

# IMÁGENES DE POSLATINOAMÉRICA

*Selección de Actas, Vol. 4*

**ÁLVARO RAMÍREZ, EDITOR**



# **IMÁGENES DE POSLATINOAMÉRICA**

**Selección de Actas**

**Volumen 4**

Published by the Institute for Latino and Latin American Studies

December 2022

Imágenes de Poslatinoamérica

ISSN 2577-770X (Online)

The Institute for Latino and Latin American Studies  
Saint Mary's College of California  
1928 St. Mary's Road  
Moraga, CA 94575

The authors retain the copyright of their respective articles published in this  
volume.

# **Imágenes de poslatinoamérica**

Volumen 4, Otoño 2022

## **Editor**

Dr. Álvaro Ramírez  
Saint Mary's College of California

## **Actas**

Séptimo Congreso Internacional: Tradición y Globalización en el Siglo XXI

29 y 30 de julio del 2021

## **Sede**

Universidad Internacional

Cuernavaca, México

## **Consejo Editorial**

Dr. Demetrio Anzaldo-González, Investigador Independiente

Dr. José Carreño Medina, Truman University

Dr. Edward F. Elías, University of Utah

Dra. Gayle Fiedler Vierma, University of Southern California

Dr. Guadalupe Pérez-Anzaldo, University of Missouri-Columbia

Dra. María Luisa Ruiz, Saint Mary's College of California

Dra. Myrna Santiago, Saint Mary's College of California

Dr. Robert Unzueta, City of Sacramento

# CONTENIDO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUCCIÓN: SECUELAS DE LA PANDEMIA</b><br>Álvaro Ramírez   | 1   |
| <b>EL ISLAM LATINO EN LOS ESTADOS UNIDOS Y SUS VELADAS HERENCIAS COLONIALES</b><br>Cynthia Hernández González  | 5   |
| <b>IMPACTO DEL ESPAÑOL GLOBALIZADO EN LAS ACTITUDES SOCIOCULTURALES ESTADOUNIDENSES</b><br>Rebeca de la Cruz e Ian Finley  | 33  |
| <b>PUBLICIDAD DE GÉNERO EN EL SIGLO XX Y SU INFLUENCIA EN LAS MUJERES MEXICANAS MODERNAS</b><br>María Eugenia Barbosa Ortega, Daniela Martínez Parente Landa,<br>Claudia Lorena Serrano Campos | 61  |
| <b>TEORÍA DE LAS DECISIONES EN COCINAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN GASTRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO</b><br>Rosa María Martínez Pérez           | 73  |
| <b>HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO</b><br>Graciela Vélez Bautista  | 91  |
| <b>LA VISIÓN POÉTICA DEL COLOR ENTRE LOS POETAS DE LATINOAMÉRICA E IRÁN</b><br>Najmeh Shobeiri y Fatemeh Bayatfar  | 100 |
| <b>JULIANA ANTUNES' <i>BARONESA</i> AND ANDRÉ NOVAIS DE OLIVEIRA'S <i>TEMPORADA</i>: WOMEN MUST NOT FEAR CHANGE</b><br>Jeanine Lino Couto  | 123 |
| <b>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDO IDIOMA: CASO UNINTER</b><br>Álvaro Vergara Villanueva  | 131 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>LÉXICO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO Y SUS COMPONENTES</b>        | 145 |
| María Cruz Elena De los Santos Brito                         |     |
| <b>EL ESTUDIO DE TRABAJO EN LAS EMPRESAS DE MAUNUFACTURA</b> | 155 |
| Ignacio Palacios Motolinía                                   |     |
| <b>AUTORES</b>   | 167 |



# INTRODUCCIÓN: SECUELAS DE LA PANDEMIA

*Álvaro Ramírez*

Hoy en día, en estos eventos es de rigor mencionar la pandemia que ha azotado al mundo entero durante el último año y medio. Las comparaciones con la más famosa de las plagas, la bubónica de la Edad Media, saltan por todos lados. Sin embargo, muy poco se ha mencionado que hace quinientos años la población del Valle de México había sido decimada por la primera pandemia de origen extranjero, la cual ayudaría a Hernán Cortés y a sus aliados indígenas a tomar la ciudad de México-Tenochtitlan e iniciar la larga conquista de los pueblos de origen que nunca fue totalmente consumada a pesar de los esfuerzos europeos.

Me pregunto si la gente de Europa medieval o los pueblos indígenas que sufrieron estas catástrofes también hablaban de la nueva normalidad o soñaban con volver a la normalidad. La normalidad. Esa palabra que por todas partes corre hoy como moneda devaluada. La lección histórica que nos dejan las plagas es obvia, no solo devastan la población, también agilizan los cambios sociales, económicos y políticos. Por ende, las palabras que deben cobrar importancia entre nosotros son “adaptar” e “innovar”. Es decir, la idea no es volver a la normalidad que sería el pasado, tampoco buscar la nueva normalidad la cual realmente no existe, a menos que sea el constante quehacer para adaptarse a los cambios provocados por la pandemia. Los resultados de esta postura ante el fenómeno de una pandemia lo podemos ver en la Europa que emerge de la plaga bubónica. Por un lado, estaba la Iglesia urdida después de un milenio de cristianismo que prefería volver a la normalidad, es decir, a un mundo metido en la camisa de fuerza del dogma católico, y así mantener su estatus privilegiado y de poder. Por otro lado, existía el mundo académico, laico, científico, artístico que vislumbraba cambios y libertades que decantarían en un renacimiento europeo. Los primeros se estancan en su normalidad del pasado, los segundos se adaptan a las transformaciones de un presente fugaz, asible como el agua.

En muchos aspectos, la empresa colonizadora de España fue una prolongación del mundo eclesiástico que controlaba a una sociedad letárgica y tradicional. Historiadores han hecho hincapié en el afán español de trasplantar su mundo, de clonar el sistema medieval en las tierras conquistadas, para resguardarlo de las transformaciones de la temprana edad moderna que amenazaban su poder y hegemonía. Una especie de parque jurásico donde el mundo medieval seguiría su paso lento hacia el futuro, mientras los europeos y sus descendientes

innovaban, inventaban y creaban realidades que se distanciaban cada vez más del mundo antiguo.

Hasta cierto punto, los pueblos latinoamericanos no nos hemos escapado totalmente de la camisa de fuerza medieval, ese nefasto legado de la colonia. Los pueblos originarios padecieron los efectos de una doble pandemia: una causó un holocausto físico, la otra un holocausto cultural. Después de doscientos años de esperar el reino venidero de la libertad y la prosperidad nacional, hoy nos topamos en medio de otra plaga biológica a la vez que desde México a la Argentina sufrimos también una plaga de pésimos gobernantes.

Una vez más estamos ante una situación análoga a la del mundo medioevo de la plaga bubónica. Tenemos varias opciones. Podemos volver a la normalidad. Es decir, seguir metidos en la camisa de fuerza de los dogmatismos. Podríamos también aceptar la llamada nueva normalidad, o sea, aceptar un leve reacomodo de la sociedad a causa de COVID. Estas opciones son restrictivas. Nuestra tarea es aprovechar las oportunidades que se nos presentan para agilizar la innovación y reinventar las sociedades latinoamericanas. En otras palabras, tener el coraje para trazar un camino de grandes cambios socioculturales, políticos y económicos. Agilizar las transformaciones que engendrarán un mundo mejor.

Ante esta coyuntura, el Séptimo Congreso Internacional Latinoamérica: Tradición y Globalización en el Siglo XXI ofrece espacios donde podemos presentar, debatir y dialogar asuntos que atañen al panorama del presente, del pasado y del futuro de nuestro continente. Hoy, a causa del COVID, esta tarea es más apremiante que nunca. En esta séptima edición, congregamos un excelente grupo de investigadores de una gran variedad de campos de estudio que demuestran la complejidad de nuestras comunidades, el rico tejido cultural y lingüístico que nos caracteriza y nos define ante el mundo. Dentro del marco de la celebración del sexagésimo aniversario de la enseñanza del español para extranjeros en Cuernavaca, el eminente teórico lingüista, Dr. Stephen Krashen nos honró con su presencia y nos brindó la ponencia magistral titulada, “How to Reach the Highest Levels of Competence in First and Second Languages: Self-Selected Pleasure Reading”, donde discute la importancia de dejar que estudiantes seleccionen libremente lecturas de placer para impulsar los niveles de competencia tanto en primera como segunda lengua.

La presente selección de actas, abre con un excelente estudio antropológico, “El islam latino en los Estados Unidos y sus veladas herencias coloniales” de Cynthia Hernández González que explora las complejas relaciones de género de comunidades latino/musulmanas en Los Ángeles, California. En “El impacto del español globalizado en las actitudes socioculturales estadounidenses”, Rebeca de la Cruz e Ian Finley arrojan luz sobre las actitudes hacia el

bilingüismo en los Estados Unidos basadas en encuestas que realizaron entre diferentes grupos demográficos de California. María Eugenia Barbosa Ortega, Daniela Martínez Parente Landa y Claudia Lorena Serrano Campos nos ofrecen, “Publicidad de género en el siglo XX y su influencia en las mujeres mexicanas modernas”, un análisis perspicaz del rol que jugó la publicidad en la construcción del estereotipo de la mujer como ama de casa. En “Teoría de las decisiones en cocinas: la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía de la Universidad Autónoma de Querétaro”, Rosa María Martínez Pérez expone el papel de las emociones al tomar las decisiones adecuadas en un establecimiento gastronómico para lograr la mayor eficacia del mismo. La aportación de Graciela Vélez Bautista intitulada, “Hostigamiento y acoso sexual en el ámbito universitario”, enfoca en el problema grave de violencia y acoso hacia las mujeres en espacios de la universidad y la falta de respuestas significativas por parte del gobierno y de administradores universitarios. En “La visión poética del color entre los poetas de Latino América e Irán”, Najmeh Shobeiri y Fatemeh Bayatfar hacen un interesante análisis comparativo del uso de colores en la poesía de poetas iraníes y latinoamericanos. Por su parte, Jeanine Lino Couto aborda dos películas brasileñas en “Juliana Antunes’ *Baroness* (2017) and André Novais de Oliveira’s *Temporada* (2019): Women Must Not Fear Change”, que representan la tenacidad de mujeres negras en busca de un cambio radical en sus vidas. María Elena de los Santos Brito nos brinda, “Léxico del español de México y sus componentes”, un estudio lingüístico donde expone la gran riqueza heterogénea del lenguaje en uso entre la población mexicana. En “Estrategias de enseñanza para el desarrollo lingüístico del español como segundo idioma: caso Uninter”, Álvaro Vergara Villanueva destaca el método de enseñanza de español que se aplica en las clases para estudiantes extranjeros en Universidad Internacional, cuyos logros han colocado al Programa de Español entre los mejores del mundo. Por último, en “El estudio de trabajo en las empresas de manufactura”, Ignacio Palacios Motolinía pone de relieve la coexistencia de empresas en Puebla que encontraron su propio nicho manufacturero. Al evitar competición entre ellas, florecieron durante la segunda guerra mundial, generando un bienestar de la comunidad laboral no solo con una abundancia de empleos, sino también construyendo viviendas y servicios en pro de los trabajadores.

A causa de la pandemia, nos vimos forzados a organizar el Séptimo Congreso Internacional de manera virtual para lo cual fue necesario una extraordinaria colaboración de gente dedicada y talentosa a quienes les debemos un sincero agradecimiento. Como lo he recalcado en todas las versiones anteriores del Congreso, este evento académico no sería posible sin el gran apoyo y la generosidad del Rector, Francisco Javier Espinosa Romero, quien puso a nuestra disposición todo el equipo técnico de Universidad Internacional. Le damos las

gracias a Alejandro Navarro Reyes y José Javier del Castillo Martínez por la excepcional labor que realizaron con sus respectivos equipos para lograr que los y las ponentes presentaran en línea sin problema alguno. Agradecimientos también a Francisco Cisneros Rosales por su destreza organizativa y por el interés con que trabajó en todo momento para que el Congreso obtuviera un gran éxito. Mil gracias a Álvaro Vergara Villanueva y Patricia Martínez Camacho, quienes una vez más se encargaron de proveer moderadores para las sesiones, además de organizar una mesa de ponencias acerca de la enseñanza del español para extranjeros. Por último, quiero agradecerle a Gayle Fiedler-Vierma que, desde Los Ángeles, California, nos ofreció apoyo moral y consejos en momentos oportunos que nos ayudaron a superar instancias en que poníamos en duda la posibilidad de llevar a cabo en línea el Séptimo Congreso Internacional.

Colaborar con un grupo de colegas tan dedicado a la labor de crear y difundir el conocimiento académico en foros como el nuestro siempre ha sido una experiencia inolvidable y inmensamente fructífera para mí. Por ello, quedo profundamente agradecido y a la espera de seguir trabajando con ustedes en futuros eventos de esta índole.

# EL ISLAM LATINO EN LOS ESTADOS UNIDOS Y SUS VELADAS HERENCIAS COLONIALES

*Cynthia Hernández González*<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente texto discute el “islam latino” en los Estados Unidos. No obstante, la “latinomusulmanidad” presenta sus problemáticas, ya que ser “latino/a” y “musulmán/a” es producto de la conquista y colonización española e inglesa en los llamados Latinoamérica y el Mundo Islámico; hechos a través de los cuáles no sólo fueron impuestas la clasificación y la jerarquización raciales sino también el heteropatriarcado, la heteronorma y el heteropaternalismo.

**Palabras clave:** Turtle Island/Isla Tortuga; Latinoamérica; Mundo Islámico, islam latino; latinomusulmanidad; heteropatriarcado, heteronorma y heteropaternalismo.

## Introducción

El presente texto es resultado de mi investigación doctoral con cuatro grupos de latinomusulmanes/as de Los Ángeles, California, con el fin de analizar sus percepciones y vivencias respecto a sus cuerpos, sus géneros y sus sexualidades desde una perspectiva descolonial, ya que la colonialidad produjo una clasificación jerárquica sexo-générica y racial que no sólo impactó a las poblaciones de *Turtle Island/Isla Tortuga* y la llamada Latinoamérica, sino también a los pueblos del supuesto Mundo Islámico. Dada su conformación como personas latinas en los llamados EEUU y en la *umma* o comunidad islámica mundial, esta pesquisa buscó develar cómo las y los latinomusulmanes construyen su “latinidad” y su “musulmanidad” a partir de los mensajes islámicos que ellas y ellos reciben dentro y fuera de las mezquitas de Los Ángeles, California.

## La configuración de la latinidad y la musulmanidad: Antecedentes coloniales

En las producciones académicas estadounidenses que hablan sobre el islam latino, existe la tendencia a expresar que las y los latinos devienen musulmanes al (re)descubrir

---

<sup>1</sup> Email: [cynthiahdezg@gmail.com](mailto:cynthiahdezg@gmail.com).

Algunos de los apartados del presente texto fueron editados a partir de Hernández González, Cynthia. *De la [des]colonización de los cuerpos, los géneros y las sexualidades de las y los latinomusulmanes de Los Ángeles, California*. Ciudad de México: CIESAS, 2021.

que parte de su herencia cultural deriva de los moros que vivieron en la actual España, antes de la conquista de América (Martínez-Vázquez). Según estos análisis, las y los latinomusulmanes recuperan este hecho histórico para fortalecer su identidad islámica personal (Chitwood, King y Perez), para generar una identidad musulmana panlatina (Morales) y para desafiar las críticas familiares hacia el islam pues, según las personas entrevistadas, éste no es tan opuesto o distante de la cultura latina (Martínez-Vázquez). Aunque estas investigaciones buscan visibilizar que las y los latinomusulmanes son una minoría dentro de una minoría en los Estados Unidos, el énfasis en la mención de esta narrativa invisibiliza, sin embargo, tres eventos históricos sobresalientes que es necesario integrar en los estudios sobre el “islam latino”.

El primero de ellos es la conquista y colonización que realizó el Imperio Español en los pueblos indígenas de gran parte del continente americano; momento a través del cual no sólo se impuso una clasificación social basada en los colores de la piel<sup>2</sup>, sino también una diferenciación con base en los sexos y en los géneros. De acuerdo a Cumes, Marcos, Méndez Torres, Paredes, Rivera Cusicanqui y Segato [b], la división entre lo que ahora entendemos como “hombre” y “mujer” fue mucho menos agresiva que aquella impuesta por los conquistadores; sin embargo, esto cambió cuando se combinó el sistema patriarcal<sup>3</sup> local—o de baja intensidad—con aquel traído por los europeos

---

<sup>2</sup> De acuerdo a los aportes de Tuck y Yang, el Imperio Español realizó un colonialismo externo o de explotación a través del cual se buscaron extraer todos los recursos de las poblaciones indígenas para llevarlos a la metrópoli y acrecentar tanto la riqueza como los privilegios de los colonizadores. Este proceso requirió de una colonización militar y de la asociación de los españoles con los grupos enemigos para llevar a cabo su conquista. El colonialismo interno sobrevino posteriormente, ya que—después de asegurar el control biopolítico, geográfico y político de las personas nativas—fueron establecidas las fronteras virreinales (posteriormente nacionales) para terminar de controlar la población a partir de la introducción de un sistema carcelario (como el de la Santa Inquisición y sus derivados en el tiempo), la limitación del espacio de acuerdo a criterios raciales (que se transformaron en privilegios de clase), la generación de un sistema de castas (que terminó convirtiéndose en colorismo), la introducción de la escolarización y el establecimiento de sistemas de vigilancia (que resultaron en la configuración del ejército y la policía) (Tuck y Yang). Todas estas estrategias fueron impuestas con el fin de asegurar la superioridad de la población blanca hasta el presente; hecho que es encubierto a partir de la generación del mestizaje: la idea de que quienes nacimos debajo del Río Bravo/Grande tenemos ciertos orígenes blancos (Mills). Tal como lo afirma Mills, las personas originarias de la actual Latinoamérica vivimos dentro de una “pirámide de color con múltiples tipos de tonos y sombras que ha sido falsamente representada como igualitaria en vez de jerárquica” (37).

<sup>3</sup> De acuerdo a Segato [a], el patriarcado es un sistema de relaciones jerárquicas que es, asimismo, una “estructura inconsciente que conduce los afectos y distribuye valores entre los personajes del escenario social. La posición del patriarca es, por lo tanto, una posición en el campo simbólico, que se transpone en significantes variables en el curso de las interacciones sociales” (14).

(considerado de alta intensidad)<sup>4</sup>. La introducción de este sistema colonial de dominación agravó las diferencias entre los “hombres” y las “mujeres”<sup>5</sup>, pese a que las naciones originarias poseían una cosmología en la que se ponía énfasis en la complementariedad, más allá de la sexualización de los cuerpos (Domínguez Ruvalcaba, González Gómez [a y b], Marcos, Paredes, Segato [b]).

Otras investigaciones muestran, asimismo, que aunque los colonizadores impusieron un patriarcado dominante dentro de las estructuras sociales ya existentes, las comunidades nativas continuaron realizando sus prácticas cotidianas y rituales pensando que sus costumbres no habían desaparecido; no obstante, lo que hoy puede considerarse “tradicional” dentro de los pueblos indígenas debajo del Río Bravo/Grande tiene origen en las jerarquías, en los prejuicios y en las costumbres que fueron traídas por los europeos (Segato [b]). El establecimiento de esta estructura de poder afectó particularmente a las “mujeres” pues, aunque tenían ciertas posiciones de prestigio durante la época precolonial, la violencia cometida hacia “ellas” durante y después de la colonización terminó excluyéndolas de la esfera política y económica, ya que su supuesto estatus inferior sólo tenía cabida en el espacio doméstico (Lugones, Paredes, Segato [b]). La imposición de estas nuevas relaciones jerárquicas de género en los pueblos originarios se acompañó también de la introducción de una nueva moral que llevó al extremo control sexual de las llamadas mujeres, tal como sucedió con las mujeres europeas durante el siglo XVI (Federici)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Aunque muchas personas que se dedican al activismo y a la academia tienden a interpretar que la perspectiva descolonial romantiza las relaciones de género entre las personas que fueron percibidas por los conquistadores como “hombres” o “mujeres”, es necesario subrayar que las sociedades en tiempos pre-modernos se organizaban de una manera totalmente diferente a la actual. Las naciones indígenas eran diferentes a los Estados-nación modernos porque en ellas no existía un sistema económico capitalista, ni tampoco las instituciones que clasificaron a la población de acuerdo a las jerarquías anglo/europeas—entre las que se encuentra el régimen heterosexual—. Si bien existían ciertos tipos de competencia entre las personas, estas sociedades basadas en la tierra poseían un conjunto de políticas de responsabilidad; esto permitía la fusión de la “masculinidad” y la “feminidad”, así como la realización de prácticas “masculinas” y “femeninas” por igual. Dado que los patriarcados locales estaban codificados de manera diferente, las personas indígenas tenían más posibilidades de desafiarlo. En los tiempos modernos, luchar contra el cisheteropatriarcado implica enfrentarse al Estado-nación. Conversación personal vía telefónica con el Dr. Mohamed Abdou, especialista en los estudios indígenas y musulmanes *queer*, el 9 de agosto de 2020.

<sup>5</sup> Entrecorrimo estos términos para señalar que la clasificación “hombre-mujer” es resultado de la colonialidad; por tanto, es un anacronismo aplicar ambos conceptos en las naciones y pueblos que existieron antes de la modernidad-colonización.

<sup>6</sup> De acuerdo a Federici, el control de la sexualidad femenina comenzó a darse en Europa en el siglo XVI, cuando los hombres poderosos comenzaron a realizar diversas series de despojos que dieron inicio a la modernidad capitalista. Como los señores feudales privatizaron las tierras comunales, las personas que se dedicaban a la agricultura perdieron sus medios de trabajo; hecho que generó la pobreza generalizada, el vagabundeo y la migración, pese al

El segundo proceso que tiene gran impacto en la conformación de la identidad latinomusulmana es el que permite que el gobierno y la población estadounidense racialice y genere a la población latina–migrante o descendiente–de acuerdo a los dinámicos sistemas de dominación, clasificación y jerarquización establecidos a través de la conquista colonial de ocupación, en alianza con el supremacismo blanco. Sin embargo, considero necesario mencionar que la colonización realizada en *Turtle Island/Isla Tortuga*–es decir, los actuales Estados Unidos y Canadá–, no fue tan distinta a aquella que sufrieron las poblaciones originarias debajo del Río Bravo/Grande, ya que las personas que llevaron a cabo la conquista y la colonización del continente americano tenían el objetivo de encontrar un Edén, un paraíso idílico basado en los colores de piel, así como en las diferencias existentes en torno al género y la sexualidad (Smith, Morgensen).

Cabe recordar que, a través de la racialización de los pueblos originarios y la introducción del cristianismo europeo se estableció en todo el continente una “oposición binaria y jerárquica, central a la dominación” (Lugones 34), que se fundamenta en la asunción de que el sexo biológico (ej. vagina vs pene) es lo mismo que la identidad de género: el sistema de relaciones que define y organiza las vidas de los hombres y las mujeres, así como las relaciones entre ellos y ellas (Lugones). Por ello, como los europeos se consideraban a sí mismos como superiores–tanto en un sentido material como espiritual–, toda la población indígena fue concebida como menor de edad, cuyo permanente estatus inferiorizado fue consolidado en forma desigual con la introducción

---

establecimiento de salarios. Las mujeres que se dedicaban a la medicina tradicional y a la regulación de los embarazos y los abortos fueron encarceladas e incluso asesinadas en una cacería de brujas, a través de la cual se limitó el poder de las mujeres con el fin de incrementar la población–con ayuda de los médicos–para contar con más personas trabajadoras. Desde este momento, las poblaciones fueron consideradas como un recurso explotable, pues tenían que trabajar para el Estado. Por ello, para romper el tejido social y promover el individualismo, los deportes, los juegos, las danzas, el sexo, los rituales, los funerales y otras actividades grupales fueron atacadas y sancionadas. En las comunidades protestantes, las prácticas religiosas se destinaron al espacio privado y personal mientras que, en las sociedades católicas, se impuso la confesión y se limitó la participación de la gente común. Las personas, por tanto, fueron obligadas a llevar al terreno de lo privado todas las actividades no rituales que anteriormente se realizaban en las iglesias. Estos hechos dieron paso a la división sexual del trabajo en el siglo XVI, ya que la nueva separación entre lo público y lo privado llevó a la sobrevaloración del matrimonio y a la reclusión de las mujeres al hogar, ya que las mujeres fueron percibidas como seres incapaces, pese a ser transformadas en máquinas generadoras de futuros trabajadores. Aunque ellas continuaban realizando algunas actividades en casa–como empleadas domésticas, costureras, etc. –, estas labores no fueron consideradas como trabajo; si acaso recibían un salario, éste era bajo y las únicas personas que tenían derecho a recibirlo eran sus esposos. Todas estas prácticas fueron importadas al llamado “Nuevo Mundo”; hecho que afectó la organización social de los pueblos y naciones indígenas.

del heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo (Arvin et al., Driskill et al, Finley, Gilley, Smith).

El heteropatriarcado es un sistema social colonial y jerárquico de violencia naturalizada que tiene como eje a la familia nuclear; ésta se consideró lo normal, lo natural y lo obligatorio mediante la imposición de la heteronormatividad: el amor y el deseo hacia el sexo-género opuesto (Arvin et al, Driskill et al, Finley, Gilley, Morgensen, Smith). El heteropaternalismo, por otra parte, es un sistema naturalizado de dominación que parte de la noción de que las mujeres son inferiores—de acuerdo a su biología—y de que el hombre es el único ser capaz de poseer el liderazgo dentro y fuera del hogar; por ello su figura debe estar al centro de todas las situaciones (Arvin et al, Smith). Esta imposición cimentada en el binarismo de género—que propone la existencia única del hombre y la mujer—limitó las expresiones variables y fluidas de lo masculino y de lo femenino<sup>7</sup> y destruyó las cosmologías y las cosmovisiones indígenas de la complementariedad (Arvin et al., Smith). La introducción de estas estructuras produjo que, desde los tiempos coloniales hasta el presente, se conciba que el hombre es

---

<sup>7</sup> Respecto a los pueblos originarios de la llamada Latinoamérica, González Gómez [a y b] hace referencia a los “varones vestidos de mujer” que los colonizadores europeos encontraron en sus exploraciones y conquistas de los pueblos kuna (actual Panamá), de los pueblos totonaca, huasteco, nahua y de aquellos de la costa y tierra caliente (actual México); de los pueblos del área maya (actuales México y Guatemala), así como de los pueblos serranos y yungas (actual Perú). Por otro lado, Paredes (2014) expresa—desde el feminismo comunitario aymara (etnia del actual Bolivia)—que el par *chacha-warmi* nunca representó la heterosexualidad obligatoria, ya que esta concepción del mundo hacía referencia al par complementario en tanto esencia y no precisamente en tanto corporeidad; es por ello que en la denuncia de género realizada por las aymaras se habla de la posibilidad de ser una persona de un género, de otro, o de ninguno de los dos. Domínguez Ruvalcaba expresa que: “The theoretical contributions to the studies of the colonial Latin American queer [...] in the conversations of Latin Americanist academia can be summarized as follows: a) queerness in Latin America is seen as a process of cultural translation whereby the multiplicity of pre-Columbian erotic practices is reduced to a normativized system of sexuality as a political strategy of control of bodies (or a biopolitics); b) colonizers deem nonreproductive sexualities sinful and condemnable/punishable, which in turn enables the emergence of hybrid, underground sexual practices that constitute an archive of the abject; c) indigenous third-sex theory reveals the conflict between a Western binary gender system and the three-sex system of some Amerindians, exposing homophobia as a colonial strategy” (19). En cuanto a las naciones de *Turtle Island*/Isla Tortuga, González Gómez [a y b] menciona, asimismo, que los colonizadores europeos también encontraron “varones vestidos de mujer” en las naciones siux, quechan, chumash, sauk, mesquaki, ojibwe y karankawa, entre otras. No obstante, el término que actualmente les caracteriza es el de *two-spirit*/dos espíritus, mismo que fue acuñado por las/los/les/lxs activistas indígenas *two-spirit*/dos espíritus y LGBTIQ+ en la década de 1990 para erradicar el uso antropológico de la palabra berdache. Este término, de raíz persa, era utilizado por las y los antropólogos con el fin de referirse a las personas que se salían de la normatividad sexo-genérica colonial. Dado el origen y uso del término—así como el prejuicio de los/as supuestos estudiosos/as de las comunidades nativoamericanas—, las/los/les/lxs activistas indígenas *two-spirit*/dos espíritus decidieron crear el término *two-spirit*/dos espíritus con el fin de confundir a las y los antropólogos, pues en las naciones de *Turtle Island*/Isla Tortuga existieron y todavía existen diversos términos para referirse a las personas que viven una identidad de género más fluida (Driskill, et. al).

inquebrantable, inteligente, fuerte y capaz; un ser totalmente opuesto a la mujer—que fue caracterizada como inestable, tonta, débil e incompetente— (Arvin et al.).

Como también sucedió con los pueblos originarios debajo del Río Bravo/Grande, las lógicas del heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo fueron necesarias para efectuar la conquista y colonización de *Turtle Island*/Isla Tortuga ya que, a través de éstas, se concibió que la tierra del “Nuevo Mundo” era capaz de ser penetrable de la misma manera que sus “mujeres” (Finley). Dado que “ellas” fueron concebidas como seres llenos de deseo amoroso y sexual por el hombre blanco, la narrativa de la heterosexualidad no sólo fue aplicada a las tierras indígenas sino también a sus “mujeres”; ésta permitió que la conquista fuese realizada de manera justificada pues—en tanto seres pensados como heterosexuales—“ellas” estaban ansiosas por ser esposas y madres para, finalmente, convertirse en el instrumento legitimador de las jerarquías del supremacismo blanco (Finley).

La heterosexualización de las “mujeres” derivó, por otro lado, en la feminización, la cuirificación<sup>8</sup> y el asesinato de los “hombres” indígenas pues, en la perspectiva de los colonizadores/ocupantes, “ellos” tenían nulas capacidades para gobernar a sus poblaciones y controlar la sexualidad de sus “mujeres”; esta supuesta evidencia, además de la presunta penetrabilidad de los “hombres” debido a su feminización y queerificación, se transformó en un hecho determinante para que los hombres blancos se considerasen los únicos gobernantes de las nuevas tierras, de sus “mujeres” y de sus descendientes (Finley). Pese a la existencia de más de dos “géneros”<sup>9</sup>—es decir, de una variabilidad de expresiones de “lo femenino” y “lo masculino”—y de la diversidad de formas de amar y sexual indígenas, la existencia de prácticas sexuales entre las personas percibidas como mujeres no se percibió como un obstáculo para la imposición del heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo sino al contrario; sin embargo, la problemática del disciplinamiento y el control de los cuerpos de las “mujeres”—a través de la sistemática violencia y mutilación sexual—, pondría en entredicho la narrativa del

---

<sup>8</sup> El proceso de transformar a algo o a alguien en *queer/cuir*.

<sup>9</sup> Entrecumillo el término género para evitar un anacronismo, ya que es necesario subrayar que los géneros son categorías sociales cambiantes que pueden incluir distintos tipos de cuerpos; hecho que impide que las perspectivas y clasificaciones premodernas y modernas/posmodernas se consideren equivalentes, puesto que a cada cuerpo sexuado y/o generizado le corresponden diferentes tipos de normas y roles según los modos de organización de la sociedad en la que se vive y la relación que se tiene con la tierra (Lewis).

amor y del deseo “al estilo Pocahontas” que se reproduce continuamente en la sociedad estadounidense (Finley, Smith).

Finalmente, el tercer evento que es invisibilizado en los estudios sobre las y los latinomusulmanes de los Estados Unidos–y el islam en Latinoamérica en general–es la colonización europea de las sociedades predominantemente musulmanas durante los siglos XIX y XX. La importancia de este hecho es considerable, ya que la inclusión de estas sociedades al sistema colonial e imperialista mundial afectó sus etnicidades, sus lenguas y sus cosmovisiones en general y produjo el establecimiento de los mismos sistemas clasificatorios y jerárquicos que permitieron la racialización y la generización en *Turtle Island*/Isla Tortuga y la llamada Latinoamérica (Hernández González). La diferencia entre estos acontecimientos, no obstante, es que los europeos ya tenían un conocimiento orientalista/fundamentalista previo del islam y de las y los musulmanes por, al menos, tres Cruzadas, que llevaron a diversos enfrentamientos militares contra los ejércitos musulmanes de *Al Andalus* y a la colonización española del continente americano después de la victoria del Imperio Español.

Antes de la conquista española de América, el musulmán era caracterizado por los europeos como un hombre agresivo con un Corán en una mano y con una cimitarra en la otra (Sayyid). Sin embargo, pese a su victoria en las batallas, los gobernantes musulmanes no obligaron a las conversiones masivas de los pueblos, no prohibieron la práctica del judaísmo y el cristianismo y tampoco negaron la diversidad cultural dentro de los actualmente llamados sultanatos y emiratos; aunque la identidad musulmana era empoderada, no se excluyó la participación de las personas *otras* en las instituciones políticas y administrativas (Sayyid). Esto contrasta sustancialmente con la posición de los cristianos ibéricos pues, después de la conquista de *Al Andalus*, la expansión imperial hacia el “Nuevo Mundo” representó una oportunidad para incrementar y consolidar su poder. Dada su efectividad, los colonizadores españoles introdujeron en las Américas las mismas estrategias coloniales implementadas en *Al Andalus*, con la finalidad de desaparecer la diversidad cultural y la cosmovisión de los pueblos indígenas; esto permite afirmar que el islam es una de las más grandes sombras de la conquista y la colonización de América (Dussel, Taboada). No obstante, con el apoyo de las nuevas tecnologías militares, los europeos reinstrumentalizaron estas mismas tácticas en las

sociedades predominantemente musulmanas durante los siglos XIX y XX, para imponer en la población musulmana los sistemas jerárquicos y clasificatorios de raza y género que habían probado su efectividad en *Turtle Island*/Isla Tortuga y en la actual Latinoamérica.

Ello llevó a que también se combinaran los patriarcados locales con el patriarcado europeo, con el fin de inferiorizar y segregar a la población; las relaciones de poder que resultaron de ese proceso productor de razas y de géneros todavía son percibidas en las sociedades predominantemente musulmanas como algo que forma parte de la “tradición” (Adlbi Sibai, Aydin). De acuerdo a Abdou,

el colonialismo e imperialismo europeo sigue traumatizando las conceptualizaciones islámicas de las masculinidades y feminidades. El euro-colonialismo reemplazó a la fuerza, a través de las normas y las prácticas, las prácticas sexuales y de género islámicas pre-modernas con las ideas victorianas, protestantes y cisheteropatriarcales<sup>10</sup> de la familia nuclear, la herencia y la propiedad basada en la explotación de la deuda y la acumulación capitalista. (7)<sup>11</sup>

Como sucedió con la conquista y colonización de *Turtle Island*/Isla Tortuga y la actual Latinoamérica, los colonizadores europeos arribaron al llamado “Mundo Islámico”; un territorio que, en su perspectiva, debía ser explotado dada su abundancia de recursos. Con la caída del sultanato otomano en 1924 y la colonización europea, la población musulmana sufrió una pobreza generalizada. Ello llevó al cuestionamiento del imperialismo racial, la realización de múltiples actos de resistencia poscolonial y a la generación de un pensamiento anti-colonial, pan-árabe, pan-africano y pan-islámico, que terminó transformándose en una propaganda política.

En palabras de Aydin,

esta narrativa [...] condujo a la amnesia sobre el cosmopolitismo de los imperios musulmanes [...] Siglos de experiencia compartida con hindúes, judíos y budistas;

<sup>10</sup> En palabras de Abdou, “a través del cisheteropatriarcado se preservan las nociones victorianas de la familia nuclear, la privatización de la herencia, y la posesión individualizada y mercantilizada de la tierra y la vida no-humana” (5).

<sup>11</sup> La cita original dice: “European colonialism/imperialism continues to traumatize Muslim conceptualizations of masculinities/femininities. Euro-colonialism forcibly replaced, in policy and practice, fluid pre-modern Islamic gender/sexual practices with Victorian-Protestant cisheteropatriarchal ideals of the nuclear family, inheritance, and property premised on predatory exploitation of capitalist-debt accumulation and interest-rate driven commercial economics” (Abdou 7).

chamanes; árabes cristianos, griegos, armenios y otros fueron ignorados. Aunque los reformadores intentaron elevar las características no religiosas de la historia islámica [...] buscaron usar su tradición de fe para nuevos propósitos, reformulando el islam al colapsar sus diversas tradiciones en una religión mundial singular comparable al cristianismo. (9)<sup>12</sup>

Debido a la institucionalización del islam como la religión de estos Estados poscoloniales, la población musulmana y, particularmente las mujeres, comenzaron a sufrir las consecuencias negativas de esta asociación (Adlbi Sibai); no obstante, la creación de esta nueva identidad musulmana, enraizada en la vergüenza, también afectó a la diversidad de género y sexual de su población<sup>13</sup>.

Dada la creación de “lo musulmán”–como respuesta a la posesión violenta de las sociedades predominantemente musulmanas–parece que la efectiva racialización y generización de las y los latinomusulmanes pone en jaque la “musulmanidad” normativa existente dentro de las mezquitas de Los Ángeles y el continente americano. Es por eso que, como latinomusulmanes/as, recurrimos a la dicotomía de lo *halal* y lo *haram*–lo lícito y lo ilícito, lo permitido y lo prohibido–para seguir un camino “seguro” en el islam y trascender el estatus inferiorizado que se nos adjudica, al ser herederas y herederos de la colonización española y, por tanto, del cristianismo europeo/americano.

Enfatizar esta “musulmanidad” invisibiliza el hecho de que la sexualidad es el centro y eje de cada uno de los movimientos que realizamos en tanto creyentes y

---

<sup>12</sup> La cita original dice: “This narrative [...] led to amnesia about cosmopolitan Muslim empires [...] Centuries of shared experience with Hindus, Jews, and Buddhists; shamans; Christian Arabs, Greeks, and Armenians; and others were ignored. While reformers aimed to elevate the nonreligious characteristics of Islamic history [...] they sought to use their faith tradition for new purposes, recasting Islam by collapsing its diverse traditions into a singular world religion comparable to Christianity” (Aydin 9).

<sup>13</sup> Aunque no podemos conocer todas las descripciones de “género” que existieron antes de la modernidad en las tierras de mayoría musulmana, existen fuentes islámicas legales que confirman que en la premodernidad musulmana existía un tipo de ambigüedad social de “género” que se incluía dentro del continuo hombre-mujer (Ali). Es, entonces, desde la jurisprudencia islámica, que pueden encontrarse las opiniones de los interpretes varones respecto a la determinación del “género” de algunas personas, ya que en muchas ocasiones esto no se realizaba de forma automática; es decir que la genitalidad no siempre estaba alineada con aquello que llamamos “masculino” o “femenino” (Ali). Este y otros hechos permiten aseverar que la ambigüedad de “género”, la fluidez de “género”, o como dice Alipour, “la problemática del tercer género” ha estado presente en la erudición islámica desde la premodernidad. De acuerdo a mi revisión bibliográfica, en la premodernidad islámica existieron diversas variaciones de “género”, como *mukhannath*, *junthā/khunthā*, *jāsī/ khāsī*, *hijra*, *mutarajjula*, *mamsūh*, *bissu* y *ghulāmīya*, entre otras, que son interpretadas de forma variable en la época contemporánea, ya que existen algunos/as académicos/as que las asocian con la homosexualidad (Prado), mientras que otras y otros las definen como transexualidad (Kugle [a y b], Roughgarden) o travestismo (Rowson).

practicantes del islam, dada la forma en que actualmente nos relacionamos con la tierra, con lo público y con lo privado en tanto seres encuerpados (Abdou, Hélie). Ello impide el reconocimiento de que en las tierras musulmanas existió–y aún existe–una gran diversidad de creencias y de prácticas (Abdou). Sin embargo, la colonización y la creación de “Latinoamérica” y del llamado “Mundo Islámico” hace que tanto latinos/as como musulmanes/as estemos hermanados, pues somos herederos/as y transmisores/as de las mismas jerarquías y clasificaciones impuestas por el sistema colonial. Esto quiere decir que, pese a nuestras diferencias generales, una gran mayoría de nosotros/as asumimos que sólo existen dos géneros, que tienen que comportarse de una manera particular.

