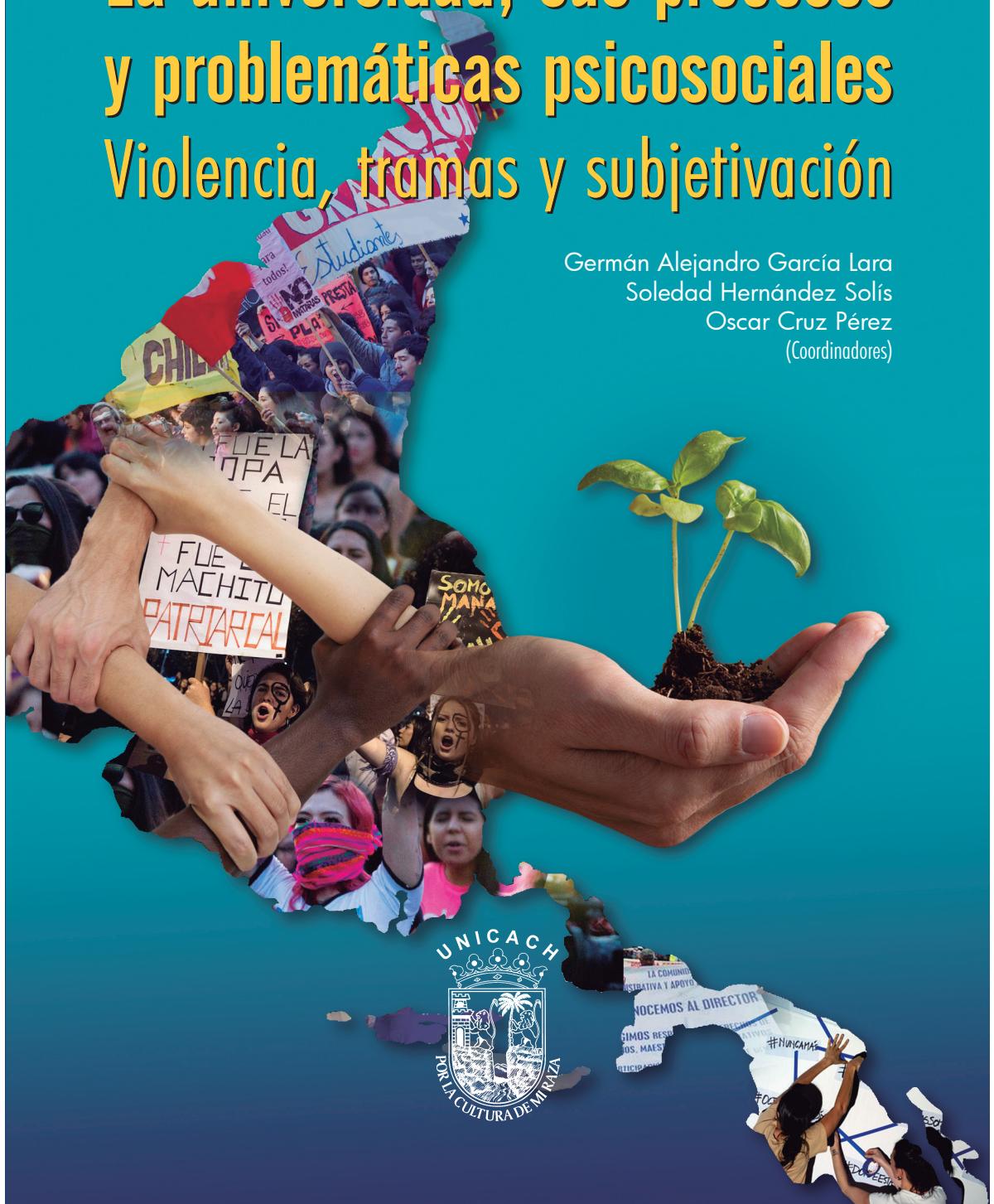


La universidad, sus procesos y problemáticas psicosociales Violencia, tramas y subjetivación

Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís
Oscar Cruz Pérez
(Coordinadores)



La universidad, sus procesos y problemáticas psicosociales. Violencia, tramas y subjetivación

Germán Alejandro García Lara

Soledad Hernández Solís

Oscar Cruz Pérez
(Coordinadores)



**Colección
Montebello**



UNICACH

Esta colección, cuyo nombre es un tributo a las famosas lagunas de Montebello, concentra los títulos procedentes de las ciencias de la salud impartidas dentro de la oferta educativa de la universidad, tales como Odontología, Psicología —en el ámbito clínico— y Nutrición.

Primera edición: 2024

D. R. ©2024. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1^a Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.mx
editorial@unicach.mx

ISBN: 978-607-543-235-9

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá
Diseño de portada: Manuel Cunjamá

Este libro fue evaluado por pares académicos en la modalidad de doble ciego, durante los meses de abril a junio de 2024, a solicitud de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia y del Comité Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Impreso en México

La universidad, sus procesos y problemáticas psicosociales. Violencia, tramas y subjetivación

Germán Alejandro García Lara

Soledad Hernández Solís

Oscar Cruz Pérez
(Coordinadores)

**Colección
Montebello**



UNICACH

Comité de arbitraje

Un especial agradecimiento a los académicos que integran el Comité de arbitraje, por su tiempo y contribución a la calidad de este libro.

Dra. Aline Aleida del Carmen Campos Gómez
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

Dra. Anahí Vázquez Pérez
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

Dra. Claudia López Becerra
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, SEDE AJUSCO

Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA

Dra. Elizabeth Alvarez Ramírez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dra. Emma Hilda Ortega Rodríguez
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dra. Esperanza Milena Torres Madroñero
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUÍA COLMAYOR, MEDELLÍN, COLOMBIA

Dr. Francisco Bermúdez Jiménez
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dra. Gabriela Bard Wigdor
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOBRE CULTURA Y SOCIEDAD, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOVA Y DEL CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONYCET,
CÓRDOVA, ARGENTINA

Dra. Griselda García García
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dra. Irma Hernández Solís
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

Dr. José Tranier
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ROSARIO, ARGENTINA

Dr. Juan Oswaldo Martínez Sulvarán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

Dra. Laura Hernández Martínez
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Dr. Segundo Jordán Orantes Alborez
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

Dra. Viviana Castellanos Suárez
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

