



PEDAGOGÍAS EMOCIONALES DE GÉNERO: REGLAS DEL SENTIMIENTO Y ESTRUCTURA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DE ATLETAS DE COMBATE, TRABAJO EMOCIONAL Y TRANSGRESIONES A LA IDENTIDAD FEMENINA

Ana Giselle Torres Lira

Universidad de Guadalajara (UDG) - Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)

gisellegreen_@hotmail.com

Área temática: Procesos de Formación

Línea temática: Tratamientos conceptuales sobre la formación del hombre, del sujeto, del individuo, de la persona desde diversas disciplinas y teorías y tendencias de la formación, actualización, capacitación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En esta ponencia se analizan dos cuestiones relacionadas, la estructura emocional en el deporte de combate mexicano y las pedagogías en estos espacios. A partir de teoría social de las emociones se explican las maneras en las que el ser humano se adapta o transgrede la estructura del campo social, haciendo énfasis en los cambios identitarios del sujeto mujer. Por ello, es central comprender la manera en la que la cultura (y por tanto, la identidad) se enseña/transmite, sostiene o transforma al transgredir o no los límites en un campo social específico. Esta aportación teórica dialoga con los estudios socioculturales de la educación, lo que se observa es lo que sucede en la cultura de la vida cotidiana de los espacios áulicos del entrenamiento en el deporte, se analizan los procesos pedagógicos informales que logran transmitirse a través de experiencias. Las aportaciones de esta ponencia recaen en la generación de conocimiento en torno a las pedagogías informales y las emociones como fundamentos que permiten la reproducción social y la transgresión. El acercamiento del presente trabajo llevó un procedimiento inductivo-deductivo. En lo inductivo, las categorías analíticas de la sociología funcionan para crear el lente de análisis, que en la parte deductiva, se pone en contraste con lo inductivo de los datos construidos como hallazgos empíricos del mundo deportivo. De este proceso propongo el concepto *pedagogías emocionales de género*, las cuales enseñan formas de sentir, transmiten estilos emocionales y prácticas corporales que responden y son coherentes al interior de marcos socialmente organizados.

Palabras clave: Pedagogías informales, sociología de las emociones, deporte de combate, identidad femenina, transgresión.

Introducción

Las mujeres en la actualidad han incursionado en los deportes de combate, este es un fenómeno novedoso, tal y como lo ha sido en su momento la incursión de las mujeres en el mundo académico, o en los oficios considerados masculinos. Algunos vestigios de estas incursiones se pueden localizar en dichos populares, por ejemplo, para las mujeres en el mundo académico: “Mujer que sabe latín ni tiene marido, ni buen fin”. En esta ponencia se hablará de “las mujeres que saben pelear”, es decir, mujeres que se encuentran en el mundo de los deportes de combate y que han hecho de su oficio saber combatir.

Aunque los deportes de combate se han asociado a los hombres desde un estereotipo que normaliza su supuesta predisposición a la agresión y la lucha, en la actualidad cada vez más mujeres participan en estos. Si bien existen códigos de género naturalizados, en el deporte se ha observado que las mujeres desafían la naturalidad del género al transgredir, jugar y negociar con dichas asignaciones.

En el deporte se ha observado que las mujeres que participan y se desenvuelven en un deporte masculinizado desafían de forma más evidente el discurso de la feminidad, se les llama poco femeninas, machorras, marimachas o *tomboys* por el hecho de acercarse a la masculinidad (DiCarlo, 2015). En México, un fenómeno similar pasa con los hombres que se acercan a los deportes asociados a la feminidad, se les llama putos o afeminados (Torres, 2020).

En el mundo del deporte las mujeres que practican un deporte de combate viven en carne propia la construcción de una identidad femenina que se distancia de la feminidad tradicional. No obstante, es un error del sentido común asumir que las mujeres que practican un deporte de combate se convertirán en el otro género, ya que esta concepción no permite distinguir que los cambios genéricos van en muchas direcciones y que además, pueden desembocar en nuevas categorías, o en la modificación o desaparición de las existentes (Lagarde, 1990).

