

Revista de Divulgación, Investigación e Innovación

Tequrio

Discriminación hacia las mujeres

La discriminación hacia las mujeres en las
Instituciones de Educación Superior: notas para
una reflexión urgente

El sesgo patriarcal
del conocimiento

Los ecos de las violencias silenciadas:
anotaciones decoloniales para una lectura de las
violencias de género en universidades públicas

La discriminación y violencia sexualizada en las
Instituciones de Educación Superior en Alemania.
Estrategias de intervención y desafíos persistentes

Obra de
Alejandra Canseco

DIRECTORIO

Dr. Eduardo Carlos Bautista Martínez
Rector de la UABJO

Dr. Taurino Amilcar Sosa Velasco
Secretario Administrativo

C.P. Verónica Esther Jiménez Ochoa
Secretaria de Finanzas

Dr. Aristeo Segura Salvador
Secretario de Planeación

Comité Editorial Interno

Dra. María Leticia Briseño Maas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dra. Rosa María Velázquez Sánchez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Comité Editorial Externo

Dr. Johannes Kniffki
Alice Salomon Hochshule, Alemania

Dra. María Esperanza Camacho Vallejo
Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera, Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural, Alameda del Obispo, Córdoba, España

Dr. Raúl Pável Ruiz Torres
Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Chiapas

Comité Científico

ÁREA I FÍSICO-MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA TIERRA
Dra. Gloria Inés González López
SNI I Área I Universidad Veracruzana

ÁREA II BIOLOGÍA, QUÍMICA Y CIENCIAS DE LA VIDA
Dra. Gabriela Mellado Sánchez
SNI I Área II Instituto Politécnico Nacional
Dr. Héctor Manuel Mora Montes
SNI III Área II Universidad de Guanajuato

ÁREA III MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD
Dr. Arturo Becerril Vilchis
Asesor del Director de Programas Complementarios REPPS Oaxaca, Secretaría de Salud
Dr. Álvaro Muñoz Toscano
SNI II Área III Universidad de Guadalajara
Dra. Luz Eugenia Alcántara Quintana
SNI I Área III Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Directora Editorial

Dra. Gisela Fuentes Mascorro

Selección de obra artística

Abraham Jahir Ortiz Nahón

Dra. Mónica Miguel Bautista
Encargada de la Secretaría Particular

M.E. Leticia Eugenia Mendoza Toro
Secretaria General

Mtro. Javier Martínez Marín
Secretario Académico

Dra. Olga Grijalva Martínez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dr. Abraham Jahir Ortiz Nahón
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dr. Alberto Muciño Vélez
Responsable del Laboratorio de Materiales y Sistemas Estructurales LMSE, Centro de Investigaciones en Arquitectura, Urbanismo y Paisaje, Facultad de Arquitectura de la UNAM

Dr. Saadet Toker-Beeson
Associate Professor of Architecture University of Texas at San Antonio

Dra. Diana María Betancourth Giraldo
Gerencia Física, Centro Atómico Bariloche

ÁREA IV HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Dra. Graciela González Juárez
SNI C Área IV Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA V CIENCIAS SOCIALES
Dra. María Eugenia Guadarrama Olivera
SNI I Área V Universidad Veracruzana
Dr. Naú Silverio Niño Gutiérrez
SNI I Área V Universidad Autónoma de Guerrero
Dra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez
Profesora de Tiempo Completo, FES Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA VI BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS AGRONÓMICAS
Dr. Julián Mario Peña Castro
SNI I Área VI Universidad del Papaloapan
Dr. José Francisco Rivera Benítez
SNI I Área VI Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias
Dr. Rogério Rafael Sotelo Mundo
SNI III Área VI Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo. A.C.

Coordinadores del número temático

Cuerpo Académico Género, Cultura y Desarrollo

Dr. Jorge Hernández Díaz

Dra. Holly Michelle Worthen

Dra. Laura Charlyne Curiel Covarrubias

Editores Ejecutivos

L.C.S. Yessenia Fabiola López de Jesús

L.C.E. Justo Díaz Ortiz



UABJO

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Oaxaca, México

TEQUIO no. 7, septiembre-diciembre 2019, es una publicación cuatrimestral editada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, con domicilio en Edificio de Rectoría Planta Baja, Secretaría Académica, Dirección de Investigación, Ciudad Universitaria, Avenida Universidad s/n, colonia Cinco Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, C.P. 68120, México. Teléfono 01-951-50-20-700 ext. 20148, correo electrónico: publicacionesuabjo2016@gmail.com, dirección electrónica: <http://www.uabjo.mx/publicaciones>. Editora responsable: Dra. Gisela Fuentes Mascorro. Reserva al uso exclusivo **No.04-2017-070614533300-203** (en trámite de renovación) para la difusión vía red de cómputo, **ISSN: 2594-0546**, expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16973, en la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de actualización: 2 de septiembre de 2019 en la Dirección de Servicios Editoriales, ubicada en el circuito interior de la Ciudad Universitaria.

TEQUIO es un espacio para difundir la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico entre la comunidad universitaria y el público en general. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

Contenido

Editorial

Discriminación hacia las mujeres en Instituciones de Educación Superior: notas para una reflexión urgente

Charlyne Curiel, Holly Worthen y Jorge Hernández-Díaz

————— 3-12

El sesgo patriarcal del conocimiento

Mariana Favela Calvillo

————— 15-24

Los ecos de las violencias silenciadas: anotaciones decoloniales para una lectura de las violencias de género en universidades públicas

Claudia Rocío Magaña-González, Soraya Santana Cárdenas
e Isabel Cristina Marín Arriola

————— 27-37

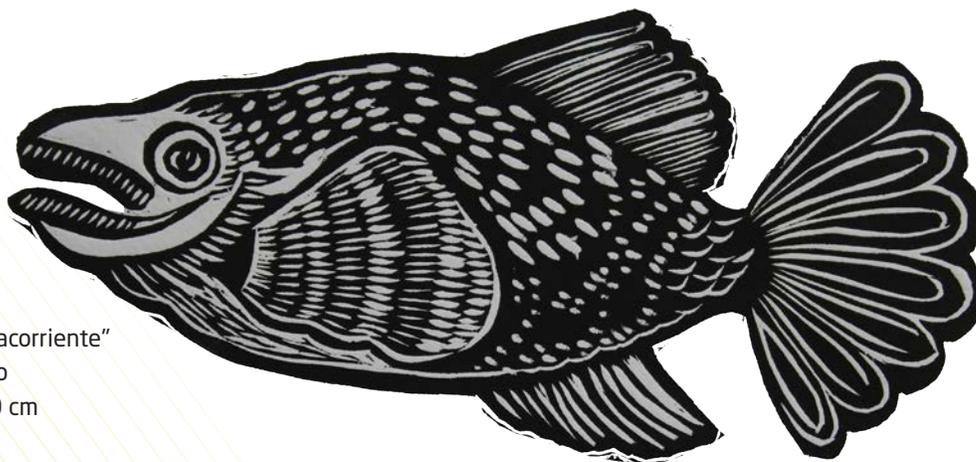
La discriminación y violencia sexualizada en las Instituciones de Educación Superior en Alemania. Estrategias de intervención y desafíos persistentes

Nadja Damm

————— 39-51

Algunos apuntes sobre la obra gráfica de Alejandra Canseco

————— 53



“Contracorriente”

Linóleo

30x40 cm

2018



"Danse noir"
Francesco Rucher
2014

Discriminación hacia las mujeres en Instituciones de Educación Superior: notas para una reflexión urgente

Charlyne Curiel,^{1*} Holly Worthen y Jorge Hernández-Díaz²

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2019
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2019

Introducción

En los últimos años, la discriminación hacia las mujeres en las Instituciones de Educación Superior (IES), sobre todo la que se concreta en diferentes manifestaciones de violencia de género, ha conseguido una creciente atención. La creación de protocolos universitarios para erradicar el acoso sexual, la abundancia de eventos -foros, encuentros y congresos-, investigaciones dedicadas al tema y las denuncias públicas contra acosadores realizadas en redes sociales y espacios públicos evidencian una creciente preocupación por visibilizar y enfrentar los patrones históricos de discriminación hacia las mujeres en el ámbito universitario. Ante este panorama, nuestra convocatoria para integrar el presente número de la revista *Tequío* fue invitar a colegas académicas a compartir sus reflexiones sobre las diferentes expresiones de discriminación, sexismo y menosprecio hacia las mujeres en las IES.

Aunque las aportaciones de las tres colaboraciones en esta edición tienen mucho en común, identificamos en ellas dos enfoques principales: las que hacen una crítica epistemológica de las universidades como centros de producción de conocimiento que se fundaron sobre la exclusión de las mujeres y la construcción de jerarquías que continúan reproduciendo el legado de discriminación contra ellas; y una perspectiva sobre los mecanismos actuales para tratar de enfrentar esta discriminación histórica, tanto desde la institución misma como desde las alumnas y/o profesoras. Antes de entrar a estos temas, sin embargo, damos un panorama de la situación basado en otras fuentes (que cada día van creciendo y mostrando el tema).

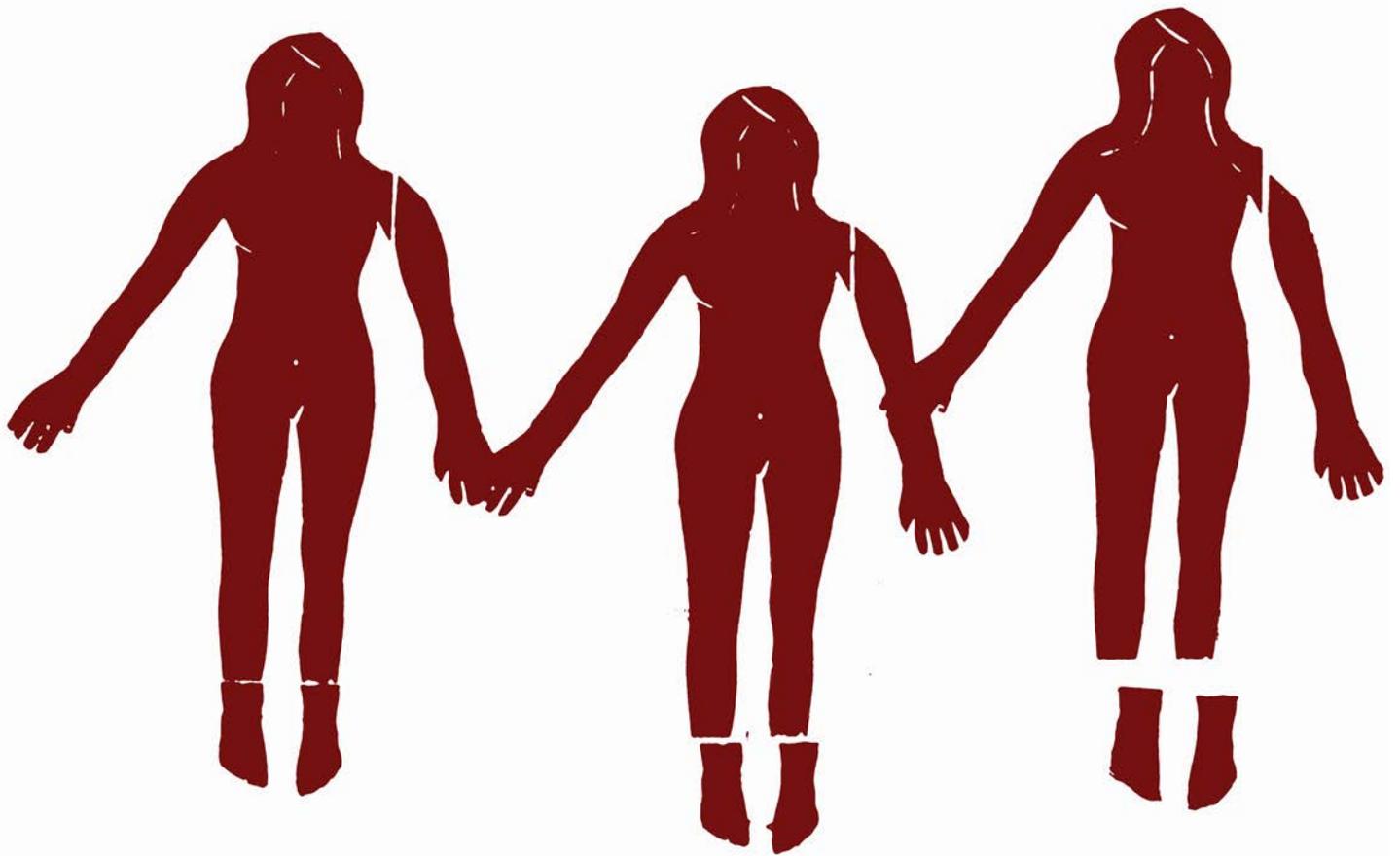
Dimensiones de la discriminación contra las mujeres en las IES

A pesar de que en México las mujeres ingresaron a las universidades desde hace más de 100 años, garantizando así su movilidad social a través de la educación superior y la ampliación del acceso a su profesionalización (Lagarde, 2003), no se han erradicado las prácticas y discursos patriarcales que dieron origen a esta institución. En pleno siglo XXI, en las IES se siguen reproduciendo cotidiana y sistemáticamente la inequidad y desigualdad de género, convirtiendo comportamientos y actitudes inadmisibles en discursos y acciones normalizadas que caracterizan hoy por hoy las relaciones entre mujeres y varones. Existen culturas institucionales y laborales poco neutras cuando se trata de distribuir y reconocer capitales -económicos, académicos y políticos-, bajo el principio de los méritos por sobre el ejercicio histórico de los privilegios. Esta cultura política que caracteriza todos los ámbitos de la academia, incluidos los de la investigación social, las humanidades y la filosofía, es "profundamente antifeminista porque es esencialmente sexista, misógina y machista" (Lagarde, 2003, p. 68), y generadora de prácticas de exclusión hacia las mujeres.

Desde hace años, varias convenciones internacionales y legislaciones nacionales sancionan la discriminación por razones de sexo, edad, color de piel, clase social, uso de lengua no dominante, orientación sexual o práctica religiosa; sin embargo, no ha sido suficiente, pues actualmente la vida cotidiana transcurre en la experiencia de diversas expresiones de infravaloración e irrespeto a las personas por su pertenencia a alguna minoría. El ámbito académico-universitario no es la excepción.

¹ Autora de correspondencia: curiel.iis.uabjo@gmail.com Número ORCID: 000-0003-3499-0009

² Profesores Investigadores de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. Holly Worthen número ORCID: 0000-0001-9337-106X. Jorge Hernández Díaz número ORCID: 0000-0002-0283-4995



"Sororidad"
Linóleo
50x70cm
2019

Buquet, Cooper, Mingo & Moreno señalan que, no obstante, en México la Ley para prevenir y eliminar la discriminación define en su artículo cuarto la conducta discriminatoria, en la fracción cuarta del artículo 5 se refiere que los requisitos académicos, pedagógicos y de evaluación en el ámbito educativo no se consideran "conductas discriminatorias" (Buquet *et al.*, 2013, p. 22).

La pregunta que estas autoras se plantean es de especial relevancia: "¿cómo establecer con claridad el límite entre un requisito académico y una práctica que anula o menoscaba la igualdad real de oportunidades de las personas?" (Buquet *et al.*, 2013, p. 22). Los resultados de distintos estudios elaborados para conocer la situación de las docentes, académicas y administrativas en el sector universitario mexicano coinciden en señalar que también en las IES se mantiene la división sexual del trabajo al segregar a las mujeres a espacios con menos prestigio y poder, concentrarlas en las actividades de coordinación, administración y logística, mientras que los varones ocupan los espacios de toma de decisiones y se preocupan y ocupan por acrecentar sus capitales de todo tipo. Así, las IES se develan como un medio de encuentro y socialización con el techo de cristal "muy grueso" y con poca disponibilidad para generar condiciones de equidad.

El recientemente fundado Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES) dio a conocer en su portal de internet³ una herramienta diseñada para medir procesos y marcos normativos con la finalidad de lograr la igualdad de género en el entorno administrativo y estudiantil en 40 universidades mexicanas. Este índice general se construyó a partir de ocho ejes: legislación con perspectiva de género; corresponsabilidad familiar; estadísticas con perspectiva de género; lenguaje incluyente y no sexista; sensibilización; investigaciones de género; violencia de género e igualdad de oportunidades. Se estableció una medición de cero (nulo) a cinco (consolidado) para cada uno de los rubros. Como el mismo portal de internet señala, "los resultados no fueron nada alentadores", pues a pesar de que, por ejemplo, la UNAM llega al 3 en sensibilización de género, lo sobrepasa en el uso de lenguaje incluyente (3.3)

e incluso llega a 3.8 en violencia de género, en igualdad de oportunidades alcanza 2.4 y en la existencia de estadísticas y diagnósticos con enfoque de género apenas registró 1.4.⁴

Nos parece importante el ejemplo de la UNAM por ser la primera IES que contó con un Programa Universitario en Estudios de Género (PUEG, ahora Centro Interdisciplinario de Estudios de Género-CIEG), por la cantidad y calidad de la investigación que se lleva a cabo desde el enfoque feminista y de género y la nutrida organización estudiantil. Esto en parte se explica porque en las IES la desigualdad continúa siendo un ordenador de las relaciones, prácticas y formas de organización que se expresa en la brecha salarial, la sobrecarga de trabajo administrativo invisibilizado y realizado por mujeres, la doble jornada de profesoras, académicas y personal administrativo femenino y hasta la triple tarea de mujeres que trabajan, se hacen cargo de labores domésticas y además estudian. Pero también, "se concreta en la exclusión de las mujeres de ciertos puestos y su concentración en otros, la falta de transparencia en la contratación y ascensos, el manejo del Programa de Estímulos por Calidad y Eficiencia, así como en el hostigamiento sexual" (Buquet *et al.*, 2013, p. 14). Aunado a lo anterior, se encuentra el desprecio y falta de respeto a sus aportes, a la persistencia del machismo y, por ende, de las condiciones que hacen más difícil para las mujeres que para los varones acceder y profesionalizarse en estos espacios. Esta desigualdad se reproduce incluso en los mecanismos más prestigiosos de reconocimiento académico. Por ejemplo, un documento publicado por el INEGI consigna que:

La comunidad que integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se encuentra formada principalmente por varones. En los años 2009 y 2012 por cada investigadora del SNI hay dos investigadores de sexo masculino. La distribución de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) muestra que en los niveles más altos (II y III) existe una prevalencia de hombres... (INEGI, 2013, p. 54).

³ El antecedente de este observatorio es la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad) formada en 2012, en la que coinciden 50 universidades. El ONIGIES es una iniciativa del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM (CIEG-UNAM), que cuenta con el apoyo en su coordinación del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. En su portal se encuentra consignada la información que citamos: <http://observatorio.cieg.unam.mx>

⁴ En dicho informe, de cinco puntos la UABJO registra 1 en el índice de igualdad de género y en investigaciones con perspectiva de género; 1.3 en legislación con perspectiva de género; 1.7 en el uso de lenguaje incluyente y no sexista; 2.8 en sensibilización con perspectiva de género y cero en corresponsabilidad, estadísticas y no violencia.

Lo mismo sucede en el estudiantado, en el que a pesar de haber una mayoría femenina en las universidades, los estereotipos de género siguen influyendo en la elección y el ingreso a las carreras y las posibilidades de avanzar en la formación y profesionalización vía acceso a programas de posgrado y becas. En el mismo documento del INEGI se advierte una apabullante presencia de varones en las ingenierías y las Ciencias Fisicomatemáticas y de la Tierra, mientras que las Humanidades, Ciencias de la Conducta, Biología y Química son las áreas con más presencia femenina. Asimismo, se consigna que la diferencia entre las mujeres y los varones que completaron el nivel de educación superior y están ocupados en actividades de ciencia y tecnología es 5 puntos porcentuales favorable a los últimos (INEGI, 2013, p. 55).

Estos datos -que no pretenden proveer de un análisis profundo- nos permiten por lo menos vislumbrar la dimensión del problema del que hablamos cuando nos referimos a las condiciones de desigualdad que privan en las IES entre varones y mujeres.

De la discriminación a la violencia contra las mujeres en las universidades

En los últimos años, la academia interesada en desentrañar los mecanismos que reproducen la discriminación por género en las universidades está reparando en un fenómeno cada vez más visible: la violencia de género.⁵ Su presencia, persistencia e incremento en los ámbitos universitarios refiere a que la distribución del poder y control de posiciones de autoridad entre varones deja a las universitarias en una desventaja que es aprovechada por su condición -subordinada- y la posición y el ejercicio de privilegios que ellos históricamente han ostentado en una institución creada por y para hombres, en la cual las mujeres son consideradas "intrusas" (Buquet *et al.*, 2013).

Vélez & Soraya (2013) sostienen que en varias universidades del mundo se certificó que el hostiga-

miento y el acoso sexual son prácticas cotidianas en ellas y que su prevalencia es de entre 20 y 40%, según el estudiantado que ha percibido el fenómeno.⁶ Por su parte, Parga & Verdejo (2017) nos dicen que en México:

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) 2016 revela que *el 66.1% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido al menos un incidente de violencia en diferentes ámbitos: el 43.9% en las relaciones de pareja y la esfera familiar; dentro del ambiente laboral 26.6 %; y en el territorio educativo 25.3%. La encuesta señala que el 74.3% de la violencia ejercida contra las mujeres en el ámbito escolar ocurre principalmente en las instalaciones de las escuelas y 25.7% en las inmediaciones. Del total de las agresiones el 38.3% fue violencia sexual, 34.1% psicoemocional y el 27.7% física* (Parga & Verdejo, 2017, p. 246) (cursivas nuestras).