Dra. Xóchitl Natividad Aguilar Zebadúa
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE CHIAPAS

Índice

Presentación	9
Reconocimientos.....	23
I. Las políticas y relaciones universitarias en el trabajo y el ejercicio de la autoridad.....	27
Capítulo 1	
Sujeción estructural y herencia colonial universitaria.	
Hendeduras de resistencia y rupturas	29
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
<i>Soledad Hernández Solís</i>	
<i>Jesús Ocaña Zúñiga</i>	
Capítulo 2	
Algunos retos de la Universidad ante la Ley General de Educación Superior.....	53
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Hildebertha Esteban Silvestre</i>	
<i>Irma Hernández Solís</i>	
Capítulo 3	
¿Autoridad posible?: de la primera escuela al segundo hogar	75
<i>Fernando García Domínguez</i>	
I. Andamiajes y relatos sobre la violencia universitaria epistémica y disciplinar. Identidades y cuerpos: tramas y subjetivación.....	93
Capítulo 4	
Las universidades no son maternajes. Episteme patriarcal y perspectiva de género en las IES.....	95
<i>Consuelo Patricia Martínez Lozano</i>	

Capítulo 5	
Anatomía de violencias machistas contra estudiantes mujeres en la UMSNH vía protocolos y tendederos	119
<i>Flor de María Gamboa Solís</i>	
Capítulo 6	
Género en las Universidades Nacionales de Argentina. Desprendimientos y derivas en investigación, enseñanza y gestión	145
<i>Milagros M. Rocha</i>	
Capítulo 7	
Masculinidades decoloniales desde la producción de conocimiento: autoetnografía del cuerpo emocional de un profesor subalterno.....	163
<i>Jorge Luis Cruz Hernández</i>	
III. El regreso educador de la universidad	179
Capítulo 8	
Lengua y territorio indígena. Experiencias interculturales en una diplomatura universitaria (Salta, Argentina)	181
<i>María Macarena Ossola</i>	
<i>Gonzalo Víctor Humberto Soriano</i>	
Capítulo 9	
Interseccionalidad crítica contra el neoliberalismo y el neofascismo: subjetividades rebeldes en y desde las universidades argentinas	207
<i>Jessica Visotsky</i>	
Acerca de los autores.....	231

Presentación

Al partir de la publicación de cuatro textos que abordan el fenómeno de la violencia en Nuestra América, el desarrollo editorial de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV) se ha enriquecido con otros trabajos relacionados con el abordaje de los sujetos de las violencias, como el libro publicado en 2023 con el título: *Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia*, así como el de: *Corporeidad y clínica psicológica*, en 2024, que exploran las vicisitudes de su expresión en estos ámbitos.

La ampliación de las perspectivas en el estudio de la violencia, ha llevado a que, en cada uno de los textos producidos, la denominada violencia estructural sea uno de los temas recurrentes en la comprensión de la expresión de este fenómeno hacia grupos de mujeres, niños, la disidencia sexual, migrantes, en condición de discapacidad, entre otros; y, particularmente, el que instituciones como la familia y la escuela o la universidad, sean los espacios en que dicho análisis se ha centrado, al reproducir un orden social patriarcal, heteronormativo, que se corresponde con un sistema económico capitalista neoliberal.

La realidad de las universidades no es homogénea, esta transita sobre su historia y territorios que encarnan una cierta expresión del patriarcado, la autoridad, las relaciones de trabajo y pedagógicas. En este tenor, el estudio sobre la universidad es uno de los temas de mayor relevancia para compañeros docentes investigadores y estudiantes de las distintas instituciones de educación superior que conforman la RedLEV, su crítica, desde una mirada decolonial, aprecia el interés por el espacio que habitamos y desde el cual se lucha y resiste por su transformación.

Este libro continúa la producción editorial que alienta a través de la escritura, las perspectivas de análisis y discusión desarrollados en torno a la universidad, específicamente, de la universidad latinoamericana, formada a partir de una herencia colonial, de sujeción, control y poder. Se trata pues, de subvertir dicho patrón de poder, mediante un posicionamiento no solamente teórico, sino político, reivindicativo de las luchas y transformaciones en los procesos de decolonialidad de la vida universitaria. Este proyecto editorial en torno a la universidad, intenta aprehender sus vicisitudes, condiciones de existencia y conflictos, para dibujar las complejidades de sus procesos, actores y problemáticas psicosociales.

En este libro, en el cual participan exclusivamente colegas de México y Argentina se reflexiona en torno a la universidad, a partir de temas como la colonialidad, el poder, la evaluación institucional, programas formativos, la autoridad, el género, las identidades, los cuerpos, las subjetividades, las experiencias de resistencia y rebeldía.

Los capítulos son predominantemente de carácter ensayístico, en algunos de los cuales, se integran referencias de comunicaciones personales con los que se puntualizan aspectos del análisis que las y los autores realizan. Los escritos, develan el carácter estructural de las violencias por parte del Estado y la universidad, su devenir en los sujetos que la sufren y resisten a esta expresión de una sociedad capitalista y patriarcal contemporánea.

A continuación, se presenta una breve descripción por línea temática de cada uno de los capítulos que conforman esta obra.

Las políticas y relaciones universitarias en el trabajo y el ejercicio de la autoridad

En esta línea temática se incluyen tres trabajos que analizan la institución universitaria, sujeta a estructuras socioeconómicas coloniales, el entramado de poder y legitimación por la ciencia y su incidencia en diferentes áreas y funciones sustantivas; también, se abordan las políticas públicas contenidas en la Ley General de Educación Superior, de sus funciones y relaciones que se comparten entre los distintos agen-

tes educativos que lo conforman, así como del ejercicio de la autoridad, cuyo análisis recupera la necesaria significación del orden y la ley para una convivencia que mantenga la singularidad, espíritu crítico y lucha de los sujetos para la transformación de la vida social. En todos los escritos, se comparten diversas propuestas decoloniales.

El primero de dichos trabajos, de Germán Alejandro García Lara, Soledad Hernández Solís y Jesús Ocaña Zúñiga, denominado: “Sujeción estructural y herencia colonial universitaria. Hendeduras de resistencia y rupturas”, se integra por cuatro apartados, en el primero: *La sujeción estructural de la universidad*, se analiza la articulación entre la modernidad y el sistema capitalista, patriarcal y colonial, cuya racionalidad política se orienta a responder a las demandas del mercado, a partir de lo cual, el Estado y otras instituciones como la escolar universitaria, se constituyen en organizaciones que operan como entidades mercantiles.