En el campo del deporte se pueden observar modificaciones híbridas que incorporan lo masculino en el cuerpo de mujer, o lo femenino en el cuerpo de hombre. No obstante, en la vida cotidiana se puede percibir que esta oposición no siempre corresponde a una dicotomía femenino-masculino inalterable. Las características femeninas-masculinas traspasan sus propias fronteras, lo que muestra el carácter inestable del género. Es decir, los sujetos incorporan los *deberes ser* del género, pero también los transgreden (Meân y Kassing, 2008; DiCarlo, 2015; Osorio, 2016).

En los estudios sobre el deporte y las emociones se ha descubierto que el establecimiento de lo *normal* como lo típico y lo *bueno* hace posible comparar a las personas y aislar a las que se desvían de la norma, lo que posibilita que los expertos (médicos, psicólogos y entrenadores) intervengan intentando “normalizar lo no estándar” (Sinden, 2012). Es así que, las emociones de los atletas son moldeadas, reguladas y juzgadas versus un estándar de emocionalidad hegemónico en sus ambientes deportivos.

En el campo del deporte si bien existe una reproducción hegemónica de género, también existe poder creativo en la transgresión al jugar y negociar con dichas asignaciones. La transgresión a las normas del género se localiza en la modificación paulatina de las posibilidades de acción de las mujeres (Ramírez-Macías, 2018). Esta ponencia se inscribe en los estudios que buscan identificar los cambios identitarios y culturales que resultan de dichas negociaciones.

El campo deportivo brinda condiciones objetivas de existencia para los agentes que ahí se desenvuelven. Estas condiciones objetivas bien pueden descubrirse como un proceso histórico de subjetivación, ya que producen al sujeto efectivo que se desenvuelve en ese campo. No obstante, las condiciones objetivas del campo no son las únicas que *crean* al sujeto, ya que existe agencia en cada sujeto. En este sentido, la subjetividad no solo es la confirmación en cada individuo de las condiciones objetivas del campo, porque existe la transgresión, lo que paulatinamente transforma la cultura del campo.

Es por esto que el campo del deporte resulta un espacio propicio para observar los cambios culturales e identitarios de las mujeres. Al ser un espacio donde se desafía de forma constante el género, así como las emociones hegemónicas, es posible identificar las transgresiones o no al campo. Los espacios áulicos del deporte, en forma de gimnasios de entrenamiento y rings propician analizar lo que compete a esta ponencia, la estructura emocional en la formación de atletas de combate, el trabajo emocional necesario para sostener las reglas del sentimiento hegemónicas y las transgresiones a la identidad femenina asociadas a los cambios culturales.

A partir de esto, *las pedagogías emocionales de género* se construyen como un concepto que funciona para observar las maneras en las que las condiciones objetivas del campo se socializan y se transmiten, mientras que *el aprendizaje encarnado* revela de forma más cercana en cada sujeto las maneras en las que se incorporan las condiciones objetivas del campo, lo que da pie a identificar transgresiones a los diversos deberes ser, sentir, actuar, pensar, del campo social del deporte de combate. Estos dos conceptos (pedagogías emocionales y aprendizaje encarnado) son las dos caras de la misma moneda, moneda que explica un proceso de enseñanza-aprendizaje contemporáneo donde las emociones son el centro del análisis.

Desarrollo

Las prácticas humanas están atravesadas por asimetrías que nos constituyen socialmente, una asimetría es la de género, pero no exclusivamente. Sin embargo, esto permea la organización social, y por tanto, los procesos de transmisión del conocimiento y los modelos pedagógicos (Sabido, 2022). A partir de esto surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se transmite el conocimiento en la vida cotidiana?, ¿de qué manera los *deberes ser* se encarnan en el cuerpo?, ¿de qué formas el orden social se reproduce mediante los conocimientos encarnados?