Como bien señalan las autoras, los "datos son elocuentes" y nos hablan del "continuum de violencia" que acompaña la vida de las mujeres hasta su etapa de profesionalización en el espacio universitario. De entre estas acciones, el denominado acoso sexual ha puesto en alerta a algunos sectores de la educación superior.⁷ Aunque fue identificada por el feminismo radical en la década de 1970, cuando se empezó a discutir esta actitud en el medio laboral como un tipo de discriminación sexual (MacKinnon, 1979), y parte de otras formas de discriminación, actualmente el acoso en las universidades se problematiza como una manifestación de lo que se considera violencia institucional:

Los actos u omisiones de los hombres y mujeres que trabajan como servidores públicos de cualquier orden de gobierno, que impliquen discriminación o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos hu-

⁵ Kae, Evangelista & Solano (2017, p. 234) registran que el reconocimiento institucional del problema es reciente: "[...] el gobierno de Estados Unidos de América creó la Comisión Especial para Proteger Estudiantes del Asalto Sexual en 2014; en 2016 el gobierno de Reino Unido publicó un informe sobre los avances de una comisión encargada de examinar la violencia contra las mujeres, el acoso y crímenes de odio afectando a estudiantes universitarios". Si recordamos, en México la primera Red Universitaria por la Igualdad se formó en 2012 (ver nota al pie 2); no obstante, lo que se nombra es la violencia de género, en este texto nos referiremos a violencia contra las mujeres en las universidades como "cualquier tipo de violencia física, sexual y psicológica perpetrada contra las mujeres en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro, como fuera del espacio físico de la universidad" (Mendoza, 2011, p. 35).

⁶ Por acoso entendemos "una expresión de violencia que ocurre en diferentes contextos, que visibiliza la posición de desigualdad y del ejercicio del poder, en donde la condición de género desempeña un papel central". Se define como "una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos" (Echeverría Echeverría *et al.*, 2017, p. 16).

⁷ Si bien el hostigamiento y el acoso sexuales se reconocen como tipos de violencia y mecanismos de ejercicio de poder y dominación, su diferencia estriba en que el hostigamiento sucede cuando hay una relación de subordinación real entre las dos personas de cualquier sexo, mientras que en el acoso no existe tal relación de subordinación.

manos de las mujeres, así como su acceso⁸ al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia según se establece en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Evangelista, Tinoco & Tuñón, 2016, p. 59).

En las universidades, la convivencia está traspasada por la violencia institucional en virtud del tratamiento discriminatorio (nos referimos al acoso, el hostigamiento, el chantaje, la agresión sexual, el trato diferenciado) que reciben las estudiantes, trabajadoras administrativas, docentes y académicas.

La violencia contra las mujeres no es entonces un problema social del ámbito doméstico, de contextos de guerra o producto de las relaciones impersonales que se establecen en la calle o el transporte público, sino que es vivida de manera cotidiana en instituciones educativas que suponen estar formando y profesionalizando a las generaciones del futuro. Como bien señala Aquino (2017), diversas investigaciones nos han demostrado que las universidades son “espacios predispuestos para la violencia contra las mujeres”, porque ahí se han normalizado las relaciones y abuso de poder por parte de los varones, el acoso y violencia sexuales e incluso “la cultura de la violación” (Santa Cruz, Schrijn, Vasallo & Lurba, 2017). Así, la emergencia nacional de violencia que padecen las mujeres en México se traslada a los entornos universitarios, en donde están constantemente expuestas a prácticas y comportamientos que emanan de una visión del mundo androcéntrica y misógina.

Esta insostenible realidad se traduce en una urgencia por explicar el fenómeno. Existe ya una importante cantidad de estudios -por ejemplo- de corte cuantitativo-descriptivo que se ha propuesto conocer la dimensión del problema, indagando en la incidencia, percepción, situaciones y consecuencias que tienen estas formas de agresión en el estudiantado (Echeverría Echeverría *et al.*, 2017; Ramírez & Barajas, 2017; Hernández, Jiménez & Guadarrama, 2015; Salinas & Espinosa, 2013; Vélez, 2013). La mayoría de estos estudios identifica y señala que en las IES se conjuntan las violencias institucionales, docente, laboral, psicológica y sexual, y detecta prácticas reiteradas como

las que Echeverría Echeverría *et al.* (2017) registraron recientemente en el ámbito universitario de Yucatán:

- Exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que incomodan.
- Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseados dentro o fuera de la escuela.
- Miedo de ser atacada(o) o abusada(o) sexualmente.
- Intento de violación.
- Verse obligado(a) o forzado(a) a tener relaciones sexuales.
- Cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares de naturaleza sexual no deseadas.
- Castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales.
- Contacto físico, toqueteo o manoseo sin consentimiento.
- Miradas morbosas o gestos sugestivos que incomodan.
- Piropos, comentarios o frases de carácter sexual que molesten a quien los recibe.
- Insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa).

Asimismo, lo que sucede en las redes sociales y el espacio virtual debe ser considerado, ya que la revolución digital está innovando las formas de establecer contacto sobre todo con las estudiantes, con el fin de enviar mensajes que van de insinuaciones a explícitos contenidos de carácter sexual (Hernández *et al.*, 2015; Echeverría Echeverría *et al.*, 2017).

También se ha demostrado que la construcción sociocultural de género tiene un efecto importante en las maneras de identificar el acoso u hostigamiento. Al registrar las percepciones entre las estudiantes participantes en los estudios, destacan las ideas y opiniones de quienes creen que la violencia sexual es su responsabilidad o incluso su culpa (Hernández *et al.*,

⁸ “...la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, en cuyo artículo 10 se establece que la violencia laboral y docente se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad, aclarándose que puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño, y que también incluye el acoso o el hostigamiento sexual” (Ramírez & Barajas, 2017, p. 6).

2015). La violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que expresan estas actitudes, al pasar inadvertidas, caracteriza las relaciones de género en los salones de clases, laboratorios, salidas de campo, espacios académicos y recreativos de las universidades.

Así, minimizar, reírse, burlarse, despreciar lo que las mujeres piensan, dicen, hacen o sienten, hacer chistes sexistas, invitaciones insistentes, preguntas morbosas, halagos no pedidos o tocamientos no consentidos, se convierten en prácticas comunes ejecutadas mayormente por varones –compañeros de clase, profesores, colegas, directivos–, que en muchas ocasiones no son recibidas como expresiones de discriminación y sexismo.⁹ Otro fenómeno detectado en la bibliografía especializada es que aun cuando se identifica y reconoce que ciertas prácticas y actitudes pueden ser definidas como acoso y hostigamiento, poder denunciarlas llega a ser otro reto.¹⁰ Eso se debe a muchos factores: primero, la falta de normativas o protocolos de atención, así como de instancias para denunciar estos hechos. En México, sólo cuatro IES cuentan con protocolos¹¹ o unidades de atención especializada para afrontar la problemática.¹² Esta condición generalizada se expresa también en la pequeña cantidad de universidades que cuentan con centros de investigación en estudios de género, direcciones o coordinaciones para promover la igualdad o la equidad de género y programas de estudios que incluyan enfoques y perspectivas feministas.

La omisión de las autoridades que deriva de la falta de normatividades y procedimientos que las obliguen a actuar provoca que los casos de acoso u hostigamiento sexuales no se investiguen ni se sancionen. Explicar esta actitud tan común en prácticamente todas las IES es más complejo de lo que parece; no se trata simplemente de hacer caso omiso a quienes denuncian e intentan minimizar el asunto, sino de mecanismos que forman parte

de la cultura institucional que tienen por objetivo evadir el reconocimiento de la violencia contra las mujeres como un problema sistémico (Mingo & Moreno, 2015). Así, tanto desde la sociología de la negación (Barreto, 2017) o utilizando los conceptos de “el derecho a no saber” e “ignorancia cultivada” (Mingo & Moreno, 2015) se proponen análisis más finos para explicar la obstaculización de la denuncia y la propagación del silencio colectivo convertidos en prácticas sistemáticas e institucionalizadas entre las autoridades universitarias (Evangelista-García & Mena, 2017) que prefieren no asumir sus responsabilidades ni realizar acciones contundentes para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, tal como está mandatado y reglamentado.¹³

Sin embargo, contar con procedimientos y protocolos para actuar frente al acoso y hostigamiento sexual tampoco significa que el tema esté resuelto. Otra constante que se ha documentado es que cuando hay intentos de utilizar los canales institucionales para proceder a la sanción de estas formas de discriminación, las autoridades prefieren ser omisas ante esos comportamientos.¹⁴ Entonces, a pesar de la adopción por parte de los dirigentes universitarios del discurso de la transversalización de la perspectiva de género, generalmente pocas veces resuelven los casos a favor de las víctimas.

En una búsqueda en prensa efectuada por internet identificamos denuncias por casos de agresiones desde 2013, las cuales han sucedido de manera recurrente en las universidades Nacional Autónoma de México, Autónoma Metropolitana y Autónoma de la Ciudad de México; mientras que desde 2016 han salido a la luz casos en la Universidad de Guadalajara, el Tecnológico de Monterrey y las universidades Autónomas de Querétaro, Oaxaca y Guanajuato.¹⁵ Esto no indica que en el resto de las IES mexicanas las mujeres no padezcan distintos tipos de discrimi-

⁹ Lo preocupante es que estos estudios señalan que la intención de denunciar estas conductas va aparejada de la posibilidad de reconocerlas (Ramírez & Barajas, 2017).

¹⁰ En gran parte, el cuestionamiento hacia las prácticas discriminatorias contra las mujeres en las IES se debe a que el feminismo y los estudios de género se han ido colando a través de huecos angostos a la academia y los espacios de socialización universitarios. Como todo lo que implica un cambio en las maneras de ver el mundo, reconocer, nombrar y desmontar la discriminación hacia las mujeres ha sido un proceso lento que responde en buena medida a la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades.

¹¹ <https://www.animalpolitico.com/2016/04/universidades-reprobadas-solo-4-tienen-protocolos-contr-el-acoso-sexual/> (revisado en junio de 2017).

¹² La generación de protocolos de atención sucede en el amplio marco de su adopción como propuesta de organismos internacionales a los Estados y de su transversalización en la administración pública (Barreto & Flores Garrido, 2016) hacia finales de la década de los 90.

¹³ En la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia

¹⁴ <https://reverso.mx/con-desden-la-udeg-enfrenta-el-acoso-y-hostigamiento-sexual-en-sus-aulas/>, <https://www.facebook.com/cuarta.mx/videos/411721445973344> (Revisado en junio de 2018).

¹⁵ <http://semmexico.com/gallery-post.php?id=900>, <https://www.diariodequeretaro.com.mx/local/destapan-acoso-sexual-en-la-uaq-1036029.html>, <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1443354.alumnas-denuncian-caso-de-acoso-sexual-al-interior-de-la-unam.html>, <https://reverso.mx/con-desden-la-udeg-enfrenta-el-acoso-y-hostigamiento-sexual-en-sus-aulas/>, <https://vocesfeministas.com/2017/06/07/denuncian-violacion-lutz-keferstein-profesor-universidad-queretaro-integrante-morena/>, <https://regeneracion.mx/alumnos-de-la-uam-crean-muro-para-denunciar-acoso-de-profesores/> <https://www.animalpolitico.com/2018/08/universidad-guanajuato-acoso-sexual/> (Revisados en agosto de 2018).

nación, sino que no en todos los casos las víctimas o sobrevivientes están dispuestas a hablar, a organizarse y a denunciar. El miedo a hacerlo y el silencio son prácticas que permiten la reproducción impune del fenómeno.

En la identificación y revisión de los casos reportados en prensa y en plataformas de colectivos feministas el *modus operandi* de la violencia contra las mujeres sigue un patrón más o menos homogéneo: el varón acosa u hostiga; la(s) estudiante(s), profesora(s) o trabajadora(s) identifica la agresión, la nombra, reconoce y señala ante las autoridades (coordinaciones de docencia o posgrado, direcciones de facultades, escuelas e institutos, consejos académicos, directiva sindical o incluso hasta el departamento jurídico). Muchas veces la respuesta institucional es una estrategia que minimiza el señalamiento, revictimiza a quien denuncia e intenta desechar o deslegitimar la situación encubriendo al agresor y en ocasiones incluso defendiéndolo abiertamente.

Todas las mujeres que se han atrevido a hacer públicas sus denuncias afirman haber sido asediadas, intimidadas o chantajeadas tanto por el agresor, como por quienes se alían para defenderlo en nombre del prestigio de la institución.¹⁶ El problema se agrava cuando ni siquiera esto sucede, cuando las mujeres no logran reconocer en la “variante performativa de la escala del sexismo”, actitudes más imperceptibles –“por ejemplo, las miradas, las insinuaciones, los roces”– cuya reiteración cotidiana en las IES las califican como “normales” o “naturales”, es decir, “como las reglas del juego que rigen las interacciones sociales” (Mingo & Moreno, 2015, pp. 141-142).

Nuevas formas de organización de las universitarias frente a la discriminación

Si bien algunos de los estudios citados indican que una de las dificultades para acabar con las violencias hacia las mujeres en las IES es su no identificación como expresión de discriminación, también atestigüamos un proceso paralelo: que las violencias están siendo identificadas articulando una inédita organización estudiantil de mujeres. La reacción de las estudiantes, un sector del profesorado y la academia feminista ante la violencia sexual se está presentando

de una forma un poco más acelerada y también novedosa, que ha provocado la formación de organizaciones y colectivos cuyas prácticas y discursos se formulan como problemas de investigación para la teoría feminista y los estudios de género (Barreto & Flores Garrido, 2016; Barreto, 2017).

En años recientes, las estudiantes han manifestado su repudio a lo que ya reconocen como acoso sexual. Denuncian la injusticia detrás de que algunos varones hagan uso de sus privilegios para dañarlas y agredirlas. Ese “continuum de violencia” que padece la población femenina en este país permite conocer y nombrar las expresiones machistas que ponen en riesgo la integridad de las mujeres en las universidades. Observamos la visibilidad de un movimiento feminista estudiantil que ya no tiene miedo de señalar a los agresores sexuales y que está “desnormalizando” la relación de poder patriarcal que caracteriza las interacciones en el ámbito universitario, subrayando lo incoherente y contradictorio que es formarse como profesionista en la desigualdad, la discriminación y la violencia.

Recientemente, en diferentes IES las maneras de expresar este repudio han sido mediante la denuncia pública como un llamado para buscar reconocimiento de la situación que se vive, crear empatía entre mujeres, exigir una toma de posición contra los agresores, y en poner la atención sobre ellos y no sobre la(s) sobreviviente(s). Gracias a las redes sociales y los medios de comunicación digitales, los casos de violencia hacia las mujeres en IES de México han tenido eco. Un día sí y otro también surgen plataformas de colectivos de estudiantes universitarias que socializan y comparten casos para visibilizar y ubicar en el debate público esta penosa realidad.

En una búsqueda hemerográfica y en redes sociales hallamos que de entre las prácticas recientes resaltan “el escrache”, la puesta de tendaderos de donde se cuelgan carteles con denuncias a profesores, compañeros de clase o directivos, la difusión del tipo de agresión y de la identidad del agresor en afiches impresos y colocados en las instalaciones de las universidades, batucadas que interrumpen clases, presentación pública de pruebas y evidencias, conferencias de prensa, creación de asambleas permanentes, toma de instalaciones universitarias, uso de medios de comunicación alternativos como blogs y redes sociales.¹⁷

¹⁶ <https://reverso.mx/el-dia-que-ellas-rompieron-el-miedo-y-denunciaron-el-acoso-en-la-udeg/>, <https://vocesfeministas.com/2017/06/07/denuncian-violacion-lutz-keferstein-profesor-universidad-queretaro-integrante-morena/> (revisado en junio de 2018).

¹⁷ Ver referencias de notas al pie 9, 10, 11 y 12.

Muchas de estas potentes acciones ocurren cuando quienes denuncian ante las autoridades correspondientes –tanto universitarias como del Estado– no reciben ninguna ayuda o atención y encuentran en este tipo de estrategias y prácticas una manera más segura de exhibir al agresor y buscar su sanción. Pero cuando no se cuenta con instancias y protocolos para proceder ante este tipo de casos, o se tiene poca confianza en las instancias oficiales, estos actos suceden para sorpresa de toda la comunidad universitaria.

La iniciativa de estas organizaciones de mujeres –o “colectivas”– exhibe una ética feminista novedosa que antepone la protección de la identidad de las víctimas si así lo desean y parte de la generación de relaciones basadas en la confianza, al no cuestionar la veracidad de la acusación (“yo sí te creo”). Han reactualizado el histórico lema feminista “lo personal es político”, partiendo de un ejercicio de autonomía del cuerpo (“mi cuerpo es mío”) y construyen una socialización basada en la sororidad al llamarse “hermanas” o “compañeras” y al establecer vínculos basados en una fuerte empatía que es la base de esta manera diferente de relacionarse (“si nos tocan a una respondemos todas”). A través de sus acciones buscan la sanción institucional y social, que las autoridades universitarias consideren seriamente sus acusaciones y actúen en consecuencia, pero sobre todo alertar al resto de sus compañeras sobre la presencia de varones que son una amenaza para su integridad, exigiendo en muchos casos el despido inmediato.

Además, lo que han visibilizado estas formas de denuncia social y pública es el conservadurismo de la burocracia universitaria que ante este novedoso fenómeno se muestra incapaz de actuar (por desconocimiento, omisión, desinterés, o su “derecho a no saber”), recurre a la deslegitimación de la denuncia a través del uso de una conocida narrativa que exige el uso de los canales institucionales para denunciar, aunque éstos en muchas ocasiones ni siquiera existan, o apela a un discurso que desvía la atención (“esto es político” o “nos quieren desprestigiar”) para minimizar los hechos denunciados. Lo problemático de estas actitudes y omisiones es que envían un negativo mensaje que fomenta la permisibilidad de este tipo de acciones al no investigar ni sancionar a los agresores, dejan a las sobrevivientes en la indefensión –o las revictimizan– e inhiben las intenciones para realizar futuras denuncias por canales institucionales. En el fondo lo que se evidencia es la atribución de la violencia a quien la ejerce,

“ajeno a las relaciones de poder asimétrico entre los sexos... que forman parte de una cultura institucional que exhibe de muchas formas el privilegio que se otorga a los hombres” (Mingo & Moreno, 2015, p. 153).

Consideramos que la violencia sexual contra las mujeres en las IES es el extremo más doloroso del amplio abanico de las discriminaciones que las mujeres experimentan en el ámbito académico-universitario. Que las universidades se estén develando como espacios violentos para las mujeres es reflejo también de la violencia estructural y sistémica que cotidianamente vive la población femenina en todos los ámbitos de la vida social y de las relaciones jerárquicas en las que están fundadas las instituciones que históricamente han distribuido de manera desigual, inequitativa y discriminatoria privilegios, derechos y obligaciones.

Aportaciones de esta edición

No obstante las denuncias y los crecientes estudios que registran cómo el acoso sexual hacia las estudiantes se ha convertido en una práctica institucionalizada, seguimos desconociendo mucho sobre esta realidad de las mujeres universitarias. Es por esto que el problema se ha convertido en objeto de investigación social,¹⁸ para “dejar de ver la paja en el ojo ajeno” y empezar a visibilizar, nombrar, cuestionar y proponer medidas para que este estado de cosas cambie. Con la finalidad de contribuir a la visibilización y cuestionamiento de la discriminación ejercida contra las mujeres en las IES hemos reunido los presentes artículos en esta edición de la revista *Tequío*, para proponer un panorama sobre diferentes aspectos de la situación que ya hemos expuesto en las páginas anteriores.

Primero, tenemos una reflexión sobre las universidades como instituciones que replican desde su fundación el orden patriarcal. En su ensayo, Mariana Favela explica los procesos históricos mediante los cuales el sesgo patriarcal decretó “la expulsión sistemática de las mujeres de los espacios educativos y culturales, pero sobre todo la invisibilización de las formas de conocimiento no hegemónicas”. Explica la instauración de un canon autorreferencial, es decir, construido desde intereses y posiciones dominantes, en este caso, masculinas, que excluye y margina todo lo que acorde con sus criterios no aprueba. Este “sesgo patriarcal” caracteriza la generación de lo que se considera “conocimiento científico” desde una

¹⁸ Para una revisión de trabajos norteamericanos, europeos y latinoamericanos sobre el tema véase Mendoza, 2011, capítulo 1.

visión androcéntrica y distribuye reconocimiento, valor, prestigio, poder y autoridad académica entre los hombres, reproduciendo así condiciones adversas en el acceso de las mujeres a esos mismos recursos, capitales y posiciones.

En su texto, Claudia Rocío Magaña-González, Soraya Santana-Cárdenas e Isabel Cristina Marín-Arriola siguen con la reflexión sobre cómo las universidades reproducen relaciones de desigualdad y poder en las relaciones de género. En particular, argumentan que las IES propagan una lógica colonial por medio de las jerarquías y los privilegios masculinos y la invisibilización de las prácticas de subordinación de las mujeres. Retomando dos casos de denuncia formal contra el hostigamiento y acoso en la UNAM y la Universidad de Guadalajara, las autoras argumentan que los mecanismos institucionales (sobre todo los protocolos) se basen en un concepto de legalidad y neutralidad "que borra, niega e invisibiliza [...] estas violencias de género", haciendo que los mismos métodos institucionales para enfrentar la violencia de género terminen reproduciéndola. Reparar en la importancia y necesidad de tejer relaciones de sororidad y solidaridad para generar un pensamiento crítico y decolonial para fomentar una justicia epistémica en las universidades.

Por último, utilizando datos duros disponibles sobre las Instituciones de Educación Superior en Alemania, Nadja Damm en su ensayo se enfoca en los mecanismos para discutir las maneras en que el hostigamiento y el acoso sexual como formas específicas del concepto general de discriminación y violencia de género -en su versión sexualizada- se identifican y se combaten en aquel país. Enfatiza la importancia de los protocolos de atención porque ayudan a aplicar las sanciones y a proteger a la persona afectada y a otras presuntas víctimas mientras la investigación está en proceso. Es de resaltar que identifica que los retos en Alemania son parecidos a los desafíos enfrentados en México, entre ellos dejar de concebir al acoso como algo normal y la necesidad de trabajar en generar estrategias más eficaces para no provocar revictimización y lograr algún tipo de justicia.