En un segundo apartado: *La universidad latinoamericana y su herencia colonial*, se plantean los antecedentes de esta institución, desde el entramado del poder que erige a la ciencia y al conocimiento que de esta deviene en las vías de legitimación de dicha colonialidad, por lo que ha pasado de ser una institución creada para el desarrollo de las ideas y del pensamiento crítico, a constituirse en una organización que opera para salvaguardar e imponer una forma de conocimiento y de estructuración de subjetividades afín al sistema económico capitalista neoliberal.

En el tercer apartado, con el subtítulo: *Perspectivas sobre el modelo educativo, currículum, funciones y relaciones universitarias*, se continúa el análisis de esta forma de colonialidad por la universidad, pero ahora en su carácter epistémico, programático, administrativo, lo que incluye la hegemonía del conocimiento científico en la vida académica y social, que, en el ámbito curricular se sitúa sobre los contenidos de los programas, su organización, los procesos de enseñanza aprendizaje y otras tareas sustantivas de la vida universitaria como la investigación y la extensión de los servicios; así como de diversos procesos realizados desde la administración.

Finalmente, en el apartado: *Intersticios de lucha y ruptura en la universidad*, se caracterizan las propuestas realizadas por diversos autores del Sur global, sobre la lucha y resistencia decolonial de las universidades para su transformación y regreso educador.

En el capítulo: “Algunos retos de la universidad ante la Ley General de Educación Superior”, de Oscar Cruz Pérez, Hildebertha Esteban Silvestre e Irma Hernández Solís, plantean que en las últimas décadas, la universidad contemporánea ha acentuado el incumplimiento de sus tareas sustantivas al mantener una relación de connivencia con el poder capitalista colonial, racista y patriarcal, lo que se acentuó con la pandemia y evidenció las precarias condiciones estructurales y falta de respuesta a las demandas de la población.

Comparten y analizan algunos de los conceptos citados en dicha ley, como el de conciencia histórica, construcción de sentido a partir de la interpretación de los hechos del pasado, los que, en el caso de América Latina, son de colonización y colonialidad, imbuida en prácticas, construcciones simbólicas y discursivas, por lo que es menester el reconocimiento y análisis de su consecuente expresión en todos los ámbitos de la vida cotidiana, para instituir otras formas de ser. Respecto al concepto de interculturalidad, cuestionan el principio de reconocimiento y respeto a las diferencias que deviene en la dicotomía inclusión-exclusión de los sujetos, ya que, como estrategia de poder plantea prácticas armónicas de la vida social sin consideración a la estructura colonial que genera dicha exclusión, de ahí la necesaria reflexión y aprendizaje de las experiencias de quienes han sido subalternizados y marginalizados. Respecto al fortalecimiento del tejido social, este supone la creación de redes de colaboración, de apoyo mutuo y responsabilidad compartida para atender los problemas de forma colectiva, para ello, es indispensable luchar contra el individualismo productivista y consumista y la atribución al sujeto de las problemáticas que cursa, sin cuestionamiento al sistema neoliberal en que se inserta.

Así, la universidad tiene como tarea la escucha de las historias de sufrimiento, el develamiento de su origen social y la colectivización de esfuerzos para la transformación de la vida social, a través del currículum, teorías, metodologías y el desarrollo de las funciones sustantivas; reto que demanda una reflexión profunda sobre la universidad, para descolocarla de su función reproductora del sistema capitalista, abierta a otros saberes, de aquellos con historias de opresión, desposeídos y explotados, de trabajo en las calles, en el campo y las comunidades; en suma, supone su refundación.

El ensayo: “*¿Autoridad posible?: de la primera escuela al segundo hogar*”, de Fernando García Domínguez, parte del supuesto igualitario de las funciones parentales y docentes en el cuestionamiento sobre el ejercicio de la autoridad para constituir subjetividades que integren y hagan comunidad.

La universidad —explica—, es un espacio de convivencia e interacciones complejas, de tensión y conflicto ante los desencuentros entre las demandas institucionales y personales, en que se expresan formas de autoridad y poder que configuran territorios simbólicos que construyen sentidos existenciales, asentados en los metarrelatos de educación para el pueblo y progreso, que cada vez más son palabra enunciativa sin sostén, ante la voraz configuración mercantilista de la institución. Ante esta falta de significantes, las prácticas se enhebran en manifestaciones de abuso de autoridad, discriminación, hostigamiento sexual: violencia, lo que remite al cuestionamiento sobre cómo el sujeto tramita estas situaciones cotidianas. Para paliar dicha contradicción, dado que la sociedad continúa y no se destruye, se interioriza el principio de autoridad a partir del Nombre del Padre, que representa al Otro y que se encarna en quienes soportan y ejercen la autoridad. La pregunta, es si el docente aún puede sostener la transferencia que soporte el vínculo académico en un orden capitalista tardío que promueve la igualdad y la autorreferenciación, ajena a toda clase de filiación y lazos sociales históricos, tradicionales, familiares, por discursos de la ciencia y la economía que trastocan las nociones de ser y tiempo a partir de significantes desvinculados y fragmentados, de ruptura de identidades entre lo pasado y el presente. Por otra parte, el sujeto así concebido, se auto explota y construye a sí mismo a través del trabajo, de realización por el rendimiento, incorporándose sin más al sistema de producción. Ante esto, se presenta la falta de figuras de autoridad consistentes, que representen y posibiliten el orden y la ley, que hagan posible el deseo y medien ante las demandas institucionales, configuren subjetividades con recursos psíquicos y éticos que, posteriormente cuestionen y reconfiguren comunitariamente formas de convivencia social y de significación social de la vida; por ende, en el contexto de las universidades, es indispensable revalorar y fortalecer estas formas de autoridad, constructo simbólico de cohesión social y vida en comunidad.