### **La latinomusulmanidad como construcción**

Comencé a adentrarme en las percepciones y en las experiencias de algunas y algunos de los latinomusulmanes de Los Ángeles–de diciembre de 2018 a agosto de 2019–siguiendo la estrategia del efecto de la bola de nieve, hasta que llegó el momento de dividir a mis colaboradoras y colaboradores etnográficos en cuatro grupos. El grupo A es una comunidad latinomusulmana conformada mayoritariamente por mujeres mexicanas y centroamericanas de distintas edades, estados civiles, estatus migratorios, clases sociales y niveles educativos, que hablan español o son bilingües y se congregan en diversas mezquitas del South Central y de Koreatown. El grupo B es una iglesia cercana a Koreatown que se transforma en espacio de oración islámica un solo viernes por mes, que congrega a mujeres musulmanas cis o trans LGBTQ+, que son racializadas como blancas, afroamericanas, “musulmanas” y, en su minoría, latinas; en ella, el inglés es la única lengua utilizada. El grupo C, por otra parte, es un pequeño grupo sufí, cuyos integrantes–mayoritariamente de origen sudasiático–se reúnen en una casa particular de Koreatown donde únicamente se habla inglés. Finalmente, el grupo D es una mezquita multiétnica también localizada en Koreatown, cuya lengua predominante de uso es también el inglés.

Todas las personas que colaboraron en mi investigación fueron entrevistadas en sus casas, en algunas cafeterías, mientras nos transportábamos de un lugar a otro, en algunos paseos, e incluso vía Facetime o Skype debido a las complicaciones de tiempo

para poder agendar una cita persona a persona. Las colaboradoras y colaboradores etnográficos que aceptaron ser entrevistados—en su mayoría mujeres—son originarios de distintos estados de la república mexicana (Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Colima, Guanajuato, Guerrero, Jalisco y Morelos), así como de varios departamentos/ciudades de El Salvador, Guatemala y Paraguay.

Un pequeño porcentaje de mis colaboradores/as nació en los Estados Unidos, aunque es de madres/padres sanguíneos/adoptivos de origen mexicano, mexicano-costarricense y hondureño. Su nacimiento en los Estados Unidos favoreció que ellas y ellos fueran más competentes en el inglés que en el español; por ello determiné realizar sus entrevistas parcial o totalmente en inglés. La edad de mis colaboradoras y colaboradores etnográficos es variable, ya que el rango de 25 a 35 años corresponde a quienes nacieron en los Estados Unidos, mientras que el grupo de personas de entre 35 a 65 años migró a este país en distintos años. Sólo un pequeño porcentaje de estas últimas personas tiene un estatus migratorio regularizado u obtuvo la ciudadanía estadounidense por naturalización.

Gracias a mis relaciones con ellas y con ellos durante mi trabajo de campo encontré que la identidad latinomusulmana es algo constantemente exaltado, pese a que ser latino/a es un producto de la conquista y colonización española de gran parte del continente americano desde 1492; por ello, la (re)construcción de lo latino fue algo palpable desde mi primer encuentro con el grupo A. Todavía recuerdo que, en un domingo de 2019, antes de adentrarme en la mezquita donde se realizan las clases islámicas en español, se me dijo que tenía que ponerme el velo, “no fuera a ser que los demás hermanos pensarán que éramos de esas musulmanas liberales”; tiempo después, se me advirtió que el hermano mexicano que estaba por recibirnos “no saludaba a ninguna mujer, ni siquiera con un apretón de manos”.

A estos hechos les sucedieron otros más, que dieron cuenta de las diversas percepciones de las y los latinomusulmanes en torno a su identidad religiosa. Colectivamente, esto me fue mostrado con la sutil separación por género que fue establecida durante la clase y el almuerzo; individualmente, ellas y ellos me dejaron ver que su mera existencia era un testimonio de la diversidad de interpretaciones islámicas existentes dentro de la propia comunidad. En ese primer encuentro, mientras comíamos

una torta de pollo rostizado con puré de papas y salsa, un mexicano que conocí me comentó que “antes dejaba crecerse la barba y que, muchas veces, acudía a la mezquita vestido con una larga túnica al estilo árabe”. Esto, sin embargo, cambió tiempo después, ya que “comenzó a usar sombrero y botas puntiagudas para que así pudieran saber que era mexicano”. Otro de los hombres, de origen guatemalteco, me expresó que “nunca había abandonado su hispanidad pese a ser musulmán”. Mientras ellos me contaban sus historias, algunas de las mujeres que asistieron a esa clase escuchaban atentamente; ellas, aunque no lo expresaran en palabras, daban cuenta a través de su cuerpo qué era lo que entendían como islámico, según lo largo y ancho de sus ropas.

Desde ese primer encuentro, mi trabajo de campo me llevó a descubrir que las y los latinomusulmanes tienen una gran preocupación por conocer qué prácticas son “islámicas” y qué otras son “culturales”, pues su deseo de ser “buenos/as musulmanes/as” entra en conflicto con las percepciones e interpretaciones que tanto sus parejas como sus correligionarios/as tienen sobre el islam. Dado que son poco extrañas las experiencias de prejuicio racial hacia las y los latinos dentro de las mezquitas, la construcción de la identidad latinomusulmana busca superar la “minoría de edad en el islam” que, generalmente, les es adjudicada. Sin embargo, el cuestionamiento del islam practicado por las personas de origen latino es algo que no sólo está sujeto a la forma en que ellas y ellos realizan las oraciones, sino también a la manera en que visten, comen, interactúan y viven. La mirada etnocéntrica con la que se percibe a las y los latinomusulmanes también tiene un carácter generizado, pues la construcción hipersexualizada de las mujeres latinas en los Estados Unidos, permite que las y los musulmanes originarios de las sociedades predominantemente musulmanas consideren –según mis colaboradoras etnográficas– que las musulmanas latinas “son como prostitutas”.

Como este tipo de vivencias desencadenan múltiples reacciones y cuestionamientos en las y los latinomusulmanes, mi experiencia durante el trabajo de campo me permite expresar que para mis colaboradoras y colaboradores etnográficos es mucho más fácil criticar a sus hermanas y hermanos no latinos, así como las formas en que ellas y ellos les perciben como latinomusulmanes/as, que reflexionar sobre los procesos a través de los cuales re-legitiman y reproducen la naturalización del

heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo que nos fueron internalizados a través de la colonización en la actual Latinoamérica. En medio de estos hechos se entrelaza la construcción de diversas narrativas que buscan la unión entre hermanas y hermanos de fe, más que la separación; sin embargo, la problemática existente en torno al islam latino es aún más profunda, puesto que cuestionar las violentas estructuras coloniales basadas en el binarismo de género, sus jerarquías y sus relaciones de poder parece ser algo inadmisibles, sino es que anti-islámico.

### **Del islam latino y sus veladas herencias coloniales**

Durante las diversas entrevistas que realicé en mi trabajo de campo me fueron compartidas diversas perspectivas sobre las y los latinos no musulmanes, así como las formas en que se vive el sentimiento comunitario y de hermandad entre las y los musulmanes migrantes de la llamada Latinoamérica y del supuesto Mundo Islámico en las tierras ocupadas de *Turtle Island*/Isla Tortuga. Estos relatos me develaron cómo el heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo operan de manera naturalizada entre mis colaboradoras y colaboradores etnográficos, quienes—además de señalarme su distanciamiento con las y los latinos no musulmanes—también criticaron la forma en que sus correligionarios/as de los países de mayoría musulmana practican el islam, según las prácticas culturales/coloniales de estos pueblos.

Respecto a lo que acerca y separa a las y los latinomusulmanes de las personas de origen latino que no practican el islam, Raquel\* (Grupos C y D) me habló en su entrevista de un “nosotros” islámico normativo pues, en su perspectiva, la noción de familia no es más que la impuesta por el heteropatriarcado, la heteronorma y el heteropaternalismo, pese a que en América Latina y en las poblaciones latinas de los Estados Unidos existen múltiples tipos de familias y de vínculos sexo-afectivos. Ella me comentó que las enseñanzas de Mohamed “pueden llevarnos a apreciar la colectividad de la cultura latina en general y la forma en que el Profeta actuó con sus seres más cercanos”. En su opinión,

Estar conectado con la familia es algo muy importante, y por eso creo que el Profeta—paz y bendiciones sean sobre él—hizo lo mejor que pudo al hacerlo. Nos mostró un ejemplo, no solo dentro de su familia, sino dentro de sus *sahabah*

[compañeros] sobre cómo mantener a las personas dentro de este parentesco, o [cómo] casarse con otras familias para mantener esa colectividad para mantenerse juntos, porque creo que es muy importante que nos enfoquemos en [lo colectivo] y no sólo en el individuo. Es más impactante cuando realmente puedes criar una familia sana... Cuando crecí, sabes, yo sentí que tuve el apoyo de mis padres en la educación, [también] cuando me alimentaron, me dieron un techo y me mostraron que se preocupaban por mí. Y todos estos son, también, elementos del islam sobre cómo ser buenos con nuestros hijos y con nuestros padres...<sup>14</sup>

Francisco\* (Grupos C y D), por otra parte, me habló de las cualidades del Profeta para expresar las semejanzas existentes entre el islam y “las cosas hermosas de la cultura latina”; sin embargo, su narrativa enfatizó el heteropaternalismo: el supuesto de que el hombre cumple la función de proveedor en la familia heterosexual. Aunque su ejemplo sobre las semejanzas entre latinos(as) y musulmanes(as) apunta más al pasado que al presente y a la relación que su bisabuelo tenía con su abuela, Francisco\* mencionó

que somos un pueblo que realmente respeta a sus mayores: tradicionalmente cuidamos a nuestros mayores. Somos personas que hacen mucho trabajo duro a mano, y el Profeta–paz y bendiciones sean sobre él–hizo mucho [trabajo manual]. Si él pudo hacerlo, nosotros también podemos hacerlo; él no iba a buscar a otras personas para hacerlo. Eso es lo que he visto, especialmente cuando fui a México a ver a mi familia [...] Escuché que mi bisabuelo tenía mucho con lo que tenía. Criaba cabras, las mataba, hacía birria, hacía el queso, vendía la leche, la piel. Podríamos aprovechar todo lo que posible con cualquier cosa que él tenía. Mi abuela lo ama mucho, y pienso en lo mucho que Fátima<sup>15</sup> amaba al profeta Mohamed–paz y bendiciones sean sobre él–. Sé que de cualquier forma en que

---

<sup>14</sup> El testimonio original dice: “Being connected to family is so important, and I think that’s why the Prophet, saws, did his best in doing [so]. He showed us an example, not just within his family, but within his sahabah of how you keep people within this kinship, or intermarrying with other families to keep that collectiveness, to keep each other together, cos I think it’s so important that we focus on not just one individual. It’s more impactful when you can actually raise a healthy family... Growing up, you know, I felt like I had both my parents’ support in education, giving me meals, giving me a roof, and showing me that they cared for me. And these are all elements, too, of Islam on how we should be good to our children, to our parents”.

<sup>15</sup> Fátima fue la cuarta hija que el profeta Mohamed tuvo con Jadiya, su primera esposa.

mi [bis]abuelo trató a mi abuela, la hacía sentir muy especial. Ella me contaba algunas historias sobre ello, porque ella trabajaba y daba el dinero a la familia, pero él se escabullía [en su habitación] y ponía dinero en su tocador. Él hacía cosas que realmente la hacían feliz y la hacían sentir especial. Entonces, el Profeta— paz y bendiciones sean sobre él—haría eso, haría que la gente se sintiera especial<sup>16</sup>.

Orlando\* (Grupos A y D)—quien está separado de su esposa y tiene pocas oportunidades de convivir con sus hijas—me expuso, por otra parte, en qué consiste la diferencia entre las personas musulmanas y no musulmanas; una perspectiva que implicó el papel que tienen la heteronorma y el heteropaternalismo en el control de los cuerpos de las mujeres, pese a criticar las estructuras de poder entre los géneros. Para él,

las mujeres musulmanas tienen un conocimiento de Dios; su conocimiento y practica religiosa es mayor que el de una mujer que no sabe sobre el islam. [Por ello] las latinas no musulmanas dejan que la gente abuse de su cuerpo; ellas mismas no respetan su cuerpo. Los hombres tienen las mismas diferencias, aunque los latinos hombres salen más de fiesta... Es injusto que se piense que las mujeres musulmanas son sumisas; aunque hay una porción de hombres opresores esto no es una mayoría... Los hombres mexicanos desconocen que son machos, [aunque] es injusto que se piense que los hombres musulmanes somos machos y violentos.

Las narrativas de Raquel\* (Grupos C y D), Francisco\* (Grupos C y D) y Orlando\* (Grupos A y D) dan cuenta que ser latinomusulmán/a implica, generalmente, reforzar el heteropatriarcado, la heteronorma y el heteropaternalismo que aprendimos durante

---

<sup>16</sup> El testimonio original dice: “There’s a lot of beautiful things about Latino culture, I think [we are] a very family-oriented people. We are a people that really respect their elders; traditionally we look after our elders. We’re people that does a lot of hard work by hand, and the Prophet, sallallahu alayhi wa salam, did so much. If he was able to do it, we would do it; he wouldn’t go seek other people to do it. That’s what I’ve seen, especially when I went to Mexico to see my family [...] I heard my great grandfather got so much with whatever he had. He raised goats, he slaughtered the goats, he made birria, he would make the cheese, he would sell the milk, the skin. We would use everything that he could with whatever he had. My grandmother loves him so much, and I think about how much Fatima loved the Prophet Muhammad, sallallahu alayhi wa salam. So, I know however my [great] grandfather treated my grandmother, my grandmother felt very special. She would tell me little stories about, sometimes -cause she worked and gave her money back to the family- he would sneak and put money in her dresser. He would do things that really made her happy and made her feel special. So, the Prophet, saws, would do that, he would make people feel special”.

nuestra socialización pues, como puede verse, la existencia de estos tres sistemas busca ser legitimada a través de los ejemplos de una vida profética y piadosa que promovió suficientes cambios en las relaciones de género existentes en el siglo VII de la actual Arabia. Sin embargo, estos análisis del pasado profético deben considerar el contexto espacial y temporal, así como los propios mecanismos que existen en la historia como ciencia, ya que ésta no es más que la edición intencional de los hechos del pasado y, por tanto, siempre será incompleta.

De acuerdo a estos pequeños fragmentos, el comunitarismo y las éticas de cuidado y atención hacia las demás personas es algo importante para las personas latinas y musulmanas en general, a través del ejemplo profético; no obstante, la pertenencia a ambas comunidades debe trascender el conjunto de imposiciones que dividen entre las personas que se ajustan y que se oponen a las normativas (cis)hetero-coloniales. La conformación de la identidad latinomusulmana descolonial requiere, por tanto, la visibilización, el cuestionamiento y la subversión de las inequidades consideradas naturales y/o tradicionales. Ello, por supuesto, es mucho más fácil enunciar que practicar, ya que—para muchas de mis colaboradoras etnográficas—las desigualdades que ellas viven, en tanto mujeres, están más relacionadas con su falta de pareja, que con las dinámicas sociales establecidas en Latinoamérica a través de la imposición del heteropatriarcado y el heteropaternalismo.

Ese es el caso de Mireya\* (Grupo A), una mujer soltera que se ocupa de criar a sus hijas en solitario, que me confió que “ya está cansada de trabajar”. En su testimonio, ella da cuenta de la internalización del heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo, ya que, a su parecer, “todo podría arreglarse si tuviera un esposo”. Para esta mujer que estudia y trabaja,

las mujeres musulmanas, hacemos lo mismo: cocinamos, vamos a la escuela, trabajamos. Todo lo que hacen ellas [las musulmanas no latinas], lo hacemos igual. En eso sí no hay diferencia. A lo mejor la única diferencia es que las mujeres musulmanas—como algunas no trabajan—tienen los esposos que las ayudan; a lo mejor tienen más tiempo para cuidarse más a ellas [mismas].

La opinión de Mireya\* es totalmente opuesta a la de Ingrid\* (Grupo A) y Fernanda\* (Grupos A y B), quienes señalaron algunas problemáticas que viven con sus

correligionarios/as, así como las limitaciones que encuentran en los mensajes islámicos emitidos dentro de las mezquitas. Ingrid\*, desde su perspectiva de mujer divorciada y madre de familia, me dijo que es consciente que

en la sociedad hay una noción ideal de cómo tiene que ser la mujer musulmana. [Pero] desde antes yo tengo eso, tengo mis propios principios. A mí no me gusta que me impongan. Yo agarro de la religión lo que yo siento. No se si las mujeres quieren aparentar por el marido que tienen, [pero] yo trato de ser más auténtica... Las mujeres latinas apoyan el machismo.

Fernanda\* (Grupos A y B), quien es soltera, me explicó -por otra parte- que en las mezquitas generalmente no se oye tanto sobre los roles de género. En las redes sociales yo sigo a Palestinian Muslims o a South Asian Muslims que están batallando contra la cultura machista. Casi sigo a puras mujeres; ellas buscan cambiar la mentalidad de sus culturas y países. Desde ellas oigo hablar de justicia y de derechos [...] La vida de una mujer mexicana es muy estricta en sus roles de género y eso es algo muy comparable a lo que a veces se oye de una mujer regular dentro del islam. Me pregunto, ¿de dónde viene el problema de que las culturas estén, más o menos, contra la mujer? Es casi lo mismo en todos lados.

Es una batalla fuerte tener que quitar eso en nuestras propias culturas.

De acuerdo a lo expresado por Ingrid\* (Grupo A) y por Fernanda\* (Grupos A y B), pareciera que el ser latinomusulmán/a no es algo tan revolucionario a nivel comunitario, ya que el heteropatriarcado, la heteronorma y el heteropaternalismo están detrás de la construcción de la "latinomusulmanidad". Estos tres sistemas llegan a ser tan invisibles para la mayoría de las y los latinomusulmanes que, cuando se habla de la inequidad entre los géneros, llega a pensarse que es algo ajeno: una romantizada y auto-orientalista característica de las personas que viven en sociedades islámicas lejanas. Por ello, la hipervisibilización de la violencia de género ajena permite afirmar una latinomusulmanidad más "pura" o más "correcta" que la que poseen las personas migrantes o descendientes de migrantes de los países de mayoría musulmana en los Estados Unidos.

Un claro ejemplo de ello sucedió cuando conocí un famoso latinomusulmán durante el mes de ramadán de 2019, en la cena que el grupo A organizó para recaudar

fondos para su comunidad. Como fue uno de los fundadores de la primera comunidad latinomusulmana en Nueva York, él fue invitado a Los Ángeles para dar un discurso especial sobre la justicia social. Dado su renombre, Jazmín\* (Grupo A) y yo nos acercamos a su mesa durante la cena para escuchar la conversación que nuestro hermano mantenía con un joven hombre de origen sirio. Después de habernos sentado, y sin haberle hecho alguna pregunta al respecto, él nos comentó que alguna vez “llegó una hermana boricua diciendo que su esposo egipcio le había pedido que se arrodillara para que la golpeara con el cinturón. Ella nos fue a contar ello y le dijimos que eso era algo que no se podía permitir”. Para el invitado especial, “la defensa de las mujeres era algo tan importante para ellos”, al grado de que—si no se lo hubieran impedido—otro latinomusulmán “hubiera sido capaz de golpear a alguien si eso se hubiera necesitado”.

Días después, en uno de nuestros encuentros, Jazmín\* (Grupo A)—quien está casada con un musulmán norafricano—me recordó ese momento y me comentó que

a veces necesitas un mal ejemplo para hacer las cosas mejor. ¿Te diste cuenta que [ellos] trataban a las mujeres como su propiedad? Ya vez que [también] dijo que antes “era una cualidad ser macho y que ahora ya no”. Él ahora se queja de que en las organizaciones ya no hay figuras masculinas fuertes y que las mujeres ya no los contemplan. Muchos de los árabes siguen las cosas que aprendieron de su familia, pero los latinos se aprovechan de lo que leen y lo transforman a su conveniencia. No es que los árabes son más machos que los latinos...

La invisibilización del heteropatriarcado, de la heteronorma y del heteropaternalismo latinos, así como la jerarquización del machismo entre distintos grupos de musulmanes, también fue algo notorio cuando algunas de mis colaboradoras etnográficas contrastaron su vida con las de otras musulmanas no latinas. Para ellas, esta violencia es algo externo; algo que podrían manejar fácilmente, debido a que ser latinomusulmanas les brinda la posibilidad de reconocerla. Respecto al control del cuerpo de las mujeres, Mireya\* (Grupo A) me explicó que

en aquellos países, supuestamente no dejan a las mujeres que salgan de noche. Pero, a lo mejor, siento que es para protegerlas, a que no les vaya a pasar algo. Aquí en este país no se ha visto nada de eso porque ves que uno sale a la hora que uno quiera... Aquí tenemos la libertad. Yo siento que esas cosas son en los

países de ellos. A lo mejor. Porque también tengo una hermana [en el islam] que dice que allá las musulmanas tienen que salir con alguien, que [esté] un hombre con ellas. Pero creo que [es], quizás, para protegerlas. No siento que sea como para dominarlas, no creo... Que no las dejan manejar -supuestamente, dicen- y que, si tienen que salir, en muchos países, tienen que salir con esa cosa. Pero hay otros países [en los] que ya no, como en Francia, *Algeria*, como en *Morocco*. En esos países ya se están haciendo como América, ya se están haciendo como *open*, *I think, ¿right?* Ya no se ponen el velo algunas hermanas y creo que, a lo mejor, [está] eso de que tienen novios. Yo no lo sé, pero yo creo que solamente eso ha de ser en esos países de allá, no de aquí.

Denise\* (Grupo A), quien está casada con un musulmán norafricano, me comentó que el islam de los saudís es demasiado extremista y favorece muy poco a las mujeres. En nuestros países el machismo es tolerable. Tenemos libertad. Te vas a cualquier lado sin que te tenga que acompañar un hombre. Yo termino haciendo lo que quiero. Siempre le voy a dar la razón a mi esposo, le digo: Me voy con [“x” persona], no me voy sola. Si uno sabe con quién está lidiando, es cuestión de saberle apretar el botón correcto.

Por otra parte, Rocío\* (Grupo A) me manifestó que las mujeres en Egipto mandan. Ellas salen de compras, van a los mercados y piden lo que quieren, [pero] las mujeres no manejan el dinero. Mi marido iba con su mamá de chiquito [al mercado]; él la acompañaba. Cuando [mi esposo y yo] nos casamos y comenzamos a vivir juntos él me decía: - Que tu hijo más chico vaya contigo. Yo al principio no entendía, pero me di cuenta que era algo que tiene que ver con el respeto.

Mónica\* (Grupos A, C y D), quien es soltera, me dijo que no es justo que, como latinomusulmana,

[te] dejen al cuidado de tu suegra. [También] hay lugares en el Medio Oriente que llegan al extremo de cortarte el clítoris, ¿por qué motivo? Son cosas que van más allá de la coherencia, todo es incoherente. Yo a veces digo: Dios, guíame. [Yo] me baso en lo primero que veo, que escucho y luego, luego sientes que no es islámico. Pero sólo Dios puede darte eso, Dios puede guiarte... Yo no me pierdo,

honestamente, en su cultura... La cultura es muy, ¿cómo te puedo explicar? Muy extremista, creo yo... Ser pareja de un musulmán, musulmán, musulmán, ¡wow!, yo pienso que sería el hogar más ¿estable? ¿comprensivo? ¿que se comprende mucho? Porque tiene las bases y enseñanzas del Profeta Mohamed, que la paz de Dios sea con él.

Las narraciones anteriores dan cuenta de que las imposiciones coloniales, a través de las cuales se concibió la diferencia biológica entre las mujeres y los hombres, coinciden con los mensajes que las y los latinomusulmanes encuentran dentro de las mezquitas. Ello permite que mis colaboradores y colaboradoras etnográficas perciban las jerarquías de género de formas distintas, ya que—para algunas personas—estas forman parte de la naturaleza del ser humano, mientras que—para otras—estas son un hecho que debería de cambiar. Los testimonios dejan ver, asimismo, que las personas que están o estuvieron casadas/emparejadas, y tienen descendencia, reproducen el heteropatriarcado y la heteronorma debido a que “es lo normal”. Dado lo hegemónico de esta noción, algunas de las personas que están solteras tienen el anhelo de casarse porque pareciera que el heteropatriarcado y el heteropaternalismo pueden resolver muchas de sus problemáticas personales y sociales; no obstante, el matrimonio se constituyó en la única opción disponible después de la colonización del continente americano, pese a la diversidad de relaciones sexo-afectivas establecidas por las y los indígenas americanos.

Aunque pareciera que el islam es algo contrario a la latinidad, las voces de mis colaboradoras y colaboradores etnográficos dan cuenta que, aparentemente, no existen grandes diferencias entre ser latino/a y ser musulmán/a pues, en ambas comunidades, se habla de la importancia de la familia nuclear, del respeto hacia los padres y al esposo, del cuidado de la descendencia e incluso del cuidado y el control del cuerpo de las mujeres. Como Fernanda\* (Grupos A y B) lo explicó, estos hechos parecen ser un rasgo común en todas las sociedades; no obstante, las dinámicas existentes entre los géneros antes de la colonización de las poblaciones indígenas son poco conocidas. Como expliqué previamente, la conquista y colonización española se acompañó de la introducción del cristianismo europeo y de una filosofía binaria, blanca, orientalista/fundamentalista que impactó en todas las sociedades a nivel global, ya que el imperialismo español y, posteriormente, el anglo/estadounidense derivó en el

establecimiento de un nuevo orden mundial que sigue perpetuándose a través de la racialización y generización de las personas rojas, negras, morenas, amarillas y blancas dentro y fuera de las tierras ocupadas de *Turtle Island*/Isla Tortuga.

### Reflexiones finales

Según lo expresado en los testimonios, las y los latinomusulmanes reafirman su identidad religiosa en oposición a las personas latinas no musulmanas y aquellas otras que practican el islam. La identidad latinomusulmana, contraria a la cultura de las y los musulmanes por herencia, es entonces entendida como algo más abierto, más tolerante y menos violento que el supuesto islam vivido por las personas no latinas. Sin embargo, como el islam es algo que se vive según el género, me parece que es necesario hacer explícito (más allá del extremismo de los musulmanes de las tierras lejanas y de las campañas islamofóbicas anglo/europeas al respecto) que el enemigo más importante de las y los latinomusulmanes es la extrema confianza que es depositada en la gran mayoría de líderes religiosos, puesto que el heteropatriarcado, la heteronorma y el heteropaternalismo son entendidos como la palabra divina, pese a que el mensaje islámico expresado en las mezquitas y otros espacios de oración no es más que resultado del consenso entre los hombres, tal como lo expresan Abou El Fadl; Barlas; Hidayatullah y Wadud.

Dada la racialización y la generización derivada de los tres procesos coloniales anteriormente mencionados, la única vía para contrarrestar los sistemas coloniales heredados—en tanto latinomusulmanes—es la descolonización y la reindigenización musulmana en un sentido cosmológico islámico<sup>17</sup>. Por ello, en tanto musulmanas y musulmanes originarios y descendientes de la llamada Latinoamérica, nuestro propósito es comprender que la *umma* es la comunidad global espiritual y política no jerárquica, que incluye tanto a musulmanes/as como no musulmanes/as (Abdou). Desde esta perspectiva, realizar la descolonización en las tierras ocupadas de *Turtle Island*/Isla

---

<sup>17</sup> La re-indigenización y la indigenidad concuerdan perfectamente bien con la noción islámica de *fitrah*, la inclinación innata a la bondad y a la pureza, que permite comprender a la humanidad y al resto de la creación como algo único e indivisible; es decir, sin jerarquías clasificadoras como la racialización y la generización modernas-coloniales (Abdou). Desde esta concepción, la reindigenización latinomusulman implicar a “volver a la compasión (*rahma* [término en árabe relacionado con el útero]), la bondad (*ihsān*) y la inteligencia, para crear vínculo[s] innato[s] comunal[es], no estadista[s], con compromisos éticos, políticos y espirituales” (Abdou 94).

Tortuga requiere que las y los latinomusulmanes vayan más allá de la arrogancia de la que habla el Corán en su capítulo 2:34<sup>18</sup> para romper con las diferencias entre musulmán-no musulmán, latino-no latino, musulmán/a por tradición-musulmán/a “converso”, ciudadano-no ciudadano, documentado-indocumentado y otros binarismos que se desprenden del supremacismo blanco/las culturas de la blancura y de la colonización de nuestros cuerpos, nuestras almas y nuestros espíritus. No obstante, la re-indigenización tiene que ser distinta al reconocimiento de la inventada “latinomusulmanidad”, ya que empoderar un “islam latino”—en oposición a un “islam árabe”, “asiático” o “africano”—implicaría, nuevamente, reforzar las estructuras coloniales que dividen a las y los musulmanes (Massad).

Como el heteropatriarcado, la heteronormatividad y el heteropaternalismo siguen causando fuertes problemáticas entre las diversas comunidades que viven en las tierras ocupadas de *Turtle Island*/Isla Tortuga, la reindigenización de las y los latinomusulmanes requiere el reconocimiento, la crítica y la subversión de estos sistemas de dominación colonial para trascender, asimismo, la justicia de género: la noción de que las mujeres deben obtener ciertos logros, beneficios o derechos, debido a que todas las personas racializadas y generizadas que viven en *Turtle Island*/Isla Tortuga fueron, son y seguirán siendo perjudicadas dada la configuración de las supuesta razas y la imposición del binarismo “hombre-mujer” y sus coercitivas expresiones de género (Arvin et al.). Por ello, es relevante considerar que estas imposiciones raciales y sexo-genéricas coloniales están tan naturalizadas—al grado de concebirse como “tradicionales”—que también llegó a producirse “la noción generalizada de que el islam es una religión totalitaria que es rabiosamente, inherentemente queerfóbica; esto hace que se piense que los musulmanes tengan una predisposición a la xenofobia, al sexismo, al racismo y a la homofobia” (Abdou 35).

Dadas las formas en que interactúan la racialización y la generización, la soberanía erótica y del deseo también deben ser contempladas en el proceso de resistencia, subversión y re-indigenización de las personas que habitan los territorios

---

<sup>18</sup> Este versículo explica el momento en el que Iblis (Satanás) negó postrarse ante Adán -el arquetipo andrógino de la humanidad universal (Nasr 30)- debido a que se creía superior al haber sido creado de fuego; hecho contrario a Adán, quien era de calidad terrena. Este hecho marca el primer momento en que surgió la arrogancia, y la negación de la Verdad, como parte del drama divino.

ocupados de *Turtle Island*/Isla Tortuga, de la misma manera en que está siendo revisitada e integrada dentro de las propias comunidades nativoamericanas (Driskill et al, Gilley, Rifkin, Tatonetti). Dado que la sexualidad, así como el silencio, la vergüenza y el control en torno a ella son producto de una lógica colonial (Finley), el proceso de re-indigenización de las y los latinomusulmanes requiere, en consecuencia, que se potencialice su análisis y su estudio; de esta manera, también podrán reintegrarse las vivencias, narrativas e historias islámicas que fueron omitidas en el curso de la historia, con la finalidad de producir una “musulmanidad” normativa/colonial que continúa configurándose hasta el tiempo presente.

Obras citadas

- Abdou, Mohamed. *Islam and Queer Muslims: Identity and Sexuality in the Contemporary World*. Kingston, Ontario, Canada: Queen's University. Tesis del Departamento de Estudios Culturales para la obtención del grado de Doctor en Filosofía, 2019.
- Abou El Fadl, Khaled. *Speaking in God's Name: Islamic Law, Authority and Women*. Oxford: Oneworld, 2001.
- Adlbi Sibai, Sirin. *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. México: Akal/Interpares, 2016.
- Ali, Kecia. *Sexual Ethics and Islam. Feminist Reflections on Qur'an, Hadith, and Jurisprudence*. Oxford: Oneworld, 2006.
- Alipour, Mehrdad. "Transgender Identity, The Sex-Reassignment Surgery Fatwās and Islāmic Theology of a Third Gender". *Religion and Gender*, 7.2 (2017): 164-179.
- Arvin, Maile, et al. "Decolonizing Feminism: Challenging Connections Between Settler Colonialism and Heteropatriarchy". *Feminist Formations* 25.1 (2013): 8-34.
- Aydin, Cemil. *The Idea of the Muslim World. A Global Intellectual History*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2017.
- Barlas, Asma. *"Believing Women" In Islam. Unreading Patriarchal Interpretations Of The Qur'an*. Austin: University Of Texas Press, 2002.
- Chitwood, Ken. "Hispanic Muslims? An In-Depth Look At A Little Known But Growing U.S. Minority". 31 de octubre de 2013. *The University Of Chicago: Divinity School*. Junio de 2020. <https://divinity.uchicago.edu/sightings/articles/hispanic-muslims-depth-look-little-known-growing-us-minority-ken-chitwood>
- Cumes, Aura. "Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio". *Anuario Hojas De Warmi* 17 (2012): s.p.
- Domínguez Ruvalcaba, Héctor. *Translating the Queer: Body Politics and Transnational Conversations*. Londres: Zed Books, 2016.
- Driskill, Qwo-Li, et al. "Introduction" Driskill, Q.L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University Of Arizona Press, 2011. 1-28.
- Dussel, Enrique. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal, 2015.
- Federici, Silvia. *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes De Sueños, 2004.

- Finley, Chris. "Decolonizing The Queer Native Body (and Recovering the Native Bull- Dike)." Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University Of Arizona Press, 2011. 31-42.
- Gilley, Brian Joseph. "Two-Spirit Men's Sexual Survivance Against the Inequality of Desire". Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University Of Arizona Press, 2011. 123-131.
- González Gómez, Óscar [a]. "Entre sodomitas y cuilonime, interpretaciones descoloniales" Millán, M. *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. México: Red De Feminismos Descoloniales, 2014. 277-298.
- González Gómez, Óscar [b]. "Visiones del 'Otro': La sexualidad de los pueblos originarios de América en las formaciones discursivas de la expansión ibérica". *Estudios Latinoamericanos* Julio-diciembre.22 (2008): 119-139.
- Hélie, Anissa. "Introduction: Policing Gender, Sexuality and 'Muslimness'". Hélie, A. y H. Hoodfar. *Sexuality in Muslim Contexts*. Londres: Zed Books, 2012. 1-14.
- Hernández González, Cynthia. "Más allá del mundo islámico: reflexiones antropológicas descoloniales para analizar el islam en México". *Interdisciplina* 6.16, septiembre-Diciembre (2018): 105-136.
- Hidayatullah, Aysha. *Feminist Edges of the Qur'an*. Nueva York: Oxford University Press, 2014.
- King, Yesenia y Michael P. Perez. "Double-Edged Marginality and Agency: Latina Conversion to Islam". Logroño Narbona, M. M., P. G. Pinto y J. T. Karam. *Crescent Over Another Horizon: Islam In Latin America, The Caribbean, And Latino USA*. Austin: University Of Texas Press, 2015. 304-324.
- Kugle, Scott [a]. *Homosexuality in Islam. Critical Reflection on Gay, Lesbian, and Transgender Muslims*. Oxford: Oneworld, Apple Books, 2010.
- Kugle, Scott [b]. *Living Out Islam: Voices of Gay, Lesbian, and Transgender Muslims*. Nueva York: New York University Press, 2014.
- Lewis, Holly. *The Politics of Everybody. Feminism, Queer Theory, and Marxism at the Intersection*. Londres: Zed Books, 2016.
- Lugones, María. "Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial". Mignolo, W. *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2008. 13-54.

- Marcos, Sylvia. "Raíces epistemológicas mesoamericanas: La construcción religiosa del género". Marcos, S. *Enciclopedia Iberoamericana de Religiones*. Vol. 3, Religión y Género. Madrid: Trotta, 2008. 235- 270.
- Martínez-Vázquez, Hjamil A. "Dis-Covering A Historical Consciousness: The Creation of a Us Latina/O Muslim Identity". Logroño Narbona, M. M., P. G. Pinto y J. T. Karam. *Crescent Over Another Horizon: Islam In Latin America, The Caribbean, And Latino USA*. Austin: University Of Texas Press, 2015. 255-275.
- Massad, Joseph. *Islam in Liberalism*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
- Méndez Torres, Georgina. "Mujeres mayas-kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones". Méndez Torres, G., y otros. *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*. Guadalajara, Jalisco: Red IINPIM, 2013. 27-62.
- Mills, Charles W. "White Supremacy as Sociopolitical System: A Philosophical Perspective". Doane, A. W. y E. Bonilla-Silva. *White Out The Continuing Significance Of Racism*. Nueva York: Routledge, 2003. 35-48.
- Morales, Harold. "Latina And Latino Muslim Religious Cultures". Laderman, G. y L. León. *Religion And American Cultures: Tradition, Diversity, and Popular Expression*. Vol. 3. Santa Barbara: ABC-Clio, 2014. 977-1001.
- Morgensen, Scott Lauria. "Unsettling Queer Politics". Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University Of Arizona Press, 2011. 132-154.
- Nasr, Seyyed Hossein. *The study Quran*. Nueva York: Harper One-Apple Books. 2015.
- Paredes, Julieta. *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. Monterrey, México: Cooperativa El Rebozo, Zapateándole, Lente Flotante, En Cortito Que's Pa Largo, Ali Fem Ac, 2014.
- Prado, Abdennur. *El islam anterior al Islam*. Barcelona: Oozebap, Junta Islámica Catalana, 2007.
- Rifkin, Mark. "The Erotics of Sovereignty". Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University of Arizona Press, 2011. 172-189.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. "La noción de 'derecho' o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia". Espinosa Miñoso, Y., D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz. *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas*

*descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad Del Cauca, 2014. 121-134.

Roughgarden, Joan. *Evolution's Rainbow: Diversity, Gender, and Sexuality in Nature and People*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press, 2004.

Rowson, Everett. "Gender Irregularity as Entertainment: Institutionalized Transvestism at the Caliphal Court in Medieval Baghdad". S. Farmer y C. B. Pasternack, *Gender and Difference in the Middle Ages*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003. 45-72.

Sayyid, Salman. "Empire, Islam, And the Postcolonial". Huggan, G. *The Oxford Handbook Of Postcolonial Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 127-141.

Segato, Rita Laura [a]. *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Segato, Rita Laura [b]. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

Smith, Andrea. "Queer Theory and Native Studies". Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University of Arizona Press, 2011. 43-65.

Taboada, Hernán. *La sombra del islam en la conquista de América*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía Y Letras, 2004.

Tatonetti, Lisa. "Indigenous Fantasies and Sovereign Erotics". Driskill, Q. L., et al. *Queer Indigenous Studies*. Tucson: The University of Arizona Press, 2011. 155-171.

Tuck, Eve Y K. Wayne Yang. "Decolonization Is Not a Metaphor". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1.1 (2012): 1-40.

Wadud, Amina. *Qur'an and Woman*. Nueva York: Oxford University Press, 1999.