Así, frente a este adverso panorama, el interés por abordar esta temática se explica por sí solo. En México estamos ante una crisis de violencia contra las mujeres que cuestiona a los tres niveles de gobierno, a las instituciones y por ende a las universidades, en donde la ideología patriarcal ha encontrado un buen asidero. Esperamos que las contribuciones de este número de *Tequio* se sumen a las reflexiones e investigaciones realizadas y en proceso para tener

más elementos conceptuales a partir de una variedad de referencias empíricas que nos permitan revertir la reproducción de la discriminación, la normalización de la violencia y desmontar de una vez por todas la estructura patriarcal que organiza a las universidades.

Referencias

Aquino, A. (2017). *Retos para la investigación y docencia con perspectiva de género*, Ponencia presentada en el Seminario "Ni una Más, ni una Menos Paridad política, económica y social", CIESAS-Pacífico Sur, Oaxaca, 24-25 de agosto.

Barreto, M. & Flores Garrido, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Nómadas*, 44, 201-2018

Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la Universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79, 261-286.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. México: Anagrama.

Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM-PUEG-ISSUE.

Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Diórdora Kantum Chin, M., Batún Cutz, J. L. & Carrillo Trujillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un estudio cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26.

Evangelista-García, A. A. & Mena Farrara, R. A. (2017). El silencio de las universidades frente al acoso y el hostigamiento sexual. *Memorias del Primer Congreso sobre Violencias de Género contra las Mujeres* (227-233). México: UNAM-CRIM-CIEG.

Evangelista-García, A. A., Tinoco-Ojanguren, R. & Tuñón-Pablos, E. (2016). Violencia institucional hacia las mujeres en la región sur de México. *LíminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(2), 57-69.

Hernández Herrera, C. A., Jiménez García, M. & Guadarrama Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de Educación Superior*, XLIV(4), 63-82.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2013). *Mujeres y hombres en México 2013*. México: In-Mujeres/INEGI.

Kae Kral, K., Evangelista Salazar, A. A. & Solano Castillo, S. M. (2017). La discriminación y la violencia de género en el alumnado de licenciatura en la Universidad de Colima. *Memorias del Primer Congreso sobre Violencias de Género contra las Mujeres* (pp. 234-239). México: UNAM-CRIM-CIEG.

Lagarde, M. (2003). De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latinoamericana. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 37, 57-79.

MacKinnon, C. A. (1979). *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. New Haven: Yale University Press.

Mendoza Morteo, M. M. C. (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades: Características de las buenas prácticas dialógicas* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16209427.pdf>

Mingo, A. & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 148, 138-156.

Parga Romero, L. & Verdejo Saavedra, R. (2017). Romper el silencio. Nombrar la(s) violencia(s) contra las estudiantes universitarias de la UPN. *Memorias del Primer Congreso sobre Violencias de Género contra las Mujeres* (pp. 246-252). México: UNAM-CRIM-CIEG.

Ramírez Fernández, M. R. & Barajas Ledesma, E. (2017). Estudio sobre el hostigamiento y acoso sexual como consecuencia de una práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre educación*, 8(14), 1-29.

Salinas Rodríguez, J. L. & Espinosa Sierra, V. (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de psicología en la facultad de estudios superiores-Iztacala: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 125-147. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art8.pdf>

Santa Cruz, U., Schrijn, D., Vasallo, B. & Llurba, A. (2017). *Cultura de la violación. Apuntes desde los feminismos decoloniales y contrahegemónicos*. España: Antipersona.

Vélez Bautista, G. (2013). Hostigamiento sexual escolar e identidad masculina. El caso del sector estudiantil de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Casa de la Mujer*, 22(1-2), 27-42.

Vélez Bautista, G. & Soraya M., K. (2013). *Análisis, prevención y atención del hostigamiento y el acoso escolar y sexual hacia las y los estudiantes: Caso de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315114077_Analisis_prevenccion_y_atencion_del_hostigamiento_y_el_acoso_escolar_y_sexual_hacia_las_y_los_estudiantes_Caso_de_la_Universidad_Autonoma_del_Estado_de_Mexico



"En la misma dirección"
Litografía
30x60cm
2015



"Trans/formación"
Xilografía
45x60 cm
2016



"Fusión II"
Mixta
40x40cm
2018

El sesgo patriarcal del conocimiento

The patriarchal bias in knowledge

Mariana Favela-Calvillo¹

Fecha de recepción: 10 de enero de 2019

Fecha de aceptación: 8 de agosto de 2019

Resumen - Ninguna periodización es neutral y las perspectivas dominantes en torno a cómo se interpreta la historia, menos. Nuestras formas de conocimiento implican un sesgo patriarcal que consiste en una manera de reduccionismo en cuando menos dos sentidos: primero, la tendencia a reducir la totalidad de la historia humana a lo que aquí denomino horizonte patriarcal, que no es sino el último suspiro de una historia mucho más larga y compleja; y segundo, incluso dentro del horizonte patriarcal esta suerte de miopía tiende a invisibilizar el papel de las mujeres y de sus aportaciones en cualquier campo. El sesgo paulatinamente se transforma en canon, se naturaliza y pasa desapercibido. Este artículo da pistas rumbo a la despatriarcalización del conocimiento y el estudio de la historia larga, entendidas como estrategias indispensables para la lucha política de las mujeres y la eliminación de los sistemas de opresión sexogenericos.



Palabras clave:

Sesgo, patriarcal, conocimiento, despatriarcalización, epistemología feminista.

Abstract - No periodization is ever neutral, much less the dominant perspectives on how history is interpreted. Our forms of knowledge imply a patriarchal bias that constitutes a form of reductionism in at least two senses: first, the tendency to reduce the totality of human history to what I call the patriarchal horizon, and which is but the last breath of a much longer and complex story; and second, even within the patriarchal horizon, this kind of blindness tends to fade out the role of women and their contributions in any field. The bias gradually becomes a canon, it seems natural and goes unnoticed. This paper discusses the depatriarchalization of knowledge and the study of long history, both understood as indispensable strategies for the political struggle of women and the elimination of gender-generic systems of oppression.



Keywords:

patriarchal bias, knowledge, depatriarchalization, feminist epistemology.

¹ Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Av. Universidad s/n, col. 5 Señores, Oaxaca, México. Correo electrónico: favulas@gmail.com Número ORCID: 0000-0002-4589-2714.

Introducción

¿Cuáles son las implicaciones de cinco mil años de exclusión de las mujeres de los espacios formales donde se genera el conocimiento, particularmente en las ciencias y en las humanidades? ¿Cómo operan y se rearticulan esos procesos de exclusión? Este artículo propone una aproximación a estos cuestionamientos, desde la perspectiva de la filosofía política del conocimiento y parte de la intuición de que mientras se mantengan los sesgos patriarcales, la presencia de las mujeres en las estructuras institucionales del poder constituye una solución meramente estética que no resuelve el problema de la violencia patriarcal, y específicamente de la violencia epistémica, donde lo epistémico no debe entenderse en un sentido despolitizado, sino como una dimensión constitutiva de las múltiples formas que adoptan los mecanismos de opresión y explotación de las mujeres. En ese sentido, este texto es una crítica del esencialismo biológico todavía tan en boga, sobre todo entre los feminismos liberales, que insisten en que la presencia de las mujeres por sí misma modificaría las estructuras, sin considerar que las relaciones y los entramados de poder tienden a domesticar tanto a hombres como a mujeres. Para ponerlo en una palabra, esta reflexión se distancia de las posiciones que aplauden el “empoderamiento” de las mujeres, sin preguntarse: ¿a qué poder nos referimos? y, ¿a quién sirve ese poder?

En este artículo expongo dos procesos imbricados y simultáneos a través de los cuales opera el sesgo patriarcal; parto del supuesto de que eso resulta en la expulsión sistemática de las mujeres de los espacios educativos y culturales, pero también -y sobre todo- en la expulsión e invisibilización de las formas de conocimiento no hegemónicas. Uno de los propósitos del trabajo es brindar herramientas para el debate, en un contexto político efervescente y en el que diferentes corrientes feministas desafortunadamente han tendido a reincorporar explicaciones naturalistas y biologizantes, tendencia a la que en otros textos me he referido como un retorno del esencialismo. Todo

proceso de agitación es contradictorio y las revueltas feministas no son la excepción. Estamos en un momento de crítica radical, profundo y extendido que podemos reconocer como la cuarta ola del feminismo; vivimos tiempos de movilizaciones políticas masivas y de cambios culturales que abren posibilidades para la despatriarcalización, pero también experimentamos tiempos de violencia desmedida, una verdadera guerra contra las mujeres, de la cual el feminicidio, la violencia y la explotación sexual son los rostros más visibles, pero no los únicos. No es casual que el poder hegemónico tienda a imponer la retórica de la violencia, y que nacidas y domesticadas por este clima de terror generalizado, casi por inercia la asumamos, naturalicemos y corramos con prisa a ubicarnos en el papel de la supuesta oposición. Mas la capacidad creativa de los feminismos radica en la habilidad para no caer en el pensamiento establecido, ese que ha insistido en instalar la lógica de las oposiciones excluyentes, de la que el esencialismo biologizante es fruto. La capacidad propositiva de los feminismos reside en nuestra posibilidad no de ganar el juego establecido, sino de cambiar, más que las reglas, el tablero predispuesto. Se trata de dinamitar la lógica dominante.

En este contexto de violencia patriarcal desmedida y con una honda preocupación frente al retorno del esencialismo en distintas corrientes feministas, propongo como opción metodológica situar la mirada más allá del horizonte patriarcal, en lo que podemos llamar historia larga de la humanidad. Allí donde el poder de las mujeres se ejerció durante milenios sin implicar estratificación o dominio, cuando se incorporaron los cambios tecnológicos que hicieron posible el mantenimiento de poblaciones cada vez más numerosas. Así, en el largo aliento del tiempo, ese breve pero aún presente instante de la historia al que me referiré como horizonte patriarcal reaparece ya no como totalidad, sino como un periodo vigente pero corto y específico, como un suspiro que podremos dismantelar en la medida en que seamos capaces de comprender su origen y formación histórica. Un primer paso para eso es

entender cómo el conocimiento tiende a rearticular y a reinstalar al horizonte patriarcal y en qué sentido esta siempre inacabada pretensión de totalidad constituye una forma de reduccionismo histórico, político y epistémico. Parto de la premisa de que un proceso radical de despatriarcalización implica, necesariamente, la reconsideración de los supuestos que subyacen a nuestra concepción de la existencia, de la vida y del conocimiento; de otro modo, la lucha política, incluso accidentalmente, se encaminará inevitablemente a reactualizar los viejos dogmas que sostienen este sistema de dominación.

El sesgo patriarcal

El patriarcado es un sistema de dominación que implica la expulsión invariable de las mujeres de tres estructuras fundamentales del poder formal: gobierno, educación y tenencia de la tierra. Entraña, además, la apropiación del trabajo femenino e infantil, el control de la sexualidad y de la reproducción, así como la imposición del androcentrismo y de la heteronormatividad. Impone un clima de violencia sexual que tiende a controlar y a subordinar a las mujeres en un sentido amplio, incluida cualquier manifestación de la feminidad, por ejemplo, a través del control y del ejercicio de la violencia en contra de quienes siendo asumidos como sujetos masculinos por la perspectiva dominante, muestren gestos femeninos. El patriarcado supone una ontología dicotómica que organiza la existencia en dos polos opuestos y excluyentes: masculino y femenino, en el que el primero subordina y subsume al segundo, y donde el amplio espectro entre uno y otro queda invisibilizado, reducido y estrictamente controlado a través de múltiples expresiones de violencia y de disciplinamiento, a la vez simbólicas y materiales. Pero el patriarcado es, ante todo, un tipo de organización

específico y situado históricamente, hegemónico y con pretensión de totalidad cuya posibilidad de recreación depende de que sea aceptado como inherente a la humanidad, o bien, a lo que las tradiciones preponderantes han denominado "civilización"; ese periodo que en el espejo de la historia larga reaparece no como un momento culminante del conocimiento y máxima organización humana, sino como lo que aquí se denomina horizonte patriarcal.

El sesgo como reduccionismo

Sostengo que el sesgo patriarcal es una forma de reduccionismo que implica dos procesos simultáneos. Primero, la constricción de toda la historia de la humanidad a un momento específico y sorprendentemente reciente, que denomino horizonte patriarcal. Éste es un periodo cuyos primeros vestigios datan de hace cerca de cinco mil años,² cuando algunas sociedades comenzaron un paulatino proceso de estratificación que derivó en la expulsión de las mujeres de las estructuras del poder formal. Para ponerlo en perspectiva, si los años que la humanidad ha existido equivalieran a un día, el horizonte patriarcal no ocuparía ni una hora del tiempo que hemos habitado la Tierra; sin embargo, las historiografías dominantes suelen reducir la totalidad de nuestra historia común a ese breve pero vigente lapso. En palabras de Gerda Lerner (1986, p. 37), "se ha mitificado al patriarcado al hacerlo ahistórico, eterno, invisible e invariable". En la operación se omite el papel predominante que ostentaron las mujeres en las revoluciones tecnológicas más importantes de la humanidad, esas que proveyeron de las condiciones indispensables para el crecimiento de las poblaciones; por ejemplo, las revoluciones tecnológicas que durante el neolítico permitieron el surgimiento de la agricultura, la crianza de animales, la invención de la cerámica que

² De acuerdo con Lerner (1986, p. 8), "el periodo de 'establecimiento del patriarcado' no fue un 'evento' sino un proceso que se desarrolló durante un periodo de cerca de 2,500 años, de aproximadamente 3,100 al 600 a.n.e. Ocurrió, incluso en el antiguo cercano oriente, a diferentes ritmos, en diferentes tiempos y en distintas sociedades". En otras latitudes lo que se observa tampoco es un cambio abrupto ni total, sino un conjunto de modificaciones que se suceden paulatinamente y no logran consolidarse sino miles de años después. De tal modo que de los cinco milenios que pueden reconocerse como horizonte patriarcal, cerca de la mitad corresponden con ese progresivo proceso de desplazamiento y exclusión de las mujeres.

fue indispensable para la cocción y la conservación de los alimentos, la cestería y el tejido, que fueron las primeras formas de escritura. Como podemos corroborar gracias a numerosos vestigios arqueológicos, las investigaciones en Antropología Forense y las cada vez más precisas herramientas para datar las reliquias materiales, el rol fundamental que desempeñaron las mujeres en el mantenimiento de la vida las dotó de una condición privilegiada, sin que ello significara la estratificación de las comunidades humanas.

El reduccionismo opera no sólo al constreñir la totalidad de la historia humana a su último parpadeo; más grave aún, las investigaciones marcadas por el sesgo reproducen una suerte de miopía en la medida en que interpretan tanto al pasado largo como al reciente en función de los valores, criterios y dogmas contemporáneos, lo que se vincula con el siguiente rasgo del sesgo patriarcal. El segundo sentido en el que constituye un reduccionismo es en la medida en que propicia la invisibilización y el desconocimiento sistemático del papel de las mujeres no sólo en la historia larga, sino dentro del propio horizonte patriarcal, y particularmente en los campos de la política institucional y del conocimiento. La exclusión de las mujeres ha derivado en la naturalización de criterios androcéntricos que terminan por garantizar el predominio masculino en espacios culturales, literarios y científicos. Autoras como Londa Schibienger (1993), Sandra Harding (1996), Mary Louise Pratt (2000) y Riane Eisler (2005), entre muchas otras, han documentado cómo a pesar del carácter inestable e históricamente variable del canon, los criterios de marginación se mantienen. Podemos identificar cuando menos tres mecanismos a través de los cuales se rearticula el sesgo patriarcal en las diferentes corrientes de pensamiento: primero, el proceso de "naturalización" del orden vigente y de las relaciones de dominación; segundo, la invisibilización del poder y de la obra de las mujeres; y, tercero, el carácter autorreferencial del canon y su consiguiente configuración como artificio de exclusión de las formas de conocimiento de los grupos no hegemónicos.

El sesgo patriarcal es, además, una forma de discriminación epistémica que en la actualidad está atravesada por relaciones coloniales, como el racismo estructural, y que se desenvuelve en un contexto marcado por la expansión, la explotación y la dominación capitalistas. Sin embargo, dicho sesgo coexiste con múltiples maneras no hegemónicas de conocimiento que son excluidas pero que persisten y se reactualizan constantemente. Para resquebrajarlo y a la miopía que impone, propongo mirar la historia larga y en ella las diversas y cambiantes expresiones tanto de poder como de conocimiento.

La historia larga

Ninguna periodización es neutral y aunque sean arbitrarias, no por eso son casuales. Son el reflejo de los valores y de los supuestos pero no de quienes vivieron en las épocas a las que se refieren, sino de quienes las disponen. Hablar de etapas, por ejemplo, presupone ya una temporalidad lineal y sucesiva, propia de la modernidad y por lo general comprometida con nociones como el progreso. Es injustificado que un periodo tan prolongado como la llamada era lítica (30,00-2,500 a.n.e) quede reducido a una misma "etapa" y que su estudio, con frecuencia, sea puesto de lado. Pinturas murales, cocinas, entierros, herramientas, santuarios, cerámicas y piezas de orfebrería han dejado huella de un culto a la feminidad que se extendió por Eurasia durante este intervalo. En *El cáliz y la espada*, Riane Eisler reconstruye la importancia del culto a la feminidad en el arte paleolítico y afirma que "las representaciones y símbolos femeninos asumían un papel primordial" (Eisler, 2005, p. 13). Narra, además, un conjunto de ejemplos sobre cómo los prejuicios de los estudiosos los llevó a ignorar los descubrimientos que indicaban no sólo la existencia de estos cultos ginocéntricos y sus símbolos -como el poder vivificante de la sangre y la asociación entre la mujer, el proporcionamiento y el mantenimiento de la vida-, sino el papel trascendental

que en general jugaban las mujeres dentro de estas comunidades.

Uno de los mitos más comunes sobre este periodo es el del hombre-cazador/mujer-recolectora, que Eisler identifica como un ejemplo de la proyección de estereotipos. Al respecto, Lerner afirma que

la explicación del hombre-cazador ha sido refutada por la evidencia antropológica acerca de las sociedades cazadoras-recolectoras. En la mayoría de estas sociedades, la caza mayor es una búsqueda auxiliar, mientras que el suministro principal de alimentos se proporciona a través de la recolección y de actividades de caza menor (Lerner, 1986, p. 17).

Sobre el tema, Elise Boulding (1983), en interpretación de Lerner, ha señalado que "este mito y su perpetuación son creaciones que sirven al interés de mantener la supremacía y la hegemonía masculinas" (Lerner, 1986, p. 17). Las anteriores afirmaciones han sido corroboradas por recientes descubrimientos arqueológicos, como los sitios excavados en Geshar Benot Ya'aqov (Goren-Inbar *et al.*, 2004), y por las nuevas tecnologías de investigación ósea que permiten conocer con exactitud la composición de la dieta de las poblaciones paleolíticas.

Vale la pena recuperar las consideraciones que María J. Rodríguez-Shadow ha hecho respecto de Mesoamérica en la etapa lítica, periodo en el que "los restos óseos analizados no indican diferencias en la dieta de hombres y mujeres", por lo que "es razonable suponer que no había ideas de supremacía masculina" (Rodríguez-Shadow, 2007, p. 50). En ese entonces, la recolección de víveres y su conversión en alimentos era realizada por las mujeres y los insumos que reunían "constituyeron al menos 75% de la dieta del grupo. La recolección y no la cinegética fue el medio principal para satisfacer la mayor parte de los requerimientos alimenticios de las comunidades nómadas tempranas." (Rodríguez-Shadow, 2007, p. 50). Fue cuando las mujeres también "transformaron diversas fibras vegetales y pieles de animales en ropas que los

protegían de las inclemencias del tiempo y otras que se empleaban en la construcción de refugios y enseres para almacenar alimentos" (Rodríguez-Shadow, 2007, p. 51).

Tanto en Eurasia como en América, los cultos a la feminidad sobrevivieron en múltiples manifestaciones y trascendieron hasta el neolítico, una etapa marcada por importantes aportaciones tecnológicas, en particular por la revolución agrícola, que comenzó hace cerca de 10 mil años. Poco a poco la historia se ha extendido y procesos que de forma canónica servían para identificar a las poblaciones como supuestamente "civilizadas", han resultado ser más antiguos de lo que se pensaba. De acuerdo con los descubrimientos de la arqueóloga Marija Gimbutas (1965), en la región que hoy se conoce como los Balcanes, entre los años 7000 y 3500 a.n.e prosperaron poblaciones que sembraron cebada, trigo y diversos tipos de legumbres, criaron animales y los adaptaron a sus necesidades. Gimbutas sostiene que en esa área se pueden encontrar todos los animales "domésticos" conocidos hoy, excepto los caballos. Desarrollaron cerámicas y sofisticados trabajos en hueso y piedra, trabajaron metales como el cobre, al menos desde el 5500 a.n.e., usaron barcos y tendieron redes de comercio; pero lo que más llamó la atención de la arqueóloga fue la ausencia de fortificaciones y de armas, lo que la llevó a intuir el carácter pacífico de estos asentamientos agrícolas. Existía la división sexual del trabajo, pero no se traducía en dominación. Eran sociedades establecidas por línea materna y con un marcado culto por la feminidad. Poco después de que Gimbutas formulara su método Kurgan, en los albores de la década de los 60, los hallazgos de Çatal Hüyük y Hacilar en la antigua Anatolia, hoy Turquía, agitarían la arqueología al revelar la existencia de sofisticadas sociedades agrícolas sin desigualdades sociales. El diálogo entre los feminismos y la arqueología en torno al papel de las mujeres en la prehistoria sacudió las consideraciones que, como sostiene Lerner (1987, p. 18), después del siglo XIX sustituyeron las estimaciones religiosas por "explicaciones" científicas para justificar y legitimar la supuesta inferioridad de la mujer. A partir

de los descubrimientos arqueológicos fue inevitable reconocer el rol fundamental que jugaron las mujeres durante la etapa lítica, y en particular durante las revoluciones tecnológicas que se suscitaron hace 10 mil años; sobre todo, fue posible conocer sociedades agrarias sumamente complejas pero no estratificadas, entre ellas, Creta.