Andamiajes y relatos sobre la violencia universitaria epistémica y disciplinar. Identidades, cuerpos: tramas y subjetivación

Este apartado se integra por cuatro capítulos que examinan críticamente desde epistemologías feministas, las expresiones de violencia machista, misóginas, sexual y su abordaje institucional mediante los protocolos de actuación, mismos que se critican en tanto que han sido institucionalizados y poco o nada coadyuvan a la atención o reparación de las afrontas a las que son predominantemente sujetas las mujeres estudiantes y académicas; para ello, toman como referentes los lemas y tendederos para evidenciar la episteme masculina y relaciones de poder patriarcal. Asimismo, se explora en sentido histórico el devenir de los estudios de género en las universidades nacionales de Argentina, en que la formación a través de programas de posgrado y diplomaturas, la capacitación obligatoria en materia de género y otros logros son analizados; y, en el último de los trabajos que aquí se incluye, se reflexiona sobre la propia transformación del modelo hegemónico de masculinidad y de la autoetnografía como metodología y recurso pedagógico pertinente para su realización.

El primero de los escritos, se denomina: “Las universidades no son maternajes. Episteme patriarcal y perspectiva de género en las IES”, y fue elaborado por Consuelo Patricia Martínez Lozano. Este se integra por tres apartados, en el primero de éstos: El expolio del *alma mater* en la instauración del *pater familiae*. Lemas universitarios como discursos de la episteme patriarcal, analiza las relaciones desiguales y violentas de género, mismas que se producen y reproducen en la universidad como relaciones jerárquicas y de poder. De acuerdo con Martínez, el corporativo masculino usurpó su condición materna y nutricia de *alma mater* y la convirtió en una organización que rige, controla y gobiernan los hombres. Las expresiones de estos mandatos de masculinidad enaltecen al hombre blanco, cristiano, heterosexual, con potencia intelectual y económica y pueden encontrarse en los lemas universitarios, recursos lingüísticos con los que se significa y reproduce un orden social y político que configura una episteme masculina, por lo que se cuestiona: ¿cómo entender una perspectiva de género ajena a esta forma simbólica patriarcal?

En el apartado: “Institucionalizar el género a partir de la episteme colonial del *pater familiae*”, explica que, a partir de diversos acuerdos por parte de algunas de las IES miembros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y disposiciones legislativas, las universidades han incorporado una serie de lineamientos y procedimientos institucionalizados para atender, sobre todo, las violencias hacia las mujeres; acciones políticamente correctas, altamente burocratizadas, pero exentas de cambios sustantivos en prácticas como las relaciones entre las comunidades administrativa, docente y estudiantil; y, en ámbitos como el de la docencia y la investigación, mera retórica enunciativa de la potencia masculina, sin el reconocimiento a las acciones que en esta materia realizan colectivos de mujeres. En un último apartado, expresa sus Apuntes finales, en los que destaca: no “empoderar”, sino construir otras formas de poder no patriarcales, más allá de la oficialización de la perspectiva de género en las universidades, cuyo carácter subordinado, no resiste ni interpela a la institución, lo que demanda cuestionar y desmontar el poder patriarcal y lo que denomina captura del cuerpo de las mujeres, hacia formas comunitarias, colectivas y pluralistas.

En el sugerente ensayo denominado: “Anatomía de violencias machistas contra estudiantes mujeres en la universidad: protocolos, moral disciplinadora y tendederos”, de Flor de María Gamboa Solís, nos comparte a la par de las vivencias afortunadas de la vida universitaria, los retrocesos y males que aún perduran, como la opresión patriarcal, el hostigamiento sexual y la misoginia.

Al respecto, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, un primer esfuerzo de acción institucional fue el Protocolo para la Atención Integral de la Violencia de Género, aprobado en 2017 y reformado en 2023; no obstante, observa el desconocimiento de dicho protocolo por estudiantes y docentes, condición sintomática de las ideologías, normas y estereotipos sexuales, que, en la mujer se orientan hacia la maternidad, mirada que captura a las universitarias, más allá de su condición de estudiante o docente.

Las relaciones de poder se entrelazan en tramas relaciones entre docentes hombres y mujeres hacia las y los estudiantes, mediante su

seductora y obligada función disciplinadora, que se mantiene incluso ante situaciones de violencia sexual. Sobre este aspecto, la autora narra la experiencia de violencia y abuso sexual por una estudiante, expuesta ante una autoridad de la facultad, quien le respondió con comentarios moralizantes, disciplinarios y omisos del protocolo, revictimizándola; en este tipo de intervenciones de mujeres docentes o de autoridades, ellas reflejan el papel de madres conservadoras, “custodias morales del comportamiento sexual de las estudiantes”.

Ante este tipo de expresiones de violencia, el tendedero se ha constituido en una vía de denuncia en el espacio universitario, de protesta a la violencia machista, reivindicativa de su acción política, de transformaciones institucionales y subjetivas. En la institución, se le ha invalidado al considerársele un mecanismo informal, de denuncia anónima que no sigue el curso legítimo del Protocolo, el cual, al parecer solamente ha hecho dilatorio y burocratizado la denuncia de violencia machista; otras vías como la búsqueda de orientación y escucha por docentes y autoridades revictimizan a las estudiantes sujetas de hostigamiento, por lo que se mantienen prácticas misóginas y violentas propias de la cultura patriarcal, lejos, muy lejos de su atención y ejercicio de la función educadora social universitaria.

Respecto a los protocolos de atención que se citan en ambos trabajos, es importante considerar, a la par del análisis que realizan las autoras, la pertinencia de incluir representantes estudiantiles en los comités que analizan las denuncias, de docentes elegidos por la comunidad y no designados por las autoridades, para solventarlas y procurar la reparación.

En el trabajo titulado: “Género en las Universidad Nacionales de Argentina. Desprendimientos y derivas en investigación, enseñanza y gestión”, de Milagros M. Rocha, la autora reflexiona sobre los cambios generados sobre esta perspectiva en dichas instituciones a partir de epistemologías críticas feministas y decoloniales. Parte del principio de que la universidad posee rasgos androcéntricos, lo que incide en la producción de conocimientos científicos, las funciones investigativas, de enseñanza y gestión.

En la investigación, el sesgo androcéntrico deriva de la preeminencia masculina en el quehacer científico; sexista, en tanto que niega el

conocimiento producido por las mujeres; y, colonial epistémico, ya que reproduce y legitima conocimientos del mundo occidental; así, desde las últimas dos décadas del siglo XX, se crean importantes centros y áreas de investigación sobre las mujeres y/o el género en al menos 9 de las Universidades Nacionales de Argentina, lo que dio origen en 1993, al primer programa de posgrado sobre esta temática en América Latina; y generó a su vez, otras miradas en el ejercicio y reflexión sobre la ciencia y la universidad, la inclusión y visibilización de las mujeres y disidencias desde epistemologías otras.