Es a partir del concepto acervo de conocimiento de Alfred Schütz que se pueden brindar las primeras respuestas a tales preguntas. Para Schütz el acervo de conocimiento es la suma

de conocimientos adquiridos por el sujeto en determinado momento de su vida (Schütz y Luckmann, 1973, p. 109). El acervo funciona como un esquema de referencia, es como un *stock* de experiencias previas que permiten el desenvolvimiento natural del sujeto en la cotidianidad; el acervo, le permite al sujeto interpretar y resolver las situaciones que se le presentan en el mundo de la vida (Rodríguez, 1993).

Encarnar conocimiento es, según Schütz, *sedimentar experiencias en estructuras de sentido*. La sedimentación está condicionada socialmente de dos maneras. La primera, las circunstancias de la sedimentación de la experiencia se basan en las estructuras de las significatividades subjetivas condicionadas. Y la segunda, los contenidos del acervo de conocimiento tienen origen social, o sea son resultado de las experiencias de los otros. Por esto, la mayor parte del acervo de conocimiento del adulto no es inmediatamente adquirido, sino aprendido (Schütz y Luckmann, 1973, p. 236).

“El mundo de la vida es, entonces, una realidad que modificamos mediante nuestros actos y que, por otro lado, modifica nuestras acciones” (Schütz y Luckmann, 1973, p. 28). Se reconoce que el mundo me modifica y que yo modifico al mundo a partir del aprendizaje. Esto implica reabrir la ventana a las pedagogías encarnadas, debido a que reivindican la experiencia corporal. Según la perspectiva de Olga Sabido (2022) la pedagogía encarnada pone especial atención a las emociones debido a que el cuerpo siente y ese sentir da sentido al mundo, conocer es posible en tanto que sentimos.

Por esto, la apuesta de esta ponencia es que las emociones (desde una perspectiva sociológica) son la categoría que permite pensar sobre dimensiones supuestamente contradictorias y constantemente separadas. Las emociones como proceso histórico en constante creación son un umbral que conecta dicotomías como el individuo y lo social, el performance y el discurso, el cuerpo y el lenguaje, la naturaleza y la cultura (Gammerl, 2012). Las emociones al permitir pensar sobre dimensiones supuestamente contradictorias, revelan su potencial para desdibujar la ontología dualista que separa a la mente y al cuerpo.

La teoría sociológica de las emociones de Arlie Russell Hochschild (1979) es fundamental para comprender este proceso. Es desde sus conceptos de trabajo emocional y reglas del sentir que se comprenden las maneras en las que, a partir del sentir que da sentido al mundo, el mundo me modifica y yo modifico al mundo (Sabido, 2022). Desde la perspectiva de Arlie Russell Hochschild (1979) es posible comprender que existe una relación entre *la estructura social, el trabajo emocional y las reglas del sentir*.

Hochschild (1979) refiere que, si bien las emociones son en parte biológicas, también existe agencia para modificar/construir/ajustar dichas emociones. En este sentido, los sentimientos normales son los sentimientos normativos de cada sociedad. Las personas en orden de sentirse *normales*, trabajan en sus emociones para que coincidan con los sentimientos normativos actuales.

La autora refiere que las reglas del sentir son vistas como el lado de la ideología que lidia con la emoción y con el sentimiento. Mientras que la administración de la emoción es un tipo de

trabajo emocional que hace frente a las reglas del sentir. El concepto de trabajo emocional (emotion work) se refiere al esfuerzo de dar *forma* al sentimiento, no importando el resultado, el cual puede o no ser exitoso. El trabajo emocional se convierte en un punto central cuando los sentimientos de la persona no se ajustan a la situación. Es decir, cuando los sentimientos no son los correspondientes o legítimos en alguna situación particular.

La sociología de las emociones nos permite comprender que las emociones son una fuente de información valiosa para comprender los cambios en el mundo social. Como productos sociales las emociones van cambiando a lo largo del tiempo y en cada contexto. Benno Gammerl (2012) refiere que es posible distinguir *estilos emocionales* en modos divergentes de pensar, generar, manejar y expresar emociones que prevalecen en diversos espacios de trabajo, consumo u ocio. A partir de esto, se puede analizar la variabilidad diacrónica y diversidad sincrónica de prácticas y patrones emocionales.