La historia de Creta se extiende a lo largo de casi 5 mil años. De acuerdo con Eisler, su historia comienza “alrededor de 6000 a. C., cuando una pequeña colonia de inmigrantes, probablemente de Anatolia, llegó por primera vez al litoral de la isla” (Eisler, 2005, p. 30). Llevaban con ellas, afirma la autora de *El cáliz y la espada*, el culto a la Diosa y las tecnologías agrarias, y durante los siguientes cuatro milenios mantendrían un “adelanto tecnológico lento pero estable”. Aprendieron el manejo de los metales, la cerámica, el comercio y la agricultura. “2000 a. C, Creta entró en lo que los arqueólogos denominan el periodo minoico medio o palaciego antiguo. Este periodo ya estaba bien dentro de la Edad de Bronce”, durante el cual en el resto del mundo el culto a la Diosa y al poder de las mujeres había sido paulatinamente desplazado por deidades guerreras masculinas, pero en Creta la Diosa mantuvo su presencia. La ciudad floreció y con ella su arquitectura, contaba con un complejo sistema de suministro de agua, de pavimentación y de recolección de desechos. El gobierno tendió a centralizarse y estaba organizado en una perfeccionada burocracia, pero la economía seguía siendo eminentemente agraria y no hay vestigios de guerras o de la elaboración de instrumentos bélicos. Existía un uso sofisticado de los metales para la elaboración de herramientas agrícolas, como el azadón. En torno a Creta, en poblados vecinos, se expendieron la estratificación social, las guerras y el declive de la condición de las mujeres. Rodeada de enfrentamientos, Creta se mantuvo en paz, se consolidó como una potencia comercial y marítima mientras las mujeres eran parte de la vida pública y la Diosa era aún la madre proveedora y sostén de la existencia, hasta que hace 3,200 años, en la transición

de la edad del cobre a la de bronce, los pueblos bélicos, jerárquicos y de marcado culto a divinidades masculinas se impusieron desde las estepas del norte. La guerra se implantó y, de acuerdo con Eisler, también el culto por la espada. La sociedad se estratificó y el antiguo esplendor arquitectónico y artístico se detuvo y aun retrocedió. La caída de Creta significa para la autora el fin de una era, pero su existencia es prueba de que el desarrollo tecnológico no sigue una línea ascendente, sino que es interrumpido por grandes regresiones. ¿Y si aquello que las historiografías dominantes llamaron los inicios de la civilización no fueran sino los albores del horizonte patriarcal? ¿Qué compromisos políticos implican las periodizaciones tradicionales?

Naturalización del orden social y el canon como mecanismo de exclusión

Filósofas e historiadoras de la ciencia como Londa Schiebinger (1993) han remarcado que la cuestión en torno al papel de las mujeres en la ciencia no es simplemente un asunto de equidad, en términos de que deberíamos contar con las posibilidades estructurales para cursar los mismos estudios que los varones. El problema fundamental, como sostiene Schiebinger, es de conocimiento. Quiénes hacen ciencia influye –e incluso determina– el tipo de conocimiento que se genera. La supuesta neutralidad del conocimiento científico ha quedado claro, es una pretensión construida históricamente y que tiende a naturalizar perspectivas androcéntricas y heteronormadas.

La filosofía de la ciencia ha estudiado a detalle cómo nuestro conocimiento está intervenido por concepciones y deseos que suelen pasar desapercibidos, pero que juegan un papel preponderante al decidir qué se considera conocimiento, o bien qué investigaciones merecen desarrollarse y cuáles fuentes de autoridad o métodos son válidos o pertinentes. De acuerdo con Schiebinger, paulatinamente se ha abandonado la perspectiva que centraba el problema exclusivamente en las mujeres, hoy los debates reconocen que la

pregunta sobre por qué su presencia en las instituciones educativas, científicas y culturales es tan escasa en comparación con la de los varones nos obliga a reconocer que uno de los rostros de la discriminación estructural que les afecta es el sesgo patriarcal, ese racero que delimita qué es y qué no es conocimiento válido.

Al estudiar la filosofía experimental del siglo XVII en el marco de las crisis políticas que aquejaban a Inglaterra, Steve Shapin notó que la convulsión política obligó a reconsiderar las herramientas, técnicas y conocimientos preexistentes. El método, escribe Shapin (2000, p. 160), "entendido en términos generales, es el remedio preferido para los problemas de orden intelectual." En la Revolución Científica afirma que "los debates sobre el método adquieren un significado mayor cuando se considera que el orden de la sociedad depende, en buena medida, de que se descubra el método correcto de conseguir la creencia y de que se difunda" (Shapin, 2000, p. 160). Una intuición que desarrolló en coautoría con Simon Schaffer en *Leviathan y la bomba del vacío. Hobbes, Boyle y la vida experimental* (Shapin y Schaffer, 2005) explica cómo durante la segunda mitad del siglo XVII la filosofía natural codificó y estandarizó los registros de la experimentación tomando como ejemplo el modelo legal. ¿Qué sucedió?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quiénes y cuántas personas lo testifican?, ¿son confiables aquellas personas? Las descripciones suelen ser exageradamente detalladas y su pretensión de neutralidad imitaba los registros policíacos y legalistas. Ese es el origen del modelo que inspiró a los informes experimentales que todavía hoy codifican las investigaciones en prácticamente todas las áreas del conocimiento.

En medio de la convulsión política y en la búsqueda de estabilidad, los experimentadores de la Royal Society "presentaron sus comunidades como limitadas, disciplinadas y seguras" (Shapin y Schaffer, 2005, p. 434). A finales de 1650, de acuerdo con Shapin y Schaffer, dedicaron buena parte de sus esfuerzos a establecer lo que los historiadores de la ciencia denominan como

"las reglas de la tecnología literaria del programa experimental", y que implicaban una forma rígida y única de prosa científica. Para eso siguieron el modelo legal, que para entonces se presumía como el más confiable. Preocupadas por la legitimidad y la credibilidad de sus explicaciones, las sociedades científicas replicaron el patrón de testificación, de descripciones exhaustivas y la casi ridícula acumulación de casos particulares. Sin embargo, el modelo de registro estandarizado durante el siglo XVII no era del todo nuevo, incorporaba la observación y la experimentación al antiguo modelo del tratado filosófico, aquel que supone la posibilidad de demostración a partir de una introducción o justificación del problema, exposición de las premisas y comprobación a través de un proceso lógico o argumentativo. Con las modificaciones del siglo XVII el modelo ha persistido en buena parte de las ciencias y gracias a los naturalistas ganó terreno también en el pensamiento filosófico, hasta convertirse en el canon dominante. Se mantuvo hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando en el marco de la formación de los Estados nacionales proliferaron nuevas disciplinas, cuya credibilidad y estatus científico dependió de la aceptación y de la aplicación rigurosa del modelo convencional. Todavía hoy la aspiración de las comunidades de conocimiento para ser reconocidas como disciplinas científicas se manifiesta en la reproducción -muchas veces acrítica o dogmática- del referido modelo.

Este canon, además, es autorreferencial. Nada fuera de él se considera correcto, confiable o veraz. Opera como la traza de las ciudades, excluye y margina. Separa. Cercena. Codifica los márgenes de la racionalidad, de lo demostrable y de la credibilidad, pero no es ni nunca ha sido neutral. Mary Louise Pratt (2000, p. 71) escribió que "los cánones se construyen en torno a intereses e ideologías dominantes de clase género y raza" y, por supuesto, las humanidades no son la excepción. En "'No me interrumpas': las mujeres y el ensayo latinoamericano", Pratt afirma que la historia del ensayo latinoamericano, salvo muy pocas excepciones, revela un monopolio masculino. Pratt se inspira en

Victoria Ocampo, quien en *La mujer y su expresión*, charla emitida en 1935, narra que en un viaje en barco de Buenos Aires a Berlín escuchó por casualidad la conversación entre un hombre de negocios y su esposa. "Hablaba a su mujer para hacer unos encargos", escribe Ocampo, "Empezó así: 'No me interrumpas'. Ella obedeció tan bien y él tomó tan en serio su monólogo, que los tres minutos reglamentarios transcurrieron sin que la pobre mujer tuviera ocasión de emitir un sonido" (Ocampo, 2000, p. 61). La autora suspendió la anécdota para referirse a su público:

Pues bien, yo que he sido invitada a venir a hablar y que se me paga por hacerlo, quisiera decirlos: 'Interrumpidme. Este monólogo no me hace feliz. Es a vosotros a quienes quiero hablar y no a mí misma. Os quiero sentir presentes. ¿Y cómo podría yo saber que estáis presentes, que me escucháis, sino me interrumpís?

Y prosigue: "Me temo que este sentimiento sea muy femenino. Si el monólogo no basta a la felicidad de las mujeres, parece haber bastado desde hace siglos a la de los hombres". Creo -sostiene la escritora argentina- "que, desde hace siglos, toda conversación entre el hombre y la mujer, apenas entran en cierto terreno, empieza por un: 'no me interrumpas' de parte del hombre. Hasta ahora el monólogo parece haber sido la manera predilecta de expresión adoptada por él (la conversación entre hombres no es sino una forma dialogada de ese monólogo)". Más adelante Ocampo agrega que "la mujer se ha resignado a repetir, por lo común, migajas del monólogo masculino disimulando a veces entre ellas algo de su cosecha" (Ocampo, 2000, p. 63). Sin embargo, la permanencia del canon no es resultado de la mera contención o autocensura femenina; como Pratt señala, la naturalización del canon ocurre de distintos modos, la exclusión puede ser resultado de razones extraliterarias, como en el caso de obras que habiendo circulado en

su época son rechazadas y marginadas por el simple hecho de haber sido escritas por mujeres. Otro modo de descarte es que "los textos escritos por miembros de grupos sociales subordinados o marginales, leídos según los códigos hegemónicos, parecerán carecer de calidad que justifique su inclusión" (Pratt, 2000, p. 71). Quienes han sido formados exclusivamente por textos canónicos, sostiene Pratt (2000, p. 72), "carecerán de los conocimientos necesarios para valorar la escritura de grupos subordinados o excluidos", de modo que así logra mantenerse el carácter autorreferencial.

Los procesos antes descritos derivan en una comprensión parcial de nuestra historia, pero también en la exclusión sistemática de las mujeres de los espacios de poder y, sobre todo, en la imposibilidad de intervenir en las formas en que se concibe el poder en sí mismo. La marginación de las mujeres de los entornos de conocimiento no es casual, sino parte sustantiva del paulatino pero constante avasallamiento patriarcal. En la medida en que el patriarcado es un sistema que abarca cada aspecto de la vida y en el que tanto mujeres como hombres hemos sido domesticados, la presencia de mujeres en posiciones de poder, y en específico en donde se genera el conocimiento, es una condición necesaria mas no suficiente para la transformación radical. La posibilidad real de cambio vendrá de nuestra capacidad de mirar más allá del horizonte impuesto, es decir, del patriarcal.

Una pregunta abierta

El diálogo entre las investigaciones arqueológicas y la historia de las mujeres ha llevado a investigadoras como María J. Rodríguez (2007) y Blanca Solares (2007), entre otras, a plantear interesantes preguntas respecto de la condición de las mujeres en Mesoamérica, antes del desembarco colonial. Dichas indagaciones, a grandes rasgos, indican que la expulsión de las mujeres de los espacios de poder formal, como el político, la limitación

³ Shadow ubica el desplazamiento de la antigua equidad entre los géneros alrededor del Preclásico temprano (1200-400 a. C.).

al acceso a la tierra, así como la apropiación de su trabajo fueron procesos que se registraron de manera relativamente tardía³ y nunca total. A eso es necesario sumar que no caben generalizaciones sobre un área cultural tan extensa y que abarca a pueblos tan diferentes. La discusión amerita una perspectiva que atienda las especificidades de cada época y de cada comunidad, tarea que se complica si consideramos las investigaciones de Gudrun Lenkersdorf, quien a través de un exhaustivo trabajo de archivo documenta la diversidad de principios organizativos en diferentes pueblos mayenses, quienes en la víspera del desembarco español ejercían formas de gobierno en común o de gobierno compartido. El caso es relevante, pues muestra que pueblos que durante lo que se conoce como la época maya clásica establecieron sistemas altamente jerarquizados y militarizados, previo al desembarco colonial habían transitado a formas de gobierno participativas y descentralizadas, lo que incluso ha llevado a algunos autores como Robert Sharer a plantear que la época clásica maya sería una desviación transitoria (Lenkersdorf, 2010, p. 133).

La información disponible nos obliga a varias reflexiones: primero, a renunciar a la tendencia que insiste en homologar una zona tan extensa y diversa, tanto en términos culturales, como territoriales y temporales, de modo que así como en el periodo colonial, en el anterior a la llegada de las tropas españolas no es posible ni deseable establecer generalizaciones que corren el riesgo de fortalecer interpretaciones ahistóricas y esencialistas; segundo, el estudio específico de los casos apunta a que la interpretación de acuerdo con la cual los pueblos mesoamericanos transitaron del nomadismo al sedentarismo y posteriormente de comunidades poco densas y dispersas a unidades centralizadas y de mayor "desarrollo", es en sí misma una concepción colonial que no nos permite comprender la historia. No hay relación entre nomadismo o sedentarismo y mayor o menor desarrollo cultural, pues la idea del progreso cultural y de la complejidad de las sociedades

no sólo está impregnada sino que es la manifestación de un conjunto de prejuicios coloniales. Del mismo modo, el hecho de que la historiografía colonial haya atribuido a las poblaciones altamente jerarquizadas, militarizadas y con economías tributarias, el carácter de superioridad es un prejuicio que debe ser desmantelado.

Si insistimos en encontrar tendencias en la historia larga de Mesoamérica lo que sí podemos sostener, gracias a los registros, es que existe una relación directa entre el auge de los gobiernos militarizados con economías tributarias que dependían de la explotación del trabajo agrario y fundamentalmente del femenino con la paulatina expulsión de las mujeres de los espacios de poder, que revelan algunas fuentes coloniales. Este proceso particular se corresponde con la expansión de los Estados militaristas y los sistemas de economía tributaria. Restringir la historia larga mesoamericana a ese momento específico y después conceder que en ese periodo particular no existían otras formas organizativas, es también una manera de reduccionismo. Por otro lado, negar del todo la existencia de la explotación de las mujeres no rompe la lógica imperante, simplemente la invierte, y como se dijo al inicio de este artículo, en la medida en que no cuestiona los supuestos subyacentes, ese tipo de inversiones simétricas no debilitan sino que tienden a fortalecer al pensamiento dominante.

Sin embargo, la pregunta que permanece abierta atiende a la pertinencia de extrapolar conceptos como el de patriarcado para explicar procesos en contextos ajenos al euroasiático, como la condición de las mujeres en Mesoamérica antes del arribo español. Mi intuición es que se pueden establecer diálogos que nos permitan comprender procesos semejantes y específicamente aquel que en mi consideración es el elemento central que en diferentes contextos ha posibilitado la expansión de sistemas de opresión contra las mujeres, me refiero a la apropiación del trabajo agrario y simultáneamente del trabajo de ellas como condición para el ensanchamiento de

regímenes militaristas y altamente centralizados. Las diferentes sociedades en las que se ejerce el dominio sistemático sobre las mujeres suelen estar militarizadas, jerarquizadas y centralizadas, cuyas economías dependen de la apropiación tanto del trabajo agrario como de la explotación del trabajo femenino. En contraste, las sociedades que no comparten esas características por lo general presentan condiciones diversas, que pueden o no tender a la dominación de las mujeres. Dicho de otro modo, en los casos en los que no hay apropiación del trabajo agrario, la condición de las mujeres puede ser de diferentes tipos, no obstante, no he encontrado ejemplos en los que exista apropiación del trabajo agrario, militarización, centralización sin que haya apropiación del trabajo femenino y violencia desmedida contra las mujeres.

El ejercicio de comprensión histórica que se propone implica romper con el sesgo patriarcal y renunciar a periodizaciones y a prejuicios reduccionistas. Demanda aceptar que no hay procesos únicos, homogéneos ni unívocos, que en los mismos periodos históricos podemos encontrar diferentes formas organizativas y que no todas deben ni pueden ser subsumidas en las mismas categorías, pues un proceso radical de despatriarcalización supone sobre todo una implosión de los conceptos, pero sobre todo de la tendencia taxonomizante del racionalismo. En conclusión, una estrategia para escapar a la miopía y reconocer otras formas organizativas tanto en la historia larga como en la presente es situar el carácter particular y reciente del horizonte patriarcal.

Referencias

Eisler, R. (2005). *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia*. México: Editorial Pax-Cuatro Vientos.

Gimbutas, M. (1965). *Bronze Age cultures in central and eastern Europe*. Netherlands: Mouton & Co.

Goren-Inbar, N. Alpers, N., Kislev, M. E., Simchoni, O., Melamed, Y., Ben-Nun, A. & Werker, E. (2004). Evidence of Hominin Control of Fire at Gesher Benot Ya`aqov, Israel. *Science*, 304(5671), 725-727.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Trad. Pablo Manzano. España: Ediciones Morata.

Lenkersdorf, G. (2010). *Repúblicas de indios: Pueblos mayas en Chiapas, siglo XVI*. México: Plaza y Valdés.

Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy*. New York: Oxford University Press.

Ocampo, V. (2000). La mujer y su expresión. *Debate feminista*, 21, 61-69.

Pratt, M. L. (2000). No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano. *Debate feminista*, 21, 70-88.

Rodríguez-Shadow, M. (2007). *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Schibienger, L. (1993). *Nature's body: Gender in the making of modern science*. Rutgers University Press.

Shapin, S. (2000). *La revolución científica. Una interpretación alternativa*. Trad. José Romo Feito. España: Paidós.

Shapin, S. & Schaffer, S. (2005). *El Leviathan y la bomba de vacío. Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Trad. Alfonso Buch. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Solares, B. (2007). *Madre terrible. La diosa en la religión del México Antiguo*. México: Anthropos.



"Somos semillas de libertad"
Xilografía
30x60cm
2019



"Alegría"
Xilografía
60x65cm
2019

Los ecos de las violencias silenciadas: anotaciones decoloniales para una lectura de las violencias de género en universidades públicas

The echoes of silenced violence: decolonial annotations for a reading of gender violence in public universities

Claudia Rocío Magaña-González*, Soraya Santana-Cárdenas
e Isabel Cristina Marín-Arriola

Fecha de recepción: 10 de enero de 2019
Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2019

Resumen - En los últimos 30 años, la violencia en México se ha recrudecido en sus manifestaciones y como una vivencia normalizada. En este sentido se le considera como un fenómeno sociológico presente en la cotidianidad de las personas, que se expresa en todos los espacios representativos del ser humano: familiar, laboral, y cómo no, en las instituciones educativas. Desde una perspectiva de género decolonial, a partir de dos experiencias interesa visibilizar las violencias que se viven en contextos académicos y universitarios, para reflexionar, primero, sobre el papel de las universidades como productoras y reproductoras de relaciones de desigualdad y poder entre los géneros (colonialidad de género); y segundo, como un espacio en el que empiezan a emerger cuestionamientos sobre las violencias dentro de las universidades y a tejer relaciones basadas en la sororidad, la solidaridad, la resistencia y resiliencia de mujeres en el día a día de la vida. Es decir, un espacio de contrarresistencia, contrahegemonía y de inflexión decolonial sobre lo naturalizado y asumido, en este caso las violencias de género en espacios institucionalizados en los que predomina el colonialismo, el heteropatriarcado y el capitalismo del saber-ser.

Palabras clave:

Violencias sexuales, universidades públicas, colonialidad de género.

Abstract - In the last thirty years, violence in Mexico has intensified both in its manifestations and as a normalized experience. In this sense it is considered a sociological phenomenon present in daily life and in all representative human spaces: family, work, and educational institutions, of course. From a decolonial gender perspective, from two experiences, we want to make visible the kinds of violence lived in academic contexts and inside the university, to debate about: first, the role of universities as producers and reproducers of gender inequality in power relations (gender coloniality); and second, universities as a space in which questions about violence within begin to emerge and to weave relationships based on sorority, solidarity, resistance and resilience of women in day to day life. That is to say, a space of counter-resistance, counter-hegemony and decolonial inflection on what is naturalized and assumed; in this case, gender violence inside institutionalized spaces where colonialism, heteropatriarchy and capitalism of know-how predominate.

Keywords:

Sexual violence, public universities, gender coloniality.

¹ Miembro del UDG-CA-1051-en formación- Procesos alimentarios y perspectivas de género en diferentes contextos. Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Av. Enrique Arreola Silva No. 883, Colonia Centro, C.P. 49000, Ciudad Guzmán, Jalisco, México.

*Correo electrónico: claudia.magana@cusur.udg.mx Número ORCID: 0000-0002-8321-7584.

² Miembro del UDG-CA-1051- en formación- Procesos alimentarios y perspectivas de género en diferentes contextos. Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Número ORCID: 0000-0002-9857-279X.

³ Miembro del UDG-CA-1051- en formación- Procesos alimentarios y perspectivas de género en diferentes contextos. Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Número ORCID: 0000-0002-3221-3196.

Introducción

La violencia de género está presente en el acontecer diario; la realidad nos muestra que donde vivan hombres y mujeres en conjunto, en interacciones sociales enmarcadas en relaciones de poder, habrá expresiones de violencia de género que se conectan estrechamente con formas de control social, abuso o silenciamiento (Valls, Oliver, Sánchez, Ruiz & Melgar, 2007). En las universidades, como en cualquier otro espacio social, las personas interactúan a partir de la propia construcción social de la realidad, y por lo regular está profundamente anclada en valores tradicionales derivados de una socialización diferencial de lo que es ser hombre y mujer: “la cultura institucional universitaria que comprende las costumbres, las rutinas y las inercias, reproduce y refleja la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos” (Flores y Espejel, 2015, p. 129).