La enseñanza sobre el género también acontece desde la década de los 80's del siglo pasado, en que se inicia su estudio, predominantemente a través de algunos programas de posgrado y diplomaturas; sin embargo, es apenas en la segunda década de este siglo en que se consideran contenidos mínimos en espacios curriculares de los diversos programas de pregrado, lo que ha tensionado y generado lo que denomina un “currículum en disputa”.

En el ámbito de la gestión, desde 2004, se conforma una agenda que incluye el desarrollo de protocolos de actuación ante situaciones de violencia de género y discriminación, la cuestión, es que las instituciones las han incorporado sin necesariamente procurar su cumplimiento o la reparación. También se han tramitado medidas como la capacitación obligatoria sobre género y violencia hacia las mujeres, de servidores públicos de todos los niveles de gobierno. Todo ello, suma a la transformación del espacio universitario, a través del trabajo en redes, la creación de políticas de género, la reflexión, resistencia, disputa y praxis que socave las desigualdades por razón de género.

El ensayo de José Luis Cruz Hernández, denominado: “Masculinidades decoloniales desde la producción de conocimiento: autoetnografía del cuerpo emocional de un profesor subalterno”, es producto de las reflexiones personales y del análisis de los trabajos escolares de y con sus estudiantes, a través del cual aborda el proceso de investigación en el campo educativo de una universidad pública de México. Explica que en esta institución —como en la mayor parte de estas—, la investigación se desarrolla desde un posicionamiento positivista que considera la expresión emocional como “contaminante” del proceso, concepción

moderna que se despliega en una perspectiva racional y objetiva, que le configura un rostro de hombre y desplaza la emocionalidad y cultura de los sujetos.

El autor descubre y autodescubre en sus reflexiones a partir de diversos “acontecimientos epifánicos”, de la escritura introspectiva propia y de los estudiantes del seminario de investigación que imparte en dicha universidad, de las charlas formales e informales con colegas docentes, el asomo para sí de la configuración de una masculinidad que niega, evade y aleja su emocionalidad, en que se victimiza y no reconoce los privilegios y poder de la masculinidad hegemónica que asume, en medio de un sinfín de contradicciones, incertidumbre y enojo, y con ello, su deseo por procurarse una identidad masculina alternativa.

Este paso inicial, le llevó a profundizar en la autoetnografía como recurso metodológico y pedagógico para resignificarse como sujeto histórico y compartir dicha experiencia con sus estudiantes, más allá de la experiencia situada, en que mediante el diálogo sea posible la construcción de narrativas decoloniales, en la escucha compartida de su historia y la de los otros; desde un contemplar comunal en que “el sujeto que analiza la realidad se deja observar observando”; del conversar alterativo “forma de comprensión amorosa de la experiencia de uno mismo y del colectivo; es el reconocimiento del otro como interlocutor”; y del reflexionar alterativo, a través del cual es posible comprender la experiencia personal y la de los otros. Además, reconoce en la autoetnografía, el medio para amalgamar la experiencia de los sujetos y la ciencia, en que la perspectiva decolonial emerge de su capacidad de convertir dicha experiencia y su consecuente reinterpretación emocional, en reflexión política y crítica del mundo.

El regreso educador de la universidad

En este apartado, se presenta el análisis de las condiciones estructurales que detonan la exclusión social, marginalidad, vulneralización y segregación de sus agentes, así como de las vías para hacer realidad nuevas formas de relación, de configuración y reconfiguración de las comunidades en que participan, patente a través de experiencias alter-

nas o contrahegemónicas como las prácticas integrales, el desarrollo de las funciones sustantivas de forma unitaria y de experiencias formativas interculturales.

Dos escritos lo conforman, el primero de ellos: titulado “Lengua y territorio indígena. Experiencias interculturales en una diplomatura universitaria (Salta, Argentina)”, de María Macarena Ossola y Gonzalo Víctor Humberto Soriano, aborda una experiencia formativa bilingüe de intérpretes indígenas sobre causas y procesos judiciales de sus pueblos.

Los autores destacan que, en los últimos 20 años en la República Argentina, se incrementó la cobertura a la población indígena de la región en educación básica, no así a nivel superior; y los pocos que ingresan a este nivel, tampoco tienen una salida laboral a su egreso; siendo las denominadas universidades convencionales las más reacias al desarrollo de un paradigma intercultural pues conciben el saber occidental como universal.

El pueblo wichí del norte rural argentino, es una comunidad profundamente identificada con el uso de la tierra y en su gran mayoría mantienen el uso vital de su lengua materna; experimentan pobreza estructural y profunda desigualdad social, lo que se aprecia en las restricciones de acceso a servicios escolares y sanitarios.

A partir de referentes teóricos de la sociología de educación, analizan la desigualdad social, material y simbólica, como eje para interpretar la heterogeneidad y diversidad en la oportunidad de acceso a la educación superior, egreso, tránsito e inserción al mercado laboral, lo que revela mecanismos de dominación a partir de la clase social, etnia o condición de subalternidad.

Ante ello, la propuesta de interculturalidad en la educación superior se presenta como un modelo que posibilita el incremento de estudiantes indígenas en este nivel. Desde esta perspectiva, la Universidad Nacional de Salta, creó en 2019 la diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano, producto de un trabajo de cooperación y diálogo intercultural, pertinente para la atención de problemáticas como la desestimación de aspectos lingüísticos y culturales propios en el acceso a la justicia o bien la apreciación de sentencias injustas. Este proceso formativo lo caracterizan como un desplazamiento

epistémico universitario al dar cabida a grupos invisibilizados social y culturalmente; en que, además, se utiliza la lengua materna del propio pueblo, en tanto que las actividades se realizan en su territorio, lo que conlleva a una práctica crítica y situada, con lo que se realizan procesos de apropiación cultural que se espera utilicen en las reivindicaciones de su pueblo.

En el segundo ensayo de este apartado: “Interseccionalidad crítica contra el fascismo y el neofascismo: subjetividades rebeldes en y desde las universidades argentinas”, de Jessica Visotsky, la autora reflexiona sobre la universidad pública, su historia colonial y presente neocolonial a partir de los procesos pedagógicos y subjetivación de sus agentes; de manera que las universidades son más allá de instituciones de educación superior, uno de los más importantes espacios para el desarrollo de movimientos sociales de resistencia y contrahegemonía.