Benno Gammerl (2012) menciona que los estilos emocionales engloban la experiencia y despliegue de emociones. Estos oscilan entre patrones discursivos y prácticas encarnadas, entre guiones comunes y apropiaciones específicas. El análisis de los estilos emocionales se centra en los modos coexistentes de generar, mostrar, pensar y manejar emociones. Y lo más importante, *los estilos emocionales son divergentes, pero interactúan entre sí*. Esto significa que podemos localizar estilos emocionales femeninos y masculinos.

Como se puede observar desde la propuesta de Gammerl, los diversos estilos emocionales conviven entre sí, se pueden mezclar o transformar, por lo tanto, pueden producir prácticas emocionales híbridas. No obstante, el autor no pierde de vista que los espacios dependen de condiciones culturales, económicas y políticas históricamente específicas y están sujetas a variabilidad. Es decir, si bien existe la estructura que posibilita ciertos repertorios emocionales, existe agencia humana que mezcla y transforma desde la creación.

Comprender un campo social sólo es posible mediante la investigación empírica, debido a que el campo no es un acto de creación estático, ni deliberado, pero sí sigue regularidades no explícitas. En este sentido, el campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones definidas, cuyas determinaciones son impuestas sobre los agentes, vinculados a su potencial, situación y especies de capital (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Pensar en el concepto de campo implica pensar relacionamente, es decir, los agentes del campo poseen propiedades para ser efectivos, para producir efectos. No obstante, en un campo, las instituciones y los agentes están en constante disputa, los que dominan el campo deben enfrentarse a las resistencias, a la discrepancia de los dominados. Lo que está en juego es la posición de hacer funcionar el campo a conveniencia (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Los agentes (sujetos), en este sentido, no son partículas empujadas y arrastradas por fuerzas externas. Sino que son portadores de capitales que según su trayectoria y la posición que ocupan propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital o ya sea hacia la subversión de dicha distribución (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El campo deportivo no es una porción de espacio sin significado, tampoco es un escenario o soporte, es un concepto relacional que sintetiza los cambios de lógica de los agentes que participan en su construcción. Es un espacio que cambia según las actividades y control de las personas que disputan los capitales. El campo deportivo tiene lógicas de género que articulan prácticas diferenciadas, prácticas que disputan las reglas del juego.

Las disputas modifican el campo, los humanos transgreden sus límites. La transgresión se ensaña contra lo que encadena, contra el límite que encierra, es en los límites donde se puede observar de forma más evidente el ser limitado (Foucault, 1993). Nuestra condición de género, en tanto que histórica, es opuesta teóricamente a la ideología de la naturaleza femenina (Lagarde, 1990). Lo que hace nuestro cuerpo subjetivado es cambiar nuestras condiciones de vida social dadas por naturales.

Esto quiere decir que el género no solo significa lo que le toca hacer, pensar, sentir, actuar, a las mujeres y a los hombres, también significa un proceso de negociación intersubjetiva entre la feminidad y la masculinidad, entre las llamadas relaciones *naturales* entre hombre y mujer. Estas negociaciones están jerarquizadas, por esto, el género es un campo primario de articulación del poder entre seres sexuados (Scott, 2008).

Sabido (2019) menciona que sentimos el mundo en relación con otros y a partir de la posición que tenemos en el entramado de relaciones sociales. A partir de esto resulta de suma importancia descubrir y comprender el proceso por medio del cual el sentir se encarna, pues resulta en un proceso que revela la mutua interacción entre la estructura y el sujeto. Es decir, se puede brindar una primera respuesta a la pregunta ¿Cómo se forman los sujetos en determinado contexto? La apuesta de este trabajo es que la formación y la constitución del orden social se efectúa mediante un proceso pedagógico, mediante las *pedagogías emocionales de género*.