En esencia, los valores que se inculcan en torno al ejercicio de ser mujer y ser varón se vinculan a la dominación patriarcal y a la reproducción de asimetrías y desigualdades en detrimento de las mujeres. A esto se le aúna la sobrerrepresentación masculina en puestos directivos y de toma de decisiones en las universidades,⁴ y que en términos de representación social lo que genera es que se refuerce y naturalice la ejecución del poder a partir de los varones (Saracostti, 2018). Lo anterior tiene que ver con las propuestas de Quijano (2000, recuperado por Lugones, 2008) en su reflexión sobre la colonialidad y el género:

El poder capitalista, eurocentrado y global está organizado distintivamente, alrededor de dos ejes: la colonialidad del poder y de la modernidad. Los ejes ordenan las disputas por el control de cada

una de las áreas [sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos] de la existencia de tal manera que el significado y las formas de la dominación en cada área están totalmente imbuidos por la colonialidad del poder y la modernidad (Lugones, 2008, p. 78).

Así es como se ha naturalizado una forma de pensar y vivir, y estructura la comprensión de las relaciones de género, basada en la dicotomía hombre-mujer que define y marca las relaciones hacia dentro de la vida social en las universidades.

La falta de equidad en los órganos de representación política y de toma de decisiones en las universidades públicas es uno de los principales obstáculos para el avance en materia de igualdad de género y es un aspecto que legitima valores a través del currículum oculto (Flores y Espejel, 2015), al reproducir esquemas tradicionales de dominio a partir de prácticas cotidianas y discursos académicos y no académicos que no tendrían por qué estar estructurados por el patriarcado y la heterosexualidad. El asunto llama la atención debido a la presencia tan importante del estudiantado femenino y también de las mujeres que trabajan en distintas áreas: profesoras, técnicas, administrativas, mantenimiento, que ha caracterizado a la universidad del siglo XXI. A pesar de que las agencias internacionales más relevantes llevan décadas haciendo recomendaciones sobre políticas públicas con enfoque de género, éstas aún no permean la vida de las universidades públicas en México. Este enfoque de género muchas veces mantiene en sus fundamentos lo que Lugones cuestiona como peculiaridades: el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo y el patriarcado que “están inscriptos con mayúsculas, y

⁴ De una revisión por internet de 50 universidades autónomas y públicas del país se identificaron que sólo en tres de ellas (Campeche, Querétaro y Veracruz) el puesto de rectoría lo ocupa una mujer. La búsqueda de información para consultar esta información se hizo de manera manual a partir de la página web de cada institución, en octubre 2018 y se actualizó en mayo 2019, ya que aún no se encuentran bases de datos oficiales que muestren la cantidad o porcentajes de representación de mujeres en puestos directivos. Esta falta de fuentes nos da muestra que el género sigue siendo un aspecto poco considerado para ser representado “estadísticamente”.

hegemónicamente en el significado mismo del género” (Lugones, 2008, p. 78). Esta situación es alarmante, dado el carácter de “escuelas de pensamiento y generadoras del mayor pensamiento crítico en la sociedad” de las universidades.

Lo anterior, aunado a lo que Lugones (2008, p. 75) nos recuerda: “entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infligen sobre las mujeres de color,⁵ es decir, mujeres no blancas víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género”.

En términos de violencia sexual de género, al interior de las universidades se viven y reconocen abiertamente tres expresiones del mismo fenómeno: sexismo, acoso sexual y violencia sexual. Sin embargo, aunque se manifiestan, no siempre se reconocen a nivel institucional y no siempre se canalizan de acuerdo con normativas de justicia organizacional (Mingo & Moreno, 2015; Valls *et al.*, 2007).

Mingo y Moreno (2015) señalan dos mecanismos organizacionales que entorpecen los casos de denuncia formal de la violencia sexual en este espacio: 1) derecho que tienen los hombres a no saber acerca de los problemas de las mujeres, y 2) ignorancia cultivada, que se refiere a la percepción de los varones quienes, en su calidad de “privilegiados” del sistema, ignoran que se benefician de relaciones de dominio. En conjunto estos mecanismos se traducen en indolencia y desdén hacia las mujeres y los problemas de violencia que potencialmente pueden ser denunciados, pues la denuncia constituye hasta este momento y en este espacio la única vía o mecanismo “legal” de interpelación y búsqueda de justicia frente a tales situaciones. Aunque, como veremos más adelante, este recurso institucional tiene muchas limitantes para alcanzar su cometido de restituir a la “víctima”.

Adicionalmente, en las universidades la violencia de género se reproduce en diferentes niveles de interacción. Al ser una organización compleja, estas expresiones operan o se reflejan en todos los rangos organizacionales posibles: a) directivos-docentes, b) docentes-docentes, c) directivos-alumnos-alumnas, d) docentes-alumnas-alumnos, e) directivos-trabajadoras universitarias, f) docentes-trabajadoras universitarias, g) trabajadores universitarios-trabajadoras universitarias. En todos y cada uno de ellos, el ejercicio del poder, de dominación, forma parte implícita de este fenómeno. La escuela, en su sentido más amplio y la universidad en lo específico, reproduce una realidad social y a la vez es agente activa en la construcción social de la realidad. Si ésta es sesgada y asimétrica, se transmitirá de este modo a los miembros y participantes, y en lugar de atenuar diferencias de género, las marcará más.

Ahora bien, aunque en la realidad las tres expresiones de violencia sexual se reproducen continua y cotidianamente, en las universidades lo que falla son los mecanismos de denuncia y penalización, que redundan en silencio e impunidad. Cuando una persona considera que está siendo violentada sexualmente, se queda callada u opta por compartirlo con alguien cercano. A partir de este momento aparecen imaginariamente círculos concéntricos que la rodean así como a su espectro de alcance de denuncia: si con quien lo comparte le parece justo hacerlo saber a alguien de mayor jerarquía o poder de presión, el problema pasará a otro nivel superior de denuncia y así sucesivamente, hasta que llegue a la instancia correcta. Sin embargo, en cada etapa se correrá el riesgo de que haya una postura de culpar a la víctima o de asustarla ante posibles consecuencias por el hecho de denunciar. Por ende, es necesario recuperar también las experiencias de la vida cotidiana y cómo

⁵ La autora apela al término de “mujeres de color” como un término coalicional en contra de las opresiones múltiples, que se constituyó como un movimiento solidario horizontal. “[E]s una frase que fue adoptada por las mujeres subalternas, víctimas de dominaciones múltiples. [...] no como víctimas, sino como protagonistas de un feminismo decolonial” (2008, p. 75). En este caso, nos referimos a dicha posición dentro de la universidad de las mujeres por el hecho de serlo.

éstas en otros momentos se resignifican a manera de espacios de reflexión para cuestionar dicho sistema de dominación y ejercicio de violencias (Lugones, 2008; Segato, 2011).

Por ello, enmarcado en una perspectiva de género decolonial, a partir de dos experiencias este artículo busca visibilizar las violencias que se viven en contextos académicos y universitarios, para reflexionar, primero, sobre el papel de las universidades como productoras y reproductoras del ejercicio del poder en las relaciones de género marcadas por el sistema de género dominante (Lamas, 2013; Lugones, 2008; Segato, 2011); y segundo, como un espacio en el que empiezan a emerger cuestionamientos sobre las violencias dentro de las universidades y a tejer relaciones basadas en la sororidad y la solidaridad para la resistencia y resiliencia de mujeres en el día a día (Bidaseca, 2017; Lugones, 2008; Segato, 2011). Es decir, un espacio de contrarresistencia, contrahegemonía y de inflexión decolonial sobre lo naturalizado y asumido, en este caso las violencias de género, en estos entornos institucionalizados en los que predomina el colonialismo, el heteropatriarcado y el capitalismo del saber-ser (Santos, 2011; Quijano, 2000 y 2014).

Los ecos de las violencias de género silenciadas en clave decolonial

Rita Segato, en su texto "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", nos invita a reflexionar sobre el estatus teórico del género y no sólo como eje de estudio que debe ser considerado en una investigación.

El género no solamente apela a las relaciones y estructuras, es ver cómo a través de estos cruces y construcciones coloniales y jerarquizantes se recurre a las "neutralidades" que producen un borramiento de las desigualdades, que legitima la dominación y explotación, al mismo tiempo que produce un binarismo acerca de los géneros equiparados al sexo biológico, que niega la posibilidad de otras formas de vivir y comprender el género, que atraviesan la experiencia y vivencia de hombres y mujeres. En este caso, estas claves de lectura y vocabulario estratégico deben pasar por un procedimiento de escucha distinto (y aquí agregamos el de la escritura), lo que se denomina como "escucha etnográfica" para acercarnos a una antropología por demanda

que produce conocimiento y reflexión como respuesta a las preguntas que le son colocadas por quienes de otra forma serían, en una perspectiva clásica, sus "objetos" de observación y estudio, primero de una forma inadvertida, y después teorizada (Segato, 2011, p. 12).

En este sentido, a las que aquí escribimos nos interesa ensayar la posibilidad de situarnos y posicionarnos como sujetos investidos en la construcción de una reflexión decolonial a partir de una lectura-escritura en voz alta, de lo que ha sido silenciado y borrado por los lentes de la colonialidad⁶ del saber-ser y colonialidad del género dentro de las universidades: las violencias de género que se ejercen y asumen en esa lealtad al sistema género (Quijano, 2000 y 2014; Lugones, 2008). Es decir, recuperar nuestra subjetividad a través de posicionar nuestra voz y

⁶ Cuando hablamos de "colonialidad" no nos referimos al sentido estricto del tiempo historiográfico, es decir, una etapa histórica dentro del desarrollo de la humanidad que concluyó con las independencias latinoamericanas. Esta mirada temporalizante y fragmentaria de la historia ha conducido a una discusión limitada a ciertos círculos, pero que cada vez adquiere vigencia en los debates en el Sur y su giro decolonial (Mignolo, 2007). "Colonialidad" es una noción que hace referencia a esas formas de dominación, de poder estructural que se implementaron en el proceso de colonización histórica y establecieron reglas sobre el orden social (sistema jurídico, político y administrativo); en paralelo, este orden dominante reorganizó relaciones sociales y simbólicas sobre identidades, experiencias del mundo, formas de enunciar y de simbolizar en imaginarios que marca o insubordina a las visiones diferentes en el contexto de la condición colonial (Quijano, 2000). Las dimensiones que atraviesan la noción de colonialidad son: proceso histórico de conquista y colonización política y territorialmente situada con la llegada de Cortés; la dimensión simbólica de imaginarios que insubordina a las visiones disímiles; dimensión del "decir" o "de la enunciación" (*locus*); y la dimensión del sujeto, subjetividad e identidad.

experiencia, como un conocimiento situado, para cuestionar esas formas naturalizadas del ejercicio del poder y, al mismo tiempo, recuperar y posicionar las prácticas y estrategias que se echan a andar cuando los mecanismos “institucionales” y “formales” son insuficientes para hacer justicia, cuando se practica un poder que zanja la vida cotidiana de nosotras como mujeres y al mismo tiempo abre las posibilidades de producir nuevos cuestionamientos al orden instaurado (Bidaseca, 2017; Segato, 2011; Alvarado & De Oto, 2017). Una pregunta que nos hacemos es: ¿cómo se vive (y vivimos) la violencia de género hacia las mujeres dentro de las universidades?

La denuncia formal como estrategia de lucha frontal y sus limitaciones

Durante los últimos meses, por medio de denuncias públicas de las estudiantes de facultades, escuelas e incluso preparatorias de la UNAM, se ha mostrado al país que los espacios de esta casa de estudios son un terreno en el cual las violencias físicas y psicológicas son comunes. Uno de los casos más visibles y al mismo tiempo impunes es el de Lesvy Berlín Osorio, asesinada en el campus central de la UNAM, en el área conocida como las islas, y cuyo cuerpo fue encontrado con el cable del teléfono enredado al cuello.

Otras violencias menores son invisibilizadas y comúnmente abordadas jurídicamente sin el componente de género. Por ello, a partir de 2016 la UNAM, en coordinación con organismos internacionales y otras instancias, crearon el “Protocolo para la Atención de la Violencia de Género en la UNAM”, instrumento con el cual se ha puesto el ojo sobre algunas de las violencias en la universidad, pero esta acción aún no es suficiente para alcanzar una concientización de la cultura de la denuncia y la correcta capacitación de las autoridades encargadas de emitir las sanciones, con el fin de crear sistemas punitivos ejemplares que

conduzcan a la disminución real de estas situaciones en el espacio universitario. Es de entender que la violencia de género es multidimensional y que la atomización de las acciones lleva hacia un mal manejo de los casos denunciados.

A continuación, recuperamos la experiencia de una alumna de posgrado que realizó todo el proceso ante la Unidad para la Atención y Seguimiento de Denuncias de la UNAM, para el cual se sustentaron en el protocolo antes mencionado.

Marina,⁷ estudiante doctoral en un posgrado con orientación social en la facultad de Medicina, considera que la denuncia es importante para disminuir los casos de violencia de género; sin embargo, en su caso tomó tardíamente la decisión de denunciar la violencia que ejerció su tutor principal sobre ella, “para no tener problemas”.

Marina es extranjera, cursó su maestría en un centro de investigación de Conacyt en el área de Antropología, por lo que la burocracia y las formas de relación entre profesores y alumnos estaban determinadas, a su parecer, por lo reducido del espacio y la relación cercana con el personal académico y administrativo, que a su vez ejerce un fuerte control social por la proximidad del trato entre todos los actores.

Expresó que al llegar a la estructura burocrática de la universidad más grande del país -donde además es conocida la alta jerarquización de la facultad de Medicina, que deriva en una constante diversidad de formas de violencia a las y los estudiantes, lo cual asumen como algo normal desde su formación inicial de pregrado- no logró nunca entender cómo desempeñarse en ese espacio, lo que determinó el desarrollo del caso de violencia que tardíamente denunció.

La facultad en la que cursó su posgrado tiene en su padrón de tutores a médicos que nunca han tenido formación en Ciencias Sociales, sino únicamente especialistas en ciencias médicas, y los pocos que cuentan con esa formación desconocen el tema de

⁷ Nombre ficticio.

estudio que propuso para su investigación doctoral, por lo que acudió a uno de los únicos tutores que tenía cierta cercanía con el tema, pero desde el inicio pensó que no era el ideal.

El que la información no fluya claramente desde la estructura administrativa y académica hacia el estudiantado propició que la doctoranda eligiera esa vía, sin conocer que tenía otras opciones para proponer a una persona que tuviera una *expertise* en sus intereses. Fue así como escogió a un profesor invitado al posgrado, pero adscrito a Trabajo Social. Desde el inicio, el profesor mostró desinterés en dirigir la investigación, negándole retroalimentaciones de los productos derivados de la misma, evaluaciones oportunas del semestre para la institución educativa y para Conacyt, además de soportar comentarios xenófobos, vulnerándola psicológicamente en las ocasiones en que se reunían. Esta situación se fue agravando con el tiempo y desembocó en que en el sexto semestre no se presentara a evaluar, acción que la puso en riesgo para continuar sus estudios.

Por miedo a represalias Marina nunca denunció, sin embargo, las autoridades tenían conocimiento de que el catedrático no ejercía adecuadamente su función. Fue hasta el séptimo semestre que, ante la denuncia pública de acoso sexual a una de sus compañeras de posgrado, decidieron llevarlo ante las instancias jurídicas universitarias, con el total apoyo del grupo de profesores de su área y del coordinador del campo de conocimiento, pero sin el respaldo de la coordinación del posgrado. Como reacción inmediata, el tutor amenazó con no dejarla graduar, emitió opiniones xenófobas a la estudiante ante el encargado del campo de conocimiento y tras muchas gestiones logró intimidar a la coordinación de posgrado, la cual le permitió apropiarse del trabajo de la alumna, recopilado durante tres años de estudio y que realizó sin ninguna participación o financiamiento del tutor, sobre amenaza de denuncia por derecho de autoría. La alumna vio así que el despojo de su trabajo fue avalado por la estructura administrativa, cometiendo una acción más de violencia hacia ella y con la cual su institución la revictimizó.

Ambas alumnas al denunciar presentaron testigos y pruebas que demostraron que los múltiples actores del profesor vistos por separados no podían plantearse como un contexto de violencia de género, pero que al unir cada uno de los cabos producía un patrón de ejercicio del poder misógino hacia ellas y todas las mujeres con las que tenía relación académica o laboral. La denuncia la reforzaron con publicaciones en medios de información donde las estudiantes de Trabajo Social lo acusaban de misoginia y, coincidentemente, en los días que las primeras dos procesaban su denuncia se viralizó un video en el cual las segundas lo confrontaron en la explanada de la escuela y fue grabado actuando en concordancia con lo que ellas señalaban.

La denuncia de ambas alumnas siguió su curso administrativo y alrededor de 15 días después fueron notificadas únicamente de manera verbal, sin que hasta la fecha se les haya dado una notificación escrita o seguimiento del trámite, tal como marca el protocolo mencionado. La respuesta que recibieron fue que el profesor era hallado culpable y sería sancionado bajo la normativa universitaria.

Según le informaron a Marina, el proceso de su denuncia llegó a la comisión que revisó el caso de acuerdo con el procedimiento establecido, que dicta que si tras el análisis la comisión encargada considera válida la denuncia (en la cual también se le da al denunciado el derecho a expresar su versión) se exige a su autoridad inmediata que bajo su criterio le sancione con ocho o 20 días sin goce de salario, o bien, la destitución total de su cargo.

En el caso de este profesor, en su espacio laboral era de conocimiento popular que había un vínculo de amistad entre él y la autoridad que debía decidir el tipo de sanción, situación que hizo dudar a las alumnas involucradas sobre la acción punitiva equitativa. De acuerdo con lo que se enteraron, la penalización por ambos señalamientos únicamente correspondió a ocho días sin goce de salario, lo que creyeron injusto, pues presentaron pruebas suficientes que confirmaban su conducta antiética. Marina expresó estar decepcionada

de haber denunciado, pues a su consideración, el desgaste emocional que le supuso juntar las pruebas y llevar la denuncia hasta el final no correspondió a lo que en ambos casos debía de ser castigado.

Vemos en este ejemplo que la vulneración de las alumnas va más allá del acto mismo de los episodios de violencia que vivieron con “el violentador”; su vulnerabilidad fue aumentando durante todo el proceso administrativo y a los agresores les significó mantener el *statu quo* (derecho a no saber e ignorancia cultivada, Mingo & Moreno, 2015). Es necesario llevar a cabo una evaluación exhaustiva de los procedimientos universitarios y su sistema de aplicación de sanciones, pues actualmente, a pesar de que se ha logrado un aumento en el número de denuncias, las resoluciones siguen sin representar un beneficio para las universitarias y tampoco se ha convertido en un instrumento disuasivo para los violentadores, reforzando la impunidad al interior del recinto escolar.

Como hemos visto, muchas de estas vivencias están confinadas a los instrumentos “legales” (denuncias) que las “instancias correspondientes” (los grupos o comités de género) ahora consideran que atienden a las “víctimas” (alumnas/profesoras). Sin embargo, un elemento importante a considerar es que este lenguaje propio de la formalidad de los estados (legalidad) apelan a una igualdad, es decir, a una neutralidad que borra, niega, invisibiliza y muchas veces excluye el ejercicio y reconocimiento de estas violencias de género y por tanto no se prioriza en las agendas institucionales.

En México, particularmente en Guadalajara, después de una serie de presiones por parte de la opinión pública tras la “aparición” de las denuncias públicas sobre acoso y violencia sexual, se ha “reelaborado” aparentemente una nueva acción hacia dentro de las universidades para atender estos “casos”, con sanciones internas que muchas veces generan indignación, ya que se limitan a castigos puntuales, como lo atestiguó Marina. Así sucedió también en la Universidad de Guadalajara,

donde una alumna y una profesora también denunciaron a un académico que desempeñaba funciones directivas y ejerció durante muchos años acoso sexual contra muchas mujeres; después de constante presión, sobre todo mediática, la universidad decidió “cesar al funcionario”, pero en nómina aparecía como jubilado. A su vez, se creó una plataforma de denuncia que no existía, pese a ser la segunda universidad más importante del país. Se trata de una liga en el portal de toda la red universitaria “Línea directa de denuncia por violencia, acoso y hostigamiento”, con el lema “Cero tolerancia a la violencia, al acoso y al hostigamiento”. Esta respuesta de las autoridades es un formulario a modo de formato de queja que se rellena y se solicita información personal de quien denuncia y un apartado en el que se pueden cargar las pruebas.

Es claro que la opinión pública tiene peso sobre las decisiones universitarias. Empero, desgraciadamente las respuestas iniciales frente a esta problemática se reelaboran como discursos políticamente correctos y se toman acciones que nuevamente impersonalizan y borran las relaciones humanas, a favor de proveer espacios (virtuales) para atender los casos puntualmente y acorde con procedimientos jurídicos formales que nada tienen que ver con la vivencia de género. La impersonalización, la distancia, la neutralidad, la presentación de pruebas son características inherentes a estas respuestas que poco cuestionan el orden colonial que predomina en la lógica de operar en la universidad, no motivan inflexiones o críticas al orden establecido que estructura la colonialidad del género hacia dentro de las universidades (Lugones, 2008; Segato 2011).