Dichas subjetividades las caracteriza en alusión al movimiento zapatista, como de rebeldía, a las que agrega las de indiferencia y neoliberales o neofascistas, interpeladas ante la disputa por la hegemonía que se sucede en las universidades. Para ello, recurre al concepto de interseccionalidad crítica que atisba un entramado de identidades de grupos y pueblos oprimidos bajo el patriarcado y el capitalismo, que emergen en luchas y resistencias, analizadas mediante las categorías de género, clase y raza, desde un enfoque político y de transformación social.

Destaca en los antecedentes de la universidad, desde la segunda mitad del siglo XVI, su pasado clerical, escolástico, selectivo y elitista; de ahí la lucha por su apertura a los grupos vulnerabilizados y marginalizados, su autonomía y democracia, en los que sucedieron actos genocidas, de desaparición, de desestructuración organizativa, curricular, entre otras y, a partir de los 90’s del siglo XX, ante las reformas neoliberales de privatización de la educación superior y la afectación de los presupuestos, una dilatada resistencia a través de movilizaciones y acciones colectivas que reeditan y actualizan las historias de pueblos indígenas y afrodescendientes, de movimientos feministas, entre otros grupos. Como ejemplo, narra a través de viñetas, la experiencia de estudiantes universitarios, mujeres, indígenas, migrantes, primeros en asistir a instituciones de educación superior, de subjetividades rebeldes en lucha.

En este marco, existen experiencias de universidades alternas o contrahegemónicas, entre ellas, acentúa lo que denomina una extensión universitaria interseccional y prácticas integrales desde la educación popular, con una perspectiva de los derechos humanos y de los pueblos, en que las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión se desarrollan de modo unitario, siempre en aras de la transformación social de los sujetos.

Como se aprecia, todos estos trabajos recuperan una perspectiva decolonial para el estudio de la institución universitaria, reflexiones de autores en diálogo, que se decantan por acciones escriturales cuya dimensión ética y política, transgrede el orden y organización social patriarcal de la universidad y el sistema socioeconómico capitalista en que se inserta, para ofrecer otras lecturas y miradas de su existencia. Escritos que esperamos ofrezcan a los lectores cuestionamientos, resistencias a aceptar y dar por hecho lo que es la universidad, para pensar lo que puede y debe ser, que aliente el deseo por profundizar en este espacio formativo y luchar por su transformación.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, junio de 2024.

Reconocimientos

Este libro forma parte del trabajo editorial que realiza la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV), en que, más allá del trabajo que bienalmente se concreta en un congreso internacional que reúne a estudiantes, docentes, investigadores miembros y no miembros de la RedLEV; y, de un libro que integra los aportes investigativos y ensayísticos sobre el tema, a partir de 2023, ha incentivado la conformación de otras propuestas editoriales que exploren diferentes ámbitos y expresiones de las violencias.

Este libro, transversa y enriquece la discusión y el análisis sobre las violencias desde la perspectiva decolonial, recurso teórico del Sur global, que da cabida no solamente a una cierta comprensión *nuestra*, sobre la universidad, sino que constituye un aporte más al trabajo sobre las universidades desde otras miradas que consideran nuestro territorio e historia.

Para la integración del texto se invitaron a académicos que han realizado trabajos sobre el tema, quienes, de forma solidaria, creativa, sugerente y profundamente crítica, abordaron con su texto algunas de las cuatro líneas temáticas propuestas. Para su evaluación, se contó con el apoyo igualmente crítico, de un colectivo de investigadores académicos que realizó la lectura, revisión y dictaminación de los trabajos presentados en esta obra en la modalidad de revisión por pares *doble ciego*. El texto final que se comparte recupera aportes de académicos de distintas disciplinas como la psicología, la antropología, la pedagogía, la historia, el psicoanálisis y el desarrollo humano que amplían la comprensión sobre el acontecer de la universidad.

La gestión administrativa, integración digital de los trabajos, la revisión y adecuación tipográfica, así como la corrección de información,

fue facilitada por los integrantes del Cuerpo Académico [CA] Educación y procesos sociales contemporáneos, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH y de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. De igual modo, agradecemos a los académicos e investigadores autores de alguno de los capítulos de este libro, de las siguientes instituciones participantes:

- Comunidad en Acción contra la Violencia (CEACVI, A. C., Chiapas, México)
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (UASLP)
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México (UNICACH)
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México (UMSNH)
- Universidad Nacional de la Plata, Argentina (UNLP)
- Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR)
- Universidad Nacional de Salta, Argentina (UNSal)
- Universidad Nacional del Sur, Argentina (UNS)
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México (UPN)

Además, de las instituciones en las que participan los evaluadores de los trabajos, las cuales son las siguientes:

- Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, Universidad Nacional de Córdoba
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONYCET, Córdoba, Argentina
- Escuela Normal Superior del Estado de Chiapas, México
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquía Colmeyer, Medellín, Colombia
- Instituto Tecnológico de Sonora, México
- Universidad Autónoma de Chiapas, México
- Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Universidad Autónoma de Zacatecas, México
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Universidad Nacional del Rosario, Argentina
- Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, México
- Universidad Veracruzana, México

Finalmente, nuestro más profundo agradecimiento al Departamento de Procesos Editoriales de la UNICACH, en especial, al maestro Luciano Villarreal Rodas, por la revisión ortotipográfica y corrección de estilo, realizada como siempre, con la calidad, el esmero y cuidado que le caracteriza; al ingeniero Salvador López Hernández por el pulcro trabajo en la edición digital, y, al licenciado Manuel Cunjamá por el diseño de la portada de esta obra.