Conclusiones

Bernard Lahire (2006) pregunta ¿Cómo se puede ser “inculto” con respecto a la propia cultura incorporada? Con esto trata de visibilizar la distancia entre lo que se hace y lo que se sabe. Lo que se juega, menciona Lahire, es toda una cultura de la acción, el conocimiento, la reflexividad y la práctica. En ciertas situaciones de socialización se construyen hábitos, saberes, disposiciones, saberes-hacer sin que haya habido una transmisión voluntaria o intencional.

En el aprendizaje informal, es decir en el aprendizaje no intencionado, lo que se transmite no es un saber, sino una experiencia o una práctica al margen del pasado compartido (Lahire, 2006). El sentido adquiere sentido por el pasado reactivado en el presente (Lahire, 2004), lo que se mantiene es el orden simbólico (Lahire, 2006).

Por esto, la actitud natural frente al mundo logra invisibilizar el mundo en el que vivimos dotándolo de una supuesta normalidad. A través de disposiciones prácticas y sin que haya habido una transmisión voluntaria o intencional, el sentido se encarna en el cuerpo, se

sedimenta en estructuras subjetivas de sentido (Schütz y Luckmann, 1973). Sin embargo, como menciona Lahire (2006) este proceso no es un proceso formal o intencionado, sino que se adquiere mediante la práctica y la transmisión de experiencias.

Es importante identificar los mecanismos por los cuales un sujeto se forma a partir de los marcos históricos en los que se desenvuelve. Estos marcos históricos permiten analizar los cambios en el sujeto, haciendo evidente que a la vez que el sujeto es producto de la sociedad, también es productor de la misma.

En este sentido, los métodos educativos no son sólo tareas técnicas de procesamiento o almacenamiento de la información, son en cambio, un medio de socialización del individuo para adaptarlo a su contexto cultural (Bruner, 1999; Flores-González, 2015). No obstante, si bien la educación reproduce la cultura, la educación también es un medio para transformarla (Flores-González, 2015).

Como mencionan Muñiz (2015) y Flores-González (2015) la relación cuerpo-cultura se encuentra en sus usos y prácticas, las cuales se aprenden mediante un proceso de educación. Esto quiere decir que: “Aprender a ser y usar el cuerpo ocurre tanto por prácticas informales como formales y dichas prácticas, como todo proceso educativo, están en función del espacio-tiempo en que se desarrollan” (Flores-González, 2015, p. 64).

Es así que, el cuerpo, como refiere Muñiz (2015) responde a condiciones de existencia biológica, social y cultural y para pensar su complejidad se requiere del concepto “prácticas corporales”. El cuerpo, desde su perspectiva, es un continuo entre biología y cultura, es el punto de partida y de retorno de la materialización. Las prácticas corporales son un proceso de materialización de sujeto.

En estos sentidos, las pedagogías emocionales de género producen un cuerpo subjetivado. Es decir, producen un cuerpo producto de los procesos de materialización de los discursos y las prácticas. En el campo del deporte de combate estas pedagogías enseñan formas de sentir, transmiten estilos emocionales y prácticas corporales masculinizadas. Descubrir a detalle los mecanismos de estas pedagogías formará parte de los hallazgos de esta ponencia, por ahora no se pueden mostrar porque están en proceso de análisis (en caso de ser aceptada la ponencia se presentarán los hallazgos).

El aprendizaje es construido a la par que la realidad (Bruner, 1999) y como se ha visto a lo largo de esta ponencia, si bien los sujetos encarnan lo social, también los sujetos transgreden porque hay espacio para la repetición subversiva de la cultura. La agencia humana produce hitos innovadores de libertad. La agencia implica no solo la capacidad de iniciar, sino también la capacidad de completar nuestros actos, implica habilidad y saber-cómo (Bruner, 1999). Por esto, descubrir algunos de los mecanismos de las pedagogías emocionales de género abona al conocimiento de la vida social, conocimiento que se sabe inacabado, pero necesario para el conocimiento de la vida humana intersubjetiva.