De frases aisladas a una reflexión compartida como táctica para cuestionar las violencias de género

¿Por qué no te vestes normal como las otras compañeras de la universidad?; ¿eres chancla?⁸ ¿Por qué? Porque

⁸ “Chancla” es el término coloquial que acentúa la preferencia sexual orientada al mismo género, utilizado para referirse a “ser lesbiana”.

defiendes mucho a las mujeres; ahí está mi hijo para que te haga un hijo"; "cuando me saltaba la autoridad, como coordinadora me preguntaban: ¿usted es parte del equipo o no? Estas son algunas frases "aisladas" que hemos escuchado entre mujeres colegas y que en ese momento no cuestionamos porque se emitieron dentro de relaciones en el ámbito de la universidad. Frases y expresiones que con el tiempo y algunas lecturas toman otro sentido y nos advierten de ese silenciamiento e invisibilización de la violencia que se ejerce cotidianamente entre pares, sobre todo de hombres a mujeres, es decir, misoginia en toda la extensión de la palabra.

Si hacemos un ejercicio de escucha detenido en clave de género, podemos reconocer que la primera frase alude a un control sobre el cuerpo y los estereotipos o imaginarios acerca de las formas de vestir en el contexto. Es decir, usar una falda larga o un huipil que no deja ver las curvas transgrede el orden establecido de llevar falda corta o pantalones entallados para marcar el cuerpo y el sexo biológico. La segunda refiere a una visión moralizante sobre las preferencias sexuales que, en el "discurso moral oculto" de la universidad, a una mujer que reivindica una serie de derechos y señala las relaciones de poder entre géneros se le cuestiona su "heterosexualidad" e inmediatamente se le confiere a la "homosexualidad". La tercera frase tiene que ver con una forma de control sobre las decisiones de la reproducción, del cuerpo y quién "debería de tomarlas" en un deseo profundo de querer hacerlo, pero saber que no debe y, por tanto, delega su poder al "primogénito"; la extensión del poder patriarcal en su máximo esplendor. La cuarta frase es sumamente sugerente, pues nos muestra cómo en el marco de una relación laboral el "usted" desgeneriza a la coordinadora y la coloca en el "equipo", pero que al haber transgredido la norma se cuestiona su pertenencia y lealtad dentro de ese "equipo".

Si bien pueden ser consideradas por el/la lector/a como frases aisladas, lo cierto es que tuvieron la posibilidad de ser escuchadas, recuperadas, en

diversos espacios y momentos, y aquí reflexionadas como formas de colonialidad del género (colonialidad del saber-ser) naturalizadas en la vida cotidiana de algunas profesoras (Lugones, 2008). En espacios que no son el aula o las oficinas, entre pasillos, en el camino al centro laboral, en un mensaje de texto, en un intercambio de libros, en el desarrollo de un artículo, estas frases adquieren resonancia, se sintieron y vibraron en el cuerpo, en el corazón y en el intelecto.

En estos intersticios físicos -pasillos, caminata, mensaje de texto, en un intercambio, en el desarrollo de un artículo- es donde la solidaridad, la resistencia y la resiliencia empiezan a delinear como acciones contrahegemónicas y de cuestionamiento de estas expresiones de dominación del orden colonial de género. Es en estos espacios, físicos y temporales, en los que las experiencias que se afrontan en lo individual pueden trascender como ondas sonoras que, en su conjunto, forman voces que empiezan a cuestionarse sobre ese orden naturalizado, jerarquizante, excluyente y deslegitimador de la vivencia subjetiva. Las académicas también hemos vivido y experimentado la violencia, pero por el hecho de formar parte y compartir la idea hegemónica sobre la universidad, en tanto institución con un orden establecido moderno y valorada como el entorno por excelencia que da cabida al pensamiento social y profesionalización de las actividades, no se cuestiona. No obstante, frente a estas situaciones se abren las posibilidades de ir tejiendo en estas resignificaciones de las vivencias cotidianas, expresadas en frases aisladas, formas de hermandad como una nueva práctica y una política de sororidad (Lagarde, 2009; Pérez, 2004); pues dentro de las universidades prevalece y se actúa en los márgenes de ese sistema de género colonial/moderno que no permite ver la imposición colonial que impera y que obstaculiza o disuelve los vínculos de solidaridad práctica entre quienes padecen violencia y dominación (Lugones, 2008).

Es precisamente aquí en donde debemos poner el énfasis de nuestra reflexión y acción: en la vida diaria, en lo que nos sucede y en la manera en que establecemos

las relaciones entre sujetos, en cómo estas formas de dominación y comprensión del sistema género colonial nos atraviesan en un espacio considerado neutro, como lo es la interacción social dentro de las universidades (Lugones, 2008). Es necesario reflexionar sobre esos binarismos y neutralidades que están asumidas en la concepción de la universidad en tanto espacio de producción de conocimiento moderno que no se cuestiona a sí mismo los mecanismos con que reproduce la dominación (Segato, 2011).

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo hemos iniciado un proceso de reflexión, inacabo, que comienza con situarnos en algunas comprensiones conceptuales sobre las expresiones de las violencias sexuales de género, como el sexismo, el acoso sexual y la violencia sexual (Mingo & Moreno, 2015), para delimitar el punto de partida. También recuperamos ciertas visiones sobre los mecanismos organizacionales que entorpecen el ejercicio de "demandar", pues la demanda ha sido el instrumento y marco de acción establecido en los márgenes de las universidades para "atender" este tipo de "casos". El derecho a no saber y la ignorancia cultivada se presentan claramente en el testimonio de Marina y el mencionado, de paso, caso en Guadalajara. En ambos ejemplos es posible advertir y reconocer no sólo testimonialmente la vivencia y frustración que generan estos caminos "legales y formales". La denuncia oficial frente a autoridades universitarias y en el ámbito legal ha sido asumida valientemente por muchas mujeres como estrategia de acción frontal, a pesar de que es claro que no se logra el cometido de "hacer justicia", pues muchas veces genera revictimización, desgaste y vulneración a nivel psicológico.

En este sentido, vale la pena discurrir en cómo la noción de "justicia" se subsume al orden establecido y, por supuesto, a su no cuestionamiento característicos de la colonialidad del género (Lugones, 2008; Segato, 2011). De aquí que es importante señalar, cuestionar

y avanzar en la percepción de "lo justo" y "lo injusto", no sólo por parte de los hombres, sino también de las mujeres. Mientras se sigan normalizando e institucionalizando las asimetrías y se vivan como "naturales" y propias de los estereotipos de género, poco avance se conseguirá. Se requiere de una reflexión coherente e incisiva sobre cómo esos usos y costumbres de dominio patriarcal pueden ser extinguidos poco a poco si afectan los derechos humanos de los otros y las otras. El paso siguiente es la resignificación de "mi/nuestra percepción de género", de los otros y del sentido de justicia. No se puede progresar si desde la ignorancia cultivada se desconocen las problemáticas; si hombres y mujeres seguimos señalando hechos injustos como "cosas de mujeres". Los decálogos de convivencia que promueven la equidad de género entre todos los protagonistas de la comunidad universitaria, más y mejores políticas públicas y medición de sus efectos en los comportamientos, así como dar prioridad a estos temas en la agenda institucional para fomentar la equidad de género de facto son acciones imprescindibles y necesarias para que sean escuchadas estas violencias silenciadas en la vida universitaria.

Por lo tanto, es importante replantearnos el papel que ostentan las universidades no sólo en su vocación de espacios de transmisión de conocimientos, sino también en la apropiación de prácticas, acciones y formas de estructurar las relaciones sociales-humanas entre e intra géneros, en una estructura que aparentemente borra estas diferencias. Las "universidades" no son espacios neutros, son centros de poder y de reflexión sobre ideas, horizontes, prácticas, tradiciones e historicidades múltiples (abiertas y ocultas) (Segato, 2011).

Las violencias vividas descalifican, desarman, cuestionan la seguridad de la persona (subjetividad e intersubjetividad) que se atreve a pensar y atentar contra el orden dominante, sesga su percepción sobre si lo que se vivió fue "algo malo". Por ello es necesario recuperar, compartir y resignificar las otras estrategias que tejemos las mujeres y hombres en la vida cotidiana,

como las frases aisladas, y llevarlas no sólo a una acción político-legal, sino resituirlas y contextualizarlas subjetivamente en una reflexión decolonial del género. Ese marco de cuestionamiento y de conspiración que nos permite ir admitiendo, poco a poco, que la universidad no es ese medio neutral y de formalidad. Es fundamental reconocernos en estas estructuras de la colonialidad del género y desde ahí empezar a cuestionar estos órdenes. Los mecanismos que se promueven satisfacen momentáneamente una demanda de "la víctima" que no restituye la violencia sufrida; calman la sed mediática que clama por justicia, pero que no cambian el *statu quo* de la colonialidad del género, de esas relaciones de dominación y poder. Es momento de que desde las universidades, mujeres y hombres nos situemos en esta reflexión conjunta de cómo la universidad produce y reproduce desigualdades, explotación y dominación a partir de los principios del conocimiento eurocentrado-moderno-colonial-capitalista (Quijano, 2000).

Es necesaria la despolitización en el sentido de descolonizar los espacios de relación social (Segato, 2011, alude a la despolitización de lo doméstico) y del pensamiento "universitario" (objetivo, neutral y "agénérico") para caminar hacia un pensamiento crítico en tanto una forma de acción para cuestionar -y en sus posibilidades replantear- otro orden. En palabras de Santos (2011), es dar cabida a un pensamiento post-abismal, que visibiliza la ecología de saberes y que en los procesos de traducción intercultural posibilita un pensamiento de retaguardia y que camina hacia una justicia epistémica y, posiblemente, a una justicia social.

Referencias

Alvarado, M. & De Oto, A. (eds.). (2017). *Metodologías en contexto. Intervención en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Bidaseca, K. (2017). Lenguas insurgentes y justicia cognitiva. ¿Es posible liberarse de la violencia

epistémica del discurso etnográfico y etnológico? En M. Alvarado & A. De Oto (eds.), *Metodologías en contexto. Intervención en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 49-62). Buenos Aires: CLACSO

Flores, H. A. & Espejel, R. A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, 21, 128-142.

Lagarde, M. (2009). La Política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red. Periódico feminista*, vol. 11. Recuperado de http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1771.pdf

Lamas, M. (2013). Introducción. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25- 46). Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Penser.

Mingo, A. & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 138-155.

Pérez, M. (2004). *Sororidad: nueva práctica entre mujeres*. Recuperado de <https://cimacnoticias.com.mx/node/38105>

Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo, Editorial Universitaria.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Santos, B.S. (2011). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Buenos Aires: CLACSO.

Saracostti, M. (2018). Mujeres en la alta dirección de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 25, 243-259.

Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca & V. Vázquez Laba, *Feminismos y poscolonialidad* (pp. 11-30). Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.

Valls, R., Oliver, E., Sánchez, A. M., Ruiz, E. L. & Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.



"Ocelotes"
Xilografía
30x20cm
2007



"Somos semillas de libertad"
Xilografía
30x60cm

Discriminación y violencia sexualizada en las Instituciones de Educación Superior en Alemania. Estrategias de intervención y desafíos persistentes

Sexual discrimination and violence in the German institutions of higher education. Intervention strategies and ongoing challenges.

Nadja Damm^{1*}

Fecha de recepción: 10 de enero de 2019

Fecha de aceptación: 9 de agosto de 2019

Resumen - La discriminación y violencia sexualizada (DVS) es un problema que ocurre en las Instituciones de Educación Superior (IES) en todo el mundo. En Alemania, según un estudio que se hizo a nivel europeo en 2012, 54.7% de las estudiantes enfrentaron acoso sexual en el ámbito universitario y 3.3% fueron víctimas de violencia sexual. Como respuesta a esta problemática, las universidades alemanas han ido estableciendo mecanismos de prevención, intervención y sanción, y las estudiantes y activistas feministas han desarrollado sus propias estrategias para sensibilizar, intervenir y apoyarse mutuamente.

En el artículo se presentarán los datos centrales sobre DVS en la educación superior en Alemania y las diversas tácticas y medidas establecidas en contra de esta conducta (con un enfoque en los protocolos y sus bases jurídicas). Al final se resumen las acciones emprendidas y las problemáticas persistentes con miras a llegar a un sistema de educación superior exento de discriminación y violencia sexualizada que permita a todas sus integrantes desarrollar libremente sus conocimientos, sus competencias y su personalidad.



Palabras clave:

Discriminación y violencia sexualizada, Alemania.

Abstract - Sexual Discrimination and Violence (SDV) is a relevant problem in college-level institutions all around the world. According to a European study carried out in 2012, in Germany 54.7% of all female university students faced sexual harassment, and 3.3% were victims of sexual violence. Responding to this problem, German universities have introduced mechanisms of prevention, intervention and sanction, meanwhile feminist activists have developed their own strategies to raise awareness about the problem, to intervene, and to support each other.

This paper presents the main data about SDV in college-level institutions in Germany and the diverse strategies and measures developed to confront SDV (with a focus on guidelines and their legal basis). It sums up the steps already taken and the ongoing challenges on the way to achieve a higher education system free from discrimination and sexual violence, that allows all of its members to freely develop their knowledge, competencies and personality.



Keywords:

Discrimination, sexual violence, Germany.

¹ Educadora, científica y doctoranda en la Alemania Alice Salomón Hochschule Berlín (University of Applied Sciences). Alice-Salomon-Platz 5, 12627

*Correo electrónico: nadja.damm@ash-berlin.eu Berlín, Alemania. Número ORCID: 0000-0002-0961-3482.

Introducción

Hace 120 años, en Alemania pudieron ingresar las primeras mujeres a las universidades a estudiar una carrera académica. En 2018, celebramos 100 años del derecho al voto de las mujeres y hace casi 50 años, en 1970, se abrieron las primeras casas de refugio para aquellas que sufrían violencia doméstica. Hace aproximadamente 20 años, en 1997, se cambió la ley penal y desde entonces la violación en el marco del matrimonio se califica como delito penal. En 2016 se logró cambiar esta ley de nuevo, con el resultado de que ahora un no significa “no”; es decir, que según el artículo 177 de la ley penal ya basta con que una mujer diga “no” a su agresor para que una violación u otro tipo de acoso sea reconocido como tal.²

Así que ha habido algunos cambios legislativos, políticos y culturales importantes para acercarnos más a la igualdad de género en la vida política, académica y privada. Sin embargo, para lograrlo todavía nos quedan algunas cimas que sobrepasar y estructuras culturales que cambiar.

Por si no lo habíamos percibido antes, en los últimos dos años los movimientos #metoo y #niunamenos nos mostraron que la discriminación y la violencia de género suceden en todo el mundo y en todos los ámbitos de la sociedad: en la esfera cultural (en la producción de películas, telenovelas y los comités del Premio Nobel de Literatura, entre otros); en la vida política, como en el parlamento europeo; en la Iglesia católica, la luterana y en otras comunidades religiosas; en las familias; en

los centros educativos, desde los jardines de niños hasta la educación superior; en las instituciones de pedagogía social; en las asociaciones deportivas y en la vida laboral en general. En Alemania, en 2013 el hashtag “#aufschrei” (#grito) mostró lo “normal” que sigue siendo el sexismo en la vida cotidiana. En 2016 el hashtag “#ausnahmslos” (#sinexcepción) exigió la intervención ante cada tipo de hostigamiento y acoso sexual, al tiempo que criticó la instrumentalización de este tema por motivos racistas.³

El hostigamiento y acoso sexual (HAS) así como la discriminación y violencia sexualizada (DVS) contra las mujeres y contra personas de otros géneros y de todas las edades –como una forma específica de violencia de género– se presenta no solamente en las IES, sino en todos los ámbitos privados y públicos, pues en todos los contextos nos encontramos con las estructuras discriminatorias del sexismo y heterosexismo (que muchas veces son intersectadas con otras formas discriminatorias, como el racismo, clasismo, adultismo o la discriminación de personas de diversidad sexual o discapacitadas). Y ocurre en los entornos donde haya relaciones jerárquicas de poder que pueden ser usadas como medio para lograr sus fines.

Con este artículo⁴ quiero dar un panorama de la investigación sobre la DVS en la educación superior de Alemania, presentando datos centrales sobre el fenómeno y algunas medidas ejemplares de prevención, intervención y sanción. Partiendo de esta introducción, se hará una breve aclaración de términos, luego se

² Antes se requería que la víctima pusiera resistencia durante la agresión y que hubiera una amenaza o violencia por parte del acusado (Sanyal, 2016, p. 165f).

³ En la noche de año nuevo de 2015 a 2016, en Colonia y otras ciudades alemanas en las fiestas públicas sucedieron varios actos de hostigamiento sexual, muchos de los cuales fueron efectuados por hombres que parecían ser refugiados de países árabes y de África del Norte. En los medios de comunicación esto provocó un clima de acusación general hacia todos los varones migrantes y una instrumentalización racista del tema por parte de grupos y partidos de derecha. No se habló de la DVS que sucede en la vida cotidiana y que proviene de agresores alemanes, sino en el discurso se dio la imagen de que la DVS era “un problema importado” con los refugiados y hombres migrantes. Es por eso que feministas de diferentes corrientes y orígenes crearon el hashtag “#sinexcepción”, para enfatizar que ellas luchan en contra de la DVS sin excepción; es decir, también en contra de las agresiones sexualizadas causadas por individuos blancos y alemanes (Sanyal, 2016, p. 108 y ss).

⁴ Este texto se basa en una ponencia que dicté en la “Primera Reunión Nacional sobre mecanismos contra el hostigamiento y acoso sexual en Instituciones de Educación Superior”, que se llevó a cabo en la UABJO en noviembre de 2018. Quiero agradecer a las organizadoras de esta conferencia por convocar al encuentro, por darme la oportunidad de participar, y a todas las participantes, compañeras de trabajo y de activismo feminista por intercambiar conocimientos, sentimientos, experiencias, ideas y estrategias. Mi motivación actual de dedicarme al tema y de tomar parte en la conferencia tiene que ver con un caso en un proyecto de cooperación entre la ASH Berlín y la UABJO. En febrero de 2017 hubo una denuncia de violación en contra de un educador de la UABJO que también estaba trabajando en los proyectos de cooperación con la ASH Berlín; me enteré por dos estudiantes alemanas que estuvieron en Oaxaca en el marco de la cooperación cuando se publicó la denuncia y también a través del blog Feminismos en debate, del grupo MUOVAS.

presentarán los datos centrales sobre la DVS en las IES alemanas, para de ahí dar una idea de las bases jurídicas de los mecanismos y las estrategias ejemplares. Finalmente, a modo de conclusión, se resumirán los pasos ya tomados y las problemáticas persistentes para lograr un sistema de educación superior exento de discriminación y violencia de género que permita a todas sus integrantes desarrollar libremente sus concimientos, competencias y personalidad.

Términos: hostigamiento, acoso y violencia sexualizada

En Alemania, los términos “hostigamiento y acoso sexual (HAS)” y “discriminación y violencia sexual” (DVS) se usan para nombrar las formas específicas del concepto general de discriminación y violencia de género que se muestran de manera sexualizada. En los últimos años se acostumbra más hablar de violencia “sexualizada” en lugar de “sexual” para cambiar la perspectiva y hacer hincapié en que no se trata de una forma de sexualidad, sino más bien de un acto violento y un abuso de poder que ha sido sexualizado.

Refiriéndose al artículo 3, párrafo 4 de la Ley de Igualdad de Trato (AGG, 2006, capítulo 4), la coordinadora de las delegadas de la mujer de todas las IES en Alemania (Bukof,⁵ en adelante la “coordinadora”) define al HAS y a la DVS como un comportamiento sexualizado indeseado por la persona afectada, que tiene como fin o efecto lastimar su dignidad. Estas conductas o acciones pueden ser verbales, no verbales y corporales, es decir, agresiones físicas. La definición según este artículo implica que no es necesario que el agresor tenga conciencia de su ataque o que lo haga con intención, basta con que la víctima perciba su acto como humillación o lesivo (Kocher y Porsche, 2015, p. 10).⁶

Hasta ahora todas las investigaciones en Alemania indican que las personas afectadas por la DVS son mujeres* y también lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgender, intersexuales y queers (LGBTIQ*⁷). Es decir, tanto mujeres* como la gente discriminada por su identidad de sexo o género o por su orientación sexual, además de los varones que son percibidos como diferentes al estereotipo masculino, sufren DVS (Bukof, 2018a, p. 2).

Datos: DVS en las IES de Alemania, un doble tabú

La discriminación y violencia sexualizada (no solamente) en las IES puede tener consecuencias graves: las personas afectadas posiblemente ya no se desplazan libremente en ciertos espacios, ya no van a clases o a su trabajo, padecen problemas psicológicos y hasta síndromes de estrés postraumático. Muy probablemente su rendimiento universitario o laboral disminuye, se retrasan en el proceso de sus estudios o hasta abandonan la universidad sin terminar la carrera o sin haber encontrado otro puesto de trabajo, tal vez con deudas y con el sentimiento de haber fallado (Kocher y Porsche, 2015, p. 8; Feltes, List, Schneider & Höfker, 2012, p. 5).

Hablando de DVS en general, la última Dunkelfeldstudie (estudio representativo sobre la cifra negra) realizada por el Ministerio Federal de la Mujer en 2004, indica que 13% de las mujeres* (mayores de 16 años) ha padecido violencia sexualizada y 58% discriminación sexualizada (BMFSFJ, 2008, p. 7). El porcentaje de las que sobreviven a una violación y no la reportan a la policía o fiscalía está entre 82 y 95% (Bff, s.f; Stadler Bieneck & Pfeiffer, 2012; Wiezorek, 2014, p. 121). Las razones son diversas, entre las que destacan

⁵ Bukof es la abreviación de “Bundekonferenz der Frauenbeauftragten”, que significa “coordinadora de las delegadas de la mujer de todas las IES”.

⁶ Esta definición también se está contemplando en la mayoría de los protocolos.