# EL IMPACTO DEL ESPAÑOL GLOBALIZADO EN LAS ACTITUDES SOCIOCULTURALES ESTADOUNIDENSES

*Rebeca de la Cruz e Ian Finley*

**Resumen:** El concepto del idioma como indicador cultural está establecido, con actitudes sociales hacia los idiomas dominantes de un país reflejando el tratamiento de sus hablantes. En los Estados Unidos, las actitudes hacia el español y hacia el bilingüismo español-inglés son únicamente significativas. Al mismo tiempo, la población creciente de latinoamericanos se ha convertido en un punto de tensión en la prensa estadounidense y en su discurso político más amplio. Este estudio exploratorio ilumina estas actitudes sociales complejas por medio de destacar las actitudes hacia el bilingüismo. Hacemos conexiones entre lenguaje y desarrollos sociopolíticos estadounidenses con un enfoque particular en el contexto español-inglés. Encuestamos sesenta y cuatro individuos del sur de California de una variedad de edades, géneros, ocupaciones, L1s, niveles de educación, idiomas del hogar y niveles de dominio del español y inglés. El análisis de los datos explora cómo estos demográficos influyen opiniones en cuestiones lingüísticas políticamente cargadas. Los resultados ofrecen una variedad de conclusiones fascinantes relacionadas a la influencia del lenguaje, interseccionalidad y diversidad en los Estados Unidos.

**Palabras Claves:** bilingüismo, Estados Unidos, interseccionalidad, sociopolítica, encuesta

En 2018, el Centro de Estudios de Inmigración en los Estados Unidos publicó un reportaje que indicó que había 67.3 millones de personas que habla un idioma distinto del inglés en casa (Zeigler). De estos, California era el estado con el porcentaje de la población más alto (45%) de gente que habla un idioma distinto del inglés en casa, indicando un crecimiento de 9% desde 2010-2018, y un crecimiento de 233% desde 1980-2018. Con esta presencia tan grande del bilingüismo en particularmente el Sur de California, y además con la gran diversidad cultural y lingüística de la población, ha habido un crecimiento en investigaciones sobre el bilingüismo y su papel en la sociedad, incluyendo en el trabajo y en la educación (Osborne). También ha habido percepciones diversas sobre el multilingüismo y su función en la sociedad más amplia. Este trabajo de investigación de campo fue completado con el propósito de investigar las percepciones generales sobre el bilingüismo. Por medio de entrevistas en línea, analizamos las respuestas de los participantes como función de su edad, primera lengua (L1), género, nivel de educación, etnicidad, trabajo, e idioma usado en casa.

El objetivo del trabajo fue precisar qué experiencias e identidades promueven actitudes más *negativas* sobre el bilingüismo y sus manifestaciones a través de la sociedad. Por supuesto, la literatura académica está lejos de guardar silencio en este tema. Está bien documentado, por ejemplo, que los blancos (un grupo que se conoce como los “Anglos”) son las más sospechosas de las políticas que promueven educación o legitimidad institucional de idiomas extranjeros (Huddy y Sears 133). La investigación de Bobo y Kleugal atribuye esto a la “teoría realista de intereses,” que argumenta que incluso aquellos que respaldan la diversidad tendrán problemas para apoyar políticas, como la promoción del bilingüismo, que “no les beneficien y puedan imponerles costos” (133, traducido). Aunque Bobo y Kleugal argumentaron específicamente con relación a la raza, creímos en nuestra investigación que se puede aplicar esta teoría a otros grupos que podrían sentirse amenazadas por la influencia creciente del multilingüismo. Este reporte expondrá y discutirá los resultados, y proveerá generalizaciones sobre los hallazgos.

## **METODOLOGÍA**

La metodología de recolección de datos requería cierto grado de creatividad para garantizar una diversidad de respuestas aleatorias. Utilizamos la plataforma de Qualtrics XM para crear, distribuir, y recolectar las respuestas de nuestra encuesta. Las preguntas incluidas en las encuestas se pueden ver en la sección de los Apéndices. Todas las respuestas eran anónimas—solo recolectamos su información demográfica voluntariamente. Creamos dos encuestas: una en inglés, y otra en español. Distribuimos las encuestas por medio en línea a conexiones ajenas universitarias e instituciones de nuestras redes personales—por ejemplo, de gente de unas iglesias, escuelas, y hospitales locales. Ofrecimos la opción a los participantes a rellenar la de inglés o la de español. Particularmente en la segunda fase de nuestra colección de datos, vimos una necesidad para más encuestados masculinos y más encuestados mayores de 40 años, y entonces hicimos un esfuerzo intencional para contratar gente de estos demográficos.

Después de un periodo de 10 días, cerramos la encuesta de Qualtrics y exportamos los resultados a Microsoft Excel, donde ordenamos y analizamos los resultados. Encontramos que había 64 respuestas en total: 62 completadas en inglés, y

2 completadas en español. Utilizando la información demográfica que los encuestados proveyeron (i.e., edad, primera lengua, género, nivel de educación, etnicidad, trabajo, e idioma usado en casa), ordenamos los datos como función de estas variables en 7 distintas tablas. Los resultados se presentan en la sección siguiente.

## **DATOS OBSERVADOS Y ANÁLISIS**

### ***Los Datos en Resumen***

Había 64 respuestas en total (N = 64): 62 fueron completadas en inglés, y 2 fueron completadas en español. Aproximadamente 72% (n = 46) de los respondientes se identificaron como mujeres; 23% (n = 15) se identificaron como hombres; 3% (n = 2) identificaron de género no binario; y 1% no dio respuesta a esta pregunta. De todos los respondientes, 66% (n = 40) reportaron que su L1 era el inglés, mientras 36% (n = 23) reportaron que su L1 era un idioma distinto del inglés. De todos los respondientes, 44% (n = 28) reportaron que primariamente utiliza el inglés en casa; 33% (n = 21) reportaron que utilizan una mezcla de múltiples idiomas en casa; 3% (n = 8) reportaron que primariamente utilizan otro idioma en casa, incluyendo el mandarín, gujarati, punjabi, coreano, o bengalí; y 8% (n = 5) reportaron que primariamente utilizan el español en casa.

Todo o casi todo de los 64 encuestados estuvieron de acuerdo en ciertas cuestiones (las cuestiones que, hay que reconocer, esperábamos ser los menos polémicos). Hubo un consenso general que el bilingüismo como una *habilidad* es algo bueno. Sólo una pregunta produjo una respuesta unánime entre todos los encuestados: 64 de 64 encuestados creyeron que aprender más de un idioma en el hogar es beneficioso. Los encuestados proporcionaron una amplia gama de razones para esta respuesta, pero las más comunes fueron el deseo de expandir entendimiento cultural, la facilidad de aprender un idioma extranjero a una edad muy joven y la ventaja de ser bilingüe en el lugar de trabajo. Consistente con esta idea, casi todos los encuestados (59 de 64) ven ser bilingüe como una ventaja, con los cinco restantes seleccionado la opción “tal vez.” Con respecto a los requisitos para ser considerado “bilingüe”, hubo una variedad de opiniones esperando diferentes niveles de competencia lingüística. Sin embargo, todos menos cuatro encuestados (60 de 64) favorecieron el concepto del

*bilingüismo activo*, o el requisito de que un bilingüe puede *hablar* el idioma. Entre casi todos los encuestados, hablar se valoró más que leer, escribir o entender. Por fin, las actitudes hacia el uso de una lengua extranjera en público fueron casi universalmente positivas (58 de 64 encuestados seleccionaron “Totalmente de acuerdo” o “Un poco de acuerdo”). La única vacilación sobre este tema se produjo con respecto al lugar de trabajo, que algunos consideraron poco profesional o inapropiado.

### ***Datos como Función de Edad***

Uno de los rasgos demográficos que recolectamos era la edad de los respondientes. Para preservar la anonimidad de los participantes, creamos 4 grupos de edades en una escala (i.e., 18-24, 25-39, 40-60, y 60+ años), y los participantes pudieron elegir el grupo al que pertenecían. De todos los participantes, 64% (n = 41) pertenecieron al grupo de 18-24 años; 12.5% (n = 8) pertenecieron al grupo de 25-39 años; 14% (n = 12) pertenecieron al grupo de 40-60 años; y 9% (n = 6) pertenecieron al grupo de 60+ años. Unos hallazgos generales al analizar los datos como función de edad incluyeron que los más mayores (i.e., de edad 60+ años) respondieron menos favorables al uso de un idioma aparte del inglés en un espacio público/trabajo/un ambiente social. Por otro lado, todos los respondientes que tenían menos de 40 años respondieron que es aceptable hablar un idioma que no sea el inglés en estos espacios. Otro hallazgo era que los participantes entre 18-24 años eran mucho más probable a hablar una gran diversidad de idiomas en casa; por otro lado, todos los respondientes de más de 60 años solo hablan el inglés en casa. También los respondientes más jóvenes mostraron más lenidad en sus definiciones del “bilingüismo” (e.g., que solo se requiere la habilidad de hablar, o solo comprensión, o solo lectura para ser considerado como “bilingüe”), mientras los respondientes mayores eran más probable al requerir criterio más intensivo como escritura o conocimiento de expresiones idiomáticas para poder considerarse como “bilingüe”. Al ser preguntado sobre los beneficios del multilingüismo, los respondientes más jóvenes estaban más dispuestos a discutir los beneficios personales, como por razones familiares, o para fortalecer su conexión con su propia herencia. Al contrario, los respondientes mayores proveyeron respuestas más generales en cuanto a los beneficios del bilingüismo, como que “The US is a country with a lot of languages”, “learning

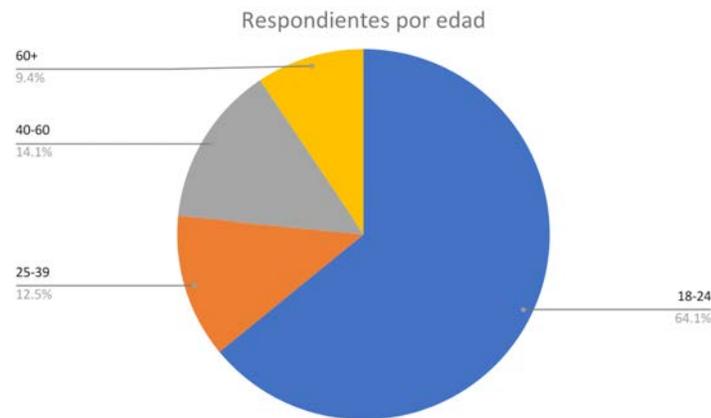
languages helps you understand other cultures better”, etc. Otro hallazgo significativo es que los participantes menores asociaron la mezcla o alternancia de códigos, como el Spanglish, como algo positivo—por ejemplo, explicaron que sirve como la afirmación de la identidad, o que demuestra habilidad con ambos idiomas. Al contrario, los participantes mayores demostraron una perspectiva más negativa en cuanto al Spanglish—explicaron que no es profesional, o que las escuelas no deben enseñar la mezcla o alternancia de códigos. Un hallazgo interesante era que los respondientes perteneciendo al grupo más menor (i.e., 18-24 años) eran mucho más probables que los grupos mayores a no tener el inglés como su L1—de hecho, 43.9% de este grupo tenían un L1 que no era el inglés. Todas los respondientes de más de 60 años hablan el inglés como su L1, y ellos casi no respondieron sí hablan otro idioma más que el inglés. Otro hallazgo interesante era que el grupo de 25-39 años, con un porcentaje de 62%, definitivamente favorecía (más que los otros grupos) un salario más alto para los bilingües. Algo para notar es que los grupos de más de 25 años eran constituidos abrumadoramente de respondientes femeninas. Por lo general, las explicaciones de las respuestas de elección múltiple revelan algo interesante: casi todos los participantes están de acuerdo en sus respuestas binarias, pero sus razones diferencian, hasta ser casi opuestos. Por ejemplo, en respuesta a la Pregunta #8 sobre la enseñanza de clases en un idioma distinto del inglés, los participantes jóvenes pensaron primariamente en los beneficios (e.g. “expanded cultural knowledge”, “increased opportunities”), mientras los participantes mayores pensaron primariamente en las desventajas (e.g. “learning math in Spanish makes it harder to learn math”). Esto no quiere decir que cada grupo desecha los beneficios o las desventajas; no más es decir que no vengan a la mente primero. Esta tendencia es importante porque parece reflejar la manera en que la gente eran condicionadas a percibir el lenguaje.

Un patrón lineal bastante claro emergió con respecto a la edad: cuanto mayor sea el encuestado, más probable es que tengan opiniones más negativas sobre cuestiones polémicas relacionadas con el bilingüismo. Un buen ejemplo de esto son las opiniones sobre el uso de idiomas extranjeros en entornos sociales o profesionales. Ni solo un encuestado menor de 40 años creyó que esto fue un problema, con la gran mayoría de encuestados más jóvenes *animando* esta expresión del bilingüismo entusiastamente. Sin embargo, los encuestados más mayores—particularmente los que tuvieron más que

60 años—estuvieron mucho más sospechosos de este comportamiento, rápido para describir esto como “malos modales” o “exclusivo de otros,” por no hablar de su idea general que sólo el inglés pertenece en el lugar de trabajo. El otro tema más controvertido relacionado al bilingüismo, el cambio de códigos, ofreció una división similar entre las edades. Cuando se les preguntó sobre el cambio de códigos, los individuos más jóvenes fueron más propensos a pensar en las asociaciones positivas de este tema primero. Comunes entre sus respuestas fueron sentimientos como “¡es natural!” o “ayuda su cerebro a entender más conceptos.” Los dos grupos menores de 40 años tendieron a ver el cambio de códigos como simplemente un fruto del buen árbol que es el bilingüismo. Tal vez el mejor ejemplo de la actitud más joven hacia el cambio de códigos vino del pensamiento conciso de una encuestada en el grupo de edad 18-24: “it’s a vibe, a good vibe” (*más o menos: es una vibra, una buena vibra*). Por desgracia, las buenas vibras no siguieron entre los encuestados mayores de 40 años. Aunque algunos todavía tuvieron perspectivas positivas en el cambio de códigos, el sentimiento general fue mucho más pesimista: “No es bueno”, “creo que podría causar confusión”, “sólo ser perezoso”, “no es muy aceptable”, etc. Muchos de los encuestados más jóvenes reconocieron estas posibles desventajas también, pero ellos expresaron intencionalmente que los beneficios pesaron más que los costos. Aquí encontramos la diferencia principal entre los grupos de edad: aunque todos los grupos vieron dificultades posibles relacionadas con el bilingüismo, sólo los grupos más jóvenes estuvieron dispuestos a pasar por alto en busca de una experiencia lingüística más rica.

Además, los datos de la edad revelaron algunas tendencias notables que no cayeron en ningún patrón ordenado. El grupo de edad de 18-24 fue mucho más propenso a hablar una diversidad de lenguas en casa. De hecho, en el grupo de individuos mayores que 60 años, sólo *uno* de los encuestados no hablaba inglés primariamente en su hogar. Esto es enigmático, porque se asumiría que estos jóvenes sólo hablan esta diversidad de idiomas en el hogar debido a sus padres o abuelos. Adicionalmente, las generaciones más jóvenes parecieron tener menos requisitos para el bilingüismo que sus contrapartes mayores. En su definición del bilingüismo, más de los encuestados mayores incluyen la capacidad de leer y escribir como indispensable. Por último, el grupo de edad de 25-39 fue impresionantemente más propensos que cualquier otro grupo a creer que los

bilingües se les deberían pagar salarios más altos, con 62 por ciento de encuestados en este grupo expresando este sentimiento.

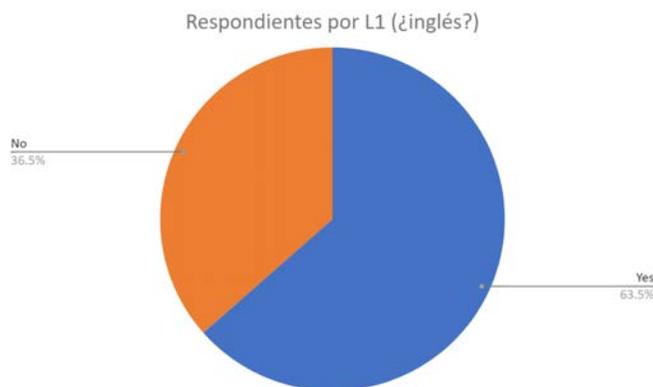


### ***Datos como Función de Primera Lengua (L1)***

El segundo de los rasgos demográficos que recolectamos era la primera lengua (L1) de los respondientes. De los respondientes, 63% (n = 40) reportaron que su L1 era el inglés, y 36% (n = 23) reportaron que su L1 no era el inglés. Casi todos los que reportaron el inglés como su L1 también reportaron que hablan el inglés en casa. De igual manera, casi todos los respondientes cuyo L1 no era el inglés reportaron que hablan otros idiomas distintos del inglés en casa. El L1 de los respondientes parece no afectar su punto de vista sobre los requisitos para ser considerado “bilingüe”, ni tampoco afecta el punto de vista sobre el Spanglish. Hay tres ejemplos interesantes en que los respondientes cuyo L1 no es el inglés y que viven en una casa bilingüe todavía resisten la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas debido a los estigmas sociales. Entre todos, los cuyo L1 es el inglés eran más probables a rechazar la idea que algunos idiomas llevan más prestigio que otros. Los cuyo L1 no era el inglés eran un poco más probables a creer que los bilingües deben ser pagados más. Algo significativo de esta sección de análisis es que había 5 personas que dijeron que el bilingüismo sin duda es una ventaja. Estos 5 tenían el inglés como L1 y 4 de estos no tenían un L2. Además, casi toda la resistencia contra el uso de un idioma aparte del inglés en el ambiente de trabajo vino de gente con el inglés como su L1. Algo más para notar es que todas los respondientes de más de 60 años tenían el inglés como su L1. Lo más importante de esta sección de análisis es que los que tienen inglés como su L1 generalmente llevan

diferentes actitudes que los que tienen otro idioma (no inglés) como su L1. La gente con inglés como su L1, aún los bilingües, son más probables llevar actitudes tradicionales y no progresistas acerca de la lengua.

Aunque la mayoría de los encuestados era bilingüe o multilingüe, aproximadamente 2 de cada 3 identificaron su lengua primaria como inglés. Esto parece explicarse por el gran número de jóvenes que tomó la encuesta que habla una lengua extranjera en casa, pero que habla inglés fuera de la casa. Cualquiera que sea la explicación, esta discrepancia es importante porque los encuestados cuyos idiomas principales no fueron el inglés solían tener perspectivas más progresistas sobre el bilingüismo en la sociedad. Por ejemplo, todos los encuestados de “L1 no inglés” expresaron que el dominio de un segundo idioma es una ventaja. Este mismo grupo fue más propenso a creer que los bilingües deben recibir salarios más altos (la respuesta más común entre los encuestados “L1 inglés” en este tema fue “tal vez”). Los datos más notables en esta categoría muestran que los “L1 no inglés” apoyaron casi universalmente el uso de lenguas extranjeras en entornos públicos y sociales, incluido el lugar de trabajo. Casi toda la variación sobre la expansión del bilingüismo en la esfera pública provino de los encuestados cuya lengua primaria fue el inglés. En total, esta categoría ofreció las respuestas más predecibles.



### ***Datos como Función de Género***

La tercera variable demográfica que recolectamos era el género. De todos los respondientes, 72% (n = 46) se identificaron como femeninas; 23% (n = 15) se identificaron como masculinos; 3% (n = 2) se identificaron como género no binario; y 2% (n = 1) no respondió a esta pregunta. Parece que el género no afecta el punto de vista

en los requisitos para el bilingüismo. Hay más indecisión entre los hombres sobre dar clases en otro idioma que no sea inglés. También los hombres parecen ser más probables a creer que saber un L2 le hace uno más inteligente. También los hombres están más dispuestos a creer que los bilingües deben ser pagados más. Algunos hallazgos interesantes incluyen que las mujeres son un poco menos probables de tener el inglés como su L1, y también son más probables haber crecido en una casa bilingüe sin adquirir la lengua materna. Otro hallazgo significativo es que los hombres están más dispuestos a ver el Spanglish desde un punto de vista negativo, mientras que las mujeres en su mayoría lo ven desde un punto de vista positivo. Los hombres también creen que algunos idiomas llevan más valor que otros; pero, son menos dispuestos a creer que ciertos idiomas llevan más prestigio que otros — una contradicción. Los hallazgos más importantes de esta sección de análisis incluyen que las opiniones de los masculinos parecen ser muy fuertes. Aunque constituían un grupo minoritario, la mayoría de las respuestas negativas hacia las cuestiones más controversiales (e.g. acerca del Spanglish y del valor comparativo de otros idiomas) vino de los hombres. En las respuestas a preguntas menos controversiales, el género no jugó un papel notable.

El género tuvo tal vez el efecto más interesante en los datos porque, aunque las opiniones de los masculinos no siempre fueron consistentes, fueron significativamente más *audaces* que sus homólogos femeninos o no binarios. Los masculinos fueron un poco más propensos a creer que el dominio de un segundo idioma le hace a un individuo más inteligente. Los masculinos también solían rechazar más la idea de utilizar lenguas extranjeras en el aula. Mientras que las mujeres ofrecieron respuestas entusiastas a esta pregunta— “muy importante y necesario”, “¡qué genial!” o “es una gran oportunidad”— sus compañeros masculinos expresaron opiniones negativas o indiferencia— “No es ventajoso para los estudiantes” o simplemente “ok,” por ejemplo. Además, los masculinos parecen ser más propensos a creer que los bilingües deben ganar salarios más altos. Confusamente, los masculinos también tendieron a creer que algunos idiomas son más valiosos que otros (un sentimiento que no es compartido por sus homólogos femeninos) pero *al mismo tiempo* creen que ningún idioma tiene más prestigio que otro. No hay una explicación simple para este fenómeno, pero esto puede representar una desconexión

dentro de los hombres entre sus creencias personales sobre las lenguas y lo que piensan la sociedad en general cree sobre las lenguas.

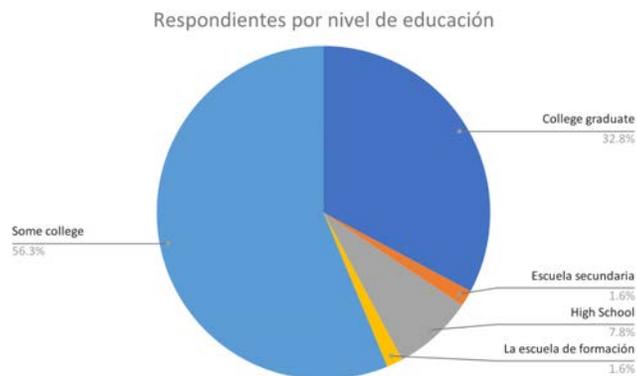
Al analizar el género, una pieza de datos se destacó. La mayoría de las mujeres expresó opiniones de apoyo sobre el cambio de códigos. Por el contrario, la mayoría de los hombres expresó opiniones *negativas* sobre el cambio de códigos, implicando que el género podría impactar significativamente las perspectivas en la mezcla de las lenguas. Esto es llamativo también porque sólo cuatro subgrupos en todos los datos de las siete variables independientes tuvieron una mayoría que opuso el cambio de códigos: el grupo de edad 40-60, el grupo de edad 60+, los blancos, y, de lejos el más grande, los masculinos. En general, los datos pintan un cuadro claro de que los hombres se oponen a la incorporación del bilingüismo en la sociedad.

### ***Datos como Función de Nivel de Educación***

El cuarto elemento demográfico que utilizamos para este análisis es el nivel de educación más alto que ha completado el encuestado. Los cuatro niveles entre los cuales los encuestados podían elegir eran la escuela secundaria (9%, n = 6), la escuela de formación profesional (2%, n = 1), estudios universitarios incompletos (56%, n = 36), y graduado de universidad (33%, n = 21). Un hallazgo interesante de este modo de análisis es que el grupo de “Some College” era más favorable al Spanglish que el grupo de “College Graduate”—quizás porque son más jóvenes. Algo más interesante es que 3 encuestados cuyo nivel de educación era la escuela secundaria y tenían 60+ años tenían opiniones negativas sobre el Spanglish y la educación bilingüe. Los del grupo de “Some College” eran más probables a vivir en una casa bilingüe pero sin adquirir una nivel funcional de la lengua materna. Es decir, su lengua materna se reemplaza por otro idioma—típicamente el inglés—que se convierte en su lengua dominante a una edad temprana. El grupo de “College Graduate” aceptaba más que el conocimiento de un L2 le hace a uno más inteligente. Interesantemente, el nivel de educación no impacta el punto de vista sobre el prestigio de los idiomas. Esto es interesante porque esta respuesta es típicamente similar en patrón a las preguntas de “value” y “intelligence”. Algo raro es que el grupo de “Some College” parece ser un poco más tolerante con los requisitos del bilingüismo. Otro hallazgo significativo es que el grupo de “College

Graduate” descarta más la idea de que algunos idiomas llevan más valor y la idea que algunos idiomas llevan más prestigio. El nivel de educación no era un gran indicador de perspectivas sobre el bilingüismo—todas las tendencias significativas se explicaban fácilmente con la variable de la edad.

El grupo de “algunos estudios universitarios” fue dominado por los jóvenes de 18-24 años y el grupo de “licenciados de la universidad” tenía los mayores de 40 años, etc. Sin embargo, hubo algunas tendencias que valieron la pena explorar. Todos los encuestados cuya educación terminó en la escuela secundaria expresaron una opinión negativa sobre el cambio de códigos con la excepción de uno, la encuestada más joven y la única que estuvo actualmente inscrita en la escuela secundaria. A diferencia del subgrupo masculino, el grupo de licenciados universitarios tuvo opiniones consistentes sobre la percepción de los idiomas extranjeros, rechazando tanto la idea que algunos idiomas son más valiosos como la idea de que algunos idiomas tienen más prestigio. También parece que cuanto más formación académica tiene un individuo, más probable es que cree que el bilingüismo hace que un individuo sea más inteligente. Por fin, los datos incluyeron un grupo de tres encuestados mayores de 60 años que tenía una formación de escuela secundaria. Este grupo de tres individuos representó el subgrupo más tradicional con respuestas que criticaban el bilingüismo.



### ***Datos como Función de Etnicidad***

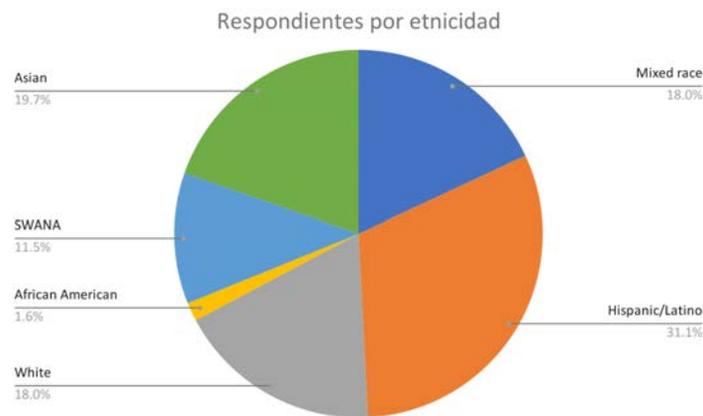
La quinta variable demográfica que recolectamos era la etnia de los respondientes. Al analizar los datos, encontramos que había 6 grupos generales: 30% (n = 19) reportaron que son Hispanos/Latinos, 19% (n = 12) reportaron que son Asiáticos, 17% (n = 11) reportaron que son Blancos/Caucásicos, 17% (n = 11) reportaron que son de raza mezclada, 11% (n = 7) reportaron que son de etnia SWANA (Southwest Asian/North

African), 2% (n = 1) reportó que es Afroamericano, y los restantes 5% (n = 3) no reportaron su etnia.

Encontramos al analizar esta sección que los respondientes blancos eran más probables a oponer la enseñanza de clases en otro idioma aparte del inglés, mientras los respondientes asiáticos eran más probables a favorecerlo. Los encuestados latinos en general reportaron un estándar más alto para definir qué quiere decir “bilingüe” (i.e., propusieron que se debe poder hablar, entender, leer y/o escribir para ser considerado bilingüe), mientras los encuestados asiáticos reportaron un estándar más bajo. Según uno de nuestros encuestados indios, los hablantes de lenguas indias típicamente conocen 3-4 idiomas a nivel conversacional porque son muy similares, pero solamente leen o escriben en su L1. Además, los respondientes bi-raciales rechazaron la idea de que algunos idiomas llevan más prestigio que otros. Entre los respondientes blancos, ninguno reportó actitudes favorables al Spanglish, mientras que todos los otros grupos raciales mostraron actitudes positivas. También los encuestados blancos rechazaron la idea de que el conocimiento de L2 refleja mayor inteligencia. La mayoría de los respondientes asiáticos, que notablemente eran de edad 18-24 (la proporción más alta que las otras etnicidades), respondieron lo menos favorable hacia la idea que los bilingües deben ser pagados más. Se ve claramente que la etnia suele ser un factor importante en determinar las respuestas de los participantes ya que la mayoría de los encuestados respondió negativamente.

La etnia fue la categoría que ofreció tendencias significativas como por ejemplo las perspectivas regresivas de los encuestados blancos que eran los más resistentes al uso de lenguas extranjeras en el aula, los más incómodos con el uso de lenguas extranjeras en lugares públicos como el lugar de trabajo y, como se mencionó anteriormente, tuvieron las opiniones más fuertes sobre el cambio de códigos. De los 11 encuestados blancos de la encuesta, ninguno de ellos aprobó el cambio de códigos sin añadir: “bueno, pero aprender a hablar el idioma del país en que se reside debería ser lo primero.” Otros encuestados blancos describieron su desaprobación directa del fenómeno con: “no me gusta”, “probablemente difícil para la mayoría de personas entender”, etc. Este grupo, con tasa más alta de monolingüismo, rechazó rutinariamente la idea que el dominio de más de una lengua refleja mayor inteligencia.

Los otros grupos étnicos mostraron patrones significativos. Los encuestados de etnia asiática fueron considerablemente más propensos a creer que los bilingües *no* merecían salarios más altos. Este grupo ve el bilingüismo como una consecuencia del multiculturalismo y no como una habilidad importante. Tal vez se debe a la variedad más amplia de lenguas asiáticas, haciendo el multilingüismo menos valioso que el dominio del español en las Américas, por ejemplo. Una encuestada de China expresó una actitud particularmente memorable: “no pagamos gente más para operar ambos Mac y PC, ¿correcto? Además, los estadounidenses serían la gente más pobre si [los bilingües recibieron un salario más alto].” Además, los encuestados de múltiples etnicidades (*bi-étnicos*) fuertemente disintieron con la idea que ciertos idiomas tienen más prestigio que otros (72 por ciento de este grupo expresó este sentimiento, superando con creces cualquier otro subgrupo). Por fin, los encuestados latinos tendieron a tener los requisitos más estrictos para la definición del bilingüismo y los encuestados asiáticos tendieron a ser más indulgentes en la definición. Esto posiblemente se puede explicar por el hecho de que hubo mucho más diversidad entre los encuestados asiáticos, quienes también son más propensos a hablar tres o cuatro lenguas con menos habilidad relativa en cada una.



### ***Datos como Función de Ocupación/Trabajo***

La sexta variable demográfica que contamos es la ocupación/lugar de trabajo de nuestros encuestados. Aquí la gente jubilada solía responder negativamente en general: estaban en contra de la educación bilingüe, el Spanglish, el uso de otro idioma que no sea el inglés en el trabajo, por ejemplo.



### ***Datos como función de Idioma Usado en Casa***

La séptima variable demográfica que utilizamos para este análisis de las perspectivas de nuestros encuestados sobre el bilingüismo era el idioma que los encuestados utilizan en casa. Al analizar los datos, encontramos que había 8 categorías generales: 44% (n = 28) hablan solo inglés en casa; 33% (n = 21) hablan dos o más idiomas en casa; 8% (n = 5) hablan solo español en casa; 5% (n = 3) hablan sólo coreano en casa; 3% (n = 2) hablan sólo mandarín en casa; y respectivamente 2% (n = 1) hablan sólo el gujarati, el punjabi, y el bengalí en casa. Los angloparlantes en casa solían ser más tolerantes en sus requisitos para ser considerado bilingüe. Todas las respuestas que opusieron el Spanglish venían de la gente que reportó su idioma de casa como el inglés, o de casa multilingüe. Las respuestas sobre el Spanglish y sobre la educación bilingüe de los grupos de español, mandarín, gujarati, coreano, y bengalí eran totalmente positivas. El grupo de angloparlantes en casa era más probable en rechazar la idea que un L2 le hace a uno más inteligente. Este grupo también era el más indeciso hacia el uso de otros idiomas aparte del inglés en el trabajo. También significativo es el hallazgo de que todos los hispanohablantes en casa respondieron que todos los trabajadores bilingües deben ser pagados más.



### ***Otras Tendencias y Opiniones Universales***

Otras tendencias de que vimos durante la fase de análisis de los datos incluyeron que los grupos de edad de “40-60” y “60+” parecen ser más “integrados” en las expectativas típicas americanas—por ejemplo, el uso de sólo inglés en casa, y menos favorables hacia el uso de otros idiomas aparte del inglés en el trabajo. También casi todos los encuestados que no adquirieron un nivel funcional de la lengua materna de su familia proveyeron como ejemplo el estigma social como explicación.

Había tres puntos en que todos estaban de acuerdo: todos—menos un respondiente que escribió “maybe”—respondieron que ser bilingüe es una ventaja; todos respondieron que crecer en una casa multilingüe es una ventaja; y todos—menos tres respondientes que solo eligieron “can understand” y un respondiente que solo eligió “can read”—eligieron por lo menos “can speak” como requisito de considerarse como bilingüe.

### **CONCLUSIONES**

Si la literatura académica llega a una conclusión sobre las percepciones del bilingüismo, es que los blancos no lo aceptan en sus muchas manifestaciones (Horowitz 15). La “teoría realista de intereses” de Bobo y Kleugal argumenta que esto tiene sentido: ¿por qué los blancos apoyan un fenómeno que los pone en desventaja profesional o social? Aunque nuestra investigación sí apoya la idea que los blancos tienen creencias regresivas en cuanto al bilingüismo, también sugiere que la teoría realista de intereses no puede explicar *toda* la resistencia al bilingüismo. Los blancos representaron solamente uno de *cinco* grupos con perspectivas más tradicionales sobre el bilingüismo, uniéndose con los mayores, los hombres, los menos educados y los que hablan inglés

principalmente. Estos cinco grupos fueron los más propensos a criticar el cambio de códigos, resistir el uso de un idioma extranjero en el aula, desaprobando el uso de un idioma extranjero en el lugar de trabajo y rechazar la idea que los bilingües merecen un salario más alto. La teoría realista de intereses ofrece una explicación para dos de los subgrupos. Los blancos y los menos educados pueden perder influencia social si el bilingüismo se convierte en un bien social valioso: como un ejemplo extremo, sería difícil encontrar un trabajo con un salario competitivo si uno fuera monolingüe y el bilingüismo profesional fuera la norma en la sociedad.

Sin embargo, no todos estos grupos tienen una inversión personal en tanto si el bilingüismo se vuelve culturalmente aceptado o no. Los hombres, por ejemplo, no serán más afectados por el uso más frecuente de los cambios de código que sus homólogos femeninos. Aún así, los hombres tuvieron opiniones mucho más tradicionales sobre el bilingüismo que las mujeres. Lo mismo se puede decir sobre los mayores, cuyos miembros multilingües todavía tuvieron puntos de vista regresivos sobre el bilingüismo, y los que hablan inglés principalmente, una gran proporción de los cuales también hablan un segundo idioma. En lugar de intereses personales (como la teoría realista de intereses sugeriría), sus opiniones regresivas sobre el bilingüismo se pueden atribuir a valores internalizados asociados con las experiencias de su grupo demográfico. Por ejemplo, los encuestados en los grupos de edad 40-60 y 60+ parecieron más “integrados” en las expectativas típicas para familias estadounidenses: creyendo que el inglés es la lengua de éxito, que los idiomas no ingleses deben limitarse al hogar y que el uso de un idioma extranjero es una indicación de la falta de profesionalidad o, peor, la falta de habilidades en inglés. Estas ideas resultaron menos de una búsqueda xenófoba ciega del dominio social que del condicionamiento social persistente de los valores estadounidenses “apropiados.” La conclusión aquí es que las perspectivas negativas sobre el bilingüismo son los resultados tanto de procesos internos—la búsqueda del interés propio—como de procesos externos—la normalización general de ciertas reglas relacionadas con el lenguaje en los Estados Unidos.

Estos resultados también sugieren que un estigma social persiste todavía alrededor de lenguas que no son el inglés. A través de idiomas, etnias, géneros, edades y niveles de educación, los encuestados que crecieron en un hogar bilingüe pero no

adquirieron un nivel funcional de la lengua materna de su familia mencionaron la creencia de sus padres que aprender su idioma nativo dañaría su estatus social o socavaría sus capacidades en inglés. Los comentarios sobre este tema ofrecieron algunas observaciones llamativas en la forma de pensamientos casuales sobre la niñez: “El taiwanés era visto como un idioma inferior”, “mi mamá... se dio la impresión que el español nos haría daño”, o concisamente, “asimilación.” La importancia de estas ideas equivocadas apenas debe destacarse: cuanto más tengan miedo los padres de enseñar a sus hijos los idiomas de herencia, menos sobrevivirán las lenguas inmigrantes a través de las generaciones.

Por último, nos llamó la atención que los datos sobre las percepciones sobre el bilingüismo se volvieron políticos al examinarlos con las siete variables independientes. Las demografías de los grupos que opusieron más la aceptación amplia del bilingüismo por la sociedad también representan algunas de las demografías más notoriamente conservadoras políticamente en general. Entre los blancos, los mayores, los masculinos y los menos educados, todos son más propensos a tener creencias más tradicionales o, desde la perspectiva de la justicia social, regresivas. Es decir que el arquetipo de la persona que opone el uso de idiomas extranjeros en el lugar de trabajo o el cambio de códigos coincide con el arquetipo de la persona que se opone al control de armas, apoya la atención médica privatizada y otras creencias conservadoras. Este fenómeno apoya la conclusión final de esta investigación: las lenguas, como cualquier otro indicador de diversidad en una era de política de identidad, se han politizado. Como resultado, los movimientos que hacen avanzar la sociedad estadounidense hacia puntos de vista más progresistas y abiertos sobre el bilingüismo llegarán, pero será una lucha, no una progresión natural.

Obras citadas

“Census Bureau Reports at Least 350 Languages Spoken in U.S. Homes.” *U.S. Census Bureau*, 3 November 2015, [www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15-185.html](http://www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15-185.html).

Osborne, Madeline. *Los beneficios de la educación bilingüe en los Estados Unidos y sus implicaciones para el futuro de la sociedad estadounidense*. p. 38.

Horowitz, Juliana Menasce. “Americans See Advantages and Challenges in Country’s Growing Racial and Ethnic Diversity.” *Pew Research Center*, 8 May 2019, [www.pewresearch.org/social-trends/2019/05/08/americans-see-advantages-and-challenges-in-countrys-growing-racial-and-ethnic-diversity/](http://www.pewresearch.org/social-trends/2019/05/08/americans-see-advantages-and-challenges-in-countrys-growing-racial-and-ethnic-diversity/).

Huddy, Leonie and Sears, David. “Opposition to Bilingual Education: Prejudice or the Defense of Realistic Interests?” *Social Psychology Quarterly*, vol. 58, no. 2, pp. 133-143, 1995.

Paredes Duarte, María Jesús. “EL APRENDIZAJE DE LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROLINGÜÍSTICA.” *SABIR. INTERNATIONAL BULLETIN OF APPLIED LINGUISTICS*, vol. 1, no. 2, Dec. 2020. *DOI.org (Crossref)*, doi:[10.25115/ibal.v1i2.3449](https://doi.org/10.25115/ibal.v1i2.3449).