I. LAS POLÍTICAS Y RELACIONES UNIVERSITARIAS EN EL TRABAJO Y EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

Capítulo 1

Sujeción estructural y herencia colonial universitaria. Hendeduras de resistencia y rupturas

Germán Alejandro García Lara

Soledad Hernández Solís

Jesús Ocaña Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Resumen

La universidad es una institución compleja, en la que se entrecruzan normas y valores, representaciones simbólicas, proyectos colectivos e individuales, lugar donde se condensan esperanzas y expectativas de los sujetos y se viven relaciones de poder y violencias. Su abordaje, lo realizamos mediante cuatro apartados, en el primero de ellos: *La sujeción estructural de la universidad*, exponemos el patrón hegemonicó instaurado a partir de la modernidad y el sistema capitalista que orienta una perspectiva mercadocéntrica, que ha llevado a las instituciones de educación superior a operar como sociedades empresas; en un segundo apartado: *La universidad latinoamericana y su herencia colonial*, argumentamos cómo esta institución se constituye en un aparato institucionalizado de saber poder, instancia legitimadora de la colonialidad a través de la ciencia y el conocimiento que despliega, en demérito de las funciones de desarrollo de la cultura y pensamiento crítico, así como de la estructuración de subjetividades; en un tercer apartado denominado: *Perspectivas sobre el modelo educativo, currículum, funciones y relaciones*

universitarias, extendemos el análisis sobre la perspectiva curricular, pedagógica, docente, investigativa, extensión de los servicios, administrativa y relacional en las universidades; y, en el cuarto apartado: *Inters-ticos de lucha y ruptura en la universidad*, compartimos algunas de las vías propuestas para acometer a la lucha decolonial para su transformación. Las *Notas finales* cuestionan nuestro lugar como profesionales universitarios y del regreso educador de la universidad.

Palabras clave: universidad, capitalismo, colonialidad, decolonialidad.

Capitalismo y modernidad.

La sujeción estructural de la universidad

La modernidad, “Constituye la matriz racionalizada de ese nuevo sistema/mundo/universo que configura el primer patrón hegemónico de ejercicio del poder con escalas planetarias: el capitalismo” (Ramírez y Aner, 2017, p. 60); este, se disemina mediante el ejercicio de “la violencia inicial constitutiva de la relación entre sistemas, culturas, naciones, personas” (Dussel, 2001, p. 370), poder que se extiende hacia la disolución de las culturas no euro centradas, periféricas, para su dominio o negación.

Wa Thiong'o (2015), considera a la cultura y el lenguaje —además de la economía y la política—, como instrumentos primordiales que utiliza el capitalismo imperial, para oprimir y explotar a las sociedades de África, Asia y América Latina. Esto se realiza con el exterminio de “la creencia de un pueblo en sus nombres, en sus lenguas, en su entorno natural, en su tradición de lucha, en su unidad y, en último término en sí mismos” (p. 28), de ese modo, la historia de sí y de los pueblos, resulta insignificante, carente de logros, crea entidades subjetivas de desencanto y desesperanza colectiva, y lleva a identificar lo ajeno como propio.

Pavón-Cuéllar (2022b) explica el capitalismo:

[...] como el sistema económico dominado por el capital, es decir, por el dinero valorizado y valorizándose a sí mismo a través de la explotación de los trabajadores y los consumidores. (Es) el capital el que posee, rige y organiza la producción y sus medios, así como la circulación de lo producido (...), para que agregue un plusvalor, para que se produzca y se reproduzca, se incremente y se acumule, se concentre y se expanda (p. 10).

Como estructura sistematizada y organizada, explota toda forma de vida, recursos y la cultura; violenta, más aún, es la expresión de violencia, “exteriorización material del capital (...), causalidad subsistente o inmanente que hace que aquello que se impone como causa, la estructura capitalista, subsista y se despliegue a través de sus efectos, sea inmanente a ellos, *sea ellos* (Pavón-Cuéllar, 2022b, pp. 11 y 12); por consiguiente, contrapone la idea de inamovilidad del estructuralismo, pues el capitalismo “es lo que *hace*, algo dinámico y no estático, proceso y no únicamente conjunto ordenado, violencia estructural y no solo estructura violenta” (p. 13).

Dicha estructura, se manifiesta en la modernidad como el patriarcado y la colonialidad (Pavón-Cuéllar, 2023), afecta de manera distinta a cada sujeto, según la posición social, de clase, género que cada uno ocupa en la estructura; así, en grupos como los pueblos originarios, los efectos de opresión de la estructura tienen componentes mucho más complejos que otros, en los que se aúna, el racismo o la discriminación.

El proceso de globalización del capitalismo conlleva a una cada vez mayor interdependencia entre las naciones y las personas, con efectos devastadores para la humanidad, pueblos y culturas, así como la destrucción ecológica de nuestro planeta (Dussel, 2001). Para Quijano (2014), lo que ocurre es la incesante integración en ámbitos como el económico, social, cultural y político, a partir de “la reconcentración mundial del control de recursos, de ingresos y del Estado” (p. 248). Este proceso en su fase neoliberal se consolidó desde fines del siglo pasado y con ello, la mercantilización de las sociedades. El neoliberalismo expone Téllez (2015, p. 174), “es ante todo un tipo de racionalidad política que implica tecnologías de producción de subjetividades orientadas a

la sujeción de individuos y poblaciones mediante la objetivación de sus conductas, codificadas a partir del cálculo racional de costo-beneficio”, con lo que la vida social se rige por un modelo de libre mercado, competencia y el consumo con fines de lucro, impuesto a través del control del comercio y las economías. Desde esta perspectiva la soberanía del Estado ha declinado respecto al desarrollo de la vida social, con lo que, sus políticas públicas en el campo de lo educativo y, específicamente de las universidades, se orientan hacia la conformación de sociedades-empresas. Ante tal espectro, la crisis en las funciones sociales atribuidas a la universidad como garante del proceso de conocimiento, el desarrollo de la cultura y el pensamiento crítico, cada vez más, han sido desposeídas por organismos y empresas del sector privado.

La universidad latinoamericana y su herencia colonial

La universidad en la modernidad emerge como institución que opera como aval ideológico del *hombre letrado* —una de las características que Segato (2010) plantea para la denominación del nativo moderno—, formador de mano de obra profesional, útil a las condiciones del mercado imperantes en la sociedad neoliberal tiene como funciones el producir conocimientos y tecnología *ad hoc* a dicho mercado y se sostiene “en principios euro-logocéntricos (...), reconociendo una forma única y verdadera de conocimiento” (Palermo, 2007, p. 2). El giro hacia una organización mercadocéntrica en que el conocimiento se sujeta también a una economía de competencia, se acrecienta a partir de políticas de Estado en que la acreditación y evaluación jerárquica se sustentan en mecanismos de medición de su productividad y diversificación de las fuentes de ingreso, lo que instaura un cierto funcionamiento y estructura. Estos principios investidos de superioridad ante otras formas de producción del conocimiento se han erigido en una racionalidad de producción y control de las subjetividades (Ramírez y Aner, 2017), lo que instituye un modelo epistémico y ontológico de la vida social.