⁷ Usando asterisco en mujer* y en LGBTIQ* se indica que aunque una persona parezca ser de determinado sexo, puede ser que ella misma se considere de otro; también para señalar que no solamente existen los sexos masculino y femenino, sino toda una variedad. En este texto voy a utilizar solamente la forma femenina, aunque debería de emplear también la masculina y una forma para todas las personas que se consideran de otro género, aparte de ser hombres o mujeres.

el miedo de ser estigmatizadas y/o revictimizadas en el proceso jurídico, la falta de confianza de ser protegidas por las instituciones estatales y el conocimiento de la alta impunidad en cuanto a las violaciones (Eberlei, Neuhoﬀ & Eberlei, 2018, p. 87; Oerter, Lorenz & Kleine, 2012; Seifarth & Ludwig, 2016). La cantidad de acusaciones que resultan ser falsas en Europa está entre 1% y 9%, mientras que en Alemania llega a 3% (Wiezorek, 2014, p. 121).

Actualmente, tomando en cuenta la cifra negra, solamente en 0.7-1.4% de los casos los agresores son condenados, por lo que se puede hablar de una impunidad severa en Alemania (Wiezorek, 2014, p. 121). Se espera que con los cambios en la ley penal (art. 177) de 2016 este porcentaje aumente.

Mechtild Korueber, delegada de la mujer* en la Universidad Libre de Berlín (FU Berlín⁸), habla de un doble tabú en el tema: primero, porque la DVS (también hacia los menores de edad) sigue siendo un secreto a voces en toda la sociedad alemana; y segundo, porque en las universidades todavía prevalece la actitud de que “en nuestra institución no existe este problema”. También otras delegadas⁹ reportan que cuando empezaron a implementar protocolos en sus instituciones fueron confrontadas con la actitud de los rectorados (y otros actores) de que este problema no existía en la universidad (Kocher & Porsche, 2015, p. 39), pero el hecho de que no se reporte DVS no quiere decir que no suceda.

La primera investigación que nos aportó datos cuantitativos y cualitativos sobre el asunto (Bukof, 2018a) fue un estudio que se hizo a nivel europeo en 2012, según el cual, en Alemania 54.7% de las estudiantes viven discriminación sexualizada en el

ámbito universitario, 22.8% enfrenta situaciones de persecución (*stalking*) y 3.3% es víctima de violencia sexualizada (Feltes *et al.*, 2012, p. 19).¹⁰ Asimismo, se reveló que las estudiantes son más afectadas que las mujeres de otras edades y estatus (Feltes *et al.*, 2012, p. 19). Como ya se mencionó, no solamente las mujeres* son agredidas, también quienes “no caben” dentro del sistema de heteronormatividad (Butler, 2004) y los varones que no siguen los estereotipos y normas de cómo debe ser “un hombre” son posibles víctimas de este tipo de violencia y discriminación (FRA, 2013, p.19).

En cuanto a los agresores, la mayoría son hombres: 97.5 % de los casos de hostigamiento y 96.6% de los acosos son efectuados por ellos (Feltes *et al.*, 2012, p. 26).

La coordinadora está convencida de que la cifra negra es alta. Hasta ahora muy pocos casos son reportados a las oficinas de quejas universitarias, las personas afectadas más bien buscan ayuda con organizaciones externas, como teléfonos de auxilio u ONGs que dan asesoría jurídica y psicológica (Bukof, 2018a, p. 2). El estudio de Kocher & Porsche (2015, p. 39) reveló que una de las razones más importantes por las cuales casi no se había reportado casos en las instituciones mismas, es porque las víctimas no sabían dónde reportar. Una investigación de la Agencia Europea de Derechos Fundamentales de 2013 (FRA, 2013, p. 14) llegó a la misma conclusión y una encuesta que se hizo en la universidad de la ciudad de Kiel indicó que 84.8% de las estudiantes no conocía las oficinas y personas responsables de recibir las denuncias y de brindar asesoría (Klein & Rebitzer, 2012).

Como respuesta a esta problemática, tanto las personas afectadas de manera autónoma como

⁸ La FU Berlín es una de las tres principales universidades de la capital alemana.

⁹ Cabe mencionar que -de acuerdo con ciertas leyes estatales sobre las Instituciones de Educación Superior- las delegadas de la mujer en algunas IES son las actoras centrales para garantizar que se prohíba el HAS. Las leyes de otros estados describen su función más bien como de aconsejar y apoyar al rectorado y a otras instancias universitarias en cuestiones de equidad de género (Kocher & Porsche, 2015, p. 25). En ambos casos, es responsabilidad de la universidad imponer la prohibición de la discriminación sexualizada y son las delegadas a quienes las personas afectadas se pueden dirigir para recibir apoyo y poner una demanda (Kocher & Porsche, 2015, p. 26).

¹⁰ Esta diferencia entre 3.3% en el ámbito académico y 1.3% en la sociedad en general (véase arriba) probablemente se debe a dos razones: primero, a la cifra negra en el ámbito universitario que en este estudio no se toma en cuenta y segundo, el hecho de que 70 a 80% de las violaciones suceden en los ámbitos privados y en el marco de relaciones con personas conocidas (Wiezorek, 2014, p. 116).

las universidades alemanas han ido desarrollando estrategias y estableciendo mecanismos de prevención, intervención y sanción de la DVS, basados en diferentes leyes que a continuación se presentarán brevemente.

Bases jurídicas: normas federales, estatales y universitarias

La Constitución alemana (Grundgesetz, GG, 1949) exige proteger a los individuos de la violencia y discriminación sexualizada de cualquier tipo: en el artículo 2, párrafo 1 y artículo 1 párrafo 1 se establece el derecho de personalidad y en el artículo 3 se garantiza la imperatividad de la igualdad de trato.

En los protocolos y otros mecanismos contra la DVS, además, se hace referencia al Código Penal y Civil alemán,¹¹ a diferentes normas y protocolos de la Unión Europea¹² y a las leyes de los 16 estados de la República Alemana sobre el sistema de educación superior y la equidad de género. Otra base jurídica muy importante es la Ley Federal General de Igualdad de Trato (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, AGG) que se instauró en 2006 para proteger a todas las personas que sufren discriminación por su género, orientación sexual, etnicidad, religión o cosmovisión, edad o condición física y/o cognitiva (por ser discapacitados), que abarca el ámbito laboral y civil. Esta ley, en su artículo 3, párrafo 4 (AGG, 2006) indica que también la DVS es considerada explícitamente como violación del derecho individual a ser tratados sin discriminación.¹³

En lo que respecta a las IES existe, sin embargo, la problemática de que la AGG (2006) solamente protege a sus empleadas y empleados. Las estudiantes únicamente son defendidas en cuanto al acceso a la universidad, ya estando dentro de la misma no caben bajo el amparo de esta ley y por eso ahí hay un vacío. Las normativas más importantes y más seguras para brindarles protección no sólo a los trabajadores, sino también a las y los estudiantes, son los protocolos que se basan en el derecho de las IES a su propia legislación, en adición a las leyes estatales¹⁴ y federales.

Estrategias: campañas mecanismos de prevención, intervención y sanción

Dependiendo (no solamente) del estatus dentro o fuera de la IES, se están diseñando diferentes estrategias y tomando medidas para enfrentar y superar la DVS. Al igual que en México, también en Alemania (no únicamente) las estudiantes y activistas feministas –que no siempre son integrantes de las IES– optan, por ejemplo, por formar grupos de mujeres* o abrir páginas en internet para interactuar y apoyarse mutuamente, así como para emprender acciones de alcance público, mientras que (no solamente) las empleadas de administración y del cuerpo académico trabajan por cambiar las estructuras y cultura dentro de la institución, organizando campañas de sensibilización o instalando protocolos, entre otros mecanismos.

¹¹ El Código Penal (StGB) abarca formas muy severas de violencia, como la coacción y la violación (párr. 174 ff. Strafgesetzbuch/StGB), abuso sexual de súbditos (párr. 177 Abs. 2 StGB) y persecución/ stalking (párr. 238 StGB). El Código Civil prevé la posibilidad de pedir una indemnización, argumentando que el HAS lleva consigo una violación a la dignidad de la persona y significa una violación al derecho de integridad de la personalidad (artículo 1, GG).

¹² Por ejemplo, los artículos 2 y 3 del contrato de la Unión Europea estipulan la igualdad de trato de género, y los artículos 21 y 23 de la Declaración Europea de los Derechos Fundamentales prohíben todo tipo de discriminación por cuestiones de sexo y orientación sexual (Kocher & Porsche, 2015, p. 13).

¹³ Según esta Ley de Igualdad de Trato (AGG), la discriminación de género también abarca la discriminación por transición de sexo y por intersexualidad. Luego, basándose en diversos protocolos de la UE, se puede argumentar que la discriminación de sexo también protege a personas queers, transgender y a las no-binarias, es decir, a quienes no se identifican ni con el sexo masculino ni con el femenino (Kocher & Porsche, 2015, p. 9).

¹⁴ En Alemania tenemos un sistema federal con 16 estados y éstos son autónomos en su política y legislación en el área de educación. Por lo tanto, cada estado tiene su ley sobre las IES. Hasta ahora, la ley en 12 de ellos incluye un artículo que estipula la obligación de las instituciones de garantizar la equidad de género y en algunos (también en la Ley Berlinese, BerIHG art. 5a) se menciona explícitamente la protección de los miembros de la universidad ante el HAS. Luego, cada estado tiene una Ley Estatal de Equiparidad de Género, que también funciona como base jurídica de los mecanismos en contra de estas conductas. Con estas leyes, por lo menos en el caso de Berlín (Landesgleichstellungsgesetz, art. 12), tenemos el mismo problema como con la AGG (la Ley de Igualdad de Trato), que sólo comprende el ámbito laboral y por lo tanto no brinda protección a las estudiantes.

Los protocolos

En Alemania hay 415 IES.¹⁵ La Conferencia de todos los rectorados (Hochschulrektorenkonferenz/ Conferencia), en su reunión de abril de 2018, publicó la recomendación “En contra de la discriminación y el acoso sexualizado en las escuelas superiores” (Conferencia, 2018). En ella pone énfasis en la responsabilidad de las instituciones de proteger a todas sus integrantes e implementar protocolos con tal fin; no obstante, hasta ahora no hay datos del número de las que ya cuentan con alguno. En el sitio web de la coordinadora se encuentran 30 protocolos de diferentes universidades y escuelas superiores (Bukof, 2018c).

En dichos protocolos se proponen medidas de sensibilización y prevención, y sobre todo, se aclaran y definen los procedimientos de intervención, además de las medidas de sanción. Los procesos a seguir ayudan a que haya transparencia acerca de quiénes son los responsables de aconsejar a las víctimas, recibir y trabajar las quejas, de cómo llevar a cabo las investigaciones, imponer castigos y proteger a la persona afectada y a otras presuntas víctimas mientras la investigación esté en curso.

En 2015 se analizaron 24 de estos protocolos, con particular énfasis en 12, para identificar ejemplos, modelos y lagunas de protección persistentes (Kocher & Porsche, 2015).¹⁶ Los protocolos varían de dos a 17 páginas y se diferencian por los puntos regulados; lo que todos tienen en común es que en la definición del HAS y en el argumento de tener que proteger a las integrantes de la institución se basan en el artículo 3, párrafo 4 de la AGG (2006, p. 29). En varios protocolos se aclara específicamente que la atención debe abarcar a todas y todos los integrantes de la universidad, es decir, también a las y los estudiantes y que se debe de dar a conocer

al público. En un protocolo se especifica que la violencia sexualizada también puede ser efectuada por miembros del cuerpo estudiantil y que, por lo tanto, incluye las relaciones entre estudiantes, pero en ninguno se detalla que en su función de protección abarquen a las personas LGBTI,* porque ellas también son dañadas por este tipo de violencia; sin embargo, en varias universidades en la práctica se les toma en cuenta.

En cuanto a los procedimientos, los protocolos más amplios están distinguiendo entre un procedimiento de queja informal y uno formal (AGG, 2006, p. 33). La atención a la informal comprende dar información sobre los diferentes canales de queja y asesoría psicológica y jurídica; la vía formal se inicia con una queja escrita y entregada a la persona u oficina responsable. Dos principios muy importantes del procedimiento (informal y formal) que se citan en muchos de los protocolos son la confidencialidad y la prohibición de sanciones disciplinarias, es decir, la garantía para las personas afectadas de que el hecho de entregar una queja no les va a provocar problemas o sanciones en la universidad.

En cuanto a las medidas de castigo, se hace una diferencia entre si el agresor es empleado, estudiante o si es de fuera de la institución y van desde los apercibimientos hasta la exmatriculación, despido o la prohibición de volver a entrar a la universidad. En todos los casos, al final del proceso existe la posibilidad de que el rectorado presente una denuncia ante la policía o la fiscalía (Kocher & Porsche, 2015, p. 43).

En cuanto al diseño de los protocolos, la coordinadora –basándose en dicho análisis– emite las siguientes recomendaciones (Bukof, 2018b):

- Que los protocolos abarquen a todos los grupos que se encuentran en la universidad, es decir, también a los estudiantes, quienes

¹⁵ En Alemania hay 82 millones 790 mil habitantes, de los cuales 2 millones 87 mil son estudiantes (Statista, 2018). De las 415 IES, 106 son universidades, seis son escuelas superiores de Pedagogía, 16 de Teología, 51 de Arte y 207 de otras especialidades; por ejemplo, técnicas o de salud y 29 de carreras administrativas (Kocher & Porsche, 2015, p. 27).

¹⁶ Además, se entrevistó a las personas responsables del tema en las IES, sobre todo a las delegadas de mujeres, para comprender más a fondo las problemáticas que ahí se registran en torno al tema. No es una investigación representativa, sino más bien explorativa que puede servir para mejorar los protocolos existentes y desarrollar nuevos.

no tienen contrato de trabajo (sólo contrato de honorarios y por ello no son considerados "empleados"), las personas de diversidad sexual/LGBT* y los varones.

- Con lo anterior, cerrar los huecos de protección persistentes.
- Que las universidades implementen un procedimiento de quejas que sea transparente y fácil; y que se instalen oficinas responsables de recibir y atender las quejas.
- Que estas oficinas sean estructuras profesionales de asesoría psicológica y jurídica, con personal capacitado.
- Que en los protocolos se exprese la garantía de absoluta confidencialidad (y que esto se cumpla en la realidad), para proteger y ganar la confianza de las personas afectadas, para así aumentar el número de quejas y bajar el nivel de impunidad.
- Que haya cursos de capacitación obligatorios sobre el tema dirigidos al personal de dichas oficinas y a los directivos, como por ejemplo, directoras de institutos y facultades. Esto es, que el tema se integre a los mecanismos y procedimientos del desarrollo de la organización.
- Que se ofrezcan cursos de capacitación para empleadas y estudiantes interesadas en el tema.
- Que se instalen diversos mecanismos de sensibilización y prevención.
- Que se establezca un grupo de trabajo permanente acerca del tema con la participación de representantes de todos los sectores universitarios para monitorear y evaluar los protocolos y otros mecanismos.
- Que las universidades faciliten los recursos

adecuados y necesarios para hacer todo lo arriba mencionado.

Otros instrumentos de sensibilización e intervención

Para fomentar una cultura institucional libre de discriminación se están usando diversos instrumentos de sensibilización. Como ya se dijo antes, los mismos protocolos y también las investigaciones pueden contribuir a este fin, dando a conocer las medidas de protección, a los responsables y los procedimientos de queja, asesoría, investigación y sanción, además de recabar datos sobre la problemática en la misma IES.

Trabajo de investigación

Se están levantando encuestas en las universidades para obtener información que sirva para comprender mejor el problema, para diseñar medidas idóneas y –al momento de aplicar la encuesta y de publicar los resultados– para sensibilizar (Kocher & Porsche, 2015, p. 40); un ejemplo es el proyecto de investigación transnacional "Discriminación y violencia sexualizada en las escuelas superiores en el contexto internacional", en el que coopera la FU Berlín con universidades de Costa Rica, Colombia, Perú, Ecuador, India, Japón, Corea y la UNAM. Asimismo, hay otras encuestas en las IES sobre las experiencias de las y los estudiantes con el HAS y su percepción del tema.¹⁷ Un resultado intermedio de la FU Berlín es que las reacciones de los profesores al entrar a los cursos y aplicar el cuestionario son muy diversas, y también la percepción del tema por parte de los estudiantes resulta muy variada: desde respuestas sexistas hasta solidarias (Lawrenz, 2018, p. 42).

Otro instrumento consiste en la difusión del problema a través de tarjetas y volantes, páginas web y eventos. Estos materiales y medios de información

¹⁷https://www.lai.fu-berlin.de/institut/gremien/frauenbeauftragte/Projekt-_Sexualisierte-Diskriminierung-und-Gewalt-an-Hochschulen_im-transnationalen-Kontext/index.html
https://www.lai.fu-berlin.de/forschung/Konferenzen/Veranstaltungen_2018

tienen dos efectos: primero, orienta a las posibles víctimas de sus derechos y de dónde encontrar asesoría, y segundo, es una señal hacia los potenciales agresores de que en la universidad no se acepta la DVS y que será sancionada. Por ejemplo, en la FU Berlín, en octubre de 2017, se organizó una semana temática contra la DVS titulada “No significa No”, con mesas redondas, películas y discusiones, se distribuyeron volantes y contenido en la página web de la delegada de la mujer.¹⁸ En este contexto también se publicó un video hecho por estudiantes sobre violencia de género (Wolff, 2017).¹⁹

Material de información

Otro ejemplo son los carteles diseñados por la coordinadora, los cuales todas las delegadas del país pueden usar para su trabajo, añadiendo los datos de contacto específicos de su institución.²⁰ Además, en su página web la coordinadora publica material de orientación sobre el tema, tanto para personas afectadas como para quienes brindan apoyo.²¹

Otras medidas de sensibilización y prevención pueden ser:

- Cursos de autodefensa y de empoderamiento para grupos vulnerables.
- Cambios infraestructurales en los edificios y en el campo universitario.
- Eventos culturales al respecto.
- Anuncios verbales en las juntas de las facultades e institutos.
- Acciones autónomas de estudiantes y activistas feministas.

Estrategias y acciones “de base”

Ante las problemáticas de los mitos de “violación”²² (Sanyal, 2016; Wiezorek, 2014) y del estigma que todavía se relaciona con la DVS, y considerando la falta de confianza en los procedimientos de queja y la alta impunidad, (no solamente) las estudiantes alemanas han ido diseñando estrategias y acciones independientes, informales y “de base”. Entre ellas, se están estableciendo grupos de intercambio de experiencias, weblogs o grupos en Facebook para compartir y publicar anónimamente lo vivido, se difunden volantes y carteles para advertir a las demás estudiantes de presuntos violadores, se producen videos, organizan plantones y manifestaciones, eventos culturales o discusiones políticas, refiriéndose a casos concretos en las IES. Sobre estas estrategias en el ámbito universitario todavía no hay investigación, solamente uno que otro ejemplo. En el documental “La mano en el trasero” (Greañ, 2018) se refieren dos ejemplos: el primero es el de varias estudiantes que sufrieron DVS de un mismo docente y que se reunieron a intercambiar sus experiencias; con el tiempo, se animaron a reportar los casos, se apoyaron mutuamente en el proceso y lograron que se despidiera al docente; sin embargo, por fallas formales de parte de la universidad, el inculpado termina destituido, pero con un pago de indemnización y un certificado de trabajo. Segundo, en un blog las víctimas de DVS pueden reportar de manera anónima, lo que les da oportunidad de escribir sobre sus experiencias y compartirlas con otras personas que las entiendan y respeten. En el mismo proceso de reflexionar escribiendo, de hacer público lo vivido, posiblemente las autoras encuentren algo de alivio. Al

¹⁸ Véase: <https://www.fu-berlin.de/sites/nein-heisst-nein/faq/index.html>

¹⁹ Con la participación de estudiantes de habla española, véase: <https://www.youtube.com/watch?v=OQGGDJ3I9KM>

²⁰ Véase: <https://bukof.de/wp-content/uploads/bukof-Postkarte-SDG.pdf>

²¹ Véase: <https://bukof.de/online-handreichung-sdg/#1492508190062-38ff2c70-ee02>

²² El concepto “mitos de violación” puede ayudar a explicar cómo este delito en la opinión pública se está minimizando de tal manera que más bien se considera una bagatela, disculpando a los agresores y señalando a las víctimas. Estos mitos, además, tienen el efecto que las sobrevivientes tienden a culparse a sí mismas y por esta razón no denuncian o porque les da vergüenza. Los mitos son, por ejemplo, que solamente las mujeres jóvenes y/o las que se apegan al ideal de belleza dominante son violadas, que se les viola porque su forma de vestir “invita” o “provoca” a los violadores, que una violación solamente es una forma de sexualidad un poco más fuerte o violenta, que a los hombres no se les puede violar porque ellos siempre quieren tener sexo, que no puede ser una violación si las dos personas ya tuvieron sexo en otra ocasión, que a las sexoservidoras no se les puede violentar, que la mayoría de las violaciones suceden en la noche en un parque y que los violadores padecen de perturbaciones psicológicas o de sexualidad. Se entiende que todos estos mitos no tienen que ver con la realidad (Wiezorek, 2014, p. 112 y siguientes; Sanyal, 2016, p. 40 y siguientes).

mismo tiempo, están creando una atención pública que ayuda a superar el tabú y enviar el mensaje de que la DVS ya no se va a tolerar. El blog para las víctimas es un espacio donde no se duda de ellas ni se les culpa por lo que les pasó (Graef, 2018).

Algunas estrategias activistas (como blogs y carteles identificando a los presuntos agresores) pueden ser concebidas como una violación a los derechos personales de los señalados; al mismo tiempo, pueden ser vistas como un SNAP, como lo llama la filósofa inglesa Sara Ahmed (2017), es decir, una acción “explosiva” por la que optan las personas cuando ya no aguantan la discriminación y violencia vivida, el desinterés de la sociedad y la impunidad de los agresores. Estoy convencida de que cuando ya funcionen los mecanismos institucionales y las vías formales de protección, intervención y sanción, las conductas de este tipo se resolverán.