Zeigler, Karen, y Camarota, Steven A. “67.3 Million in the United States Spoke a Foreign Language at Home in 2018.” *Center for Immigration Studies*, 2019.

“United Nations Population Division.” *United Nations Department of Economic and Social Affairs*, 2019.

Zeigler, Karen and Camarota, Steven. “67.3 Million in the United States Spoke a Foreign Language at Home in 2018.” *Center for Immigration Studies*, 29 October 2019.

## Apéndice I: Los cuestionarios y los datos recogidos

### A. Versión en inglés

1. Is English your first language?
  - Yes
  - No
2. What language(s) do you speak at home?
3. Do you speak a language other than English? If so, what language?
4. What does the word "bilingual" mean to you?
5. Do you believe being bilingual is an advantage?
  - Yes
  - Maybe
  - No
6. How bilingual do you have to be in order to be considered "bilingual"? (Please select all that apply)
  - Can speak
  - Can read
  - Can write
  - Can understand
7. What is your view on the mixed use of two or more languages (e.g., Spanglish)?
8. In a school setting, how do you feel about classes being taught in a language other than English?
9. Do you believe that learning more than one language at home is beneficial or detrimental?
  - Beneficial
  - Detrimental
10. (In response to the previous question) why do you think it would be beneficial or detrimental?
11. If you grew up in a bilingual household and did not learn both languages: what was the reason?
12. Are you more intelligent if you are able to speak more than one language?
  - Yes

- Maybe
- No

13. Do you believe some languages are more valuable than others?

- Yes
- Maybe
- No

14. Do you believe that some languages have more prestige than others?

- Yes
- Maybe
- No

15. (In response to the previous question) which languages have more prestige?

16. Other than English, is it okay to speak another language in public/work/social setting?

- Strongly agree
- Somewhat agree
- Neither agree nor disagree
- Somewhat disagree
- Strongly disagree

17. Please explain your response to the previous question.

18. Do you think bilingual people should get paid more?

- Yes
- Maybe
- No

19. Please explain your response to the previous question.

20. Please select your age group:

- 18-24
- 25-39
- 40-60
- 60+

21. What is your gender?

22. What is your education level?

- Elementary
- High School
- Some college
- Vocational school
- College graduate

23. What is your ethnicity?

24. What is your occupation/work/job?

**B. Versión en español**

1. ¿Es inglés su primer idioma?
  - Sí
  - No
2. ¿Qué idioma(s) habla usted en casa?
3. ¿Habla un idioma que no sea el inglés? Si es así, ¿cuál idioma?
4. ¿Qué significa para usted la palabra "bilingüe?"
5. ¿Cree usted que ser bilingüe es una ventaja?
  - Sí
  - Tal vez
  - No
6. ¿Qué tan bilingüe tiene que ser para ser considerado "bilingüe" a lo mínimo?  
Seleccione todo lo que corresponda.
  - Puede hablar
  - Puede leer
  - Puede escribir
  - Puede entender
7. ¿Cuál es su opinión sobre el uso mixto de dos o más idiomas? (Por ejemplo, Spanglish).
8. En un entorno escolar, ¿qué opina usted de las clases que se enseñan en un idioma distinto del inglés?
9. ¿Cree usted que aprender más de un idioma en casa es beneficioso o perjudicial?
  - Beneficioso
  - Perjudicial
10. (En respuesta a la pregunta anterior) ¿por qué cree que sería beneficioso o perjudicial?
11. Si usted creció en un hogar bilingüe pero no aprendió los dos idiomas, ¿por qué?
12. ¿Cree usted que alguien es más inteligente si puede hablar en más de un idioma?
  - Sí
  - Tal vez
  - No

13. ¿Cree usted que algunos idiomas son más valiosos que otros?
- Sí
  - Tal vez
  - No
14. ¿Cree usted que algunos idiomas tienen más "prestigio" que otros?
- Sí
  - Tal vez
  - No
15. (En respuesta a la pregunta anterior) ¿cuáles idiomas tienen más prestigio?
16. Aparte del inglés, ¿cree usted que está bien hablar otro idioma en el entorno público/laboral/social?
- Totalmente de acuerdo
  - Un poco de acuerdo
  - Ni de acuerdo ni de desacuerdo
  - Un poco de desacuerdo
  - Totalmente de desacuerdo
17. Por favor, explique su respuesta a la pregunta anterior.
18. ¿Cree que las personas bilingües se le deberían pagar más?
- Sí
  - Tal vez
  - No
19. Por favor, explique su respuesta a la pregunta anterior.
20. Por favor, seleccione su grupo de edad.
- 18-24
  - 25-39
  - 40-60
  - 60+
21. ¿Cuál es su género?
22. ¿Cuál es su nivel de educación?
- Escuela primaria
  - Escuela secundaria

- Algunos estudios universitarios
- La escuela de formación profesional
- Licenciado de la universidad

23. ¿Cuál es su etnicidad?

24. ¿Cuál es su trabajo?

### C. Los datos recogidos

#### VISIÓN DE CONJUNTO:

- Respuestas: 66
  - o 64 en inglés, 2 en español
- Género: 71% femenino, 26% masculino, 3% no binario
- Primera lengua: 62% inglés, 38% idioma que no sea el inglés
- Lengua primaria en el hogar: 41% inglés, 32% mezcla de más de una lengua, 9% español, 18% otra lengua (mandarín, gujarati, punjabi, coreano, bengalí)

## **Apéndice II: Impresiones Personales**

### ***Reflexiones de Ian Finley***

El proceso de la investigación, la tabulación de los datos y el análisis de los densos resultados de 64 respuestas a la encuesta fue una experiencia única: ningún proyecto que he hecho en mi carrera académica ha sido tan completo o tan complejo como este. Sin embargo, este desafío lo hizo extremadamente gratificante. Desde una perspectiva técnica, aprendí a nunca sobreestimar el interés que los encuestados potenciales tendrán en la encuesta: las encuestas mejores son cortas, simples, y usan las valerosas respuestas de opción libre frugalmente. En cuanto a mi relación personal con los objetos de estudio, me sorprendió descubrir que mis creencias personales sobre estos temas apenas coincidieron con mi demografía. Como un hombre blanco sin título universitario cuya lengua primaria es inglés, me corresponde perfectamente con el típico encuestado que diría que el uso de idiomas extranjeros en público es incómodo o inapropiado. Obviamente, mi perspectiva es el polo opuesto: creo que todas y cada una de las manifestaciones del multilingüismo hacen que este país sea mejor. Esto me demostró que, no importa cuán instructivos puedan ser los análisis demográficos, sólo pueden explicar opiniones sobre el bilingüismo en un contexto amplio. Las diversas perspectivas que rodean a este tema— con sus reglas y excepciones y tendencias sorprendentes— son tan intrincadas y complejas como las lenguas mismas.

### ***Reflexiones de Rebeca De La Cruz***

Este trabajo de investigación me impresionó mucho, particularmente en ver cómo los demográficos de la gente en términos de su edad, L1, género, nivel de educación, etnicidad, e idioma utilizado en casa se intersecan a formar sus perspectivas sobre el bilingüismo. Creo que, por lo general, hay mucha desinformación sobre qué es el bilingüismo al nivel individual, al nivel de sistemas lingüísticos, y nivel social. Los con menos educación eran menos tolerantes por lo general sobre el Spanglish, la educación bilingüe, y el uso del español en espacios públicos/de trabajo, mientras los con más educación por lo general solían ser más tolerantes de estos temas. Además, el factor que sobresalientemente dictaba las tendencias de las respuestas era la edad. Quizás podría ser porque un sector significativo de los jóvenes tiene una L1 que no es el inglés

y no utilizan el inglés en casa, pero el grupo más joven por lo general solía ser el más tolerante a la diversidad lingüística.

Con esto en mente, sería interesante explorar métodos para educar al público, particularmente la gente mayor, sobre los beneficios del bilingüismo, y proveer clarificación sobre sus ideas equivocadas. Lo que es particularmente alarmante son las equivocaciones y falta de educación sobre el bilingüismo entre la gente en profesiones de enseñanza. Mirando los datos, había 11 respondientes en estas profesiones—3 son fonoaudiólogos, y 8 son maestros. Un porcentaje significativo de estos profesionales estaban en desacuerdo con el uso del Spanglish, con algunos citando razones como la confusión en el cerebro de los estudiantes como la principal razón en contra de su uso. Mientras han sido muchos estudios sobre los beneficios neurolingüísticos, entre otros beneficios (Paredes Duarte), esta idea equivocada es particularmente peligrosa en su prevalencia en las profesiones donde tienen una posición de autoridad sobre la enseñanza del idioma. Esta gente, que deben ser lo más informados sobre estos temas y llevan cierto nivel de autoridad, están en peligro de promover percepciones falsas sobre el bilingüismo. Esto en turno es muy peligroso para sus clientes (i.e., sus estudiantes y los padres), que están dispuestos a creer lo que sus maestras y especialistas les cuentan. Si les dicen que el bilingüismo es peligroso para el desarrollo del lenguaje en el cerebro del estudiante, los padres probablemente y lamentablemente perderán la confianza en enseñar la lengua materna a sus hijos, solo por causa de desinformación. En turno, el estudiante perderá la oportunidad de disfrutar de todos los beneficios que el bilingüismo ofrece.



# **PUBLICIDAD DE GÉNERO EN EL SIGLO XX Y SU INFLUENCIA EN LAS MUJERES MEXICANAS MODERNAS**

***María Eugenia Barbosa Ortega, Daniela Martínez Parente Landa,  
Claudia Lorena Serrano Campos***

**Resumen:** La publicidad en el siglo XX generó tendencias dentro de la sociedad mexicana. En los recetarios publicados por el periódico *Excélsior* en la década de 1940 la publicidad enfocaba su atención hacia las mujeres, se marcaba la tendencia en actitudes y comportamientos que debían cumplir las amas de casa, quienes eran las encargadas del hogar y decidían sobre sus preferencias de consumo. Las mujeres se convirtieron en protagonistas al tomar un papel activo en la sociedad, lo que definió nuevos hábitos en los hogares modernos. La publicidad de la época encontró entonces como área de oportunidad el sector de las madres de familia, encargadas de alimentar y cuidar de los suyos de acuerdo con sus valores, creencias y costumbres, así como sus conocimientos básicos sobre salud. En estos recetarios se encuentran anuncios e información destinada a la adopción de prácticas para satisfacer las necesidades familiares y así cumplir con el estereotipo de la mujer moderna de esa época.

**Palabras clave:** publicidad, estereotipo, mujer moderna, hábitos y preferencias de consumo.

## **Introducción**

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar los mensajes y anuncios publicitarios mostrados en los recetarios del periódico *Excélsior* y el impacto en las mujeres del siglo XX.

Los inicios de la publicidad de género y la importancia de la mujer en la toma de decisiones en el hogar mexicano, así como también su relación con la cocina y la influencia en la dieta y nutrición de las familias.

## **La publicidad con perspectiva de género en los recetarios del periódico *Excélsior***

La publicidad desde su inicio ha sido parte del tejido cultural y económico de una sociedad generando tendencias y esto no es la excepción en la sociedad mexicana. Los periódicos han sido históricamente el medio primario de información y comercio y durante la época de la segunda guerra mundial en los recetarios publicados por el periódico *Excélsior*, que es nuestro caso de análisis, era muy notoria la publicidad enfocada a las mujeres. La mayoría de los anunciantes promueven productos, actitudes y comportamientos que debían cumplir o aspirar a tener. Ellas eran las encargadas del

hogar en esos momentos y decidían sobre los productos que deseaban tener para cumplir con el estereotipo marcados en esos anuncios.

La palabra estereotipo definida por la RAE (Real Academia Española) dice que es la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Los estereotipos son conceptos estáticos y universalistas que integran a las personas en un grupo con ciertos rasgos que deben reunir por el sólo hecho de formar parte del mismo.

La representación, en las publicidades de esta época es la de una mujer dedicada al hogar y subordinada al hombre, donde las actividades principales son actividades en casa, limpieza y sobre todo la preparación de alimentos, así como las responsabilidades estéticas en relación con su cuerpo para lucir lo más bella posible.

Las mujeres se convirtieron en las protagonistas al tomar un papel activo en la sociedad y sobre todo en la toma de decisiones en el hogar, al ser quienes eran influenciadas sobre las preferencias de consumo de un producto, logrando que la publicidad mostrada en los recetarios generará gran impacto económico y ser un medio donde las marcas quieren estar.

La publicidad de esa época al estar muy enfocada a las mujeres, muestra los comerciales más comunes a los de productos de belleza, y así marcas como Max Factor de maquillaje, medias Ritz, tiendas de ropa y accesorios, se encargaron de construir imágenes y representaciones de un México posible, de un “México Feliz” dominado por distintas emociones como alegría, amor, unión conseguidos fácilmente a través del consumo de estos productos.

### **Modernización de las cocinas**

En las primeras décadas del siglo XX, se dieron diferentes cambios que modificaron el papel de la mujer en la sociedad. A nivel internacional las guerras propiciaron la entrada de las mujeres a la vida pública al tener que proveer la mano de obra en la industria, abandonada por los hombres al ir a la guerra. Sin embargo, en México, la revolución mantuvo los roles de género por lo que el papel que se le otorgaba a la mujer se encontraba en el ámbito privado: la preparación de los alimentos, la crianza. Había antecedentes de mujeres trabajando en la industria tabacalera durante el siglo

XVII, la participación de las mujeres en el ámbito laboral era mal vista pues las alejaba de sus deberes tradicionales, lo que afectaba negativamente a la sociedad. Por lo tanto, las ocupaciones disponibles para quienes necesitaban mantener o apoyar la economía del hogar seguían siendo parte de sus deberes tradicionales: lavar y planchar ajeno, remiendo, costura, elaboración de dulces y conservas, y en algunos casos, sobre a partir de la década de los treinta, la educación primaria y la enfermería. (Juárez López 5)

La autora Dawn Keremitsis recoge en el artículo “Del metate al molino: la mujer mexicana de 1910 a 1940” los cambios que la industrialización produjo en el papel de la mujer al mecanizar la producción de alimentos, principalmente su incorporación al mercado laboral en las primeras décadas del siglo XX. La llegada de los molinos de nixtamal sustituyó el uso del metate, acortó los tiempos de preparación de la masa y las tortillas, una de las actividades más importantes del hogar, y la convirtió en un trabajo asalariado, permitiendo que las mujeres se dedicaran a trabajar en los molinos y las tortillerías pues eran espacios que les permitían estar cerca de sus casas y atender a sus hijos y sus hogares al mismo tiempo. En algunas zonas, se miraba de forma crítica la presencia de las mujeres en el molino y las horas libres que se ganaban al pasar del metate al uso del molino, y varios se cerraron o fueron ocupados por hombres. Se creó una división sexual del trabajo que posicionaba a los hombres a cargo de las máquinas y a las mujeres en la elaboración de las tortillas. Después de la revolución se crearon sindicatos y cooperativas que buscaban proteger los derechos y espacios de las mujeres trabajadoras, sin embargo, también aquí las mujeres fueron desplazadas. (Keremitsis 292-293)

Cuando la revolución terminó, el gobierno buscaba mejorar la sociedad mexicana a través de la educación y promoción de nuevos hábitos. La doctora Sandra Aguilar, en su artículo “Industrias del hogar: mujeres, raza y moral en el México posrevolucionario” analiza cómo la administración de Cárdenas implementó la educación socialista, la cual insistía en la educación de la mujer, pero seguía enfocándose en el ámbito privado. Entre las mujeres de la clase obrera, que no tenían acceso a las escuelas, se crearon libros y folletos que dictaban una ética de trabajo y disciplina con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones y “transferir percepciones de trabajo e ideales propios de la clase media urbana al campo”. (15-16)

En 1937 se publicó “Industrias del hogar para la mujer obrera y campesina” que buscaba dar solución a la necesidad económica de los hogares manteniendo a las mujeres en casa. En estos manuales se promocionaba la producción de dulces, conservas, pan y embutidos. Estos últimos también buscaban aumentar el consumo de trigo entre la población mexicana y trajeron consigo el horno; las mujeres que tenían recursos suficientes podían tener su propio horno, aquellas de la clase media asistían a escuelas donde tenían acceso a él, y para la clase obrera los manuales contenían instrucciones para construirlos a partir de latas o piedras. (Aguilar Rodríguez 20-21)

En “La mesa está servida: comida y vida cotidiana en el México de mediados del siglo XX” la doctora Aguilar recoge diversos testimonios que dejan patente que el pan era algo ajeno a la dieta mexicana, en cambio, se consideraba como un elemento identitario con el que la clase media buscaba acercarse a las sociedades europeas (Aguilar Rodríguez 72). También las mujeres de la clase media desarrollaron el arte de la elaboración de alimentos y la enseñanza formal de la cocina y repostería en las escuelas para mujeres. Estos conocimientos se consideraban básicos por lo que la figura de la maestra de cocina contaba con la aprobación de la sociedad. En estas escuelas se enseñaba también economía doméstica, puericultura y todo lo necesario para llevar un hogar en orden. Muchas maestras comenzaron a incursionar en otros espacios, publicando recetarios y libros sobre la comida mexicana, apareciendo en programas de radio y capacitando a niñas y mujeres en la elaboración industrial de alimentos y el desarrollo de negocios propios. (Juárez López 6)

El Código Civil de 1884, que se modificó en 1954, eliminó la desigualdad para las mujeres casadas; garantizando a la mujer el derecho al trabajo (Melgar Palacios 110). No obstante, si el marido le permitía a la mujer laborar, esto no debía perjudicar sus labores en el mantenimiento de la casa; en dado caso, el marido podía oponerse. Es por ello que hasta 1974, según Valdés Echenique y Gomariz Moraga, el esposo estaba obligado a sostener económicamente el hogar, permitiendo la prohibición del trabajo de la mujer (Verea 29). Esto daba a la mujer la responsabilidad del cuidado del hogar, las tareas domésticas y la educación de los niños.

Por otro lado, los avances tecnológicos que llegaron a las casas de los mexicanos, hicieron la vida de las amas de casa mucho más fácil, y fue gracias a esto que pudieron

empezar a desarrollarse en el ámbito laboral sin descuidar su hogar y su papel en la familia y la sociedad. La licuadora es considerada por la arquitecta Anahí Ballent como el “símbolo de la tecnificación del hogar” en el periodo de la posguerra.(Ballent 57) Era un aparato que ahorraba mucho trabajo manual y era lo bastante pequeño para ser accesible para las clases media y alta. En comparación, el uso del molcajete u otros elementos tradicionales se consideraba como una señal de atraso e ignorancia.

Es así, que la publicidad de la época encontró como área de oportunidad el sector de las madres de familia, cuidadoras del hogar, encargadas de alimentar y velar por los suyos de acuerdo con sus valores, creencias y costumbres. En los recetarios publicados por el periódico *Excélsior* en la década de 1940 la publicidad marcaba la tendencia en actitudes y comportamientos que debían cumplir las amas de casa. Mucha de esta publicidad hace énfasis en lo fácil que era utilizar los diferentes aparatos y productos, rápidos y económicos, necesarios para toda mujer independiente en su hogar moderno. Se promovía el uso de alimentos procesados, enlatados y en polvo, que las mujeres de las zonas urbanas incorporaron a la dieta familiar por la economía, mientras que las clases altas los rechazan por considerarlos de poca calidad, a pesar de su practicidad.(Aguilar Rodríguez 55) Los recetarios proveían a la mujer con recetas, consejos e información que fueron parte de un esfuerzo por profesionalizar a las amas de casa en la economía doméstica y la puericultura para asegurar el desarrollo de trabajadores sanos y eficientes, convirtiendo así el papel de la mujer en el hogar en parte importante del desarrollo económico del país sin realmente permitirle participar en él de manera pública. (Aguilar Rodríguez 3)

### **Publicidad para una alimentación moderna**

Es importante señalar como lo hace Aguilar Rodríguez en su artículo “Raza y alimentación en el México del siglo XX”, que, en la década de 1940, tras la creación del Instituto Nacional de Nutrición y la investigación de los hábitos alimentarios del mexicano, la postura sobre la dieta típica del mexicano se modificó drásticamente. Con la investigación financiada por la Fundación Rockefeller, se logró medir el consumo de calorías del mexicano y su origen; lo que develó la gran diferencia de la dieta del mexicano indígena con el de la clase media urbana. Esto fue un parteaguas en el cambio

de la dieta y las políticas alimentarias del país dado que entre los médicos y agentes del gobierno se clasificó a la dieta indígena de “mala” por ser aquella que, al ser hipocalórica y con proteína proveniente de insectos y animales salvajes, generaba trabajadores débiles, impulsando así el consumo de carnes rojas y leche de vaca como las fuentes proteicas que se consumían en Europa y Estados Unidos. (Aguilar Rodríguez 127)

Esto colocó a la clase media urbana como objetivo para ser el ejemplo a seguir de todo mexicano y fue por ello fundamental que se generarán estos recetarios como un recurso para impulsar a la mujer de clase media como aquella que implementara estos nuevos hábitos alimenticios en los hogares mexicanos. La labor de modernizar a la población mexicana e imitar el estilo de vida de otras naciones era un objetivo claro para el gobierno de la época, y fue así que se apoyó de las madres de familia para la adopción de nuevas prácticas alimentarias y de higiene en los hogares. Estos recetarios instruyen así cómo llevar un estilo de vida moderno con la difusión de platillos que utilizan como fuentes proteicas a las carnes rojas, el pescado, huevo, lácteos; poco menciona el uso de legumbres como el frijol; y evidentemente dejan olvidadas a fuentes proteicas más accesibles como los insectos o animales como las liebres, la codorniz, los tlacuaches, venados, entre otros que eran consumidos entre la población indígena o rural.

De los alimentos promovidos en los recetarios de la época eran productos industrializados como: leche en polvo, modificadores de leche como el de marca Choco-Milk, conservas, café, gelatinas de la marca Royal, refresco pasteurizado del marca Sidral Mundet, sopas y avenas instantáneas, galletas y pastas, chocolates, salsas de la empresa Clemente Jacques, vinos y licores, entre otros. Estos productos eran innovadores para los hogares mexicanos, y resultaban atractivos para las mujeres urbanas de clase media ya que hacían hincapié sobre dos necesidades a cubrir: la buena nutrición y promoción de la salud; y por otro lado la comodidad en su preparación. Es de interés que incluso esto mismo se reporta en otras culturas latinoamericanas en la época como lo menciona Rodríguez Cosío en su artículo sobre la publicidad alimentaria como factor de cambio en las prácticas alimentarias en la ciudad de Medellín (Rodríguez Cossio 53).

Para cubrir el objetivo de la buena nutrición uno de los productos estrella que se promovió por ser altamente proteico y nutritivo fue la leche de vaca. En su artículo,

Nutrition and Modernity: Milk Consumption in 1940s and 1950s Mexico, Aguilar Rodríguez menciona como la introducción de la leche de vaca fue realmente impuesta para impulsar el progreso mexicano pero en el cual se trabajó arduamente para lograr adoptarla en la dieta cotidiana. En la publicidad y recetas de estos recetarios es claro el interés por integrar a la leche como parte de la dieta, tan es así que lo promueve como un alimento rico en albúminas, calcio, fosfatos y vitamina D para prevenir el raquitismo. Es interesante observar cómo parte de la publicidad es hacia una leche en polvo importada de la marca Klim en el tomo V del recetario de 1945. Esto se debe a que no había suficiente producción de leche en la época y era mejor importarla y rehidratarla en casa. En la publicidad se indican puntualmente las instrucciones para rehidratarla y consumirla, dado que no era una alimento común; y por otra parte es interesante como menciona que la leche Klim es una leche de vaca sana, fresca y sobre todo de fácil digestión para los niños. Es de notar que el hincapié a la fácil digestión es a raíz de la prevalencia alta de intolerancia a la lactosa entre la población mexicana, cuestión que apenas se dilucidaba en la época por la queja de los niños que se sentían mal del estómago tras tomar leche de vaca (Aguilar Rodríguez 129). Más adelante, a partir de 1946 que se establece la Lechería Nacional S.A. y produce la leche rehidratada Sello azul, aparece ya promovida en la publicidad de estos recetarios donde muestra a una madre de raza blanca sirviendo a toda su familia esta leche que se dice ser “buena para todos”. Nuevamente se refuerza que el papel de la mujer fue fundamental para decidir las preferencias de consumo en los hogares mexicanos y en este sentido incorporar la nutritiva leche de vaca.

Y otro de los productos que adquiere hasta una página de espacio es el de la marca Choco-Milk, como aquel modificador de leche y alimento fortificado con vitaminas y minerales, de la marca Mead-Johnson. En este contexto se observan dos cosas, que el primer objetivo del producto es que fuera consumido por mujeres lactantes para obtener energía y nutrientes para criar al bebé, pero por otro lado que el producto está también dirigido a niños dado que en el empaque se observan dos niños típicos mexicanos. Esto hace alusión a que un niño mexicano está poco nutrido y que le es indispensable ingerir este alimento así como a las madres. Observando entonces que existía como área de oportunidad nutrir a los niños mexicanos y que además eran ellos

quienes no toleraban la leche, este fue uno de los productos ideales para modificar el sabor de la leche y volverse un producto que hasta la fecha es consumido en los hogares mexicanos.

Asimismo, sobre el contenido nutrimental y la importancia de la buena nutrición, hacían gran hincapié en el contenido energético y sobre todo de fuentes de carbohidratos, en especial azúcares. Es así que se observa la introducción de las primeras bebidas gaseosas en la dieta de los mexicanos, con el Sidral Mundet, que mostraba en su publicidad incluso la necesidad de darlo a los bebés por ser delicioso, saludable y seguro (al ser pasteurizado). Por otro lado, se mencionaba que además de que las mujeres elegían qué comprar según el valor nutrimental, también lo hacían según la comodidad y las ventajas que les brindaban en cuestión de facilitarles su labor de cocineras (Rodríguez Cossio 53) . En este sentido es que la publicidad enfatizaba la importancia de ciertos alimentos industrializados que según su procesamiento industrial podían ser considerados “mejores” sobre los alimentos tradicionales al ser más fáciles de preparar y consumir; fue así como alimentos “modernos” como las sopas instantáneas, avenas, pastas, enlatados y salsas se introdujeron en los paladares mexicanos. En la mayoría de anuncios publicitarios definitivamente se prestaba atención a la mujer con frases como: “Mujer prevenida vale por dos” o “Al gusto de las amas de casa”; y con una representación de una mujer de piel clara, con cabello recogido en un peinado moderno, con vestidos de la época y mandiles modernos, bebiendo café soluble estilo americano, usando aceite de oliva o vegetal para cocinar, preparando sandwiches, es decir, con una imagen que mostraba un estilo de vida completamente moderno y civilizado tal como lo plantea Aguilar Rodríguez en “La mesa está servida: comida y vida cotidiana en el México de mediados del siglo XX” (Aguilar Rodríguez 78) Esto contribuyó a que las mujeres eligieron lo que consideraban mejor para sus hogares, pensando en que los elegían por su propia iniciativa, sin percibir la intención y dirección de los anuncios publicitarios.

En conclusión la publicidad de la época claramente se propuso dirigir toda su atención y acción hacia la mujer urbana de clase media, cómo se muestra en estos recetarios de la década de los 1940 del Excélsior. Al ser las encargadas del hogar, de cuidar y preservar la salud y de alimentar a sus esposos e hijos, fueron el blanco perfecto

para que fueran ellas, las que catalizan la modernización de los hogares mexicanos y que introdujera nuevos hábitos y prácticas alimentarias; cumpliendo así con: los objetivos planteados en las políticas públicas de la época, el rol y estereotipo de la mujer moderna de la posguerra y los nuevos modos de comportamiento social. (Rodríguez Cossio 70)

Obras citadas

- Aguilar Rodríguez, Sandra. "Alimentando a la Nación: Género y Nutrición en México (1940–1960)". *Revista de Estudios Sociales* [en línea], vol. 29, 2008, pp. 28-41, <https://journals.openedition.org/revestudsoc/18461>.
- . "Industrias del Hogar: Mujeres, Raza y Moral en el México Posrevolucionario". *Revista de Historia Iberoamericana*, vol. 9, núm. 1, 2016, pp. 10–27, doi:10.3232/RHI.2016.V9.N1.01.
- . "La Mesa Está Servida: Comida y Vida Cotidiana en el México de Medios del Siglo XX". *Revista de Historia Iberoamericana*, vol. 2, núm. 2, 2009, pp. 52–85, doi:10.3232/RHI.2009.V2.N2.04.
- . "Nutrition and Modernity. Milk Consumption in 1940s and 1950s Mexico.", *Radical History Review*, 110, 2011, pp. 36-58, doi:10.1215/01636545-2010-025.
- . "Raza y Alimentación en el México del Siglo XX". *Interdisciplina*, vol. 7, núm 19, 2019, pp. 119-138, <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.19.70290>.
- Ballent, Anahí. "La Publicidad de los Ámbitos de la Vida Privada. Representaciones de la Modernización del Hogar en la Prensa de los Años Cuarenta y Cincuenta en México". *Alteridades*, vol. 6, núm. 11, 1996, pp. 53–74, <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/554/552>.
- "Estereotipo". Def. *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, 2014, <https://dle.rae.es>. Accesado el 27 de julio de 2021.
- Excélsior. Recetario de Cocina*. México, 1943.
- Excélsior. Segundo Recetario de Cocina*. México, 1944.
- Enciclopedia del Hogar: Quinto Tomo del Recetario de Cocina de Excélsior*. México, 1945.
- Enciclopedia del Hogar: Sexto Tomo del Recetario de Cocina de Excélsior*. México, 1946.
- Juárez López, Jose Luis. "A la Cocina...las Mujeres". *Regiones. Suplemento de antropología. El Regional del Sur*, núm. 27, 2007, pp. 5-6, <http://regiones.ursaminor.mx/pdf/Regiones27.pdf>
- Keremitsis, Dawn. "Del Metate al Molino: la Mujer Mexicana de 1910 a 1940". *Historia Mexicana*, vol. 33, 1983, pp. 285–302, <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2560>.

Melgar Palacios, Lucía. "Una Larga Lucha (Inconclusa) Por La Ciudadanía y La Igualdad." *La Revolución De Las Mujeres En México*, editado por Patricia Galeana de Valadés, Instituto Nacional De Estudios Históricos De Las Revoluciones De México, 2016, pp. 99-115.

Rodríguez Cossio, Luz Aidé. "La Publicidad Alimentaria como Factor de Cambio en las Prácticas Alimentarias en la Ciudad de Medellín, 1950-1970." *Historia y Sociedad*, núm. 31, 2016, pp. 49-74. <http://ru.micisan.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/16624>.

Verea, Mónica. "Panorama General De Las Mujeres En América Del Norte." *Las Mujeres En América Del Norte Al Fin Del Milenio*, editado por Verea Mónica y Graciela Hierro, UNAM, 1998. pp-15-55, <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n31.55227>.



# TEORÍA DE LAS DECISIONES EN COCINAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN GASTRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

*Rosa María Martínez Pérez*

**Resumen:** A través de encuestas y entrevistas con estudiantes y egresados de la Licenciatura en Gastronomía UAQ se encontró la forma en que las emociones pueden presionar en la toma de decisiones. Se propone en este artículo, dentro del trabajo en cocina, la denominación de tipos de decisión como “simples, planeadas o críticas,” en las que convergen “estados del alma” que dan lugar a emociones y sentimientos que influyen en los decisores.

**Palabras clave:** toma de decisiones, servicio de alimentos y bebidas, cocina, emociones, decisores.

## **Nota introductoria**

Marita Turpin y Mario Marais, en su artículo “Decision-Making: Theory and Practice,” realizan una vasta exploración de modelos y construcciones teóricas en torno a la toma de decisiones. De entre estos enfoques, es necesario resaltar el “modelo racional” propuesto por Herbert Simon en 1977, que enfatiza el concepto de “hombre económico,” definido como un tomador de decisiones “racional y completamente informado” (144). Para Simon, Premio Nóbel de Economía en 1978, la “toma de decisiones racional siempre requiere la comparación [planteada] de medios alternativos en términos de los fines (ends) respectivos a los que aquellos [medios] pueden conducir” (cit. en Turpin y Marais 40). No obstante, existe una diversidad de perspectivas teóricas sobre la toma de decisiones que observan este concepto y aportan otras ópticas.

La toma de decisiones es central en el funcionamiento de los negocios, por lo que su planteamiento teórico permite estudiar los procesos laborales en las cocinas de algunos establecimientos de servicio de bebidas y alimentos en Querétaro, donde varios factores la impulsan para obtener resultados específicos y alcanzar los objetivos del negocio. Las decisiones racionales en cocina pueden tomarse en medio de la planeación y previsión a futuro, o en la búsqueda de soluciones en situaciones laborales bajo presión, como un comedor a tope de comensales o un imprevisto culinario en la estufa.

Un número considerable de jóvenes de la Licenciatura en Gastronomía UAQ estudian y trabajan, la mayor parte de ellos, en establecimientos de servicio de alimentos y bebidas. Además, todos deben cubrir como requisito sus prácticas profesionales y estadías en este rubro profesional. Por esta razón, todos han experimentado en mayor o menor medida la necesidad de tomar decisiones o seguir instrucciones derivadas de la decisión de un superior que aseguren el funcionamiento eficiente de las cocinas. Es parte de su formación profesional. La maestra Lourdes Kuri, ex coordinadora de la carrera y actual coordinadora de los restaurantes El Metate de la UAQ, explica los objetivos de las horas prácticas:

el propósito es que conforme van adquiriendo conocimientos teóricos y en clase práctica, lo apliquen en la realidad laboral, entonces está pensado que las primeras prácticas de 200 horas las hagan en un lugar en donde haya servicio en comedor, por ejemplo, el segundo periodo enfocado a cocina pero ya en el área pues exclusiva de producción cocina, y las siguientes 200 horas la idea es que puedan conseguir estar en un lugar donde se haga producción en volumen o un banquete, comedor industrial, etc. (Kuri)

La maestra Kuri indica que al llegar al noveno semestre deben cubrir sus estadías con 300 horas en el restaurante escuela y 300 horas en un lugar externo, con el fin de que “consoliden lo que ya están aprendiendo acá en [el restaurante escuela] El Metate y luego lo apliquen y hagan un reporte final [en el] que detectan una oportunidad de mejora en la empresa externa, la propongan y den cuál sería su propuesta para mejorarlo” (Kuri).

Bajo estas bases sobre las horas de práctica, además de lo que corresponde a las estadías, y para los fines de esta investigación, se trabajó con tres formas de decisión, que para la información aquí estudiada se denominaron: “decisiones simples,” “decisiones planeadas” y “decisiones críticas.” Las decisiones simples son poco trascendentes o bien, fáciles de tomar, las consecuencias de tomarlas en un sentido u otro no supone consecuencias gravosas. Las decisiones planeadas, esenciales en el establecimiento y funcionamiento de los negocios de servicios de alimentos y bebidas, involucran aspectos como el diseño del menú, la creación de recetas, las inversiones en el establecimiento, la normatividad en cocina, etc. Del acierto con el que se tomen estas

decisiones, dependerá el éxito en cada estrategia particular. Por último, las decisiones críticas son frecuentes en estos establecimientos, se deben tomar bajo presión, con poco tiempo para definir las. Este factor eleva de forma significativa el grado de dificultad de la toma de decisión, porque una resolución incorrecta puede tener consecuencias mayores, y causar un daño importante al negocio. En el curso de la toma de decisiones se acuñó asimismo el concepto de “estados del alma” para nombrar circunstancias emocionales que atraviesan los individuos en este tipo de procesos.

Para este trabajo de investigación se aplicó una encuesta a veintitrés estudiantes de la carrera de segundo semestre; además se realizó una entrevista semiestructurada a ocho estudiantes de octavo semestre y uno de segundo semestre, así como a dos egresados de la carrera, quienes, además de desempeñarse ya en el mundo laboral fuera de la Universidad, también prestan sus servicios profesionales dentro de ella, tanto en el área de docencia como en el restaurante escuela El Metate, que abrió sus puertas en el primer semestre de 2021, y se encuentra ubicado en el campus Centro Histórico en las instalaciones de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (en adelante UAQ).<sup>1</sup>

Las circunstancias actuales de la pandemia por COVID-19 no permitieron la aplicación de más instrumentos o la visita a algunos negocios para recopilar una mayor cantidad de información. Se espera, no obstante, que a partir de este trabajo se pueda desarrollar de forma más amplia a posteridad, dentro de otros proyectos de investigación, la triada conceptual de decisiones arriba presentadas: simples, planeadas y críticas, y, con ello, aportar a los estudios laborales dentro del sector gastronómico. Para concluir, no se pretende que esta conceptualización triple que aquí se propone sea completa o exhaustiva, sino tan solo una herramienta particular para examinar esta clase de procesos en las cocinas comerciales.

---

<sup>1</sup> Para fines de guardar la confidencialidad de la identidad de las personas entrevistadas, se utilizó un seudónimo en el caso de la mayoría de ellas.

## **LAS DECISIONES EN COCINA DENTRO DE UN COMPLEJO ENTRAMADO LABORAL**

### **1.1 Los enfoques conceptuales sobre las decisiones**

La toma de decisiones es un concepto central para la teoría de las organizaciones y los estudios laborales. Josep Vidal define a la decisión como “un proceso mental en el que es posible identificar las acciones que se tomarán para conseguir solucionar un problema o una disyuntiva para conseguir un objetivo” (137). Desde la psicología conductista de Skinner, por otro lado, las decisiones “son función de los estímulos ambientales, exactamente igual que cualquier otra respuesta” (cit. en Wolman 165).

El análisis conceptual del acto de la toma de decisiones involucra ciertos elementos: el sujeto o “decisor,” las “alternativas y/o cursos de acción,” como mínimo dos, y el “criterio, que sirve de base para determinar la alternativa a seguir” (Peñaloza 227). En el modelo racional de toma de decisiones, interviene el “hombre económico,” un tomador de decisiones racional y completamente informado, en un proceso que Simon interpreta a través de cuatro pasos:

Inteligencia: que implica encontrar la ocasión de tomar una decisión

Diseño: inventar, desarrollar y analizar los posibles cursos de acción

Elección: seleccionar un curso de acción particular de entre los disponibles

Repaso: valorar las elecciones pasadas. (Turpin y Marais 144)

Para Céspedes “la teoría de la decisión tiene como finalidad analizar una situación determinada de modo que su resultado sea la acción más racional (54). Sobre lo expuesto hasta aquí por estos autores, entonces, en el desarrollo de la toma de decisiones se empieza con un “decisor” o “tomador de decisiones,” que en primer lugar se enfrenta a la ocasión de tener que decidir, para lo cual, observa los posibles “cursos de acción” y debe utilizar su “criterio” para elegir, con base en sus conocimientos, experiencia y sentido común, la opción más racional. Con base en estos presupuestos, es posible examinar paso a paso la forma en que se toman decisiones en la cocina, tanto en momentos críticos, como en la secuencia de una planeación.

## 1.2 Tres tipos de decisiones en cocina: simples, planeadas y críticas

Para el propósito de este trabajo de investigación, las decisiones en el ejercicio laboral dentro de la cocina se determinarán, como ya se indicó antes, de la siguiente manera: 1) simples, que poseen un grado muy bajo de dificultad, con una trascendencia mínima; 2) planeadas, que representan las acciones dentro de un diseño de procedimientos y servicios, con una temporalidad suficiente para plantear, rediseñar y proceder a la ejecución; y 3) críticas, las que se deben tomar con el tiempo en contra, es decir, en situación de emergencia, cuyas consecuencias pueden tener resultados imprevisibles aunque se hayan pensado con un propósito positivo, de manera que el riesgo es un componente central en este tipo de decisiones.