La relevancia científica y social del conocimiento que genera esta ponencia recae en brindar herramientas teórico-metodológicas que permitan entender las maneras en las que un campo social se configura a partir de lógicas, valores, creencias y reglas propias, así como comprender las formas en las que los individuos se subjetivan, es decir, se convierten en sujetos del campo en cuestión. Para comprender este proceso el concepto de pedagogías emocionales de género resulta fundamental ya que logra visibilizar las formas en las que los individuos son convertidos en sujetos mediante procesos de socialización, que no hay que olvidar, están jerarquizados y generizados.

¿Por qué vivimos como vivimos?, ¿de qué maneras modificamos o no el mundo en el que nacimos?, ¿cómo construimos espacios áulicos justos, democráticos y libres de violencias?, ¿de qué maneras la educación es liberadora?, ¿cuándo los procesos pedagógicos sostienen desigualdades y jerarquías?, ¿cómo transmitimos formas de sentir hegemónicas, las que resultan ser las formas de sentir *adecuadas*?, ¿cómo creamos exclusiones?, ¿cómo apartamos a quienes no son ni sienten de la forma que consideramos correcta? Las investigaciones sociales abonan al conocimiento de la vida, brindan herramientas para comprender nuestras circunstancias, esta investigación se inscribe bajo esos preceptos.

Referencias

- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores Argentina S.A: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) "La lógica de los campos" y "Habitus, illusio y racionalidad" en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, pp. 63-99.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. VISOR DIS: Madrid.
- DiCarlo, D. (2015). Playing like a girl? The negotiation of gender and sexual identity among female ice hockey athletes on male teams. *Sport In Society*, 19(8-9), 1363-1373. doi: 10.1080/17430437.2015.1096260.
- Foucault, M. (1993). *Prefacio a la transgresión*. Trivial.
- Flores-González (2015). Bosquejo histórico de la educación formal del cuerpo en México: de los pueblos prehispánicos al siglo XIX. En N. Durán (Ed.) *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños* (1ª ed., pp. 63-84). Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.
- Gammerl, B. (2012). Emotional styles – concepts and challenges. *Rethinking History*, 16(2), 161-175. doi: 10.1080/13642529.2012.681189.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal Of Sociology*, 85(3), 551-575.

- Lagarde, M. (1990). *Identidad Femenina*. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. - México).
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2006) Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”, en *El espíritu sociológico*, Buenos Aires: Manantial, pp. 137-155.
- Meân, L., y Kassing, J. (2008). “I Would Just Like to be Known as an Athlete”: Managing Hegemony, Femininity, and Heterosexuality in Female Sport. *Western Journal Of Communication*, 72(2), 126-144. doi: 10.1080/10570310802038564.
- Muñiz, E. (2015). *El cuerpo estado de la cuestión*: La Cifra Editorial: Ciudad de México.
- Osorio, T. (2016). *El Boxeo Femenil Profesional en México. Entre lo Normativo y lo Transgresor* (Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramírez-Macías, G. (2018). La educación física y el deporte como medios de transgresión del modelo de mujer durante la dictadura franquista. *Movimiento*, 24(1), 331-244.
- Rodríguez, Z. (1993). *Alfred Schütz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Sabido, O. (2022). Sociología y epistemologías feministas. Objetividad(es), emociones y pedagogía encarnada. *Revista De Estudios De Género, La Ventana*, 6(56), 106-140. doi: 10.32870/lv.v6i56.7476.
- Sabido, O. (2019). Introducción: el sentido de los sentidos del cuerpo. En O. Sabido (Coord.) *Los sentidos del cuerpo: el giro sensorial en la investigación social y los estudios de género* (1ª ed., pp. 17-47). Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.
- Schütz, A., y Luckmann T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Fondo de Cultura Económica.
- Sinden, J. (2012). The sociology of emotion in elite sport: Examining the role of normalization and technologies. *International Review For The Sociology Of Sport*, 48(5), 613-628. doi: 10.1177/1012690212445274.
- Torres, A. (2020). *La violencia de género en el Taekwondo olímpico mexicano: Cuerpo, formas y combate* (Maestría). Universidad de Guadalajara.