Sugerencias subjetivas

Sumándome a las sugerencias de la coordinadora acerca de los protocolos y partiendo de lo escrito arriba y de mis observaciones en la práctica, personalmente quiero enfatizar los siguientes puntos y añadir otras recomendaciones.

Pienso que deberíamos, en especial, empoderar a las personas que corren el riesgo de ser afectadas, por ejemplo, a través de talleres de autodefensa o grupos de conversación y autoayuda, animarlas a que en situaciones críticas se atrevan a decir “no”, a expresar y cuidar sus límites y a defenderse. Segundo, deberíamos impulsarlas y apoyarlas a que busquen ayuda psicológica y jurídica dentro o fuera de las IES.

En los procedimientos, hay que garantizar confidencialidad absoluta. Si la víctima decide poner una queja formal en el centro educativo o ante la policía, habrá que darle seguimiento y consejería capacitada y empática. Además, hace falta establecer reglamentos

para proteger a quienes ponen una queja para que se les proteja de agresiones por el hecho de haberla presentado. En los casos de denuncias severas dentro de la IES (como por persecución y violación), habrá que procurar que los acusados o acusadas ya no tengan contacto con gente vulnerable, como estudiantes o con subalternos, hasta que concluya la investigación. Lo anterior, con el fin de demostrar a la comunidad universitaria en general que la institución actúa según su responsabilidad de proteger a todos y para ganar confianza en cuanto a que las denuncias son tratadas con cuidado y seriedad.

A los estudiantes que salen a hacer prácticas, investigaciones de campo, excursiones o que participan en programas de intercambio a nivel nacional e internacional, habrá que darles información y preparación adecuada. Y en los protocolos habrá que incluir reglamentos que se deben acordar con las organizaciones e instituciones de cooperación, nacionales e internacionales.

Es razonable respetar las estrategias de las activistas y estudiantes que no están previstas dentro de las vías institucionales, porque pueden ser una manera de asimilar y trabajar lo sufrido, además de que también son un instrumento de romper con el tabú y de sensibilizar acerca del problema; es decir, es apropiado practicar una solidaridad feminista que nos permita apoyarnos mutuamente, en nuestro empeño por una cultura pacífica, libre de discriminación y violencia.

Hay que considerar la intersección de diferentes tipos de discriminación, a fin de diseñar mecanismos y servicios adecuados para necesidades y situaciones diversas y específicas. Al mismo tiempo, habrá que tomar en cuenta que el tema de la DVS puede ser instrumentalizado, por ejemplo, por grupos racistas y nacionalistas. Entonces habrá que impedir que la discriminación de un grupo de personas (por ejemplo, los refugiados) se justifique con la presunta protección de otro (las mujeres, por decir alguno).²³

²³ Véase nota a pie 3.

Además, no debemos olvidar que puede haber estudiantes que ya vivieron violencia sexualizada en otros contextos y que al nuevamente encontrarse con ella en la universidad pueden ser revictimizadas y retraumatizadas,²⁴ por lo tanto, urge establecer servicios y mecanismos especiales para responder a esta problemática. En especial, en las disciplinas de Ciencias Sociales, Educación, Humanidades y Derecho, pero al fin y al cabo en los currículos de todas habrá que implementar cursos acerca del tema. Esto, con el fin de sensibilizar y capacitar a los estudiantes, que luego serán personas con responsabilidad en sus puestos de trabajo fuera de la universidad, en los diferentes ámbitos de la sociedad.²⁵

Para finalizar, habrá que promover la investigación sobre el asunto, por ejemplo, las encuestas en las IES para recabar más datos y diseñar medidas adecuadas o indagaciones sobre el fenómeno de la revictimización en el estudiantado, sobre la intersección de la DVS con otras formas de discriminación y violencia (como el clasismo, el racismo, etcétera) o sobre las acciones alternativas, no institucionales, feministas.

Conclusiones

La discriminación y violencia sexualizada provoca interrupciones en la formación profesional de las integrantes de las IES, afectaciones y rupturas en sus vidas en general. Ya es hora de erradicarla y ya estamos –a nivel mundial y a pesar de la reacción autoritaria y derechista en algunos de nuestros países– en vías hacia una vida académica (y cotidiana) libre de estas conductas. Como se mostró en los capítulos anteriores, en Alemania vamos avanzando, poco a poco: se están tomando y diseñando acciones de base para sensibilizar

acerca del tema y para apoyarse mutuamente. Las delegadas de mujeres,* junto con algunas estudiantes, empleadas académicas y administrativas están fomentando las campañas de información, los proyectos de investigación y trabajando por implementar los protocolos como base jurídica segura para todas las integrantes de la universidad. La Conferencia de los rectores de las IES alemanas en 2018 se pronunció a favor de instalar los protocolos y también en los medios masivos de comunicación (gracias a los movimientos #metoo, #ni una menos, #aufschrei y #ausnahmslos) se empieza a abordar de otra manera el tema y a considerar la convergencia de diferentes tipos de discriminación.

El caso del ex presidente de la Universidad de Música y Teatro de Munich, Siegfried Mauser, quien fue condenado a dos años y nueve meses de cárcel por acoso sexualizado a tres personas puede motivar para tal vez ganar más confianza en el instrumento de la denuncia penal²⁶ (Graef, 2018).

Sin embargo, todavía nos quedan bastantes problemas que resolver y cimias (además de alguna que otra montaña) que sobrepasar. Entra ellas está el doble tabú en torno de la probemática y la alta impunidad (no solamente) en las IES. Ahí están las estructuras y culturas (heterosexistas) que llevan a que: 1) los agresores no conciban como agresión a sus actos violentos, 2) las personas afectadas no sepan o no crean en su derecho a decir “no”, y 3) en el caso de que denuncien la agresión, ellas mismas son calificadas como agresoras o perturbadoras, lo cual 4) conduce a represiones y nuevas agresiones en su contra. Están los desafíos de la falta de información y sensibilización en las IES, la falta de credibilidad (y decisión) de las instancias universitarias que reciben las quejas y

²⁴ Que yo sepa, hasta ahora no hay investigaciones acerca de la problemática en las IES alemanas, pero existen estudios del contexto de la pedagogía y el trabajo social que parcialmente pueden indicar medidas necesarias también para las IES (véase Helfferich *et al.*, 2019).

²⁵ Retkowski *et al.* (2019) presentan un currículo básico sobre “Violencia sexualizada en las instituciones” para las disciplinas de Pedagogía, Trabajo social y la formación de maestros de primaria, secundaria y preparatoria en Alemania.

²⁶ La sentencia todavía no está firme, porque tanto el acusado como una querellante (una de las tres afectadas que pusieron una denuncia) interpusieron recurso de casación: el acusado repite su inocencia mientras la querellante quiere probar que también hubo una violación y no “solamente” los acosos sexualizados (Wiegand & Wimmer, 2018).

realizan las investigaciones, la falta de capacitación del personal responsable, de oficinas o de quienes dan asesoría jurídica y psicológica, recursos insuficientes en las oficinas, datos sobre el problema y de fondos para la investigación, la falta de la implementación del tema en los currículos universitarios y la desigualdad de poder que dificulta que las estudiantes se puedan defender de las agresiones de sus docentes y compañeros, entre muchas otras limitantes.

Pero ahí vamos, porque, entre otras cosas, nos motiva el ejemplo de nuestras antepasadas que ya lograron el derecho de las mujeres* a ingresar a las universidades, el derecho a votar y a participar en la vida política y pública. Y porque una vida libre de discriminación y violencia es una buena vida y vale la pena (y a veces hasta es divertido) luchar por ella.

Referencias

Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Ed.). (2008). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Zusammenfassung zentraler Studienergebnisse. Berlín: autor.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Eberlei, W., Neuhoff, K. & Eberlei, R. K. (2018). Soziale Arbeit mit Betroffenen von Sexualisierter gewalt. En *Dies: Menschenrechte-Kompass für die soziale Arbeit* (pp. 86-97). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Feltes, T., List, K., Schneider, R. & Höfker, S. (2012). *Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime*. Länderbericht Deutschland: Bochum.

Helfferrich, C., Kavemann, B., Kindler, H., Nagel, B. & Schürmann-Ebenfeld, S. (2019). Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch in einer Hochrisikogruppe. Ergebnisse einer Mixed-method-Studie bei Mädchen und jungen Frauen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. En M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Ed.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (pp. 55-70). Wiesbaden: Springer VS.

Kocher, E. & Porsche, S. (2015). *Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext-Schutzlücken und Empfehlungen*. Berlín: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Retkowski, A., Dekker, A., Henningsen, A., Voß, H.-J. & Wazlawik, M. (2019). Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas "Sexuelle Gewalt" in Institutionen in universitärer und hochschulischer Lehre. En M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Ed.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (pp. 261-290). Wiesbaden: Springer VS.

Sanyal, M. M. (2016). *Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens*. Hamburg: Edition Nautilus.

Seifarth, S. y Ludwig, H. (2016). Dunkelfeld und Anzeigeverhalten bei delikten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Ergebnisse einer Untersuchung zur Erforschung von Anzeigemotivation und Anzeigeverhalten bei sexueller Nötigung und Vergewaltigung. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 99, 237-242.

Stadler, L., Bieneck, S. & Pfeiffer, C. (2012). *Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011*. Forschungsbericht Nr. 118. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Wiezorek, A. (2014). *Weil ein #Aufschrei nicht reicht. Für einen Feminismus von heute*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Webgrafía

AGG-Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. (2006). Recuperado de <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>

Bff-Frauen gegen Gewalt e.V. (s.f). Zahlen und Fakten zum Plakat "Vergewaltigung verurteilen". Recuperado de <https://www.frauen-gegen-gewalt.de/de/zahlen-und-fakten-zum-plakat-vergewaltigung-verurteilen.html>

Bukof. (2018a). *Grundsatzpapier zu sexualisierter Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen*. Berlin: bukof. Recuperado de <https://bukof.de/wp-content/uploads/2018-Grundsatzpapier-SDG.pdf>

Bukof. (2018b). *Pressemitteilung: Für einen verantwortungsbewussten Umgang mit sexualisierter Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen*. Berlin: bukof. Recuperado de <https://bukof.de/wp-content/uploads/18-05-24-bukof-Pressemitteilung-SDG-an-Hochschulen.pdf>

Bukof. (2018c). *Online Handreichung Sexualisierte Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen. Richtlinien an Hochschulen-Beispiele*. Recuperado de <https://bukof.de/online-handreichung-sdg/#1492508909531-846a2027-1aee>

Conferencia/Hochschulrektorenkonferenz. (2018). *Empfehlung der 24. Mitgliederversammlung der HRK am 24.4.2018 in Mannheim. Gegen sexualisierte Diskriminierung und Belästigung im Hochschulkontext*. Berlín: HRK. Recuperado de https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_sexBelaestigung_24042018.pdf

FRA (EU-Grundrechte-Agentur /European Union Agency for Fundamental Rights). (2013). *Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union*. Recuperado de: <https://fra.europa.eu/de/publication/2014/Igbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender>

Klein, U. & Rebitzer, F. (2012). *Vielfalt und Diskriminierungserfahrungen: Ergebnisse einer Befragung der Studierenden an der CAU*. Kiel: Universität Kiel. Recuperado de <https://www.gendiv.uni-kiel.de/de/forschung/downloads/2012-cau-studierendenbefragung.pdf>

Lawrenz, N. (2018). *Diskurse und Praktiken sexualisierter Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen. Ein internationales Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin mit Universitäten in Lateinamerika und Asien*. En *Korueber, Mechthild/Zentrale frauenbeauftragte der FU Berlin: WissenschaftlerInnen-Rundbrief 1/2018*. Berlín: FU Berlín. S. 40-43. Recuperado de https://www.fu-berlin.de/sites/frauenbeauftragte/media/WRB_012018_Web.pdf

Oerter, D., Lorenz, S. & Kleine, I. (2012). *Auswertung der Social media Kampagne #ichhabnichtangezeigt*. Recuperado de https://ichhabnichtangezeigt.files.wordpress.com/2012/07/auswertung_ausf-web.pdf

Statista-Das statistikportal. (2018). *Studierendenzahlen in Deutschland 2017/18*. Recuperado de <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>

Wiegand, R. & Wimmer, S. (2018). *Ex-Präsident der Münchner Hochschule für Musik muss in*

Haft. *Süddeutsche Zeitung vom*. Recuperado de <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/prozess-mauser-haft-urteil-1.3983187>

Wolff, M. (2017). *Gender based violence and discrimination at Universities*. FU Berlín, Berlín. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OQGGDJ3I9>

Videos

Graef, N. (2018). Die Hand am Po. *Un documental de los canales WDR y ARD. Colonia*. Recuperado de <https://www.daserste.de/information/reportage-dokumentation/dokus/sendung/die-hand-am-po-100.html>



"Siempre hacia la libertad"
Xilografía a dos tintas sobre papel de algodón
30 x40cm
2019



"Cantos de libertad"
Linóleo
30x20cm
2018



"Somos de maíz"
Xilografía a tres tintas
45x60cm
2017

Algunos apuntes sobre la obra gráfica de Alejandra Canseco

Grabar se refiere a la acción de hacer una incisión o una marca sobre una superficie; si lo que se graba es la matriz o placa madre de la cual se obtiene una estampa, entonces implica la voluntad de reproducir, multiplicar o aumentar una imagen.

Alejandra Canseco (ALHIL) encuentra en esta técnica resonancia que le sirve para hacer comunidad. Las estampas de su autoría que ahora se exhiben reúnen a personajes que habitan el mundo animal y el nuestro; mujeres de diversas edades aparecen rodeadas de tortugas aladas o de mazorcas, con blusas bordadas de pájaros y con el rostro cubierto por máscaras.

Se dice que la empatía es la capacidad que tiene alguien de participar afectivamente en la realidad distinta a la suya, pareciera que el grabado en relieve

es para Alejandra esa posibilidad de dialogar con los otros, de presentarse a través de la metamorfosis de unos seres en otros nuevos y compartir las resonancias de su infancia en un campo expandido de la memoria, donde liga las sensaciones y emociones a la talla en madera, a las tortugas y a las mudanzas íntimas.

Sus grabados son ventanas a la vida propia que extiende y multiplica hacia diversos espacios, calendarios y muros, canciones y fotos. Si bien ella hace uso de varios recursos para compartir su sentir y hacerlo público, una constante será la acción empática hacia quien posa la mirada sobre su obra. Con la gracia y el misterio del quelonio deja marcas de su andar por la vida, marcas sobre papel como huellas en ese vaivén del mar-tiempo.

Cynthia Martínez Benavides



"Fusión II"
Mixta
40x40cm
2018



"Ocelotes"
Xilografía
30x20cm
2007



"Siempre hacia la libertad"
Xilografía a dos tintas sobre papel de Algodón
30 x40cm
2019



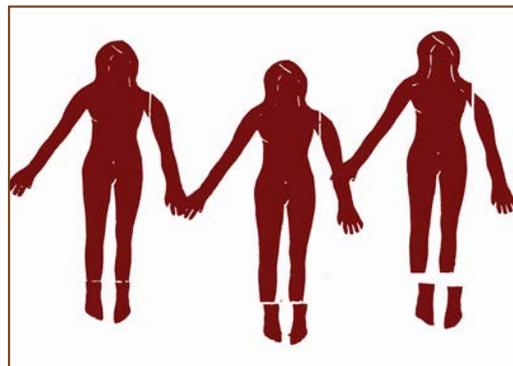
"Somos semillas de libertad"
Xilografía
30x60cm
2019



"Somos semillas de libertad"
Xilografía
30x60cm



"Alegria"
Xilografía
60x65cm
2019



"Sororidad"
Linóleo
50x70cm
2019



"Cantos de libertad"
Linóleo
30x20cm
2018



"Trans/formación"
Xilografía
45x60 cm
2016



"Somos de maíz"
Xilografía a tres tintas
45x60cm
2017



"Contracorriente"
Linóleo
30x40 cm
2018



"Nosotrxs entonces"
Punta seca
10x12cm
2006



"En la misma dirección"
Litografía
30x60cm
2015



"Mujer Ayuuk"
Xilografía
50x50
2019



"Naturaleza infinita"
Colografía
40x60 cm
2019

Normas editoriales para publicar en **TEQUIO**

TEQUIO. *Revista Interdisciplinaria de Investigación e Innovación* es una publicación cuatrimestral, editada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Objetivo

Ser un espacio para difundir entre la comunidad universitaria y el público en general la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico que se genera en diversas áreas del saber, en contextos regionales, nacionales e internacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria de investigación e innovación.

Convocatoria de artículos

La convocatoria está dirigida a investigadores de las diferentes áreas del conocimiento, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y de la comunidad científica de México y el mundo.

TEQUIO recibe artículos originales e inéditos bajo convocatoria anual, por lo que los autores que contribuyan en ella deberán ajustarse a las siguientes normas:

1. La revista aceptará trabajos escritos en español o inglés, cuando sea la lengua nativa de los autores y/o tengan una lengua nativa diferente al español.

2. Los archivos deberán enviarse en formato Word 97-2013, en hoja tamaño carta, fuente Times New Roman de 12 puntos, con una extensión de 12 a 15 cuartillas (páginas), numeradas, al igual que los renglones. Los márgenes de la página deben ser de 2.5 cm para el superior e inferior, y 3 cm para los lados derecho e izquierdo, con un interlineado de 1.5.

3. En la redacción se respetarán las normas internacionales relativas a las abreviaturas, a los símbolos, a la nomenclatura anatómica, zoológica, botánica, química, a la transliteración terminológica, sistema de unidades, etcétera.

4. Todo trabajo deberá incluir las siguientes secciones, con las características especificadas.

4.1 En la primera página:

a. Título del trabajo en español e inglés. El título deberá ser tan corto como sea posible, siempre que contenga las palabras clave del trabajo, de manera que permita identificar la naturaleza y contenido de éste, aun cuando se publique en citas e índices bibliográficos. No se deben utilizar abreviaturas.

b. Nombre completo del o los autores, iniciando con el (los) nombre(s), apellido paterno apellido materno ejemplo: Andrés Hernández Scandy, Mariana Tafoya-Parra. El autor de correspondencia debe estar identificado con un asterisco e incluir su correo electrónico.

c. Institución a la que representan, sin abreviaturas y la dirección completa de la misma (en una nota a pie), especificando el país.

4.2 Resumen y abstract con un máximo de 250 palabras. A continuación de cada resumen se anotarán de tres a cinco palabras o frases cortas-clave (Key words), que ayuden a clasificar el artículo.

4.3 Notas a pie de página: a 10 puntos con las mismas características que el cuerpo del texto, deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto.

4.4 El trabajo puede incluir fotografías, gráficos, cuadros y mapas que ilustren el contenido, en el texto se debe mencionar dónde se insertarán las mismas y deberán enviarse por separado de manera electrónica y con sus respectivas fuentes de información.

4.5 Se recomienda presentar cada cuadro y figura en hojas separadas; los cuadros deberán estar numerados, tener título o leyenda explicativa, de manera que se comprendan por sí mismos sin necesidad de leer el texto.

a. Se entiende por cuadro al conjunto de nombres, cifras u otros datos presentados ordenadamente en columnas o

renglones, de modo que se advierta la relación existente entre ellos. Deberán ser enviados en archivos individuales, en formato Word, con líneas horizontales y verticales, a fin de que pueda corregirse la ortografía o modificar su tamaño.

b. Las figuras (gráficas, dibujos, etcétera) deberán enviarse en los programas Excell para Windows, Corel Draw o Harvard Graphics, y presentarse en archivos individuales con el número progresivo correspondiente y pie de figura que la explique.

c. Las fotografías deberán ser enviadas en archivos individuales con alta resolución (300 pixeles por pulgada), en formatos gif; tiff, jpg. Se deben especificar los diámetros de aumento en las microfotografías que se incluyan.

4.6 Citas y referencias: al final del texto, las referencias deben separarse de acuerdo con el tipo de material que se consulta:

bibliografía, hemerografía, referencias electrónicas, etcétera, en orden alfabético.
La forma de citar dentro del texto se apegará al formato APA 2016: entre paréntesis se anotará el primer apellido del autor o autores, separado con una coma del año de la publicación citada, luego una coma y la abreviatura "p.", y enseguida la página de donde fue tomada la cita: (Castañón, 2014, p. 25).

En caso de que sólo se mencione algún trabajo de otro autor o no se trate de una cita textual, se deberá anotar de esta forma: (Castañón, 2014) o bien dentro de la redacción: Como afirma Castañón (2014)...

Las referencias se consignarán de la siguiente forma:

Artículo impreso:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen (número), pp-pp.

Libro:

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Capítulo de libro:

Apellido, A. A. & Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido (Ed., Coord., etc.), *Título del libro* (pp-pp). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso:

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.ejemplo.com>

Simposios y conferencias:

Apellido, A. & Apellido, A. (mes, año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), *Título del simposio*. Simposio dirigido por nombre de la Institución organizadora, lugar.

Tesis:

Apellido, A. & Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, lugar. Recuperado de www.ejemplo.com

5. La comisión editorial enviará los artículos que reciba a arbitraje con dos pares externos de reconocido prestigio nacional e internacional.

6. Si el artículo fue aceptado con correcciones y/o adaptaciones, éste deberá ser devuelto corregido a la revista en un plazo no mayor a 15 días naturales.

7. El dictamen final será inapelable. Los autores serán contactados vía correo electrónico.

8. **TEQUIO** solicitará una carta firmada por todos los coautores, en la que declaren estar de acuerdo con que su artículo sea publicado en la revista. En caso de ser coautores, indicarán en qué consistió su participación.

9. Los artículos contenidos en esta revista serán responsabilidad exclusivamente de los autores.

10. Cualquier circunstancia no contemplada en la presente convocatoria será resuelta por el Comité Editorial de **TEQUIO**.

Tequino

Revista de Divulgación, Investigación e Innovación

Tequino está licenciada por UABJO bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 México License. En caso de copiar, distribuir o comunicar públicamente la obra, favor de notificar al correo: publicacionesuabjo2016@gmail.com y citar la fuente.