Una decisión simple implica un acto en el cual, la elección tomada, de entre las disponibles, no comprende un riesgo de falla o de fracaso: ¿decorar el emplatado con perejil de hoja plana o perejil rizado? ¿Comprar el servicio de gas con un proveedor o con otro? ¿Elegir entre dos marcas de harina de calidad similar? ¿Aprovechar un insumo excedente en un platillo del menú para evitar que se eche a perder?

Una decisión planeada supone un tiempo suficiente para el diseño de una solución o la oferta de un producto, para ejercitar un proceso de ensayo y error, y tomar, con suficiente holgura, el rumbo de acción que parezca más conveniente. Este tipo de decisiones quedan representadas en la creación de un menú o de una carta de vinos, el procedimiento culinario para una receta, la instalación de algún equipo de cocina específico, o un maridaje particular.

Una decisión crítica, en cambio, lleva el sello de la emergencia, de lo no previsto: ¿qué sucede si en un banquete para doscientos comensales se corta la crema de verduras que se va a ofrecer como segundo tiempo?; en un apagón, ¿cómo mantener la cocina en funciones?; o bien, el restaurante tiene aforo lleno, ¿cómo satisfacer la demanda que excede los recursos humanos del establecimiento?

Por último, un aspecto que puede perfilar la toma de decisiones hacia una opción u otra es la individualidad o la colectividad, esto es, si la toma una persona, si se toma en equipo y se busca un consenso, o si parte desde arriba en la jerarquía dentro de la cocina o el establecimiento. En resumen, pueden ser decisiones simples, planeadas o

críticas, tomadas por un individuo o por dos o más personas, para resolver un problema o realizar alguno de los múltiples procedimientos que requiere el trabajo en cocina.

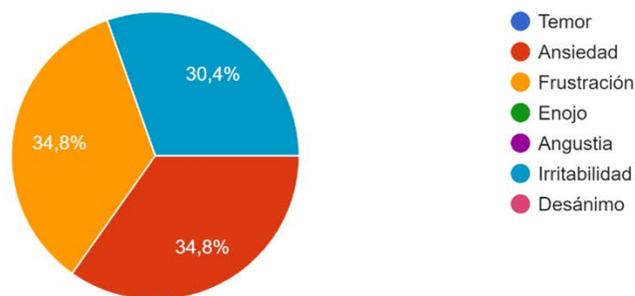
## **ESTUDIANTES DE GASTRONOMÍA UAQ EN LAS COCINAS DEL SECTOR RESTAURANTERO DE QUERÉTARO**

Es una situación común que los estudiantes de esta carrera busquen complementar tanto su formación académica como sus ingresos con un empleo en el rubro restaurantero. Hay quienes trabajan en el área de servicio, tanto en restaurantes y cafeterías como banquetes. Otros se desempeñan en el área de cocina, y hay quienes se encuentran en el área administrativa de dichos negocios. De igual forma, el estudiantado adquiere experiencia con tres periodos de prácticas de profesionalización llevadas a cabo en 4º, 5º y 6º semestre y un periodo de estadías en 9º semestre.

Sin importar las circunstancias o el lugar donde laboren, la presencia estudiantil en las cocinas involucra su participación dentro de la toma de decisiones de instancias superiores, o bien, que las y los jóvenes mismos, a pesar de su poca experiencia, deban tomarlas en algún momento dado. En esta tesitura, se examinarán las aportaciones obtenidas por medio de las entrevistas y encuestas para identificar los tipos de decisión ejecutados—decisiones simples, planeadas y críticas—así como la forma en que hicieron frente a las diversas condiciones que se presentan a lo largo de su jornada o en ciertas temporadas u ocasiones especiales. La conceptualización de Simon sobre el “hombre económico” que toma decisiones de manera “racional y completamente informado” (cit. en Turpin y Marais 144) es oportuna en este tenor, porque, de cualquier tipo que sean estas tres tomas de decisión ya expuestas, debe prevalecer la razón tanto como la capacitación y experiencia previa para su ejecución.

La encuesta, dirigida a estudiantes de segundo semestre de la carrera, consistió en un formulario de Google con cuatro preguntas cerradas. La primera pregunta fue: “En tu experiencia laboral, al trabajar bajo presión en cocina, ya sea para un evento social con al menos cincuenta comensales, o bien con aforo lleno en restaurante y clientes aún en espera, ¿qué situaciones negativas se presentan en la cocina?”

23 respuestas



En el contexto de este cuestionamiento cabe reflexionar sobre el concepto de la emoción. La pregunta contempla siete posibles reacciones emocionales o estados de ánimo ante un escenario complicado y bajo presión en la cocina: temor, ansiedad, frustración, enojo, angustia, irritabilidad y desánimo. En el transcurso del ejercicio laboral, no se pueden separar estos aspectos de la toma de decisiones racional, como lo subraya Daniel Kahneman:

[...] la utilidad no se puede separar de la emoción, y las emociones se desencadenan por medio de cambios. Una teoría de la elección que se olvide completamente de sentimientos, tales como el sufrimiento ocasionado por las pérdidas o el arrepentimiento derivado de los errores, no solamente no es realista desde un punto de vista descriptivo, sino que lleva también recomendaciones que no sirven para maximizar la utilidad de los resultados tal como se sienten realmente [...]. (cit. en Bonome 100)

La exposición de Kahneman deja claro, luego, que sería poco útil examinar la toma de decisiones y la racionalidad en la planeación sin el factor de la esfera afectivo-emocional. Sin embargo, es difícil definir la emoción, a pesar de la abundancia de modelos teóricos al respecto, como lo establecen Victoriano et al.: “La diversidad de significados hace complicado el estudio de la emoción. Son estados personales difíciles de definir describir o identificar” (228). Y, a pesar de ello, son elementos clave en la toma de decisiones. Asimismo, son lo que se nombrará aquí como “estados del alma,” por así llamarlos, que influyen en la forma en que se hace frente a la disyuntiva y a la adversidad.

Estos “estados del alma” es una denominación que indica que el ser humano posee características de vida distintas a las de los animales, por ello, las personas cocinan, pero los animales no. Este punto retoma la inspiración de Ferrán Adrià, quien expresa que se cocina con el cuerpo, la mente y el espíritu, son tres dimensiones del ser humano que le imprimen a los alimentos preparados características particulares: un robot puede cocinar (dimensión física y mental), pero no puede imprimir en los alimentos un elemento espiritual (132-133).

El concepto de alma es también recurrente en la magna obra *Fisiología del gusto*, el primer tratado de gastronomía, escrita por Jean-Anthelme Brillat-Savarin y publicada en 1825. En ella el autor recurre de forma frecuente al uso de este concepto abstracto— el alma—para explicar la relación de la persona con los alimentos, a la vez que distingue de forma clara la forma de alimentarse de humanos y animales, por ejemplo, cuando señala que “los animales pacen, el hombre come” (15), o que “el gusto de los animales es limitado” en tanto que el hombre es omnívoro (36).

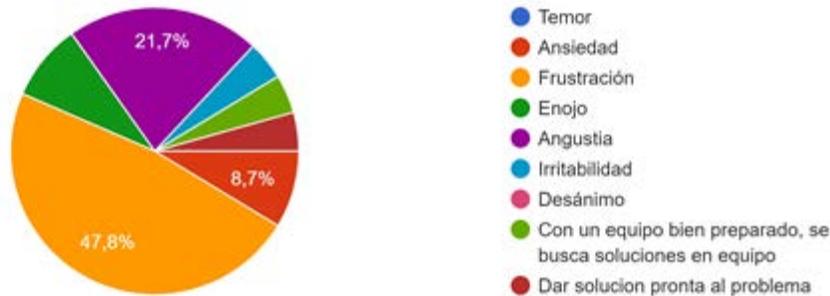
Por otro lado, Kahneman advierte que “nuestras acciones y emociones pueden ser primadas por acontecimientos de los que no somos conscientes” (54). Entonces, ¿cómo responden los estudiantes de Gastronomía UAQ cuando trabajan bajo presión y contra reloj? De acuerdo con sus respuestas, sólo se advierten tres “estados del alma”: temor, ansiedad y frustración. En una cocina a tope, con los comensales hambrientos en espera de ser servidos, y la necesidad de que los platillos lleguen a la mesa calientes y a tiempo, no es extraño que con frecuencia no haya lugar para cortesías ni tolerancias. Resulta interesante observar, en este sentido, que las tres emociones ocupan un porcentaje casi equivalente entre ellas para la totalidad del grupo encuestado.

¿Qué son, entonces, estas emociones que se hacen presentes cuando es mayor la necesidad de tomar decisiones críticas? Victoriano et al. definen la emoción como “una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: el primero es el cognitivo/subjetivo; el segundo conductual/expresivo y el tercero es el fisiológico/adaptativo (228). Esto conduce a reflexionar en que cuando se trabaja en cocina, la complejidad subjetiva del carácter y el temperamento es puesta a prueba, como también lo son las relaciones interpersonales entre los miembros del personal de

cocina. En estos términos, los estudiantes sienten temor ante un desafío superior a lo que enfrentan de forma regular, ansiedad por los tiempos de entrega cortos y precisos, y la frustración asoma a cada momento cuando las cosas no salen como se esperaban.

La segunda pregunta de la encuesta se basa en el presupuesto de la primera pregunta, y va al centro del problema: “Cuando las circunstancias son como se describen en la pregunta número 1, ¿qué sucede con el personal de cocina al ocurrir un hecho imprevisto que amenaza de forma importante el servicio efectivo, en tiempo y forma, a la mesa de los comensales? (Se echó a perder algún insumo, se quemó algo, se fue la luz, etc.)” En este caso, las respuestas del estudiantado mostraron una multiplicidad de reacciones:

23 respuestas



Casi la mitad de los estudiantes expresó sentir frustración, el estado emocional más frecuente en esta respuesta. En segundo lugar, quedó, con casi 22%, la angustia. No obstante, se aprecia asimismo un enfoque positivo en las reacciones: con 4.3% se eligió la opción “Con un equipo bien preparado, se busca soluciones en equipo” y con el mismo porcentaje, “Dar solución pronta al problema,” indicativos de que en medio de la batalla que se libra en las cocinas, siempre existe en algunos elementos, aunque sean una minoría, el pensamiento propositivo, que, en medio de la adversidad, busca la toma de decisiones que lleven al cumplimiento de los objetivos inmediatos en función de la atención a los comensales. Es probable que quienes respondan de esta forma, tengan mayores probabilidades de detentar un liderazgo que quienes se ven abrumados por la presión. Otras emociones que resultaron a raíz de esta pregunta fueron la ansiedad y el enojo con 8.7% y la irritabilidad con 4.3%.

La tercera pregunta se asienta sobre las preguntas 1 y 2, y se enfoca de manera más específica en la toma de decisiones que en este artículo se han llamado “críticas,” es decir, tomadas en un espacio temporal muy breve, cuando se trabaja en condiciones de gran presión y se requiere una respuesta eficiente, rápida y bien enfocada en los resultados que se esperan. A este respecto, se les preguntó: “En condiciones como las descritas en las preguntas 1 y 2, cuando se trabaja bajo presión y se da una situación imprevista, pero sólo se cuenta con un margen de uno a tres minutos para tomar una decisión en función de resolver el contratiempo, ¿cuáles son los principales problemas para tomar la decisión?” Las respuestas posibles fueron las siguientes:

- Que existan dos soluciones mutuamente excluyentes, que parecen ambas igual de efectivas, pero que por lo tanto no se pueden combinar ni realizar al mismo tiempo.
- Diferencias de opinión dentro del personal de cocina, respecto de la elección en cuanto a la mejor alternativa para solucionar el imprevisto.
- Aprehensión o temor respecto de las posibles consecuencias negativas que resulten de la decisión tomada.
- Dificultad para concentrarse debido a la brevedad de tiempo para decidir.
- Hacerlo lo más rápido posible y con el mejor resultado.

Con base en estas posibles respuestas, destacaron las siguientes:

23 respuestas

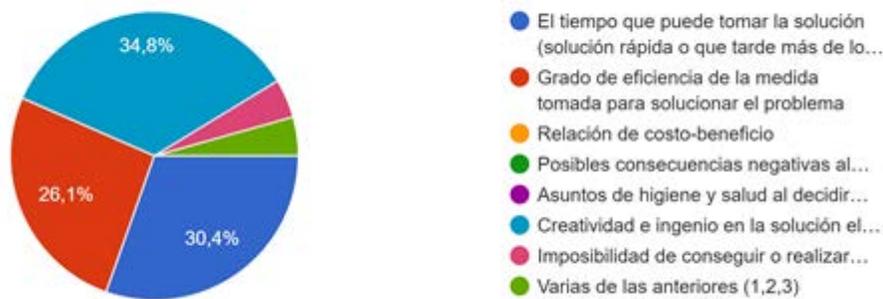


Casi el 35% expresó que se han encontrado con el problema de tener dos soluciones mutuamente excluyentes, lo que puede limitar la capacidad de respuesta en términos de tiempo y eficiencia. Otras dos respuestas que destacaron fueron, por una parte, la dificultad para concentrarse por hallarse ceñidos por el tiempo, con poco más

de 30%, y las diferencias de opinión en cuanto al rumbo a tomar que ocupó el 26%. Ambas respuestas son significativas, porque indican que las y los estudiantes pueden perder la concentración y la capacidad de reacción positiva y proactiva a situaciones extremas en medio de circunstancias demandantes, y que, además, la falta de liderazgo es un factor determinante en la toma de decisiones críticas, pues donde no se puede avanzar porque varios o todos opinan con la misma capacidad de agencia—aunque no sea jerárquica, sino experiencial o de apreciación subjetiva—lo que resulta en un dilema que bien puede ser designado como la frase popular que dice “donde todos mandan nadie manda.”

En la cuarta y última pregunta, “¿Qué aspectos se consideran en una toma de decisiones ante imprevistos en la cocina, cuando constituyen una emergencia para el servicio a comensales?,” destacaron tres respuestas. Por ejemplo, casi el 35% respondió que toma en cuenta la creatividad e ingenio en la solución elegida, en tanto que el 30% pondera el tiempo que puede tomar la implementación de la solución, para una respuesta inmediata o que, por el contrario, tarde más tiempo del que se tiene disponible. Pero el 26% se preocupa por el grado de eficiencia de la medida para solucionar el problema.

23 respuestas



Por otra parte, los estudiantes de octavo semestre y uno de segundo semestre respondieron una entrevista escrita de seis preguntas. Con base en la información que proporcionaron un total de nueve estudiantes, se desprende que la mayor parte de la experiencia laboral se concentra en restaurantes/cafeterías, pastelerías/panaderías y en bares/antros. Los puestos en que han laborado incluyen áreas de cocina, servicio y administrativas en los negocios. La mayoría de los entrevistados ha expresado que, de

una forma u otra, han tenido que tomar decisiones. Mercedes explica lo siguiente con respecto de la toma de decisiones que en este trabajo se han denominado críticas:

Considero que, en cualquier trabajo, independientemente del puesto o rango, se toman decisiones precipitadas o no planeadas, ya que, el trabajo en cocina por más planeación que se tenga, al ser una labor que se trabaja al momento, siempre surge lo inesperado, porque la decisión de los clientes no es predecible totalmente. (Mercedes)

La apreciación de esta estudiante es acertada, las decisiones precipitadas o no planeadas, como explica, son inevitables aun cuando exista una planeación. En el caso que ella menciona, los clientes son el factor que está detrás de estas decisiones, aunque este tipo de decisiones, que aquí se han denominado “críticas,” puede obedecer a muchos otros factores, como un error culinario, insuficiencia de algún insumo en el preciso momento en que se necesita, falla de algún equipo, cortes de electricidad, etc.

En este contexto, existen muchas oportunidades de tomar una decisión en cocina, aun cuando se está subordinado a un superior que tome por lo general las decisiones. Así lo explica Beatriz:

Hasta ahora mis decisiones dependen mucho de lo que el o la encargada de la cocina me encomiende, sí tomo decisiones, pero son muy pequeñas o poco significativas en el resultado final del proyecto, platillo o montaje. En mi negocio sí depende completamente de mí, pues si yo no hago las cosas, nadie más las hace, yo decido cuantos pedidos tomar, cómo será mi carga de trabajo, cómo distribuiré las labores pendientes, cómo voy a decorar, qué ingredientes usar, etc. (Beatriz)

De igual forma, Gaya dejó claro que aún las decisiones que ella tomaba se daban en función de informar al chef acerca de alguna necesidad en cocina: “[...] en el restaurante, yo acomodaba y llenaba formatos de producción, cuando faltaba algo tomaba la decisión de informarle al chef, y resolverlo junto con la persona encargada” (Gaya). Algunos ejemplos ilustran la cotidianidad en la toma de decisiones en cocina. Por ejemplo, la alumna recuerda una decisión crítica: “Tenía que salir un postre que es cheesecake y en carta va acompañado con helado de mango, pero no había de mango, entonces decidí sacarlo con otro helado de otro sabor” (Zita). Por su parte, otra estudiante señala una toma de decisión planeada en su pequeño negocio propio: “Cuando fue

época de pan de muerto me animé a vender, por lo tanto, tuve que organizarme para hacer prueba de recetas, una nueva idea de presentación que quería hacer y la propaganda” (Olivia). Otras decisiones, bastante sencillas, califican como decisiones simples, según la experiencia de Molly: “[...] con mis demás compañeros del bar hemos tenido que moldear los estándares, recetas, presentaciones, formatos, inventarios, etc. para el correcto funcionamiento del bar” (Molly).

Con todo, la dinámica de cocina, que es ya de suyo demandante y acelerada, se intensifica cuando hay que tomar decisiones críticas. Como parte de la entrevista, las y los estudiantes relataron una experiencia en el curso de un momento complicado, en el cual se tuvo que tomar una decisión crítica. Éste es el caso de un alumno, en una complicación que afectó las tres áreas del restaurante, como son el servicio, la administración y por supuesto, la cocina:

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Situación o problema a resolver:</b>  |  |   |  |
| “Durante el servicio en la crepería Villemot, hubo un corte de luz en el Centro Histórico, por lo cual no se podían introducir las órdenes en el software, no se podría cobrar con tarjeta y además se iba la cuenta de la caja no iba a cuadrar” (Santiago). El estudiante Santiago explica que, al carecer de servicio eléctrico, no podía hacer cobros con tarjetas y este inconveniente afectaría el corte de caja del día en ese establecimiento. A continuación, el estudiante explica con sus propias palabras diversas facetas del problema: |  |   |  |
| <b>¿Conocían todas las alternativas posibles? Explicar</b>   | <b>¿Sabían las consecuencias de implementar cada alternativa? Explicar</b> | <b>¿Se contaba con un conjunto de parámetros, preferencias o procedimientos para tomar ese tipo de decisiones? Explicar</b> | <b>¿Esa toma de decisiones requirió de habilidades matemáticas, conocimientos químicos o el uso de dispositivos tecnológicos</b> |

|   |  |   | <b>como apps o programas?<br/>Explicar</b>  |
|---|--|---|---|
| Sí, no había demasiadas. O se dejaba de dar servicio hasta que volviera, o se efectuaba todo el registro de órdenes de manera manual. | Sí, como se mencionó las consecuencias eran principalmente con el software, ya que no se registrarían las órdenes y las ventas no iban a cuadrar con lo registrado en el sistema. Además de que el servicio se veía afectado, ya que muchas bebidas no se podían preparar sin electricidad (por la cafetera y la licuadora). | En parte. Ya que la primera preferencia era esperar un momento para ver si regresaba la electricidad. Sin embargo, después se optó por registrar en papel las órdenes y cuentas para ingresarlas posteriormente al sistema. | Sólo el manejo del software, ya que una vez que la electricidad regresara los conocimientos eran básicos para entrar de nuevo al sistema y registrar todas las órdenes de manera precisa para que la cuenta cuadrara con el dinero que ingresó en ella. |

En su experiencia durante aquel episodio, este alumno analizó las posibles vías de solución de la problemática presentada, con las implicaciones que cada decisión crítica suponía (Santiago). La decisión de registrar en papel las órdenes y cuentas para después ingresarlas al sistema cuando regresara el servicio eléctrico denota que esta situación ya había sucedido antes—por tanto, se valoró como un curso de acción ya

probado—y un factor determinante en la toma de la decisión radicaba en la duración del apagón. Otras decisiones críticas son bastante menos estresantes. Por ejemplo, otra estudiante refiere que los sábados no surten pan a su establecimiento, y, en ocasiones, el pan en existencia es insuficiente para surtir una orden. En ese caso, y con el comensal en espera, la estudiante dice que “si no [tenemos] baguette damos dos sándwiches para hacer el equivalente” (Carolina). Un estudiante de segundo semestre también ha tenido su dosis de situaciones imprevistas en cocina, en la situación particular aquí descrita, alguien cometió una equivocación: “Normalmente suelo tener pulpo entero para platillos y pulpo picado para cocteles, pero hubo un error y todo el pulpo que tenía se picó para cocteles, entonces tuve que usar de ese pulpo picado para guisarlo y sacar los platillos, aunque no fuera en la misma presentación” (Patricio).

En este orden de ideas, también se entrevistó a dos egresados, la chef A. y el chef B. Ambos trabajaban en el Restaurante Escuela El Metate, dentro del campus Centro Histórico de la Facultad de Filosofía de la UAQ, además de ejercer como docentes en la Licenciatura en Gastronomía. Como trabajadores con mayores responsabilidades que las de la mayor parte del estudiantado que trabaja, el tamaño de los desafíos que enfrentan los lleva a la toma de decisiones críticas de mayor envergadura. La chef A. explica una situación que vivió: “En una ocasión, una persona de mi staff del turno nocturno cocinó mal el pollo y se echaron a perder más de 60 kilos, hubo que comprar en varios lugares para reponer, además de que no quise que sólo le descontaran a ella, yo puse parte de mi cheque” (A.). La decisión de la chef requirió de gran aplomo. El costo económico que ella asumió fue alto, ya que la cantidad perdida de pollo equivaldría a un sueldo mensual, si no alto, por lo menos generoso para algunos trabajadores. Lo más importante es que tenía la opción de permitir que la persona que era su subordinada cargara con el costo completo, pero la chef prefirió ser solidaria y compartir la carga.

Por su parte, el chef B. tiene muchos años de experiencia en el ramo gastronómico, dado que aun antes de ingresar a la carrera de Gastronomía UAQ ya trabajaba, y en la actualidad hace unos seis años que concluyó sus estudios. Entre las múltiples situaciones que ha tenido que resolver, menciona la siguiente: en un restaurante donde brindó sus servicios hace algún tiempo: “cuando un mesero(a) vendía platillos que se había[n] agotado, me encargaba junto al chef de ver que se podía ofrecer

para no molestar al comensal, en caso de hacer un ‘especial’ diferente, lo tenía que manejar con discreción para que no se sobrevendiera” (B.). Era un momento delicado, el cliente es la parte medular de la razón de ser del establecimiento de servicio de bebidas y alimentos, y lo último que el personal desea es que suceda, en este sentido, una situación desagradable y que el comensal se retire no sólo insatisfecho, sino enojado. Son circunstancias que exigen, de cierta forma, un trabajo en equipo bien concertado entre el personal de cocina y el de servicio, y, sobre todo, la templanza para tomar una decisión crítica en un momento crucial, con el balance de las posibles consecuencias de antemano.

## **REFLEXIÓN FINAL**

En el marco de las tres formas de decisión que aquí se estudiaron—simples, planeadas y críticas—dentro del trabajo gastronómico, se encontró que el estudiantado, como jóvenes, se enfrentan en ocasiones a circunstancias que ponen a prueba su esfera psico-emocional. Esto es lo que aquí se denominó “estados del alma,” en el sentido de que son aspectos que, si bien son observables, obedecen a procesos mentales, internos, propios de cada individuo y que se modulan según el carácter y temperamento. Este aspecto busca dar respuesta a situaciones que pueden ser: 1) de naturaleza sencilla, o 2) que es posible preverlas con la anticipación necesaria para diseñar estrategias en una forma bien calculada, y, por último, 3) momentos de estrés que generan trastornos en las actividades regulares de un negocio y su cocina, por lo que, en consecuencia, alteran el equilibrio emocional y psicológico de las personas en cocina.

En este último ejemplo, incluso pueden afectar las relaciones interpersonales en situaciones de extrema urgencia en torno a la toma de decisiones, pues el trato entre colaboradores puede tornarse rudo. En todos los casos, se advierte la necesidad imperiosa de que los decisores estén informados a través de su experiencia, conocimiento de su entorno, evaluación de las circunstancias existentes y capacitación, para retomar la expresión de Simon sobre el “hombre económico” que toma decisiones racionales y está bien informado.

En general, en los casos aquí expuestos, se observó que en los estudiantes los “estados del alma” afectan, de forma significativa, la racionalidad, quizá de forma breve,

pero que, al fin y al cabo, se generan emociones desfavorables y son pocos quienes pueden pensar con la cabeza fría al momento en que surgen las complicaciones bajo la presión del tiempo. De igual forma, de acuerdo con los resultados ofrecidos en las dos entrevistas con la chef A. y el chef B., se percibe que, desde luego, su capacidad de agencia en la toma de decisiones es mayor, debido a que sus responsabilidades y derechos, ya como trabajadores, así lo son. La toma de decisiones de quienes están a cargo de algún puesto de mando en cocina, tampoco están libres de pasar por ríos emocionales complejos, como cuando la chef A. pagó de su bolsillo una cantidad significativa de la pérdida que sufrió el restaurante. Sin embargo, la experiencia que los profesionales en gastronomía adquieren a través de los años los prepara para responder a situaciones difíciles cada vez de mejor manera. Por último, debe resaltarse que, en cualquier caso, el sentido común es también un gran aliado cada vez que se toma una decisión cualquiera en los establecimientos de servicio de alimentos y bebidas.

Obras citadas

- Adrià, Ferrán. Qué es cocinar. *La acción: cocinar. El resultado: cocina*. Bullipedia, 2019.
- Beatriz. Entrevista escrita. 21 mayo 2021.
- Bonome, María G. *La racionalidad en la toma de decisiones: análisis de la teoría de la decisión de Herbert A. Simon*. Netbiblo, 2009.
- Céspedes, Esteban. “La Teoría de la Decisión de David Lewis y la Paradoja de Newcomb.” *Límite*, vol. 4, núm. 20, 2009, pp. 53-68.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83612138003>
- Carolina. Entrevista escrita. 19 mayo 2021.
- Gaya. Entrevista escrita. 17 mayo 2021.
- Kahneman, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House Grupo Editorial, 2011.
- Kuri Flores, María de Lourdes. Entrevista por WhatsApp. 01 julio 2021.
- Mercedes. Entrevista escrita. 18 mayo 2021.
- Molly. Entrevista escrita. 20 mayo 2021.
- Olivia. Entrevista escrita. 18 mayo 2021.
- Patricio. Entrevista escrita. 27 mayo 2021.
- Peñaloza, Mariana. “Teoría de las decisiones.” *Perspectivas*, núm. 25, 2010, pp. 227-240. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942454012.pdf>.
- Ramos Linares, Victoriano, et al. “Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento.” *Terapia Psicológica*, vol. 27, no. 2, 2009, pp. 227-237.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>.
- Santiago. Entrevista escrita. 17 mayo 2021.
- Turpin, Marita, y Mario Marais. “Decision-Making: Theory and practice.” *ORiON*, vol. 20, núm. 2, 2004, pp. 143-160. <https://orion.journals.ac.za/pub/article/view/12>
- Vidal, Josep. “Teoría de la decisión: proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones.” *Cinta Moebio*, núm. 44, 2012, pp. 136-152,  
<https://www.moebio.uchile.cl/44/vidal.html>.
- Wolman, Benjamin. *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Ediciones Martínez Roca, 1980.
- Zita. Entrevista escrita. 04 junio 2021.

# HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

*Graciela Vélez Bautista*

**Resumen:** El objetivo del documento es reflexionar sobre la problemática de violencia género en las universidades, especialmente con referencia a una de las más destacadas: el acoso y hostigamiento sexual que se encuentra actualmente en la mesa de debate puesto que la respuesta de las autoridades competentes, ha resultado la mayoría de las veces ineficaz. El texto alude a enfocar la identidad masculina como uno de los factores fundamentales que propician las acciones de acoso y hostigamiento sexual en el ámbito universitario.<sup>1</sup>

**Palabras clave:** violencia de género; masculinidades; masculinidades positivas; universidades

## Introducción

La violencia de género en distintas partes del mundo, en Latinoamérica y en México, representa un problema público que se da en todos los ámbitos del desarrollo; desde el privado-familiar hasta los espacios de mayor reconocimiento público. Por ello, el ámbito educativo y las propias universidades padecen de estas prácticas denigrantes para las mujeres, porque aun cuando abiertamente no se diga, y se proclame el reconocimiento a las capacidades de las mujeres, en el fondo subyace la creencia de que el lugar que a ellas les corresponde es más cercano a la familia, la seducción y el cuidado de los otros. De manera que si logran triunfos profesionales, laborales, científicos o políticos, están transgrediendo su género y por lo tanto, tienen poca aceptación especialmente entre los varones, quienes ven invadidos sus espacios. Puesto que así lo determina el orden patriarcal, que se ha ido modificando de forma pero no de fondo. De ahí el descontento o desacuerdo de muchos hombres por la incursión de las mujeres en lugares que consideran no propios para ellas y su respuesta es malestar, enojo, irritabilidad, inconformidad y coraje que muchas veces termina en infligir maltrato

---

<sup>1</sup> El documento se deriva del proyecto de investigación: Fortalecimiento de la política institucional de prevención, atención y sanción de la violencia de género en cuatro instituciones de educación superior. Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (FORDECYT), y aprobado por el CONACYT con el número 000000000309561.

y distintas violencias hacia las mujeres sobre todo porque consideran deben estar subordinadas, ser susceptibles de control o bien, objeto de pertenencia. Aunque este no es el único argumento que explica esta conducta deplorable si es uno de los más persistentes. En este sentido, la investigación documental en la que tiene base este escrito alude al análisis de la construcción de las masculinidades y su vínculo con la violencia de género, aspecto clave para avanzar en la formulación de las políticas institucionales para atender esta problemática.

### **Violencia de género ¿Qué ocurre en las universidades?**

La violencia de género es uno de los problemas de mayor impacto en la sociedad mexicana por lo que los intentos de solución a ella tendrían que ser de su misma magnitud; sin embargo, pese a los esfuerzos del movimiento feminista por visibilizarla y exigir que se coloque no sólo en la agenda pública, sino en la agenda de gobierno para que se diseñen e implementen políticas de género certeras y de alto impacto, no se ha logrado que los gobiernos y las instituciones públicas implementen dichas políticas de manera eficiente en aras de prevenirla, atenderla, sancionarla y erradicarla, tal como lo plantea la “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (LGAMVLV). Las instituciones de educación superior (IES), en este caso las Universidades por mucho tiempo eludieron dar respuesta a la serie de actos que denigraban o discriminaban especialmente a las mujeres de la comunidad universitaria en gran parte, porque quienes representaban la autoridad académica o administrativa, juzgaban como “natural” el hecho de que las mujeres fueran objeto de menos precio o menor valía, habida cuenta de que formar parte del mundo científico, no precisamente era propio de ellas, sino más bien eran vistas como “intrusas” (Buquet 9), puesto que su lugar estaba en otros espacios, los propios de lo femenino y no en el ámbito del conocimiento y la ciencia propio tradicionalmente de lo masculino. Al respecto, aunque se diga y se difunda que hoy las mujeres y los hombres tienen las mismas capacidades y aptitudes para la ciencia y otros ámbitos del desarrollo, aún permea en las conciencias la separación de espacios para lo femenino y lo masculino, tal como lo documenta (Bourdeau 62), el hábitus o subjetividad socializada, sobre la desigualdad entre hombres y mujeres subyace en muchas conciencias y se refleja en las conductas. Siguiendo a

este autor, se considerara que las universidades son campos donde se recrea la dominación masculina; el mundo androcéntrico y patriarcal como reflejo de lo que este sistema impone.

Actualmente la violencia de género ha cobrado importancia a través de la investigación feminista y de las manifestaciones de mujeres que exigen justicia ante el acoso, la violación y la imparable ola de feminicidios.

Desde luego, las Universidades son instituciones que no escapan a estas conductas, por ello en México en la mayoría de ellas se ha destacado el problema de la violencia de género. Ciertamente siempre ha estado presente; sin embargo, ahora se ha visibilizado más y se han demandado soluciones por parte principalmente de la población estudiantil, en especial de las mujeres universitarias, tanto del nivel medio superior como superior. En varias universidades esta problemática ha llamado la atención los últimos meses, pues aunque las quejas y demandas, desde años atrás se llevaron a cabo ante las autoridades correspondientes, la respuesta para su solución la mayoría de las veces no fue satisfactoria. Diversas razones dieron lugar a la deficiencia en las respuestas entre las que destacan el tener una legislación que no considere específicamente la violencia de género, como un delito en sí, sino que está contenida sólo como un tipo de conducta inapropiado o indecoroso. Otra más, es que se ha considerado que la conducta de las víctimas tampoco es apropiada y da lugar a que sean culpadas por sus propias conductas “provocativas” en especial hacia los profesores y los compañeros. Otra importante causa de la desatención a la violencia de género en las instituciones de educación superior ha sido la carencia de conocimientos sobre las causas que la generan; habida cuenta de que se percibe como “natural”, y tiene que serlo, puesto que la estructura patriarcal y su organización da lugar a considerar a las mujeres más como objetos sexuales que como personas capaces, racionales y con derechos. Del mismo modo, el manejo político de las acciones sobre política institucional de género, muchas veces sólo se enfatizan en momentos críticos, y luego se marginan sin asignarles un presupuesto permanente. Considero que estas razones entre otras más, han impedido la debida atención a la solución del problema.

Muchas universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Autónoma

Metropolitana, la Universidad Autónoma de Oaxaca entre otras, así como hoy La Universidad Autónoma del Estado de México, han tocado fondo cuando las estudiantes se han manifestando con los llamados “tendederos”, paros y huelgas para exigir a las instituciones una vida libre de violencia para las mujeres quienes han sido las víctimas constantes. Estos hechos indican que una de las violencias cotidianas más frecuentes y persistentes, sin desestimar otras, son el hostigamiento y acoso sexual en su gran mayoría perpetrado por hombres; lo cual es indicativo de que es necesario deconstruir la relación entre masculinidades y violencia de género. Aspecto del que se ocupa este escrito.

### **Hostigamiento y acoso sexual en las universidades, una práctica cotidiana**

El hostigamiento y acoso sexual constituyen formas de violencia de género que se enmarcan en los tipos de violencia sexual y psicológica que se documentan en la “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (LGAMVLV) (2007), en la que se indica:

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. (Art. 5, inciso IV)

Del mismo modo esta Ley señala en su artículo 12 que:

Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros (Art. 13)

El hostigamiento sexual es 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. (Art 13)

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. (Art. 13)

En la mayoría de las universidades estas violencias se practican de forma cotidiana. A manera de ejemplo, se encuentra que en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (Vélez 18) es posible percatarse de que el hostigamiento sexual es una práctica cotidiana que desde algunos años atrás se ha denunciado y ahora cada vez con mayor fuerza. Sin embargo, también es importante enfatizar que la mayoría de casos, no se denuncian por razones diversas; las ofendidas temen que se les culpe de provocar a sus agresores, no saben dónde poner su queja, y tampoco dónde recibir orientación, o lo que más comúnmente sucede, denuncian pero no procede su caso porque quienes atienden les exigen, pruebas contundentes como testimonios, videos y otros, que permitan a la autoridad demostrar a los agresores el delito que cometieron (Vélez 36). Obviamente la mayoría de las veces no se cuenta con estas pruebas porque no se sabe con antelación cuándo o en qué momento se va a ser víctima de algún delito de esta índole. En tales situaciones con o sin denuncia lo común es que el culpable no es sancionado, queda impune y es libre para seguir agrediendo a otras estudiantes o trabajadoras universitarias.

Vale la pena mencionar que dentro del aula, algunas estudiantes cuando se ha propiciado poner ejemplos de violencia contra las mujeres en la universidad, han señalado que algunos profesores les hacen comentarios de tipo sexual o las citan en sus oficinas y ahí, intentan acercarse para seducirlas e indican que ignoran si ese tipo de comportamiento se sanciona cuando se denuncia, y en los casos en que lo hicieron, sólo les indicaron que iban a hablar con el profesor. Sin embargo, no hubo sanción hacia el catedrático, quien sigue teniendo estas actitudes con otras de las estudiantes. (Mendoza)

Entre los comentarios que han hecho mis estudiantes varones, indican que algunas profesoras y profesores, se refieren de manera despectiva a los estudios de género o del feminismo, estudios que conciben como superficiales o sólo de moda y por ello, los devalúan.

Es preocupante que la mayor parte del profesorado y de las autoridades, desconozcan la forma correcta de atender los casos de hostigamiento sexual escolar, que los sigan “naturalizando” o justificando aduciendo que pueden ser las propias estudiantes quienes provocan a los profesores que al fin de cuentas son “hombres” y no pueden resistir el responder no como profesores sino como hombres o machos.

Tal como lo estamos viviendo, en muchas de las universidades mexicanas las mujeres se han visto obligadas a realizar, paros y huelgas con el objetivo de que sus denuncias y quejas especialmente sobre acoso y hostigamiento sean atendidas y solucionadas, lo cual no se ha logrado. Las respuestas a esta problemática en su mayoría han sido tibias, coyunturales, temporales y sólo se atienden de forma parcial.

¿Por qué esta afirmación? Porque la mayoría de las universidades sólo ha respondido a la solución de la violencia de género con la construcción de protocolos de atención a la misma, con algunos aciertos y diversas omisiones señaladas por estudios como el de Hermosillo (87) y Blanco (11) donde se ha detectado que dichos protocolos obedecen a respuestas emergentes ante la problemática, elaborados también muchas veces por personal que desconoce la relación entre género, violencia y justicia. Por otra parte, atienden el problema de forma parcial porque sólo incluyen la protección a las víctimas y a veces la sanción a quienes agreden, siendo omisos con los aspectos de prevención y erradicación. Existen diversas explicaciones que permiten indicar que el protocolo sólo es un instrumento necesario y valioso, cuando se ha elaborado por especialistas, pero no es completo, en atención a que debe ser parte de una política institucional que transversalice la perspectiva de género en los diversos procesos y funciones de la universidad como son: docencia, investigación, difusión, vinculación y gestión.

Sin duda, existe la inminente necesidad de impulsar nuevos modelos y estrategias que las universidades deben aplicar, puesto que los protocolos no son suficientes, mientras no se enmarquen en una política de género enfocada a eliminar la violencia contra las mujeres mediante un proceso de sensibilización, información y formación sobre igualdad de género, en que se aprecien los beneficios no sólo para las mujeres sino también para los hombres. Por ello sin duda la inclusión de las masculinidades en las acciones de prevención y atención se hace indispensable.

## **Violencia contra las mujeres desde la masculinidad**

La relación entre violencia de género y masculinidad, es una cuestión intrínseca a la construcción de este género. Al respecto, diversas investigaciones coinciden en afirmar que las subjetividades masculinas se ven impregnadas de inclinación hacia el control, dominio y poder hacia el otro, y en especial a las mujeres. Badinter coincide con esta afirmación cuando dice que las grandes guerras son una expresión de la lógica y la subjetividad masculina (160). Por su parte Godelier ha considerado que la primera división jerárquica en las sociedades ha sido la existente entre varones y mujeres, cuyo espacio en los primeros es el público y para las segundas el espacio doméstico (124). Asimismo, autores/as como Connell (68), Bourdeau (35) encuentran que el poder, el control y el dominio, son el eje central de la construcción de la masculinidad/es.

Dice Harris que cuando los hombres de un grupo social, ven amenazado su dominio, se embarcan en guerras con sus vecinos, a fin de crear circunstancias mediante las cuales puedan dominar a las mujeres (87). Kaufman afirma que la violencia masculina tiene diversas aristas, y basa su análisis en lo que denomina la “tríada de la violencia masculina” (95), donde la violencia contra las mujeres es una de sus expresiones. Las otras dos son la violencia contra otros hombres y la violencia contra sí mismo. Los tres componentes se refuerzan entre sí. Por ello no es posible afrontar eficazmente la violencia contra las mujeres, sin al mismo tiempo, desafiar los otros dos componentes de la violencia. Según este autor el contexto que propicia el desarrollo de las tres violencias es una sociedad basada en estructuras de dominación y control, donde la violencia tiene la función de perpetuar la dominación masculina. Por lo tanto, la violencia es una táctica socialmente disponible de poder, a la que se recurre para mantener la relación de dominación/subordinación.

La violencia surge cuando el poder se ve amenazado, o cuando se está perdiendo. Al respecto Kaufman (89) y Badinter (123) coinciden en caracterizar la violencia como una expresión de una vivencia frágil de la masculinidad que experimentan los hombres en un contexto de relaciones de poder.

Cuando un hombre experimenta una vivencia frágil de su masculinidad, se encuentra con la necesidad de fortalecerla por cualquier medio y lo hace dominando y controlando a quienes considera más débiles que él. En este sentido, las mujeres se

convierten en un vehículo de afirmación de la identidad de un hombre inmerso en un contexto relacional codificado por coordenadas de poder. El hombre se muestra como un sujeto fuertemente dependiente de la norma dominante de género masculino.

La identidad masculina se asienta en atributos que pueden ser adquiridos o perdidos. Quizá por esta razón el género masculino otorga ejes para que los varones se sientan como tales en la medida en que “hacen algo”. Muchos hombres tienen la necesidad de ser permanentemente activos para sentirse hombres. Por ello, se dice que “tu masculinidad es apenas tan segura como el último logro conseguido” (Seidler 45). Si analizamos la violencia de género desde este ángulo, se encuentra que es un recurso para mediar la autopercepción con la condición de logro/pérdida. Para los hombres la violencia resulta un medio culturalmente disponible de retribución de la identidad. De aquí la afirmación sobre que la construcción de la masculinidad lleva intrínseca la violencia de género, el acoso, cuya cúspide puede ser la violación, como Rita Segato lo señala:

Las pruebas etnográficas ponen de relieve que en las sociedades tribales, se trate de indios americanos o sociedades polinesias o africanas, la violación tiende a ser un acto punitivo y disciplinador de la mujer, practicado en grupo contra una víctima que se ha vuelto vulnerable por haber profanado secretos de la iniciación masculina, por no contar o haber perdido la protección del padre o los hermanos o por no usar una prenda de la vestimenta indicativa de que tiene esa protección o acata su pertenencia al grupo. (25)

La violencia de los hombres como grupo contra las mujeres como grupo, es una demostración concluyente de desigualdad que además fortalece y se vincula con otras formas de opresión.

Godelier sostiene algunas diferencias respecto a lo anterior, ha explicado que: “la desigualdad entre los sexos, la subordinación, la opresión e incluso la explotación de las mujeres son realidades sociales que no han nacido con la emergencia de las clases sociales, sino que son anteriores a ellas y poseen otra naturaleza” (86). Lo anterior permite sugerir que las jerarquías tienen un origen menos material, más relacionado con el poder y con el narcisismo.

Sin embargo, también es importante considerar que el poder masculino es complejo y no siempre los hombres son dominadores y victimarios. En este sentido es pertinente incluir otras categorías de análisis como raza, clase, posición, jerarquía familiar, contexto, que de hecho resultan indicativos para comprender que los hombres pueden estar en una posición de dominados y subalternos, frente a otros hombres y mujeres. Situación que no excluye que ellos en su posición subordinada puedan a su vez ejercer violencia frente a otros. En este sentido, algunos hombres resultan víctimas de violencia incluso perpetrada por sus parejas mujeres, pero no hay lugar a dudas de que la gran mayoría que representa el maltrato por su condición de género son las mujeres.

Cabe destacar que la mayoría de las masculinidades se encuentran asociadas con la violencia en sus diversas manifestaciones, lo cual no significa que todos los hombres sean violentos. Es decir, los hombres como género si pueden serlo, así como las mujeres como género, tienden a aceptar la violencia en especial de sus parejas.

### **Las universidades y el tránsito a masculinidades positivas**

¿Qué hacer en las Universidades, para avanzar en la solución de esta problemática? Sin duda, es menester, diseñar e implementar una política institucional integradora que cumpla con los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género.

Ahora bien, dentro de estos procesos es de igual importancia incluir la perspectiva masculina, en tanto que pese a los avances de las mujeres en cuanto a participar en los espacios de reconocimiento antes negados a ellas, y frente a los logros que se han alcanzado, podemos encontrar en muchos varones valores y creencias sexistas que los conducen a tener conductas de control sobre las mujeres, además de su afán por objetualizarlas; lo cual demuestran cuando acosan u hostigan a sus compañeras o subordinadas en los diversos ámbitos, sea la calle, las instituciones y a veces hasta en la familia.

Por ello como lo dice Bard, “enfaticamos que es un gran error no considerar o al menos intentar, trabajar con los varones para que sean potenciales aliados en la lucha contra la violencia y las inequidades de género” (117). Es decir, que en la búsqueda de igualdad de género y la eliminación de la violencia contra las mujeres, es necesaria la

inclusión de los varones; puesto que ellos, son parte del problema y por ello deben serlo también de la solución.

De aquí la importancia de fomentar formas de masculinidades alternas también llamadas positivas, que permiten al varón ser más igualitario, tanto con otros hombres como con las mujeres. Thompson lo plantea como un rescate de las características que permitan al varón mantener su confianza, su fortaleza y su seguridad, sin ejercer control y violencia, sino por un camino pacífico (82). A los varones se les debe invitar a reflexionar sobre los principios en que se haya asentada su masculinidad para ser críticos de la misma, para que descubran que ellos también son víctimas del sistema patriarcal que los limita cuando desean ser afectuosos, sensibles y pacíficos; en cambio, los condena a buscar el dominio y control y a la constante competencia por ser “el mejor” en los distintos ámbitos en especial el sexual y el económico.

A propósito de lo anterior, existen los colectivos de varones antipatriarcales que se han encargado de destacar que hay otro modo de ser hombre más humano que permite sentir, compartir las tareas de cuidado, ser padre afectivo y cercano y no sólo proveedor. Finalmente se trata de que quede claro para los varones que ellos también ganan cuando se adhieren a los valores de la igualdad de género, y ese es un compromiso que las universidades deben asumir como formadoras de mujeres y hombres libres e iguales.

### **Reflexiones finales**

Sin duda, la violencia de género, representa un problema público que en México no tiene una política pública eficiente ni eficaz; por lo que sigue siendo una tarea pendiente que requiere atención y voluntad política. Las universidades como parte del sistema están asumiendo la responsabilidad de buscar soluciones efectivas para prevenir, atender, sancionar y erradicar este mal que afecta especialmente a las mujeres, pero aún no se ha logrado. Existen avances heterogéneos, pocas instituciones han tenido logros significativos, pero la gran mayoría atiende la problemática de manera parcial y no siempre eficaz.

El hostigamiento y acoso sigue siendo una práctica cotidiana en las universidades. En función de que las desigualdades entre mujeres y hombres en muy poco se ha

revertido y además porque la atención a la violencia de género gira en torno a las víctimas, sin voltear hacia los victimarios quienes podrán ser sancionados pero también requieren asistencia, si tuvieran el interés de cambiar. Mientras sea unidireccional la atención, los resultados serán poco deseables e incompletos. De aquí la importancia de incluir a los varones para deconstruir la violencia de género, puesto que ésta, se genera de forma relacional.

Por lo tanto, la sugerencia que se plantea en este documento es que se considere la inclusión de los varones en las políticas institucionales, mediante la formación en nuevas masculinidades igualitarias o positivas, lo que sin duda, abonará sustancialmente a la erradicación de la violencia de género, lo cual desde luego es un proceso no rápido pero sí seguro.

Obras citadas

- Badinter Elizabeth. *XY La identidad masculina*. Alianza Editorial, 2013.
- Bard, Gabriela. “Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes”. *Península*, vol. XI, núm. 2, 2016, pp. 101-122.
- Blanco, Rafael. “Más allá de los protocolos contra las violencias de género. Desafíos actuales a la cultura universitaria”, *Bordes, Revista de Política y sociedad*, 2016, 9-14.
- Bly, Robert, y otros. *Ser hombre*. Edición a cargo de Keith Thomposon, Editorial Kairos, 2017.
- Bourdeau, Pier. *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores, 2003.
- Buquet, Ana, y otros. *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- Connell, R. W. *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género /UNAM, 2003
- Godelier, Maurice. *La producción de grandes hombres. Poder y dominación entre los baruya de Nueva guinea*. Akal, 1982.
- Harris, Marvin. *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Alianza Editorial, 1987.
- Hermosillo, Karina. *Análisis comparado sobre el diseño de protocolos para la atención a la violencia de género. Aciertos y desafíos en tres universidades: IBERO, ITESO Y UNAM*. Tesis de Maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México, 2020.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).  
[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_010621.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf). 21/06/2021.
- Kaufman, Michael. *Hombres, placer, poder y cambio*. CIPAF, 1989. Mendoza, Veneranda. “Estudiantes de la UAEMex arman tendedores para denunciar acoso de profesores.” [www.proceso.com.mx/nacional/estados/2020/2/25/estudiantes-de-la-uaemex-arman-tendederos-para-denunciar-acoso-de-reg%C3%A9nero-en-la-profesores-239019.html](http://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2020/2/25/estudiantes-de-la-uaemex-arman-tendederos-para-denunciar-acoso-de-reg%C3%A9nero-en-la-profesores-239019.html). 22/02/2020.
- Seidler, Victor. *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Paidòs, 2000.

- Segato, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia de género: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Editorial Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Vélez, Graciela. "Violencia de género. La implicación masculina", en Delgado, Serrana y Pablo Piquinela (comp). *En clave de género. La construcción de la violencia*. Ediciones del CIEJ, 2016.
- Vélez, Graciela, "Hostigamiento sexual escolar e identidad masculina. El caso del sector estudiantil de la Universidad Autónoma del Estado de México", en *Revista Casa de la Mujer*, vol 22, 2015. pp 27-4.
- Victoria, Eulalio. "En paro estudiantil la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx por difusión de fotos íntimas de alumnas." [www.elfinanciero.com.mx/nacional/en-paro-estudiantil-facultad-de-uaemex-por-difusion-de-fotos-intimas-de-alumnas](http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/en-paro-estudiantil-facultad-de-uaemex-por-difusion-de-fotos-intimas-de-alumnas). 24/06/2020.



# LA VISIÓN POÉTICA DEL COLOR ENTRE LOS POETAS DE LATINOAMÉRICA E IRÁN

Najmeh Shobeiri<sup>1</sup> y Fatemeh Bayatfar<sup>2</sup>

**Resumen:** El color, ha presentado un importante papel en la creación cultural, tradicional, artística y literaria en el mundo y en especial de la poesía. Los antepasados dotaron al color de un simbolismo cuya interpretación dependía de las relaciones adquiridas entre la historia y la literatura y que eran específicas de cada cultura. De esta forma el color y sus interpretaciones son una fuente enriquecedora de interpretación de la poesía por lo que un estudio del uso del color o del cromatismo entre la poesía de América Latina e Irán puede abrir nuevos horizontes en la cosmovisión de estos dos mundos. En este estudio nos dedicaremos tan solo a la presentación figurativa del color entre los poetas de América Latina e Irán.

**Palabras clave:** Color, Latín América, Irán, Cosmovisión

## Introducción

El mundo del color es sumamente complejo y su relación con el espíritu del ser humano es de una gran profundidad. La relación que el color tiene con los diferentes factores estéticos no debe ser olvidada, así como los aspectos psicológicos que determinan la elección o preferencia de uno u otro color. No hay duda de que las diferentes etapas sociales, las diferentes visiones de la vida, los aspectos sociopolíticos y críticos de un poeta influyen en la transmisión de estos colores en los poemas y, de la misma forma, un cambio en estas situaciones, con causa de un cambio en el “cromatismo” de los poemas, pues el poeta, influenciado por su propia experiencia personal, describe y dibuja con colores su entorno poético.

La aparición del color en la poesía, así como su aparición en la obra de los pintores, puede ser analizada bajo tres aspectos.

## A. Impresión

El creador interioriza la impresión de un objeto, recibiendo influencia de ello (Shamisa, 1997; 40).

---

<sup>1</sup> njshobeiri81@gmail.com

<sup>2</sup> Fbayatfar1@nebrija.es

En la pintura impresionista, la obra pictórica se basa en su propia mirada del mundo, no de lo aprendido, visto u oído del mundo arcaico, por lo que puede decirse que el pintor lleva su obra del taller al aire libre de la naturaleza. Así mismo ocurre en la poesía, de la que a continuación, aludiremos a algunos ejemplos.

## **B. Expresión**

La expresión es un método de las diferentes expresiones artísticas (pintura, escultura, literatura y cine) cuya meta es la transmisión de los sentimientos y emociones internos del artista hacia el mundo visible.

## **C. Contrastación**

Contrastación o la estructura simbólica, conocido como simbolismo es otro factor de la estética de los colores.

Según los simbolistas: la poesía no es una pintura sino una manifestación de los estados anímicos del poeta. El dominio de la poesía comienza justamente allí donde esta se desgaja de su conexión con la realidad prolongándose hacia el infinito. No se puede decir que una interpretación de una poesía sea más certera que otra. El propósito último del Simbolismo no es disminuir la grandeza de los sentimientos ni de las imaginaciones con obvias y francas explicaciones. Ya para esto necesita recurrir a un código simbólico normalmente basado en experiencias oníricas y que parecen alejados de la realidad sensible. Supongo que es por eso que en la poesía simbólica predominan los colores oscuros que es la representación de que lo que se quiere encontrar está más allá de lo visible, y por lo tanto está oscuro. Como la realidad poética para el simbolista está más allá de lo sensible, los tonos que suelen aparecer en la poesía son oscuros y difuminados para dar la impresión de que el mensaje que se quiere transmitir está más allá del alcance humano. Es por eso que se recurre a los dominios donde los humanos no habitan, es decir, los parajes oscuros y las imágenes oníricas para impactar al lector.

### **1.1 Colores y sus significados simbólicos**

Durante siglos, los colores han gozado de diferentes significados; por ejemplo, el color para San Agustín es un reflejo platónico de Dios; para Newton, energía de la luz;

para Wolfgang la sangre; para Goethe, una concepción subjetiva y el sufrimiento de la luz; y para Jean Luc, la cualidad de los objetos observados (Nikoo Bakht, Ghasem Zadeh; 2005:214). Puesto que el símbolo, conlleva diferentes significados y no se limita a un solo significado, el color puede considerarse como el factor más importante del simbolismo.

El símbolo de los colores depende además del ambiente geográfico y cultural, del ánimo y de la peculiaridad espiritual de cada ser. Así, es posible que un color recuerde un asunto en un ambiente específico y para una etnia en particular, pueda llegar a no gustar o ser odiado en otras latitudes.

## **1.2 Los factores del simbolismo de los poetas que usan el color**

1. La amplitud simbólica del color en la poesía contemporánea se origina en los asuntos sociopolíticos y acontecimientos dominantes de una sociedad.
2. Algunos colores tienen un fondo simbólico definido y personal.
3. El color en la poesía contemporánea persa es uno de los factores más relevantes en la simbolización para la desfamiliarización; como el símil del amor para el ser humano. (Nikoo Bakht, Ghasem Zadeh; 2005:221. 220)

Acorde a las investigaciones realizadas el blanco y negro se consideran como los primeros colores simbolizados, puesto que los seres primitivos han recibido grandes efectos de la blancura del día y la negrura de la noche.

## **1.3 Metodología de la investigación**

Según lo explicado, estudiaremos el uso simbólico del blanco y negro en la poesía de algunos poetas de América Latina y de Irán. De esta forma se pasará revisión a algunos poemas de Luis Bravo de Uruguay, Osvaldo Picardo de Argentina, y a algunas obras de poetas iraníes como Nimā Yushij, Forugh Farrojazad y Hooshang iraní.

## **2. Argumento**

Desde que se tiene consciencia la vida de los seres humanos ha estado influenciada principalmente por dos colores: el blanco, como significado del día y el negro como metáfora de la noche. El ser primitivo se refugiaba de la negrura de la noche en su cueva, dejando atrás la actividad diurna, y se dedicaba a la caza y sus actividades durante

el día. De esta forma, según el ambiente geográfico de los seres primitivos, los colores se han ido grabando en su memoria inconsciente con una especial significación.

El uso de los colores en la poesía de los clásicos también puede significar o interpretar una visión y comprensión conjunta. Pero el color en la poesía de los poetas contemporáneos goza de un aspecto personal tal y como veremos en la poesía de algunos países de América Latina y de los de Irán.

## 2.1 El negro

El negro como símbolo de la noche, la oscuridad, la ansiedad, la pena y la muerte. Es color del luto. Esto se refleja en algunas expresiones persas como el año negro (año de sequía y la escasez de la lluvia), así como en la ropa negra, que representa los efectos negativos a los que este color va asociado.

El negro en la poesía de Nimā Yushij,<sup>3</sup> el poeta modernista de Irán, actúa como resultado del ambiente opresivo de su época, de esta forma la noche se considera como la imagen principal de su poesía. “El poeta es el gran observador de la destrucción de toda una sociedad y a su consecuencia al del ser humano. Él es quien se dedica con precisión y atención a la expresión minuciosa y la indagación dentro de su mente y el interior de los seres cautivos y así expresa de una forma visual su más hondo sentimiento nostálgico y destructivo” (Sedighi, 2005:15).

A lo largo de la noche

Mientras caen

Los dientes de este viejo negro

Se me vuelve negro de una vez la cara del mundo

Sin pasar nada por mi blanca vista. (Nimā Yushij)

Como acabamos de mencionar el negro goza de una estructura simbólica en la poética de Nima, haciendo referencia a los aspectos sociopolíticos.

---

<sup>3</sup> **Nimā Yushij** (en persa: نیما یوشیج) (11 noviembre 1897 – 4 enero 1960), También llamado **Nimā** (نیما), **Ali Esfandiāri** (علی اسفندیاری), fue un poeta persa. Él es Famoso por su estilo de poesía, llamado *She'r-e no* (شعر نو "poesía nueva"), También es conocido como *She'r-e Nimaai* (شعر نیمايي, "Poesía de Nima"). Es considerado como el padre de la poesía moderna. Tras su muerte fue enterrado en su pueblo natal en Yush, Nur , Mazandaran, según su testamento.

No pasa lo mismo con la poesía de Forugh Farrojazad,<sup>4</sup> la memorable poeta persa. El negro para ella es una expresión íntima como veremos en el siguiente poema:

Toda la noche por allí  
Se iba cayendo alguna pena  
De las ramas negras  
Alguien olvidaba su ser  
Alguien te llamaba  
Cuanto escombros el aire  
Iba echando sobre él.  
(Sedighi, 2005:83)

Lo mismo pasa en su poesía cuando dice:

Hundiré en el jardín mis manos,  
Germinarán, lo sé, lo sé, lo sé,  
y las golondrinas pondrán sus huevos  
Entre mis dedos sucios de tinta.

En este, el negro de la tinta conlleva dentro de sí el significado de la sabiduría y finalmente, cuando habla del confín de la noche, conserva el secreto no revelado en la oscuridad:

Hablo del confín de la noche  
Y del confín de la oscuridad  
Y del confín de la noche  
Si vienes a mi casa oh amigo  
Tráeme una luz  
Desde la cual pueda ver del bucllo del callejón afortunado.

---

<sup>4</sup> Forugh Farrojazad (en persa: فروغ فرخزاد), (Teherán, Irán, 5 de enero de 1935-Teherán, Irán, 13 de febrero de 1967) también Forugh Farrojazad, fue una poetisa iraní y directora de cine. Como poeta fue una de las más influyentes de Irán en el siglo XX. Era una poetisa moderna, controvertida e iconoclasta. Ella Junto con un grupo de poetas renovadores como Nimá Yushiy, Sorhab Sepehrí y Ajaván Salés, rompió la rigidez de la poesía clásica persa acercándola a la gente utilizando expresiones y términos populares y coloquiales. Fue descalificada por los sectores más conservadores de la sociedad iraní, admirada por escritores y cineastas de todo el mundo y emblema del feminismo en su país.

El poema, “El zumo negro,” de Luis Bravo, el contemporáneo poeta uruguayo, es un poema romántico, el cual conserva dentro de sí un gran matiz expresionista. Veremos a continuación este poema en cuyo matiz, encontramos el mismo factor personal.

### **Zumo negro**

El saco negro, el alma negra, la negra luz  
-soy invisible bajo el arco gótico de las puertas-  
El saco negro, el alma negra, la negra luz.  
No es tu ausencia sino la mía de mí.

Estoy al borde de un vaso negro  
Muerto por ahogarme en tu sombra.  
Alguien, parecido a mí,  
Bebe mi negra sangre negra.  
Y yo me dejo caer en los jugos de su universo.

El saco negro, el alma negra, la negra luz.

Soñé que el agua rodeaba mi cuerpo desnudo.  
Al despertar alguien se había bebido  
El canto de los pájaros.

Estoy tranquilo como el líquido en las bandejas de revelado, estoy en negativo  
Estoy al trasluz del escenario.  
Detrás del espejo de esta cara muerdo  
Muerdo la negra melena del corazón  
Hundido detrás del pecho

La sangre negra, la negra luz.

Tu rastro un trasto desprendido del túnel del bolsillo

Del saco negro colgado en el pestillo de la puerta como  
Un enano ahorcado.

Aquí tienes mi presencia en blanco radiante

-el saco negro, la negra luz -

Aquí tienes mi presencia bajo un foco de luz negra, aquí tienes mi presencia, allí  
la holografía de ese cuerpo

Dibujado por los cabellos de la luz.

Canta a todo volumen el alma en cuerpo ajeno

Canta mientras bebe, borracha,

Un largo vaso transparente de zumo negro.

(Bravo,2000: 58-60)

### **Sobre “Zumo Negro”**

Lo neogótico presente en este poema, perteneciente al libro y al CD-ROM titulado *Árbol veloz* (1998), tiene su raíz en la desilusión vivida por la joven Generación del 80 en Uruguay, cuando luego del regreso a la democracia, tras doce años de dictadura, las ilusiones políticas de búsqueda de una justicia social se disolvieron durante los años 90. Entonces se instaló en el país, y en la región, el modelo socio-económico neoliberal. En este poema el tema del desamor puede vincularse a la desilusión juvenil de aquel contexto que se expresó tanto en la música como en la poesía. Se le dio en llamar “neogótico” por su aire nihilista y autodestructivo proveniente del ya lejano romanticismo alemán e inglés, desarrollado en el cambio de los siglos XVIII al XIX, así como ahora ocurriría en las sociedades dependientes, en este caso del Cono Sur latinoamericano, en el cambio de siglo XX a XXI.

Otro posible vínculo estético es con el expresionismo pictórico, una analogía que también se dio en el campo de las artes plásticas durante ese período (1985-1994) que, en uno de sus ensayos, el propio autor denominó como “movida contracultural”<sup>5</sup>. En esa

---

<sup>5</sup> Bravo, Luis. “Huérfanos, iconoclastas, plurales: la generación poética uruguaya del 80” y “Zoom 80: muestra de la poesía uruguaya actual”. Revista *Fornix* N°5-6. Lima, Perú, abril 2007, 105-156. <https://xdoc.mx/preview/fornix-5-6-fin-2pmd->

línea de interpretación la anáfora que estructura el poema (el saco negro, el alma negra, la negra luz) reúne lo físico y espiritual del sujeto, así como al mundo social en el que se debate su existencia. Ese fondo neoexpresionista atraviesa el adentro y el fuera conflictuando un discurso poético atravesado por imágenes que tienen una fuerte visualidad pictórica. Si en la poesía de Farrojad, la poetisa persa, aparecen elementos visuales, debido a su aire romántico de connotaciones cinematográficas, en la poesía de Bravo, el poeta uruguayo, encontramos una similar analogía entre lenguajes artísticos. El vaso de zumo negro que aparece al final del poema adquiere un tinte macabro porque contiene su propia sangre, que aparece de color negro por su densidad, tal y como la describe en *La Ilíada*, Homero, el antiguo poeta griego (S.VIII a.C.), cuando anticipa la muerte de algún héroe.

El papel del color negro a lo largo del poema va trazando una línea en la que se fusionan los mundos, interno y externo, del sujeto que habla, poniendo de relieve con su repetición, una emotividad intensa y desesperante que se traspasa al lector. Cuando sale a la luz al final del texto de forma muy gráfica, lo hace para dar cuenta de que su contenido habrá de ser bebido por el propio sujeto emisor del poema.

Como decíamos al comienzo de este artículo, el uso de determinados elementos y la vinculación de estos con el contexto social al cual pertenece cada poeta, aparece en el estudio analítico de sus obras. Puede haber más o menos movimiento en las imágenes y en los ritmos de cada poema, pero hablando de Uruguay también es posible referir lo dramático de este poema a la temática elegíaca propia de la poesía del tango rioplatense. Si, a la vez, escuchamos la puesta en voz del poema, percibimos que su música (compuesta especialmente por Álvaro Pasquet) tiene un aire de ese ritmo de 2 x 4, propio del tango. Todo lo contrario, sucede en la poesía persa, en la que no se experimenta esa íntima sensación de un compás que se comparte a ritmo con el otro.

Aquí tienes mi presencia bajo un foco de luz negra  
aquí tienes mi presencia, allí la holografía de ese cuerpo  
dibujado por los cabellos de la luz. (Bravo,2000:60)

---

[5e88ec472ecec](https://es.scribd.com/document/117688613/Huerfanos-icnclastas-plurales-la-generacion-poetica-del-80-uruguayo). Y en: <https://es.scribd.com/document/117688613/Huerfanos-icnclastas-plurales-la-generacion-poetica-del-80-uruguayo>

Aquí, el color negro no juega un papel tan negativo como en el poema persa. Las expresiones dibujan con luz (holografía) un contorno más luminoso y cordial, en el que cierta transparencia se antepone a la negrura. Lo oscuro adquiere, a la vez, ese pliegue barroco de lo romántico, en el que el dolor y la derrota son, finalmente, una forma de triunfo. Es decir, el héroe neorromántico es, aún al presente, un derrotado triunfante; lo es porque en su propia tragedia le es posible sentir intensamente el dolor de la existencia, a diferencia de aquellos cuya vida maquinal y uniforme, ha sido aletargada, banalizada, vaciada de sentido.

En la cultura religiosa y ritual del mundo chiita y el en la poesía de Āshūrā<sup>6</sup> el negro es representante del enemigo, la opresión, la malicia y vileza moral. Es destacable la contrariedad del negro con el blanco, en la ambientación poética como demostración de la maldad y la bondad.

Repentinamente

Apareció un puñal negro

Del medio

Al corazón del Sol.

(Garmaroodi. Sin fecha. 52)

## 2.2 El Blanco

El blanco por lo común es una muestra de la inocencia. El blanco como símbolo de la Paz y de la Libertad, por lo cual se usa la bandera blanca con el mismo fin. Sin olvidar que este mismo color sirve de indumentaria de luto en países como China o Jordania.

Según lo estudiado el blanco aparece con mayor frecuencia en la literatura universal. Uno de los usos más frecuente del mismo en la letra persa sirve como sinónimo de la salvación y buenaventura según vemos en el siguiente poema de Khoshdel Tehrani:

---

<sup>6</sup> Āshūrā'. (عاشوراء) El memorable día del martirio del tercer Imam del mundo chiita, Imam Husein, se conoce como el día del luto y se celebra con grandes ceremonias religiosas. La palabra textualmente significa el décimo día del aquel cruel martirio del dicho Imam junto con su familia. Esta tragedia ocurrió en la ciudad de Ninava, actual Karbala, en el año 61 d. C de hégira lunar coincidiendo con el 680 del calendario cristiano.

Con el rojo de su sangre  
 Purifico y retiro  
 La negrura malvada de Yazid  
 De la blanca falda<sup>7</sup> del šarī'a<sup>8</sup>.  
 ( Ensani, 2007:350)

Cabe mencionar que “la blanca falda” hace referencia a šarī'a (Sharia), teniendo en cuenta que la blanca falda, significa dignidad e inocencia, y la “negrura malvada” representa lo opuesto y que sirve como base del símbolo negativo, por lo cual se alude esta salvación negra a Yazid, el cruel asesino del tercer Imam del mundo Chiita, Imam Husein.

### **Sobre “En el blanco corazón de la inocencia”**

En el poema, “El blanco corazón de la inocencia”, de Luis Bravo poeta argentino, el blanco es símbolo de la inocencia.

El título del poema parte de una presencia eminente, que implica la inocencia representada en el blanco, en esa blancura que la poesía otorga al corazón. Es decir, la poesía—cuya denominación recién aparece al final del poema, aunque se ha hablado de ésta a lo largo de cada uno de los dísticos del texto—es la que, en su cualidad de despertar el asombro, otorga a quien la cultiva la posibilidad de volver a percibir como la primera vez, de manera inocente, todo lo que toca con sus palabras, con su imaginación.

Las sensaciones humanas pierden su enigma y su tristeza en la blancura del corazón. El papel de la luz de la luna es iluminador, mientras el mar en su libertad parece abrir el horizonte hacia la celebración de la hondura. Los juegos de palabras no quitan, sino que celebran, lúdicos como los de un niño, el valor estético de la inocencia. Cuando nos enfrentamos con las palabras paradójicas de lo profano y de lo consagrado se

---

<sup>8</sup> šarī'a (en árabe: شريعة). Via o senda del mundo islámico ( es el cuerpo de derecho islámico. Constituye un código detallado de su conducta, en el que se incluyen también sus normas relativas a los modos del culto, los criterios de su "moral" y de su vida, las cosas que ellos tienen permitidas o prohibidas y las reglas separadoras entre lo que consideran bien o el mal. Sin embargo, su identificación con su religión es matizable: aunque está en el islam, no es un dogma ni algo indiscutible (como pudiera serlo el texto del Corán), sino objeto de sus interpretaciones.

vuelven más filosóficas y existenciales, por ejemplo, cuando se dice que nuestra vida es solo “la piel de un espejismo”. La nitidez de la inocencia cobra su mejor sentido cuando la poesía sueña a la poesía, en una puesta en abismo hasta el infinito.

A continuación, veremos el poema “Blanco corazón” del mismo poeta:

Escurridiza en un cuerpo de palabras,  
voz que a sí misma se traduce.

Pesca con candil, vislumbre de peces  
En la oscura libertad de las mareas

Papel de luna sobre la noche marinera  
Collar de signos en el cuello del abismo.

Ella da en el blanco corazón de la inocencia,  
un asceta del lenguaje la perpetra

Y profana lo consagrado que ya no brilla  
y en lo sagrado se ejercita.

Oro en polvo es y es  
el viento que esparce el enigma

La sal de la duda  
la tensa paradoja

Nómade de certezas,  
Acaso ramas de un mismo árbol con la filosofía.

Es un arte muy antiguo  
Con su aguja de tiempo a campo traviesa

Palabras que prefieren no decirse  
Viaja a los mundos que la habitan

Y como la piedra en su reino  
Resiste y resiste.

Descendió del mismo árbol que los monos  
pero no hay evolución en su antropología

Su topografía no está en el mapa de las manos  
es diluvio de un alma que desborda

Es el ovillo del olvido,  
Desteje largamente su ser a destiempo.  
Ella sabe que vivimos en la piel de un espejismo  
por eso sueña la poesía a la poesía.  
(Bravo, 2000: 212-214)

Se encuentra a menudo la oposición del blanco - negro en la poesía persa. Una gran muestra de ello, es comparable con un cuadro expresionista, sin dejar de ver su aspecto simbólico, puede hallarse con mucha claridad en la poesía de Yadollah Royai.

Del camino blanco  
Caerás a los huecos negros  
Y de las yemas de los dedos en conjunto  
Te unirás a la reunión de los amigos  
Benditas reuniones gracias a la sensación

“...en el poema arriba mencionado, aparece en una forma moderna una connotación arcaica y, el camino demuestra su contrariedad con el hueco y los dos

colores blanco y negro amplían más este sentido de la oposición. En el poema vemos, el conjunto de *yemas de los dedos, la unión de los amigos, y benditas uniones*, que expresan de una forma cómica a la muerte. Por otro lado, demuestran el anisa y gran miedo involucrado dentro del poeta. (Sedighi, 2005: 260.261)

En la poesía persa, el color *blanco* es contario al color *negro* (color de la oscuridad y de la muerte) pero no ocurre lo mismo en poemas de otros poetas. Así el color blanco en el poema de Hooshang Iraní se pone de relieve con el mismo sentido de muerte y perdición:

Las garras blancas que apagan mi existencia  
Y se alegran sobre el humedal secador  
Aquella garra inquieta,  
Es tuya  
Tu: ¡nefasto verdugo!  
Tu: ¡el engaño de las vidas!  
Deja en paz mi mirada mortal.  
(Sedighi, 2005: 126)

### 2. 3 NO TIENEN NOMBRE LOS COLORES CON QUE OÍMOS HABLAR A LA LUZ

*A M.F.*

Ningún color vuelve a ser el mismo. Imaginá  
Un resplandor, una blancura que no te ciegue.  
Algo más que un crepúsculo borgeano  
En que se va, como cualquier otro, un día de otoño.

Mi daltonismo deriva en locura  
De colores imaginarios. Conozco sus nombres  
Desde que era un chico, pero los colores  
Me siguen preguntando ¿será verde el verde,  
Rojo el rojo, azul el azul, ¿amarillo el amarillo?  
¿Cuál será el verdadero color de las cosas?

Por suerte, a vos te sé no sólo con los ojos:

La luz de tus manos me habla

Disuelta esta tarde

Bajo el peso tan delgado de un arcoíris.

Al estudiar este poema del argentino Osvaldo Picardo, nos enfrentamos con algunos aspectos, desde un juego modernista hasta un conceptualismo elaborado. El poeta bucea en el fondo de una filosofía vitalista, un concepto que pueda definir los sentidos que paradójicamente se anulan entre sí, cuando no se indaga reflexivamente la experiencia del ser humano y sus aparentes confusiones.

El color es un elemento prismático de la luz según la ciencia, pero en este poema parece que sólo puede comprenderse o interpretarse frente a una excepción particular, un defecto visual como el que el poeta dice padecer: el daltonismo que transforma la realidad en la dimensión de lo dudoso y enigmático de los nombres con que se trata de definir: azul, verde, etc.

El color es un accidente de la luz, no una sustancia esencial y en el poema, adquiere valor metafórico: es la manera del amor capaz de iluminar y encender al Otro. La luz habla con su idioma de Arco Iris en las manos del Otro a quien no sólo se lo conoce por los ojos.

El color también, se vuelve algo único e irrepetible como las experiencias que vivimos y recordamos individualmente. Por eso ningún color vuelve a ser el mismo. Cada color está relacionado a cómo, dónde, cuándo, con quién lo vemos... "la luz en tus manos me habla" tiene ese sentido. Picardo se aproxima así a Borges no sólo por la mención en el poema de los crepúsculos sino por la concepción borgeana del color, que abarca el enigmático mundo del autor de *El aleph*, puesto que su interpretación como un gran sabio invidente nos acerca mucho más a las interpretaciones culturales e intelectuales de una poesía de pensamiento.

La concepción del mundo para Borges cobra su esencial significado en un laberinto repetido, en el cual el sujeto no encuentra más alternativa que descifrar el mundo como enigma y perplejidad.

En este trabajo no podemos dedicarnos a la filosofía o revelación de Borges, siendo de sumo interés ver la opinión de Juan Pablo Neyert al respecto cuando dice:

Las imágenes que indican la sucesión: crepúsculo-noche-crepúsculo-alba-mañana-día- tarde-crepúsculo-noche-crepúsculo-alba ostentan varias cualidades. Iniciarse y luego enlazarse con el crepúsculo, que asocia en otros textos a un tiempo suspendido, un tiempo sin tiempo, que aquí parece aspirar a la idea de lo irreal y eterno. Expone así los distintos momentos alternándolos en su acontecer o como resultado del anterior o como prefiguración del posterior (pasado-presente-futuro). Calificar, pues, a cada uno de estos momentos no como un absoluto en sí mismo sino como un “hábito del tiempo” (aplicado puntualmente a la noche, pero extendido a las demás instancias a través del “otro”).

Los crepúsculos de Borges son un lugar común y también una ironía. Osvaldo Picardo no elige al azar a Borges, sino, conceptualiza la imagen del color del crepúsculo de un escritor ciego. Él habla de eso único irrepitible que paradójicamente se está repitiendo cada crepúsculo de otoño en nuestras vidas y esa experiencia no ocurre en los ojos. Son momentos que se van. Son colores que ya no están.

Así todas las referencias anecdóticas a lo cotidiano y al daltonismo aparente en este poema, forman una visión conceptual. La construcción modernista del poema transforma el prisma de Newton en un artefacto reflexivo sobre lo que son las certidumbres y las expresiones que usamos para nombrarlas. En este caso, en este poema, conlleva dentro de sí un resultado, casi una conclusión: el amor no tiene color o los tiene a todos.

La luz aparece como la madre de todo color en un amplio sentido del optimismo vital. Esta forma de explicar la realidad también aparece en algunos poetas persas como Sohrab Sepehri.

## **Conclusión**

El uso del color siempre ha ocupado un lugar relevante en la poesía mundial, cobrando un significado u otro según la cultura de cada país. Cada poeta ofrece un nuevo concepto a su poema, expresando sus sentimientos románticos, nostálgicos a través de los colores. De esta forma el color se ha usado como la expresión expresionista o

romántica o quizá sociopolítica de los poemas. Como hemos visto la determinación cromática está expresada con gran fuerza en poemas de los iraníes Hooshang iraní, Yadollah Royai, Forugh Farrojazad o en Osvaldo Picardo y Luis Bravo en el mundo hispano. En ocasiones el color aparece bajo un concepto simbólico en diferentes etapas históricas o sociales para expresar diferentes sentimientos. De esta forma los colores podrán definirse como las llaves esenciales para descubrir las circunstancias de factura de un poema o los sentimientos de una sociedad cuyos representantes son los poetas. Esta forma de interpretación y análisis de los poemas, nos acerca a la comprensión de la sociedad bajo el punto de vista de los poetas, diferente de lo que quizás se ve a simple vista.

Obras citadas

Bravo, Luis. *Árbol Veloz*. Trilce, 1998

---. *La voz y la sombra (poemas nuevos y selectos)*. Traducido por Catherine Jagoe y Jesse Lee Kercheval, New Orleans, U.S.A., 2000.

---. Poema de Luis Bravo. Publicado en el CD *La tinta de la yunta*, trío Lengua lunfa. Perro Andaluz, 2017.

Ensani, Ali. *Cheraghe Saeghe: Ali musavi Garmaarudi*. Tehran: Jomhuri, 2007.

Nikubakht, Naser and Seyed Ali Ghasemzadeh. "Zaminehay'e nomadin-e rang dar sheer-e moaser; ba tekyeh va takid bar ashaar-e Nima, Sepehri va musavi Garmarudi", *Literature magazine of Bahonar-e Kerman University*, 2005, pp. 209-238.

Picardo, Osvaldo .21 *gramos*. En *Danza*, BsAs: 2014  
[www.borges.pitt.edu/sites/default/files/1306.pdf](http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/1306.pdf).

Sedighi, Mostafa. *Jostojuye khish-e khakestari*. Tehran: Roshan Mehr, 2005.

Shamisa, Sirus. *Negahi be Sohraab sepehri*. Tehran: Morvarid, 1997.



# JULIANA ANTUNES' *BARONESA* AND ANDRÉ NOVAIS DE OLIVEIRA'S *TEMPORADA*: WOMEN MUST NOT FEAR CHANGE

Jeanine Lino Couto

**Abstract:** The large metropolitan area of Belo Horizonte, in the southeast region of Brazil, has been setting of low budgets but pioneer movies. My proposal is to analyze two of the recent hyper realistic feature films produced in the area: *Baronesa*, directed by Juliana Antunes and *Temporada*, directed by André Novais Oliveira. I believe these two young directors are successful at portraying the lives of female protagonists that are not afraid to embrace change, which may bring positive outcomes to their lives. Even if such changes are not easy nor fast, they are needed. I hope to be able to interpret their journeys through poor neighborhoods of the *mineiras* big cities that function as protagonists to demonstrate how black women in Brazil are fighting to be heard and to survive, often against many odds.

**Palabras clave:** movies black poor change positive

Democracy for an insignificant minority, democracy for the rich—that is the democracy of capitalist society. If we look more closely into the machinery of capitalist democracy, we see everywhere, in the “petty”—supposedly petty—details of the suffrage (residential qualifications, exclusion of women, etc.) in the technique of the representative institutions, in the actual obstacles to the right of assembly (public buildings are not for “paupers”!, in the purely capitalist organization of the daily press, etc., etc.—we see restriction after restriction upon democracy.  
Wladimir Lenin—The State and Revolution (152)

The large metropolitan area of Belo Horizonte, in the southeast region of Brazil, has been the setting of low-budget but pioneering movies. In this presentation, I look at two of the recent hyper-realistic feature films produced in the area: *Baronesa* (2017) directed by Juliana Antunes and *Temporada* (2019), directed by André Novais Oliveira. I believe these two young directors are successful at portraying the lives of female protagonists that are not afraid to embrace change, which may bring positive outcomes to their lives. Even if such changes are not easy nor fast, they are needed. I hope to be able to interpret their journeys through poor neighborhoods of the *mineiras* big cities that function as protagonists to demonstrate how black women in Brazil are fighting to be heard and to survive, often against many odds. I agree with Silvia Federici that “a return of the most violent aspects of primitive accumulation has accompanied every phase of

capitalist globalization, including the present one, demonstrating that the continuous expulsion of farmers from the land, war and plunder on a world scale, and the degradation of women are necessary conditions for the existence of capitalism in all times” (12-13). Such degradation certainly is seen in the films I investigate and contributes to the existence of capitalism.

### ***Baronesa* (2017)**

Part documentary, part fiction, this film won several awards, including the Mostra Aurora at the 20th Mostra de Cinema de Tiradentes—a Cinema Festival in the state of Minas Gerais, Brazil; the Best Documentary in the 9th Annual Cinema Tropical Awards in 2019, in the 32nd Mar del Plata Film Festival (2017) and in the 39th Havana Festival; Best Picture at the Tiradentes Film Festival 2017, and three prizes at 28th FIDMarseille, in France, including the Audience Award.

Juliana Antunes, in the interview to Resenhas, claims "eu não sei se resistência para mim não é empoderamento, para mim é sobrevivência" (I don't know if to me resistance is empowerment, to me it is survival [translation mine]). I think of such a statement as a heart-to-heart confession of how difficult it is for a woman to survive and thrive in a Latin American country. A woman must empower herself to survive, in my view. That is exactly what the women in *Baronesa*, Andreia and Leidiane do, every day in their private spaces, in unsafe homes. Located in the poverty-stricken neighborhoods of Juliana and Vila Mariquinhas, within the area of the large metropolis Belo Horizonte, the dream of the one of the protagonists (Andreia, the manicurist who is saving everything she can by doing nails to purchase house materials) is to be able to move to a safe place in *Baronesa*. The name of the neighborhood is noble, just like their intentions are. It is also a metaphor for the women themselves, not royal by birth by any means but royal in essence, in dreams, in a simple but beautiful existence. Also, the names of the communities portrayed in the film are feminine, reinforcing the director's goal of breaking up the tradition in Brazilian film of representing the point of view of men, a machista environment usually linked to the world of guns, drug traffickers, and other elements that have been extensively part of the domain of Brazilian patriarchal society, as seen in *City of God* (2002), *Elite Squad* (2007), *Last Stop 174* (2008), and *Sunday Ball* (2015).

I am very interested in watching women change and embrace change as a means of empowerment. In *Baronesa*, one visible way women express empowerment is through dance, funk dancing, in a very sensual manner. The first scene of the film focuses on a woman dancing, and the camera is very close to her hips, which move rhythmically to a funk song about how people in the community dance, everyone from adults to children. The camera then goes up to the woman's face, and that is how the viewer is introduced to the face of one of the protagonists. One possible interpretation is that the woman expresses herself through movement in a sensual way, but as if she is dancing for her own pleasure only. Another interpretation is that she is an object of desire to others, a more cliché aspect of a black woman dancing and moving for the pleasure of the viewer (a man or a lesbian, such as the director herself).

There is another funk dancing scene in *Baronesa* in which a group of women dance. To me, that is a clear sign that empowerment needs to happen on both individual and collective levels to be effective. Joice Berth, in *Empoderamento*, points out that

Partimos de quem entende que os oprimidos devem empoderar-se entre si e o que muitos e muitas podem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já, que, ao fazê-lo, entramos no terreno do inimaginável: e empoderamento tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro. (153)

The song to which the group of women, including Andreia, are dancing is about a machine gun. Machine guns and shootings are present in the film, but in the background, with few exceptions. The director successfully incorporates them in the *mise en scène* in a way that builds up tension, since it is a reality of many or most communities.

Personal change is not very welcomed in Brazilian society, specifically when it involves change in a woman's role. Feminists, especially black feminists have been trying to gain space in such a society for many years. It is still rare to see one that behaves and lives her life as she really pleases, because she must conform to very strict guidelines of Marianism and Evangelical Christianity. Change is only possible alongside daily struggles, the risk of being alone, even more ostracized than other women who abide by the rules, written or unwritten. Tocci notices that

The result is a surprisingly nuanced and complex portrayal of womanhood, focusing particularly on bodies and intimacy. The sharing is honest and kind between these women, and always life-affirming even in the face of, and indeed because of, the social and financial circumstances limiting their power of choice. The awareness of the self therefore comes through a certain freewheeling anecdotal energy, with stories of masturbation, love, marriage and the difficulty of smuggling stuff through x-ray scans at the airport. Andreia is the most influential in this context, and she uses her position to impart wisdom on young brides and inexperienced teenagers while she does their nails. (Tocci)

I have mentioned some of the places in the film, including inside the houses and the communities, which are not safe places to anyone but where there is sharing of ideas, experiences, women empowerment through conversations and games. One example is *capoeira*, a martial art developed by former enslaved people as a sign—and often, a weapon of resistance. In the community Andreia is not only a viewer of men doing *capoeira*, but she is a participant. She performs with a man and is not scared of that, a metaphor that she can do anything she wants, including building a home in the community she desires with her bare hands, in a lot she invaded and can now call her own.

The final scene in *Baronesa* focuses on Andreia by herself, building the wall of her new home alone, and when she takes a break she reflects and enjoys a glass of beer, completely alone. She is a warrior and a winner by her own terms. By doing nails or other activities and having a purpose, helping others in the ways she can, she will most likely keep surviving and growing. She represents many women who do the exact same things in many Brazilian *favelas* today, as they wait, perhaps, for the day they will see their loved ones again as they leave the prison system that targets poor black men.

### ***Temporada* (Long Way Home) (2018)**

*Temporada* is a feature film that has participated in several festivals and received awards: the Festival de Cinema de Locarno, 2018; the Festival de Cinema de Torino, 2018, where Graci Passô won the best actress award; the Festival de Cinema de Brasília, 2018, where the film received prestigious awards of Melhor Filme, Melhor Atriz (Grace Passô), Melhor Direção de Arte, Melhor Fotografia, Melhor Ator Coadjuvante (Russo

Apr); the Janela Internacional de Cinema do Recife, 2018, taking the Prêmio do Júri. Further, in the Entrevues Film Festival, 2018 it won the Feature Film Prêmio Guarani in 2020 and Melhor Atriz for Grace Passô. Finally, it was exhibited in the IndieLisboa International Independent Film Festival in 2019 and in the AFI Fest in 2018.

As is the case with Andrea in *Baronesa*, in *Temporada* the story is about a woman who is moving as well. Juliana is a married woman, abandoned by her husband—something that the viewer at first does not know—who has just embraced a new chapter in her life in a much larger city. This time it is Contagem, also part of the Grande B.H., in the landlocked state of Minas Gerais, Brazil. Even though she is married, her relationship has changed since she had a miscarriage after a car accident and she is now by herself, possibly waiting to be reunited with her husband when he is supposedly ready to move too. The reunion never happens for various reasons, mainly because when Carlos finally calls her back with an explanation Juliana has changed and does not fear where life has taken her. She does not wish to hear his excuses, much less take him back. Like Andrea and Leid in *Baronesa*, she is strong and brave.

*Temporada* is a word that evokes change, just like the seasons. Grace Passô describes the character she played in an interview to promote the film: “Ela é como várias mulheres que estão sempre lidando com as mágoas desse cotidiano, mas que não podem deixar que isso as afete totalmente, porque precisam continuar vivendo. É uma mulher que está experimentando coisas diferentes e criando novos laços, afimou” (Folha de São Paulo). Representation matters, and the success of the film is proof that Brazilian viewers needed this film, after decades of watching movies that portray the everyday lives of the *petty bourgeois*, which is naturally very far from the realities portrayed in *Baronesa* and *Temporada*. It is finally time for people to have access to the lugar de fala (place of speech [translation mine]) of the Brazilian black woman.

One notable change is the haircut Juliana finally gets, which serves as an outside representation of the woman she is inside. The beautiful and modern style shows her face more, her smile is more constant, even though she is not completely open to all her new friends at all times. Rather, she is the quiet friend who will say what is necessary and is always there to understand and support her new “family.” She opens herself to her new friend Hélio, as she trusts him with private things about her previous life such as the fact

she did not have friends before. She adds that change is great. The spectator feels the same for her.

There are several interesting and revealing conversations in the film. One of them is Lúcia's confession. Lúcia is the coordinator of the group Juliana works for combating endemic diseases. In one conversation, Lúcia remembers one time that she was deeply hurt when her former husband's friends said in front of her that their friend could get any woman he wanted and how they could not understand his choice. Such a blunt conversation is not something which I heard while living in Brazil until 2001. I believe there are many wounds regarding race relations still open and I hope that through film, literature, and other forms of communication more is spoken about such wounds and that they start to heal. Much work still needs to be done so that Brazilian society is more just.

So far, I have focused on the characters and some events as well as how the protagonist changes and is fine with such changes. I would like to take a moment to reflect on the setting and its effect on the characters. Contagem is now a mid-size city with more than six hundred thousand people. It is situated on the outskirts of Belo Horizonte, the capital city of Minas Gerais which has more 2.7 million people, and for this reason, Contagem is usually connected with Belo Horizonte in the mind of the *mineiros*. The area where *Temporada* takes place is a humble area of Contagem and most of the scenes in the film are there. Such a fact is innovative as it portrays a different neighborhood than most Brazilian directors have portrayed (most showcase Rio's favelas, from the first film about favelas there are records of—*Favela dos meus amores* [1935], to the more recent *Favela Gay* [2014], directed by Rodrigo Felha). When Juliana works to find sources of the dengue mosquito, she ends up having conversations with the local people. One conversation leads to the formation of the community, and how people moved there in their carriages or on foot. The setting is not the most beautiful, but it has its poetry, as Helio also notes. Each backyard also contains that same almost-beauty, that poetry that was well made through wonderful cinematography.

## Conclusion

I have analyzed a few aspects I consider of importance in two Brazilian cinematic productions from the southeastern state of Minas Gerais, Brazil. Both *Baronesa* and

*Temporada* show various facets of life in the outer reaches of the mineira capital. Both present black women as main characters who struggle to survive each day. Andreia and Leid belong to disadvantaged groups who have no other recourse but to live in favelas. Much has been discussed and portrayed in the cinema, television, and other outlets, but what the director and screenwriter Juliana Antunes and her team have done is different since she was able to do extensive research and spend months in 2015-2016 very close to the characters. The result is a sensitive picture of what has been in the mind of most people, including joyful moments, simple things people are able to enjoy such as a bucket of refreshing water on a hot day, long conversations about life, past, and future, children playing, afro-Brazilian culture such as *capoeira* being preserved, and beautiful human interactions. The negative side is the constant fear of getting caught in a dangerous war among drug traffickers, the lack of basic human necessities, a democratic education for the children, safety, and medical care, among others. The inhabitants of the communities only have each other—but not always, and in the film the viewer sees how much time they spend by themselves haunted by so many ghosts.

*Temporada* is a fiction feature film that goes deep into the characters' personalities and personal struggles. The co-workers Juliana encounters become true friends who seem to understand and accept her completely. By the end of the film, she is happy with the woman she has become and her new life in a larger city, even though not everything that happened to her had been planned. Andreia and Juliana do not fear change. They are ready for whatever happens and need much inner strength to keep going, and that is the reality of most Afro-Brazilian women. *Força!*

Works Cited

- “Juliana Antunes: Entrevista com a diretora do documentário *Baronesa*”. Cine Resenhas. YouTube, 12 June 2018, [youtu.be/NgdvDIstdfmk](https://youtu.be/NgdvDIstdfmk). Accessed on July 24, 2021.
- Antunes, Juliana, diretora. *Baronesa*. 2017. [www.vitrinefilmes.com.br/filme/baronesa/](http://www.vitrinefilmes.com.br/filme/baronesa/). Accessed July 27, 2021.
- . Trópico de Capricornio. November 6, 2020. [ims.com.br/convida/juliana-antunes/](https://ims.com.br/convida/juliana-antunes/). Accessed on July 24, 2021.
- Berth, Joice. “Empoderamento.” In *Feminismos Plurais*. Pólen: 2019.
- Carmelo, Bruno. “*Baronesa: A Favela das Mulheres*”. Adoro Cinema. June 14, 2018. [www.adorocinema.com/filmes/filme-252699/criticas-adorocinema/](http://www.adorocinema.com/filmes/filme-252699/criticas-adorocinema/). Accessed on July 25, 2021.
- . “Temporada: Espaços de afeto”. Adoro Cinema. [adorocinema.com/filmes/filme-266190/criticas-adorocinema/](http://adorocinema.com/filmes/filme-266190/criticas-adorocinema/). Accessed on July 27, 2021.
- Federici, Silvia. *Caliban and the Witch: Women, The Body and Primitive Accumulation*. Autonomedia, 2004.
- Lazarini, Luciana de Sá. “Identidades e representações das periferias no cinema brasileiro atual: para uma reflexão a partir dos Estudos Culturais”. [portcom.intercom.org.br/pdfs/73445577126959645932466221710591135744.pdf](http://portcom.intercom.org.br/pdfs/73445577126959645932466221710591135744.pdf).
- Lenin, Wladimir. *The State and Revolution*. In *Marxist Classics, Volume One*. WR Books. Third Edition, 2017. 79-180.
- Mendonça, Fernanda. “Favela de meus amores: vestígios de um clássico perdido”. Assiste Brasil. [tinyurl.com/3wb6s2ck](https://tinyurl.com/3wb6s2ck). Accessed on July 29, 2021.
- Neima, Leonardo. “Filme 'Temporada' retrata de forma sutil cotidiano de mulheres negras da periferia”. Folha de São Paulo. [tinyurl.com/45e328ca](https://tinyurl.com/45e328ca). Accessed on July 28, 2021.
- Oliveira, André Novais, diretor. *Temporada*. (*Long Way Home*). Filmes de Plástico, 2017. *Temporada*. [www.vitrinefilmes.com.br/filme/temporada/](http://www.vitrinefilmes.com.br/filme/temporada/). Accessed July 27, 2021.
- Tocci, Tommaso. “A Song for Everyday Life: Antunes Looks at Womanhood in the Favelas”. *loncinema*. Published on July 30, 2018. [tinyurl.com/4h496kwh](https://tinyurl.com/4h496kwh). Accessed on July 27, 2021.

# ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDO IDIOMA: CASO UNINTER

*Álvaro Vergara Villanueva*

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo esquematizar el estado actual en el campo de la enseñanza del idioma español como segunda lengua de la Universidad Internacional (UNINTER) y presentar una perspectiva de lo planteado por diferentes autores sobre los diferentes componentes que se dan en la enseñanza y del aprendizaje de segundas lenguas, particularmente el idioma español. La enseñanza del idioma español adquiere una importancia esencial dentro de la comunicación humana con base en las diferentes orientaciones de investigación y los diversos métodos de enseñanza de lenguas que se han propuesto a través de los años. Se muestran los resultados de una encuesta que se les aplicó a los profesores de UNINTER con la finalidad de revisar la variedad de métodos, técnicas y materiales didácticos que utilizan en sus clases. Se muestra el modelo pedagógico con sus diferentes componentes que lo integran, se detalla cada uno de éstos con la finalidad de comprender con claridad el modelo de enseñanza que es utilizado por UNINTER. Por último, se lleva a cabo un análisis de algunas de las implicaciones aplicadas y posibilidades de intervención en la enseñanza del idioma español.

**Palabras clave:** Enseñanza, modelo pedagógico, aprendizaje

## INTRODUCCIÓN

Los profesores de la Escuela de Español de UNINTER cada día se enfrentan con la tarea y la preocupación de cómo hacer para que sus estudiantes aprendan, asimilen y apliquen lo que se les enseña, (por ejemplo: ser o estar, pretérito o imperfecto, por o para, indicativo o subjuntivo, que pronuncien adecuadamente las palabras en español), seleccionar el método, las técnicas y los materiales didácticos adecuados para sus estudiantes.

Deben crear el ambiente idóneo para que sus estudiantes se sientan cómodos, tanto física como emocionalmente. Como señala Cristina U. Escobar, quien cita a Krashen con su hipótesis del filtro emocional o afectivo, afirma que “los alumnos motivados, seguros de sí mismos y con bajos niveles de ansiedad, obtienen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas” (3). Esto explicaría por qué los estudiantes que presentan estas características están más abiertos al input comprensivo que reciben, y este input puede dejar una huella más profunda, mientras tanto, los estudiantes

inseguros, tensos o desmotivados crean una barrera o filtro emocional que impide que el input comprensivo sea completamente comprendido.

Cuando los profesores explican los temas y dan instrucciones de las actividades y ejercicios en clase, deben hablar con el vocabulario, el tono, la velocidad adecuadas, es decir con la pronunciación necesaria para que sus estudiantes comprendan. Katarina Gospodaric, profesora de español eslovena, indica que “se ha comprobado que, no sólo la exposición extensiva al input auditivo, sino también la instrucción fonética y fonológica contribuyen a mejorar la pronunciación de los estudiantes, por lo que debe empezar desde los primeros días de clase” (584).

Los profesores también, deben pensar en los escenarios reales apropiados para que sus estudiantes apliquen lo aprendido y desarrollen su comunicación. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, especialistas en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, mencionan que el principio de la comunicación:

consta de tres elementos, el primero, las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje. Segundo el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje. Y el tercer elemento es el principio del significado: La lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. (161)

Los profesores saben que cuando están enseñando el idioma, de manera indirecta, están enseñando cultura, sin embargo, se preocupan en cómo enseñar el componente cultural a sus estudiantes, que se sensibilicen a una cultura diferente a la suya, que empiecen a apreciar esa cultura y hacerla propia. Por ejemplo, hacerles entender por qué los mexicanos comen mucho picante en las comidas, es decir, comen mucho chile. Wajibe Altamar Rondón, maestra en la enseñanza del español y literatura, sugiere:

lengua y cultura, conjuntamente, constituyen el núcleo de la enseñanza de una lengua a hablantes no nativos. No sólo se pone acento en la cultura sino también en la intercultural, puesto que el conocimiento de otras culturas y de la convivencia de culturas diversas, posibilita enseñar y también aprender una lengua extranjera de una forma más completa. (1)

Se les aplicó una encuesta en el mes de junio 2021 a los profesores de la Escuela de Español de UNINTER, quienes imparten las clases de español a los estudiantes extranjeros que vienen a estudiar a Cuernavaca. Esta encuesta consistió en cinco preguntas relacionadas a los métodos, a las técnicas, materiales didácticos, estrategias de enseñanza y cualidades de un profesor de español. Se elaboraron las preguntas con base en qué se quería saber del contexto académico de la enseñanza del español como segunda lengua en UNINTER. Se elaboró un cuestionario en “FORMS”, se le envió el enlace del cuestionario a los profesores, pidiendo su opinión por medio de sus respuestas.

De esta encuesta aplicada, se tiene el siguiente resultado que nos da un panorama del modelo pedagógico que se utiliza en la Escuela de Español como Segunda Lengua (L2) en UNINTER.

Las preguntas se enumeraron con categorías de métodos, técnicas, materiales didácticos, estrategias personales y actitudes que deben tener los profesores ante las clases y los estudiantes extranjeros.

A continuación, se muestran los resultados de cada pregunta, se presentan los resultados de cada profesor encuestado, al final de cada pregunta, se muestra un porcentaje de lo más relevante de las respuestas.

**Pregunta No. 1. ¿Qué tipo de métodos regularmente utilizas para enseñar español en tus clases?**

**TABLA 1. Respuestas de pregunta 1:**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>R 1:</b> Una mezcla de métodos, comunicativo, tradicional, etc. | <b>R 2:</b> Audiolingüístico, realia, método comunicativo. | <b>R 3:</b> Método comunicativo, y basada en las inteligencias múltiples, uso un método ecléctico (término poco aceptado, pero que define más acertadamente). |
| <b>R 4:</b> El que más uso es el método comunicativo.              | <b>R 5:</b> Imitación y repetición.                        | <b>R 6:</b> Natural/tradicional/natural/  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>R 7:</b> Comunicativo y traducción inmediata.             | <b>R 8:</b> Enfoque comunicativo y método audiolingual. | <b>R 9:</b> Uso un poco de todos, dependiendo más de las características de mis estudiantes. el último fue totalmente enfoque comunicativo. |
| <b>R 10:</b> Enfoque comunicativo y aprendizaje cooperativo. |   |   |

### Porcentaje de respuestas de pregunta 1

|                            |   |                               |
|----------------------------|---|-------------------------------|
| -50% Enfoque comunicativo. | -30%. Combinación del enfoque comunicativo y método audiolingüístico. | -20% Otros métodos o enfoques |
|----------------------------|---|-------------------------------|

Es interesante que el resultado de esta pregunta, resalta el uso del enfoque comunicativo y el método audiolingüístico, lo que nos indica que los profesores se preocupan por el desarrollo de la habilidad comunicativa en sus estudiantes y el uso correcto de la gramática.

Pregunta No. 2. **¿Qué tipo de técnicas regularmente utilizas para enseñar español en tus clases?**

**TABLA 2. Respuestas de pregunta 2:**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>R 1:</b> La retroalimentación, algunas veces juegos.                              | <b>R 2:</b> Técnica de repetición y de mímica. | <b>R 3:</b> Audio. visuales, repetición, de lectura, interactivas, aproximándolos al aprendizaje natural. |
| <b>R 4:</b> Simulaciones, cambio de roles, discusiones, preguntas y respuestas, etc. | <b>R 5:</b> Enfoque comunicativo               | <b>R 6:</b> Directo/comunicativo.   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>R 7:</b> Que el estudiante trate de formular sus propias oraciones basadas sobre su entorno cercano y familiar | <b>R 8:</b> Repetición, situaciones en contexto, cambios de tono, mímica, lenguaje corporal | <b>R 9:</b> También depende mucho de mis estudiantes. dependerá mucho que destreza quiero trabajar. |
| <b>R 10:</b> Principio de transferencia, jigsaw principle, corrección para verificar el contenido y opcionalidad  |   |   |

### Porcentaje de respuestas de pregunta 2

|   |                         |                     |
|---|-------------------------|---------------------|
| -30% Técnica de repetición.<br><br>-20% Técnicas lúdicas. | -20% Técnica de mímica. | -30% Otras técnicas |
|---|-------------------------|---------------------|

Con base en los porcentajes de estas respuestas, se puede ver que las técnicas de repetición, son usadas para reforzar los contenidos gramaticales, entre otras técnicas como: lúdicas y mímica.

Pregunta No. 3. **Independientemente del libro de texto ¿Qué tipo de materiales didácticos usas en tus clases?**

**TABLA 3. Respuestas de pregunta 3:**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>R 1:</b> Videos, lecturas, canciones, ejercicios mecánicos. | <b>R 2:</b> Ejercicios de complementación, lecturas impresas y en línea, videos, audios, material auténtico. | <b>R 3:</b> Materiales auténticos, desde objetos hasta textos literarios, visuales, en físico y digitales audios. |
| <b>R 4:</b> Utilizo muchas presentaciones visuales,            | <b>R 5:</b> Lecturas culturales.   | <b>R 6:</b> Del banco de material del departamento, pero también propios.   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| audios, videos, juegos didácticos, tarjetas.   |   |   |
| <b>R 7:</b> Audio y video en internet, textos periodísticos de interés general, textos literarios y películas. | <b>R 8:</b> Canciones, lecturas, videos, memoramas, opción múltiple, tableros 6x6, ruletas, quiz, cajas sorpresa, unir, verdadero o falso, material real. | <b>R 9:</b> Notas de Internet, canciones, juegos, videos. |
| <b>R 10:</b> Material lúdico impreso (tomado de internet).   |   |   |

### Porcentaje de respuestas de pregunta 3

|                                   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| 30% Canciones, lecturas y videos. | 30% Material auténtico (realia), videos, audios. | 20% Visuales, audios y videos.<br><br>10% Lecturas.<br>10% Material lúdico. |
|-----------------------------------|--|---|

Los resultados de las respuestas a esta pregunta, nos demuestran que respecto a los materiales didácticos, los profesores de español de UNINTER emplean: canciones, lecturas, videos, audios y materiales auténticos que sirven como medio de la práctica y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Pregunta No. 4. **¿Qué haces cuando observas que tus estudiantes no están aprendiendo español en tus clases?**

**TABLA 4. Respuestas de pregunta 4:**

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>R 1:</b> Trato de buscar otros método y técnicas, adecuar materiales. | <b>R 2:</b> Realizo revisiones de temas vistos anteriormente con material diferente al usado. | <b>R 3:</b> Trato de tranquilizarlo y usar alguna actividad para despejar la mente. entonces busco otros |
|--|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | materiales que pueden ayudarle.  |
| <b>R 4:</b> Trato de presentarles algunas actividades diferentes sobre el tema para que lo vean desde otro ángulo.                       | <b>R 5:</b> Hago las clases más dinámicas.   | <b>R 6:</b> Procedo a revisar motivación del estudiante, así como los métodos y/o técnicas adecuadas para cada tipo de estudiante. |
| <b>R 7:</b> Trato de buscar otras formas para obtener su comprensión y también de motivarlos.  | <b>R 8:</b> Encontrar otra manera de explicarlo sin usar su lengua materna, poner más ejemplos, buscar más material didáctico. | <b>R 9:</b> Busco cambiar de actividades y reviso sus estilos de aprendizaje.  |
| <b>R 10:</b> Hacer una exploración sobre los factores involucrados en este proceso para determinar la causa y actuar de manera adecuada. |  |  |

#### Porcentaje de respuestas de pregunta 4

|  |   |                                  |
|--|---|----------------------------------|
| 50% Adecuar material, cambiar de actividades y material diferente. | 10% Otra manera de explicar, sin usar la lengua materna del estudiante. | 20% Otras técnicas de enseñanza. |
| 20% Motivar a los estudiantes.                                     |   |                                  |

Podemos observar que los profesores, tienen “libertad de enseñanza” y pueden cambiar de manera inmediata el método, la técnica y los materiales didácticos de acuerdo a la actitud y respuesta de sus estudiantes.

Pregunta No. 5. **Menciona tres cualidades o actitudes que no deben faltar en un profesor de español como segundo idioma.**

**TABLA 5. Respuestas de pregunta 5:**

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>R 1:</b> Manejo de diferentes métodos de enseñanza, experiencia y responsabilidad, puntualidad.                   | <b>R 2:</b> Paciencia, puntualidad y dominio del tema a trabajar. | <b>R 3:</b> Paciente, entusiasta y empático.  |
| <b>R 4:</b> Creo que es importante ser creativo, paciente y saber establecer buena comunicación con los estudiantes. | <b>R 5:</b> Puntualidad, profesionalismo y flexibilidad.          | <b>R 6:</b> Entusiasmo, disciplina, iniciativa, actitud. motivación.                              |
| <b>R 7:</b> Profesionalismo, dominio de la temática y amor por su trabajo.   | <b>R 8:</b> Paciencia, empatía, orden.                            | <b>R 9:</b> Pasión por el trabajo que realiza, paciencia, iniciativa, creatividad y organización. |
| <b>R 10:</b> Empatía, paciencia y creatividad.   |   |   |

**Porcentaje de respuestas de pregunta 5**

|   |  |  |
|---|--|--|
| 60% Paciente, puntualidad, dominio del tema, creativo, tener iniciativa y ser empático. | 30% Puntualidad, profesionalismo y flexibilidad. | 10% Profesionalismo, dominio del tema. |
|---|--|--|

Las respuestas de los profesores de UNINTER a esta pregunta resaltan la paciencia, la creatividad, la iniciativa, la empatía, el profesionalismo, la flexibilidad y por supuesto, el dominio del tema, que son cualidades y competencias que deben tener para cubrir las expectativas de enseñanza y de aprendizaje en el idioma español de sus estudiantes.

Para mayor comprensión se muestra la siguiente gráfica y una descripción de cada componente, que compone del modelo pedagógico que se implementa en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje en la escuela de español de UNINTER.

Modelo Pedagógico de la Escuela de Español como segunda Lengua (L2) en UNINTER



### 1.- Prácticas de pronunciación

Los alumnos reciben práctica de pronunciación durante las sesiones con el propósito de ir mejorando su pronunciación y acento en el idioma de español. Esta práctica inclusive se hace a manera de calentamiento (**warm up**) para entrar al tema del día.

### 2.- Explicación del tema

Los profesores a través de exposiciones previamente preparadas y con ejemplos del mismo contexto de los estudiantes explican el tema de la clase, utilizando un léxico, un ritmo y velocidad adecuada al nivel lingüístico de sus estudiantes, cuidando el input comprensible del estudiante.

### **3.- Asimilación del tema**

Los profesores preocupados en que sus estudiantes asimilen y aprendan los temas y contenidos lingüísticos que les presentan a sus estudiantes en clases, practican con ejercicios mecánicos, videos, audios, actividades contextualizadas, actividades lúdicas, juego de roles, mímica, actividades situacionales, funcionales, materiales auténticos, dependiendo del nivel lingüístico de sus estudiantes, utilizando métodos y enfoques como; audiolingüe, comunicativo, enfoque léxico, enseñanza de la lengua basada en tareas, respuesta física total o la vía silenciosa.

### **4.- Materiales didácticos y actividades reales**

En las clases, los profesores utilizan libros de texto que están relacionados con el sílabo, de acuerdo al nivel de español en el que el estudiante se encuentra, por ejemplo; para niveles básicos se utiliza el libro “en Directo 1 y 2, Conversar y Repasar 1 y 2, El Arte de la Conversación y de la Composición, Repase y Escriba, Español Escrito, sin embargo, también, los profesores están convencidos en utilizar materiales auténticos, como; cartas de restaurantes, revistas, blogs, boletos de avión, periódicos, , aplicándolos en situaciones reales.

### **5.- Práctica de conversación guiada**

Los estudiantes son expuestos al idioma español a través de conversación guiada. El profesor selecciona temas de actualidad y, aplicando el enfoque comunicativo, se promueve la conversación de los estudiantes, durante la conversación el profesor anota los errores que hayan cometido los estudiantes y los trabaja desde el punto de vista gramatical, léxico, de pronunciación, es decir de morfología, sintaxis y de la semántica.

### **6.- Exposición al idioma en situaciones reales con acompañamiento del profesor(a)**

Los profesores preparan a los estudiantes con el léxico necesario, los aspectos culturales, sociales y pragmáticos de acuerdo al lugar que van a visitar, pueden visitar cafeterías, el mercado tradicional, museos, el zócalo, lugares culturales o cómo solicitar un taxi, pedir direcciones, depende del nivel de español de los alumnos. Un ejemplo de este aspecto, si van a entrevistar a la gente en el zócalo de Cuernavaca, previo a la

salida, el profesor, de acuerdo al tema, les enseña cómo redactar las preguntas, cómo hacer la entrevista, el tipo de persona a quien haya que entrevistar, cómo abordar a las personas, ser amables, utilizando frases de cortesía. Posteriormente, los estudiantes van con su profesor o profesora a entrevistar a la gente.

### **7.- Exposición a la interacción con nativos del idioma**

Los estudiantes tienen oportunidades de interactuar y practicar su español con estudiantes universitarios a través de programas académicos, eventos sociales y culturales. Asimismo, al llegar a su casa con su familia mexicana, practican su español a la hora de comer, de cenar o al momento de pasar los fines de semana con su familia anfitriona. Los estudiantes están expuestos a la lengua a cada momento y en cada lugar

### **8.- Tareas**

Al final de la clase, los profesores y los estudiantes se ponen de acuerdo en la tarea que deben realizar en su casa, del tema o los temas que estudiaron en esa sesión. Dependiendo del nivel de español de sus estudiantes, las tareas van desde la elaboración de oraciones, trabajo en el libro de texto, composiciones, investigación y elaboración de presentaciones de temas culturales, elaboración de cuestionarios para entrevistas, entre otros.

Los estudiantes son preparados en las clases para enfrentarse a la realidad del español, los estudiantes están en constante exposición al idioma, están en una inmersión completa; es decir, los estudiantes, desayunan, comen, cenan y duermen en español.

## **CONCLUSIÓN**

En la Universidad Internacional tiene un modelo de enseñanza, centrado en el estudiante, es decir, como se puede ver en este artículo, estamos comprometidos con el aprendizaje de nuestros alumnos extranjeros que vienen a aprender el idioma español aquí en Cuernavaca. Tomamos en cuenta las características culturales e idiosincrásicas de los estudiantes y del país de origen. Como profesores estamos conscientes de que un estudiante japonés no aprende con el mismo método, con las mismas técnicas, con los mismos materiales didácticos que aprende un estudiante estadounidense o un suizo.

También estamos conscientes de que los intereses lingüísticos son diferentes en un estudiante adulto, joven o niño. Las encuestas se realizaron para tener una visión de los profesores, de la manera en que enseñan y la forma en que ayudan a los estudiantes extranjeros en su aprendizaje. Como se explicó en las respuestas de la encuesta, cuando un estudiante no está aprendiendo, de inmediato, los profesores, buscan soluciones didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Todo esto que acabamos de presentar, es con el único propósito de querer alcanzar, ese milagro que todos los profesores pretendemos: el milagro del aprendizaje del idioma español como segunda lengua en nuestros estudiantes

Obras citadas

- Altamar Rondón, Wajibe. “La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera”. España”. 4to. Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera. [tinyurl.com/mv3r2e68](http://tinyurl.com/mv3r2e68). Fecha de acceso: Julio 25 del 2021.
- Escobar Urmeneta, Cristina. “Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas”. [tinyurl.com/mvkhp9mh](http://tinyurl.com/mvkhp9mh). Fecha de acceso: 25 de julio del 2021.
- Gosporadic, Katarina. “La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera para Eslovenohablantes”. Dialnet, Universidad de la Rioja. 2007. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469946>. Fecha de acceso: 25 de julio del 2021.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Cambridge University, 2003.



# LÉXICO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO Y SUS COMPONENTES

**María Cruz Elena De los Santos Brito**

**Resumen:** Esta memoria da cuenta de los conceptos de mexicanismos, americanismos, indigenismos y extranjerismos en los que se clasifica el léxico diferencial que se obtuvo en un estudio del léxico disponible del español de México. En el análisis de las palabras que recogimos a una muestra de 2468 informantes preuniversitarios mexicanos, identificamos características étnicas, lingüísticas y culturales y algunos patrones que intervienen en el uso del léxico. En la investigación realizada en México nos apegamos a los criterios del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, herramienta metodológica que nos ha permitido conformar un corpus léxico con 43 263 vocablos y aproximamos a la realidad sociolingüística de la sintopía de estudio.

**Palabras clave:** español de México, mexicanismos, americanismos, indigenismos y extranjerismos.

## I. Introducción

En esta intervención establecimos dos temas objetivos. En el primero, destacamos el estado actual del español de México, es decir, se observa la importancia e influencia que tiene a nivel mundial. En el segundo, repensamos la investigación del léxico en México y centramos la atención en el léxico diferencial que lo compone: mexicanismos, americanismos, indigenismos y extranjerismos – *EMIA*– de los que exponemos sus definiciones e ilustramos con las cinco voces más disponibles del centro de interés 15 Juegos y diversiones. En otros términos, se reflexiona acerca de la riqueza léxica y cultural distintiva de la variedad de nuestra lengua.

## II. Estado actual del español de México

En el año 2020, el panorama demográfico mundial se conforma con 7700 millones de personas, de las que 580 millones (7.5%) somos hispanohablantes, y el español es la tercera lengua más utilizada en Internet con gran potencial de crecimiento. México es el líder de los países hispanohablantes con 126 millones de habitantes, de los que el 93% habla el español como lengua materna y el 7% restante son hablantes de una lengua materna originaria. Para el año 2060, según la tendencia, México continuará con el liderazgo demográfico seguido de dos países no hispanohablantes: Estados Unidos con 119 millones y Brasil con 30 millones de

hablantes del español (Banco Mundial, 2019; Instituto Cervantes, 2019; INEGI, 2020).

En el plano económico, México destaca como la segunda economía después de Chile, la séptima en la región Asia Pacífico y se encuentra entre las 50 mayores economías del mundo. Las actividades primarias y terciarias son las que manifiestan mejores cifras desde el 2015 (FEM, 2019: ix-386). En este plano, la importancia de una lengua se mide con base en el número de hablantes, la extensión geográfica, el desarrollo humano, el rango de lengua oficial y la capacidad comercial de sus hablantes.

En el plano lingüístico, enfrentamos el reto de la diversidad léxica que caracteriza al español a nivel nacional, continental e intercontinental, así como las políticas lingüísticas nacionales, ya que al tender el puente al plano educativo los niveles y las políticas habrá que delimitarse, definirse y aplicarse en líneas y proyectos de investigación, en desarrollo de programas académicos y otros textos de esta índole. Particularmente, en la enseñanza del español como lengua materna para nativos, como segunda lengua para los nativos de una etnia original, como lengua de herencia y como lengua extranjera.

### **III. La investigación del léxico en México: el léxico diferencial que lo compone**

Los datos con los que ilustramos esta conferencia sobre el léxico del español de México pertenecen a resultados más amplios obtenidos en la investigación que realizamos en la línea de disponibilidad léxica en una universidad pública ubicada en la zona centro del país.

En la investigación seguimos la metodología y los principios establecidos por el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica ([www.dispolex.com](http://www.dispolex.com)), que constituye un conglomerado de investigaciones llevadas a cabo a ambos lados del Atlántico y que pretende reconocer, a partir de estudios parciales, el léxico disponible de nuestra lengua. El Proyecto establece homogeneidad de criterios comunes (perfil del informante, 16 centros de interés –temas, tópicos–, cuestionario y condiciones de la encuesta) que sirven como punto de partida para diversidad de análisis posteriores (De los Santos Brito, 2020: 44).

La muestra de estudio estuvo integrada con 2468 informantes que se encontraban estudiando en los niveles de Bachillerato –Preparatoria agrícola– y Propedéutico, que procedían de 30 de los 32 estados de la república mexicana, de

los que el 72% se reconocieron mestizos hablantes monolingües del español y, el 28% bilingües, originarios de una etnia, hablantes de su lengua materna y el español como segunda lengua (De los Santos Brito, 2020: 47). Por el tamaño de la muestra recogimos un corpus con 43 263 vocablos, que conforma el diccionario de disponibilidad léxica, objetivo final de toda investigación integrada al Proyecto. Por el perfil étnico lingüístico de los informantes identificamos y clasificamos, con criterios lexicográficos, el léxico diferencial que integramos en los componentes de mexicanismos, americanismos, indigenismos y extranjerismos que definimos a continuación.

De acuerdo con Álvarez de la Granja y González Seoane (2018: 9) el léxico diferencial es “(...) el léxico no estándar propio de una(s) determinada(s) variedad(es) geográfica(s) de una lengua”, del que Zimmermann (2018: 123-125) explica que “(...) el término diferencial queda reservado para la orientación selectiva que registra solo las palabras y acepciones particulares o privativas de la variedad descrita (...)”. Ahora, si nos referimos a su clasificación, hablamos de “un esfuerzo por dar carta de naturaleza al léxico local” (Company Company 2012: 172) o, al menos, hacerlo visible. De modo simultáneo, con apoyo de las principales obras lexicográficas de nuestra lengua definimos los componentes que ilustramos con los cinco vocablos<sup>1</sup> con mayor frecuencia de uso del centro de interés 15 Juegos y diversiones.

### **Mexicanismo**

Es la unidad léxica que habitualmente se usa de manera característica o particular en el español de México, en los que se incluyen los términos adaptados de procedencia autóctona o extranjera, con extensión geográfica de uso hasta en cuatro países americanos (De los Santos Brito, 2020: 209), criterio que se amplía principalmente a países centroamericanos (Lope Blanch, 1989: 23). Las voces mexicanas más disponibles:

–**Tenis**. Del inglés *tennis*, acortamiento de *lawn-tennis*; literalmente ‘tenis sobre hierba’. ‘Juego en el que dos o cuatro jugadores, en una cancha rectangular dividida en dos por una red, golpean con raquetas una pelota, que debe pasar sobre la red y botar en terreno contrario; si el oponente no consigue devolver la pelota con la

---

<sup>1</sup> Las siglas que se encuentran entre paréntesis y su desplegado se listan en Referencias consultadas, a) Lexicográficas.

raqueta a la cancha contraria sin que la pelota haya botado dos veces pierde ese punto. 2. Zapato originariamente de lona, con suela de hule, utilizado para jugar ese deporte, y ahora, de diversos materiales sintéticos, suave, ligero y elástico, utilizado para hacer diversos deportes' (DEM, DM, DLE, DGGS).

–**Volibol**. Del inglés *volley ball*. También *voleibol*. 'Juego de pelota o balón de 65 cm de circunferencia y 250 g de peso que practican dos equipos, generalmente de seis personas cada uno, separados entre sí por una red suspendida a 2.43 m de altura. Se juega en una cancha rectangular de 18 m de largo por 9 de ancho, voleando la pelota con las manos extendidas sin dejar que toque el suelo y lanzándola al campo contrario por encima de la red' (DEM, DGGS).

–**Trompo**. 'Juguete generalmente de madera, de forma cónica y terminado en una punta metálica, al cual se le enrolla una cuerda para lanzarlo y hacerlo bailar' (DEM, DA, DLE).

–**Atrapadas**. 'Juego de agilidad, destreza física y trabajo en equipo donde uno de los jugadores debe agarrar a los demás jugadores y en la medida que los vaya atrapando, éstos se irán quedando en un lugar donde los demás jugadores que no han sido atrapados podrán liberarlos tocándolos. El juego acaba cuando el jugador (perseguidor), ha conseguido atrapar a todos los demás jugadores y de querer seguir jugando, solo se cambiará el perseguidor por otro jugador' (<http://losjuegostradicionales.com/20-juegos-tradicionales-en-mexico/#atrapadas>).

–**Encantados**. Variante de *congelados*. 'Juego infantil en el que uno de los niños de un grupo se ocupa de perseguir a los demás, tocándolos y dejándolos inmóviles; los niños corren para evitar al que encanta y el juego termina cuando todos han sido tocados' (DEM, DA, DLE).

### **Americanismo**

Palabra que se usa en cinco o más países del continente incluyendo las palabras adaptadas de procedencia autóctona o extranjera (De los Santos Brito, 2020: 217). Las voces americanas con mayor frecuencia de uso:

–**Fútbol**. Del inglés *football*. 'Deporte que se juega entre dos equipos de once jugadores cada uno, que consiste en pasar y golpear con el pie una pelota por el campo de juego, para procurar que alguno la meta en el marco o portería del equipo contrario, tantas veces como sea posible a lo largo de 90 minutos de competencia, divididos en dos tiempos de 45 minutos; futbol soccer' (DA, DEM, DLE, DM, DPD).

–**Basquetbol**. Del inglés *basketball* ‘baloncesto’. ‘Juego de pelota en el que intervienen dos equipos de cinco jugadores cada uno, y que consiste en hacer pasar un balón inflado con aire por una canasta suspendida a 3.03 m de altura, que se encuentra al fondo del terreno contrario’ (DA, DEM, DPD, DM, DLE).

–**Escondidas**. ‘Juego que consiste en que algunos de los participantes se esconden para que otro u otros los busquen; las escondidillas’ (DA, DEM, DM, DGGS, DLE).

–**Voleibol**. Del inglés *volleyball*. También *volibol*. ‘Juego de pelota o balón de 65 cm de circunferencia y 250 g de peso que practican dos equipos, de seis personas cada uno, separados entre sí por una red suspendida a 2.43 m de altura. Se juega en una cancha rectangular de 18 m de largo por 9 de ancho, voleando la pelota con las manos extendidas sin dejar que toque el suelo y lanzándola al campo contrario por encima de la red’ (DA, DEM, DLE, DM, DPD).

–**Beisbol**. Del inglés *baseball*. ‘Juego de pelota que se practica entre dos equipos de nueve jugadores cada uno. Sobre un campo de juego en forma de diamante en el que se encuentran cuatro bases dispuestas en los vértices de un cuadrado de 30 m por lado, un equipo defensor, con guantes o manoplas en una mano, debe impedir que la pelota, bateada por uno de los jugadores del equipo a la ofensiva, toque el suelo o salga más allá de su alcance’ (DA, DEM, DLE, DM, DGGS).

### Indigenismo

Vocablo crudo de cualquier lengua ancestral del territorio mexicano que conserva tanto la grafía como la fonética original, esto es, no ha sufrido modificación (De los Santos, 2020: 225). En el tópico de Juegos y diversiones aparece solo la primera voz, para completar la quinteta, las cuatro voces restantes las hemos tomado del centro de interés 18 Lengua materna, tema más representativo e influyente del componente.

–**Nepohualtzitzin**. Voz náhuatl *nepohuatl* “la cuenta” y *tzintzin* “venerable”, “*la cuenta venerable*”. “Instrumento de cálculo de origen prehispánico, utilizado por las culturas olmeca, maya y mexica”. Puede ser empleado con el sistema vigesimal o el decimal, y se ha adaptado su uso para el sistema del ábaco japonés Soroban ([www.museocienciaupna.com/colecciones/nepohualtzintzin-maya/](http://www.museocienciaupna.com/colecciones/nepohualtzintzin-maya/)).

–**Hñäñu**. Voz otomí. También *hñähñü*, *ñäñu*. Autodenominación de los otomíes. 2 Lengua de los otomíes (Diccionario hñähñu).

–**Xochitl**. Voz náhuatl ‘flor’ (GDN).

–**Ch’ol**. También *chol*, *cho’ol*. ‘Grupo indígena mexicano que habita en el norte del estado de Chiapas, cerca de la frontera con Tabasco. 2 Lengua de la familia maya, rama cholana que habla este grupo. Que pertenece a este grupo o se relaciona con él’ (DEM, DGGS).

–**Tlaloc**. Voz náhuatl, de *tlalli* “tierra” y *octli* “néctar”; ‘el que hace crecer las cosas’. “Dios del rayo, de la lluvia y de los terremotos en la cultura mexicana”

(<https://aulex.org/nah-es/?busca=Tlaloc>).

### Extranjerismo

Término de cualquier lengua externa al territorio mexicano que no ha sido sometido a adaptación formal, o sea, se mantiene la grafía o la pronunciación originaria sin apenas cambios (De los Santos Brito, 2020: 239). Las voces extranjeras más usadas por los informantes de la muestra:

–**Xbox**. Voz inglesa. “Marca de videojuegos creada por *Microsoft* que incluye una serie de videoconsolas, desarrolladas por la misma compañía, de sexta a octava generación, así como de aplicaciones, servicios de *streaming* y el servicio en línea *Xbox Live*” ([halo.fandom.com › wiki › Xbox\\_One](http://halo.fandom.com/wiki/Xbox_One)).

–**PlayStation**. Voz inglesa. “Centro de juegos, consola de entretenimiento” (<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/playstation>).

–**Facebook**. Voz inglesa. “Compañía estadounidense que ofrece servicios de redes sociales y medios sociales en línea” ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)).

–**Halo**. “Serie de videojuegos de ciencia ficción, ambientada aproximadamente 500 años en el futuro, donde la raza humana ha colonizado varios planetas gracias al descubrimiento del viaje interlumínico en el siglo XXIII. La acción se centra en la guerra interestelar librada entre los humanos y una alianza teocrática de alienígenas llamada Covenant que venera a la antigua civilización extraterrestre de los Forerunners, los cuales consiguieron trascender más allá del mundo físico y convertirse en dioses mediante el uso de los anillos sagrados” ([https://halo.fandom.com/es/wiki/Universo\\_de\\_Halo](https://halo.fandom.com/es/wiki/Universo_de_Halo)).

–**Jenga**. Voz suajili “construir”. “Juego que se enfoca en la habilidad y la estrategia. Primero, se apila los bloques de madera para construir una torre de 18 niveles con tres bloques por nivel. Cada jugador, a su turno, tiene que quitar una pieza de un nivel inferior y ubicarla en el sector superior de la construcción utilizando solo dos

dedos. El jugador que, al extraer o colocar un bloque, hace que se derrumbe la torre, pierde” (<https://definicion.de/jenga/>).

#### **IV. Conclusión**

Investigar el léxico que se usa en la vida cotidiana de una comunidad de habla es dar significatividad, sentido y valor a las voces que integran el corpus léxico, de modo particular, es el reconocimiento del léxico diferencial y de los vocablos que tienen la mayor disponibilidad de uso. En la enseñanza del español de México, los datos de un corpus léxico tienen inherente el valor didáctico para la elaboración de programas innovadores y la realización de actividades de aprendizaje o de algún otro recurso académico. Finalmente, en la realización de alguna de las actividades académicas anteriores tengamos presente que el español de México es una variedad con mucha personalidad lingüística que tiene influencia, al sur, en los países centroamericanos y, al norte, en los estados sureños de Estados Unidos (California, Arizona, Nuevo México, Texas e Illinois).

Obras citadas

**a) Lexicográficas**

- DA = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*, en <<http://lema.rae.es/damer/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].
- DEA = Seco, Manuel *et al.* 1999. *Diccionario del español actual*. Madrid, Editorial Aguilar.
- DELGM = Muñoz Zurita, Miguel Ángel. 2012. *Diccionario enciclopédico Larousse de la Gastronomía Mexicana*. México. En línea <<https://laroussecocina.mx/diccionarios/>> [Consultado a partir de 2018].
- DEM = *Diccionario del español de México*. 2010, 2019. México, El Colegio de México, A.C. En <<http://dem.colmex.mx/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].
- DEUM = El Colegio de México. 1996. *Diccionario del español usual de México*. [Consultado en biblioteca, 2016].
- DGGS = Gómez de Silva, Guido. 2001. *Diccionario breve de mexicanismos*. México, Academia Mexicana de la Lengua, en <<http://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].
- DLE = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> edic., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2020].
- DM = Academia Mexicana de la Lengua. 2010 (impreso), 2016 (en línea). *Diccionario de mexicanismos*, en <<http://www.academia.org.mx/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].
- GDN = *Gran Diccionario Náhuatl*. 2012. Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea] <<http://www.gdn.unam.mx>> [Consultado del 2017 al 2019].

**b) Bibliográficas**

Álvarez de la Granja, María y Ernesto X. González Seoane. 2018. *Léxico dialectal y lexicografía en la iberorromania*. Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main: Vervuet.

Company, Company Concepción. 2012. "Diccionarios contrastivos e identidad cultural. El Diccionario de mexicanismos de la Academia Mexicana de la Lengua". Universidad Nacional Autónoma de México, Academia Mexicana de la Lengua. En Corbella *et al. Lexicografía hispánica del siglo XXI: nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al Profesor Cristóbal Corrales Zumbado*. España, Arco/Libros.

De los Santos Brito, María Cruz Elena. 2020. *Análisis del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos. Léxico diferencial y diversidad lingüística*. Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, España.

Lope Blanch, Juan M. 1989. *Estudios de lingüística hispanoamericana. Español de América*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Zimmerman, Klaus. 2018. 5. "Lexicografía diferencial y lexicografía integral". En Álvarez de la Granja, María y Ernesto González Seoane (edit). *Léxico dialectal y lexicografía en la Iberorromania*. España, Iberoamericana Vervuert, pp. 121-144.

**c) Instituciones gubernamentales**

INEGI = Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática  
<[www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)>

Banco Mundial = [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org)

Instituto Cervantes = [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

FEM = Foro Económico Mundial <[es.weforum.org](http://es.weforum.org)>



# EL ESTUDIO DE TRABAJO EN LAS EMPRESAS DE MANUFACTURA

*Ignacio Palacios Motolinía*

**Resumen:** La industria textil mexicana durante la década de los cuarenta vivió una época de bonanza significándose más en la ciudad de Puebla por la gran concentración de centros fabriles en sus diferentes regiones, lo importante era producir ya que todo se vendía sin que fuera determinante los atributos de calidad que el fabricante pusiera en los productos elaborados, existía un equilibrio entre lo que se producía y lo que el país demandaba, además de un respeto entendido entre los mismos fabricantes, atendiendo cada uno a un sector de mercado sin rebasar las fronteras del otro. A cada fábrica le resultaba más fácil y rentable dedicarse a la fabricación de un solo artículo bien fuera mantas, tejidos para uso rudo, tejidos para camisería, driles, casimires, etc., y algunos siendo más versátiles en sus procesos fabricaban dos o hasta tres diferentes artículos. Con esta distribución equitativa del mercado las fábricas alcanzaron su apogeo y florecieron a tal grado durante la segunda guerra mundial que la mayoría de ellas instaladas en el estado de Puebla además de generar empleos directos construían desarrollos habitacionales para sus trabajadores con todos los servicios comunitarios (escuelas, parques recreativos, unidades deportivas, cooperativas para la venta de productos básicos a precios preferenciales y servicios de salud a través de clínicas y hospitales, entre otros beneficios).

**Palabras clave:** Tejidos uso rudo, driles y casimires

## INTRODUCCIÓN

Como resultado de vivir las épocas de bonanza, en los centros de producción textil en las regiones de Puebla y Atlixco principalmente, se perdió la visión de futuro y aunado a otra serie de factores en la década de los setenta del siglo pasado se inicia la debacle de esta industria y hasta nuestros días las fábricas que se mantienen activas libran feroces batallas contra el mercado asiático y los altos precios de los insumos. De tal forma que resulta prioritario ayudar a tomar decisiones acertadas a los que administran y planifican la operatividad en los centros de producción textil, resulta ya imposible seguir subsidiando ineficiencias.

El uso de las técnicas en la optimización de la toma de decisiones es una necesidad del momento actual, debido a la gran complejidad que se presentan en los problemas a los que se enfrenta el ser humano para solucionar determinadas situaciones.

En la utilización de estas técnicas es muy importante considerar la correcta modelación del problema en cuestión, así como sus variables y las restricciones del modelo considerado, con vistas a obtener una adecuada precisión en los resultados,

más aún en los problemas asociados con aspectos del proceso de producción y el cumplimiento de los índices de calidad en las empresas (Rogelio García Nieto, 1986)

## JUSTIFICACIÓN

La mayoría de los fabricantes del mundo crean sus programas de producción con la confianza de que pueden realizarse. Si el trabajo se termina en tiempo y forma en cada uno de los procesos desde la entrada de materias primas hasta su transformación en productos, se asegura que la línea fluya al ritmo proyectado y así en cada unidad procesada se invierte la cantidad de insumos que se contempló en el plan de producción, resultando con beneficio para el fabricante.

En este sistema, la función del control de producción es mantener ésta dentro del programa. Muchos fabricantes de la industria textil enfrentan desviaciones productivas y se ven constantemente precisados a adoptar una serie de medidas como:

- Reajustar actividades.
- Acelerar algunas operaciones.
- Rehacer el programa

De estas tres medidas, las dos últimas no son deseables, porque su empleo es un indicador de que la empresa, o no es capaz de plantear un programa válido, o de ejecutarlo siendo válido. Entonces, ¿cuáles son las razones reales por las que se incumplen programas?, ¿se precisan tiempos muertos en ella?, ¿se necesitan todas las reservas supuestas en la programación? La respuesta a estas tres preguntas se resume en:

- Muchas veces la programación solo se queda en papel, como un documento muerto.
- A veces no se analiza desde una perspectiva real por lo que la programación es errónea.
- No se consigue situar el componente preciso, en el lugar preciso, en el momento preciso.
- Falta de prevención de la inflación de los tiempos de proceso.
- Dar soluciones a corto plazo a los cuellos de botella en vez de solucionarlos de raíz.

El término producción, en el contexto de las fábricas, se entiende como el proceso de producir algo. En este proceso se tiene la característica básica de agregar valor. La función de producción es central para una empresa, es el núcleo de su actividad y la razón de su existencia. El producto es algo obtenido a partir de la producción para satisfacer una demanda.

Producir implica necesariamente adoptar procesos, los cuales habitualmente involucrarán secuencias de pasos intermedios, en los cuales dos o más subprocesos se han de realizar, utilizando recursos disponibles (finitos) y de acuerdo a un cierto orden.

La función de manufactura es el proceso de producción de bienes físicos, es la transformación de materia prima, pasando por diversos estados (productos intermedios) en productos finales, los cuales serán puestos a disposición del consumidor final.

Por planificar se asume que “es el proceso de seleccionar y secuenciar actividades cuya ejecución consigue uno o más objetivos y satisfacen un conjunto de restricciones operativas del entorno” (Vicente Botti Navarro y Adriana Giret Boggino, 2008). Con la temática de planificación se tienen un conjunto de modelos y técnicas de Investigación Operativa, los que permiten resolver varios de los problemas que surgen en diferentes actividades de la vida real. En estas aparecen situaciones en las que se necesita de forma óptima resolver la asignación de recursos a distintas actividades durante determinado instante de tiempo (Edward V. Crick, 1996)

El proceso de planeación y control de fabricación de productos textiles actualmente se torna complejo debido a que para satisfacer a los clientes y cautivar el mercado es preciso fabricar  $n$  artículos en un número de máquinas fijas y quien programa enfrenta la disyuntiva de que todo es prioritario.

## **OBJETIVOS**

Cuando las mismas máquinas intervienen en diferentes fabricaciones como es el caso de la industria textil, se vuelve prioritario alcanzar altos niveles de eficiencia, así las opciones presentadas deberán asumirse con toda responsabilidad y el modelo de solución más adecuado será el que brinde a la empresa

posibilidades ventajosas en cuanto a la recuperación de lo invertido y genere márgenes de utilidad.

Como una forma de ayuda para recuperar el nivel competitivo de las fábricas textiles de Puebla, es necesario replantear la forma en que se realizan los procesos productivos, buscar disminuir los costos de producción, mediante la elevación de la eficiencia en el uso los insumos de las producciones en proceso, evitar pérdidas de tiempo de la maquinaria textil y de los obreros que intervienen en dicho proceso mediante el desarrollo de sistemas que favorezcan la toma de decisiones, para cumplir estos objetivos. Con la elaboración de “Estudios de trabajo” podrán beneficiarse las siguientes acciones:

- Optimización de las secuencias de trabajo de las máquinas
- Determinación de estándares de producción para cada fabricación
- Asignación óptima de funciones a los operadores que intervienen en los procesos productivos.

En esta dirección se presentan variados problemas reales que se pueden catalogar y estudiar en función de diferentes parámetros para analizar las distintas posibilidades que se pueden presentar en la práctica, a pesar de que han sido desarrollados muchos modelos y técnicas de solución y continúan surgiendo nuevas líneas con el objetivo de mejorar las técnicas existentes, sigue siendo el “Estudio de trabajo” una de las mejores opciones para dar cumplimiento a los programas de producción y alcanzar los índices de calidad.

### **ACCIONES PERTINENTES**

En el proceso productivo se requiere la elevación de los niveles de eficiencia de los procesos con el objetivo de satisfacer los requerimientos de un mercado cada vez mas competido y que exige artículos económicos, de calidad y además generar utilidad; de ahí que es necesario, entre otros aspectos, la mejora de los instrumentos utilizados para lograr la conciliación entre las secuencias de trabajo y la fuerza laboral, esto constituye una necesidad actual, de gran influencia en las decisiones que tomen los administradores y que se constituye en el problema a resolver en la mayoría de los centros de producción, ¿cómo ayudar a recuperar la competitividad que se ha perdido en los centros de producción textil en la región de Puebla, aún con las adversidades que le presenta la situación actual? Una respuesta a esta pregunta bien se puede encontrar en la adopción por parte de los

centros de producción de “Estudios de trabajo” sobre bases reales y que contemplen cuidadosamente aspectos como: Condiciones de materiales y equipos de producción, las funciones que sean competencia de los puestos de trabajo, estudio de los métodos y determinación de los tiempos de operación con la inclusión de las concesiones que los hagan tiempos sostenibles, los resultados del estudio de máquinas, las frecuencias en sus diferentes modalidades (observadas, calculadas y asignadas), el cálculo de los tiempos de atención por unidad considerada para que se constituyan en bases firmes en la determinación de interferencias y rendimientos, hacer la asignación de máquinas según los minutos de atención y los rendimientos proyectados, finalmente llegar a estándares de producción que permitan conocer tanto los niveles de eficiencia como las percepciones correspondientes a los ritmos e intensidades con que los operarios ejecuten su labor.

### **BENEFICIOS DEL ESTUDIO DE TRABAJO**

Aunque hoy en día el “Estudio de trabajo” no sea la única herramienta que ayude a elevar los índices de eficiencia, también es cierto que muchos centros de producción han logrado su permanencia a través de operar con estándares reales basados en “estudios de trabajo” utilizados como base de un consistente sistema de incentivos con un respectivo aumento de los índices de producción, eficiencia y calidad.

Entre otros, los beneficios alcanzados en la operatividad de una empresa con el sistema de “estudios de trabajo” son:

- Conocer la potencia productiva de la empresa
- Invertir en cada producto elaborado la cantidad estrictamente necesaria de mano de obra directa
- Consistencia entre las cantidades de producción programadas y obtenidas
- Retribuir económicamente la fuerza laboral equitativamente según las intensidades desarrolladas en la ejecución de la producción
- Estadísticos sobre bases sólidas para un plan de ampliación y/o modernización
- Mejoramiento de los índices de calidad

- Mejor satisfacción de sus clientes

## **EL CASO DE LA FÁBRICA GALIA TEXTIL**

Galia Textil, empresa líder en la producción de gasa en la república mexicana, cuenta para su fabricación con telares Sulzer, cuya inserción de trama es con proyectil, alcanzando velocidades de hasta 300 rpm en anchos promedio de tres metros y un poco más; debido a los bajos luchajes manejados resulta una máquina rápida para la producción de gasas

Precisamente por ser un tejido rápido de baja densidad, se deben lograr niveles de eficiencia altos, siempre que las asignaciones de máquinas por oficial sean las que permitan un aprovechamiento de la mano de obra directa en grado óptimo. Esto es posible cuando dentro de los “estudios de trabajo” sean determinadas las asignaciones buscando un rendimiento posible de obtener de acuerdo a las características estudiadas y que incluyan materiales, aptitudes del tejedor y condiciones mecánicas de la máquina.

Pongamos como ejemplo la fabricación de gasa de 2.90 metros de ancho en crudo con una velocidad promedio de 278 rpm y un luchaje de 31 en una pulgada, tomando como unidad de medida de longitud tejida la de 1000 luchas por marca del contador

Ancho en peine: 2.93 metros

Contracción trama: 1.015%

Título trama: 30/1 Inglés en Algodón

Gramos netos por bobina de trama: 3068

Producciones al 100%

En metros por hora:  $((278) / (31 \times 39.97)) \times 60 = 13.66$

Minutos de máquina por metro de tejido:  $1 / (13.66/60) = 4.39238$

Minutos de máquina por marca:  $1000/278 = 3.59712$

**TABLA MAESTRA DE TIEMPOS EN MINUTOS**

| OPERACIÓN                                      | UNIDAD | TIEMPO NETO | CONCESIONES | TIEMPO DE OPERACIÓN |
|--|--------|-------------|-------------|---------------------|
| 1.- Rotura Urdimbre Frente al telar            | Rotura | .4798       | 7%          | 0.5133              |
| 2.- Rotura Urdimbre atrás del telar            | Rotura | .8617       | 7%          | 0.9220              |
| 3.- Rotura Urdimbre en la orilla               | Rotura | .9211       | 7%          | 0.9855              |
| 4.- Rotura de trama antes del Prealimentador   | Rotura | .7215       | 7%          | 0.7720              |
| 5.- Rotura de trama después del Prealimentador | Rotura | .4994       | 7%          | 0.5343              |
| 6.- Alimentar bobina                           | Bobina | .4107       | 7%          | 0.4394              |
| 7.- Meter hilo faltante                        | Hilo   | 1.2086      | 7%          | 1.2932              |

**ESTUDIO DE FRECUENCIAS**

FECHA: 28/Marzo/2011

INICIO: 11.00

FIN: 13.00

Operador : Rodolfo Valladares

Observador: Ignacio Palacios

Telares observados: 14

**FRECUENCIAS OBSERVADAS**

| OPERACIÓN | UNIDAD | FRECUENCIAS            | CANTIDAD |
|-----------|--------|------------------------|----------|
| 1         | ROTURA | IIII III               | 8        |
| 2         | ROTURA | IIII IIII IIII II      | 17       |
| 3         | ROTURA | IIII IIII I            | 11       |
| 4         | ROTURA | IIII IIII IIII III     | 18       |
| 5         | ROTURA | IIII IIII IIII IIII II | 22       |
| 7         | HILO   | III                    | 3        |

**FRECUENCIA CALCULADA**

Operación 6: Alimentar Bobina

Frecuencia por metro de tejido

Longitud de hilo por bobina:  $L = (N \times P) / K = (30 \times 3068) / 0.59 = 156,000$

Longitud de hilo por metro de tejido:  $2.93 \times 31 \times 39.37 = 3575.97$

Frecuencia 6 por metro de tejido:  $3575.97 / 156,000 = 0.022$

**FRECUENCIA DE LAS FUNCIONES Y CÁLCULO DE LOS TIEMPOS DE ATENCIÓN POR METRO DE TEJIDO**

| Operación | Unidad | Tiempo de Operación | frecuencia | T.A.M.P. | T.A.M.A. |
|-----------|--------|---------------------|------------|----------|----------|
| 1         | Rotura | 0.5133              | 0.0209     | 0.0107   |          |
| 2         | Rotura | 0.9220              | 0.0444     | 0.0409   |          |
| 3         | Rotura | 0.9855              | 0.0287     | 0.0282   |          |
| 4         | Rotura | 0.7720              | 0.0470     | 0.0362   |          |
| 5         | Rotura | 0.5343              | 0.0575     | 0.0307   |          |
| 6         | Bobina | 0.4394              | 0.0229     |          | 0.0100   |
| 7         | Hilo   | 1.2932              | 0.0078     | 0.0100   |          |
| SUMAS     | DE     | TIEMPOS             | ATENCIÓN   | 0.1567   | 0.0100   |
| TIEMPO    | DE     | ATENCIÓN            | TOTAL      |          | 0.1667   |

**INTERFERENCIA, RENDIMIENTO Y MINUTOS DE TRABAJO POR HORA**

$$\% \text{ Int.} = 50 [ ((1+x-n)^2 + 2n)^{1/2} - (1+x-n) ]$$

x= Minutos de máquina por metro de tejido / T.A.M.P.

n= cantidad de telares

Minutos de Interferencia = (% Int. X T.A.M.P.) / 100

Rendimiento = (Minutos por metro / (Minutos por metro + T.A.M.P. + Minutos de Int.))

Minutos de trabajo por hora = (60 x Rend x n x T.A.T.) / minutos por metro

**ESTÁNDAR DE PRODUCCIÓN Y PRODUCCIONES ESTÁNDARES**

Estándar de producción: E.P. = minutos por Unidad x 1/Rend. x 1/n

Producción Estándar por hora y por máquina: 60/Estándar

| Telares | % de Interferencia | Minutos de Interferencia | Rendimiento | % de Rendimiento | Minutos de trabajo por Hora |
|---------|--------------------|--------------------------|-------------|------------------|-----------------------------|
| 14      | 45.21              | 0.0708                   | 0.9507      | 95.07            | 30.30                       |
| 12      | 34.53              | 0.0541                   | 0.9542      | 95.42            | 26.07                       |
| 10      | 25.92              | 0.0406                   | 0.9570      | 95.70            | 21.79                       |

### ESTÁNDAR DE PRODUCCIÓN Y PRODUCCIONES ESTÁNDARES

| Telares | Estándar Por marca | Marcas por hora Máquina | Estándar por Metro | Metros por hora Máquina |
|---------|--------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|
| 14      | 0.27026            | 15.85                   | 0.33001            | 12.98                   |
| 12      | 0.31414            | 15.91                   | 0.38360            | 13.03                   |
| 10      | 0.37587            | 15.96                   | 0.45897            | 13.07                   |

### CONCLUSIONES

Al diseñar e introducir sistemas de ayuda a la toma de decisiones referentes a las producciones en proceso, de secuenciación de los trabajos en la maquinaria textil y asignación de los operarios a los puestos de trabajo permitirá, de conjunto con otras medidas de carácter organizativo, elevar la eficiencia general de las empresas mediante un mejor uso de sus recursos.

Los resultados de los “estudios de trabajo” sobre una base sólida y razonable, que involucre verdaderamente la condición mecánica que posean las máquinas, y las características de los materiales procesados, así como atender las condiciones generales de las estaciones de trabajo, contribuirán a establecer estándares de producción accesibles, condición que resultará estimulante para atraer la dedicación del obrero, dando como resultado elevar el nivel de eficiencia y de salario de los trabajadores generando utilidades, operando así el estudio de trabajo en beneficio de la parte obrera y patronal.

Evitar el cierre de las empresas textiles asegura trabajo para cientos de obreros que perciben un ingreso al prestar sus servicios en este sector productivo lo que se traduce en un beneficio social al disminuir la tasa de desempleo.

Obras citadas

Botti Navarro, Vicente. 2008. "Sistemas de manufactura" Universidad Politécnica de Valencia.

Crick, Edward V. 1996. "Ingeniería de métodos" Edit. Limusa.

García Nieto, Rogelio. 1986. "Aprovechamiento de los recursos humanos" Edit. ESIT.

Giret Boggino, Adriana. 2008. "Sistemas de manufactura" Universidad Politécnica de Valencia.



## **AUTORES**

**Cynthia Hernández González** (México), Doctora en antropología social en el CIESAS-Ciudad de México. Es maestra en antropología por la UNAM y licenciada en etnohistoria por la ENAH. Sus temáticas de interés son la justicia social y la descolonización latinomusulmana en los llamados Estados Unidos; las percepciones de las/los/les latinomusulmanas/es sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades y las reversiones al islam arriba y abajo del Río Bravo/Grande.

**Rebeca De La Cruz** (USA) es una estudiante en su último año de subgraduada en la Universidad Estatal de California en Fullerton en los Estados Unidos. Recibirá dos bachilleratos en Trastornos Comunicativos y en el Español con el reto de ser fonoaudióloga bilingüe. Sus intereses académicos incluyen el bilingüismo, particularmente entre el español y el inglés; el desarrollo normal y trastornado de lenguaje bilingüe; y la intersección entre la lingüística y la justicia cultural y social.

**Ian Finley** (USA) es un estudiante de licenciatura en la Universidad Estatal de California, Fullerton que estudia español y ciencias políticas. Sus intereses de investigación se centran en la intersección de estos campos, particularmente en la habilidad de utilizar idiomas para entender actitudes sociopolíticas actuales. Le gusta abordar una variedad de temas en el campo del lenguaje con su compañera de investigación y amiga, Rebeca De La Cruz.

**María Eugenia Barbosa Ortega** (México) Químico en Alimentos y Maestra en Nutrición Humana por la Universidad Autónoma de Querétaro, en donde actualmente es Coordinadora de la Licenciatura en Gastronomía y docente en ese programa educativo en el área de Nutrición.

**Daniela Martínez Parente Landa** (México) Maestra en Administración en Alta Dirección Docente en la Licenciatura en Gastronomía en la Universidad Autónoma de Querétaro

en el área administrativa con enfoque a la comunicación humana, mercadotecnia, imagen pública y negocios.

**Claudia Lorena Serrano Campos** (México) Egresada de la Lic. en Psicología y actual estudiante de la Lic. en Gastronomía ambas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente, forma parte del colectivo Eduviges donde trabaja con grupos de apoyo a mujeres.

**Rosa María Martínez Pérez** (México) es profesora investigadora de la Licenciatura en Gastronomía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tiene la Maestría en Historia por la Facultad de Filosofía de la UAQ y es estudiante del Doctorado en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo en la Facultad de Psicología UAQ. Es autora de diversos artículos y capítulos de libro sobre temas históricos y del ramo de alimentación y gastronomía. También ha sido coautora y co-coordinadora de dos libros. Ha impartido cursos docentes en la Facultad de Filosofía dentro del rubro didáctico pedagógico y ha impartido clases de historia en el Diplomado en Gastronomía de la Escuela de Artes y Oficios UAQ.

**Graciela Vélez Bautista**, (México) Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, Fundadora y Coordinadora del Centro de Investigación en Estudios de Género y Equidad, y de la Especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas de la misma. Autora de libros y artículos sobre género, política y violencia contralas mujeres. Conferencista y ponente nacional e internacional

**Najmeh Shobeiri** (Irán) Profesora titular de la universidad Allameh Tabataba'i. Recibió su doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. Participación activa en mas de 50 congresos internacionales, así como ponente. Autora y coautora de 23 libros. Directora de más de 30 eventos, talleres nacionales e internacionales. Autora de mas de 50 artículos en revistas seriadas y científicas. Membresía y participación en consejos,

comités, grupos de trabajo. Responsable y coordinadora de relaciones interuniversitarias entre Irán y mundo hispano. Ganadora del Premio Nacional en la Traducción.

**Fatemeh Bayatfar** (Irán) Profesora de lengua persa para extranjeros. Obtuvo su doctorado en lengua y literatura persa de la Universidad Allameh Tabataba'i, con una tesis "Estudio comparativo de la morfología española y persa". Entre sus actividades tiene 7 artículos científicos publicados. Secretaria de más de seis congresos internacionales. Editora de la traducción del libro *Cartas de fervor*. Secretaria de la editorial de la revista *Chehrehaye mandegar* la Eminencia durante 2015-2018.

**Jeanine Couto** (Brazil) has been teaching for more than 20 years. She attended University in Brazil (English/1997) and received a master's degree in Literatures of English Expression from the Federal University of Minas Gerais (2001). She holds a Ph.D. from the University of North Carolina at Chapel Hill (2006). She is qualified to teach English, Portuguese/Luso-Brazilian, and Spanish language, literature, and culture. Her research project was to compare literatures written by women writers in 20th century Brazil, Spanish-speaking (Latin America), and the Caribbean world. More recently she has started researching and teaching World Film.

**Álvaro Vergara Villanueva** (México) Director de la Escuela de Humanidades, Lenguas e Internacionalización de la Universidad Internacional, Cuernavaca, México. Es profesor de licenciaturas y de maestrías, imparte cursos como: metodología de investigación, metodología de enseñanza de idiomas, español superior, didáctica, ortografía, lectura y redacción, diseño curricular, entre otros cursos. Estudió una licenciatura en pedagogía, una especialidad en la docencia del español como lengua extranjera, una maestría en educación en docencia superior y créditos de un doctorado en humanidades. Ha escrito libros de texto para la enseñanza del español como L2. Además, diseñó un modelo de "clase invertida" para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) para nivel básico.

**María Cruz Elena De los Santos Brito** (México) Doctora en Español, Maestra en enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Salamanca, España y Profesora en Educación Media con especialidad en CS. Profesora de educación básica, media superior y superior y directiva con distintos cargos institucionales en el sector público y privado. Mi visión académica y de investigación a diez años la dirijo a la formación especializada en el desarrollo del potencial humano y al español de México.

**Ignacio Palacios Motolinía** (México) Ingeniero Textil egresado del Instituto Politécnico Nacional, Maestría en matemáticas en la Universidad Autónoma de Morelos, Doctorado en administración en Uninter Cuernavaca. Catedrático en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en la Universidad Ibero Americana Campus Puebla. Asesor en empresas textiles en el área de Estudios del trabajo, entre ellas: Hilos Gutermann en parque Industrial CIVAC en Jiutepec Morelos, Galia Textil en parque industrial Xiloxotla, Tlaxcala, Textiles La Libertad en Puebla y Fábrica Textil La Poblana en Puebla. Publicaciones en las revistas de Ingeniería y Tecnología de la Facultad de Ingeniería de la BUAP y Latinoamericana de Tecnología Textil.

## CONGRESO INTERNACIONAL LATINOAMÉRICA: TRADICIÓN Y GLOBALIZACIÓN EN EL SIGLO XXI

### ABOUT THE CONFERENCE

The International Conference Latin America: Tradition and Globalization in the XXI Century is held each year during the month of August and is open to participants from colleges and universities around the world. Its goal is to shed a positive light on the city of Cuernavaca to help it regain the cosmopolitan legacy it enjoyed for many years. For this reason, the Conference brings together students and academics who are researching the social, political, economic, and cultural changes that are transforming Latin America in the age of globalization. During two days the participants engage in discussion of a wide array of topics in an academic space that encourages intellectual dialogue. Additionally, each year we invite renowned guest speakers who have made important contributions in fields of study such as cinema, literature, journalism, and history.

### ACERCA DEL CONGRESO

El Congreso Internacional Latinoamérica: tradición y globalización en el siglo XXI se realiza cada año en el mes de agosto con la participación de diversas universidades extranjeras y mexicanas. El propósito es promover una imagen positiva de la ciudad de Cuernavaca y recuperar su legado cosmopolita que gozó durante mucho tiempo. De ahí que el Congreso reúna a estudiantes y académicos que se dedican a investigar los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que están transformando el continente latinoamericano en la época de la globalización. Durante dos días sus participantes comparten una variedad de temas en un espacio académico e intelectual. Además, cada año contamos con conferencias magistrales de personas destacadas en diversos campos, por ejemplo, cine, literatura, periodismo e historia.

<https://congresos.uninter.edu.mx/congresoInternacionalLatinoamerica/>