La dominación de la naturaleza forma parte nodal de las promesas de progreso social, su gesta se encomendó a la ciencia, que, a partir de principios como los de conocimiento verdadero, certeza y control, uni-

versalidad y objetividad, referidas al objeto (naturaleza, seres humanos) y sus propiedades, excluyen todo aporte subjetivo de quien realiza las operaciones cognoscitivas, subordinando a quien es estudiado y sus propias operaciones cognoscitivas, y con ello, los procesos intersubjetivos que se instauran en la relación. En este marco, la dominación del mundo y del otro forma parte del modelo epistemológico, en que el sujeto es un objeto del capital, se le cosifica y sustrae de toda posesión. Aunado a ello, se prioriza un modelo empírico que privilegia el individualismo en la comprensión de la realidad social, burgués, en que subyace una estructura patriarcal y colonial (Pavón Cuéllar, 2023).

En este marco, la universidad es una institución creada para legitimar el saber, la organización y producción de conocimientos (Lyotard, 1991). Sus funciones, históricamente atribuidas al desarrollo de la cultura, el pensamiento crítico y el conocimiento, han sido usurpadas a partir de aquellas establecidas en el siglo XX, referidas a mano de obra calificada e instrumentalidad del conocimiento, útil a la perspectiva mercantil, lo que le ha llevado a una crisis de hegemonía, al establecerse otros espacios para la consecución de dichas funciones, ahora ampliamente asignadas a instituciones del sector privado; además, se plantea la crisis de legitimidad ante las contradicciones devenidas de la jerarquización de saberes y las demandas de democratización e igualdad de acceso a esta institución; así como de autonomía ante las exigencias de instancias gubernamentales, que la signan como una empresa, sujeta a presiones de productividad, acreditación de sus programas, servicios y eficacia (Cazés, 2005). Dicha crisis de legitimidad, de acuerdo con Castro-Gómez (2007), deriva en la subordinación de la universidad a las demandas del mercado global, situación que deviene a su vez en la crisis hegemónica del conocimiento, mucho más relevante en aquel que se produce por empresas transnacionales que en la universidad, cada vez menos orientado al desarrollo del humanismo y más hacia sus efectos de poder performativo.

La universidad moderna en Latinoamérica surge como institución legitimadora de la colonialidad, “productora del pensamiento moderno científico” (Ramírez y Aner, 2017, p. 67), y a su vez, del conocimiento válido, por lo que excluye toda otra forma de conocimiento social; de

ahí que saberes como el de los pueblos originarios, se *les estudia* para asimilarlos a la sociedad moderna. Las instituciones universitarias son espacios jerárquicos, verticales, burocratizados, para Castro y Mendieta (1998) constituyen “aparatos institucionalizados de saber poder” (p. 21) cuya función esencial es la reproducción y sostenimiento del sistema social. A partir de la analogía propuesta por Pablo González Casanova (citado por Gandlerilla, 2018), sobre la colonialidad imperial que se suscita por la reproducción de dominación de la estructura capitalista en las colonias, y en esta de forma interna, de ciertos grupos hacia los pueblos originarios; la universidad también reproduce esta, por cuestiones de clase social, étnica, de género y sexo, que los sitúa en los márgenes de la vida institucional.

La universidad latinoamericana, incorpora una herencia colonial en sus paradigmas, políticas y procesos administrativos, los que “contribuyen a reforzar la hegemonía económica y política de Occidente” (Castro-Gómez, 2007, p. 79). A través del pensamiento disciplinar y organización de sus estructuras, “se inscribe en (...) la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, pp. 79-80), aspectos que se concretan en los programas de estudio, las teorías que circulan y fundamentan dichos programas, las metodologías aplicadas y las directrices de la investigación, la acreditación de los procesos administrativos, de evaluación del personal académico y administrativo.

Este constructo cultural: “Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2007, p. 93); misma que, en América Latina, se implanta a la par de la modernidad y el capitalismo. Con este marco, la colonialidad del ser puede explicarse por la naturalización que se ha hecho de la perspectiva eurocentrada en las “experiencias, identidades y relaciones históricas” (Quijano, 2007, p. 94) múltiples y heterogéneas, en los grupos en que se impone un poder a través del control del trabajo, la autoridad, el sexo, la raza y las subjetividades, lo que configura la colonialidad del poder, misma que en términos del conocimiento, hace

referencia a “la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conoedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza” (p. 94).

Para Quijano (2007), el poder:

... es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (p. 96).

Como tal, constituye el nodo de articulación estructural de las relaciones sociales, que se amalgama y discurre en torno del ámbito de la autoridad, de los mecanismos de fuerza y coerción, pero también de persuasión con los que se mantienen y reproducen las relaciones más duraderas y estables de la vida social universitaria, la cual permea las instancias centrales del poder, en la administración y la docencia. Los conflictos, las disputas, las violencias o resistencias son formas relaciones inherentes a su establecimiento.

Esta expresión de la colonialidad del ser, el poder y el saber, trastoca las subjetividades, estas sucumben y conforman una visión de sí y del universo desde una perspectiva eurocétrica, interiorización de la visión colonial heredada, de ahí que Wa Thiong'o (2015) proponga su re-centramiento desde la propia territorialidad, historia y herencia de los pueblos.

Segato (2020) afirma que la colonialidad forcluye¹, perturba las “subjetividades marcadas por el patrón de la colonialidad” (p. 47), no

¹ Forclusión. Término que designa el rechazo de un significante primordial, “es una forma de plantear que algo es suprimido de tal manera que no puede retornar en el mismo campo del que fue excluido” (Eidelsztein, 2008, p. 14).

permite el registro y verbalización de lo evidente, niega lo propio, lo evidente, lo que forma parte de su materialidad y cotidianidad, silencio excluyente que expulsa nuestra historia y “uno de los linajes que nos componen” (p. 47). En consecuencia, la producción académica en las universidades se vacía de escritos, narrativas e imágenes de la nostredad y vuelca en los otros. Lo que somos, en términos de nuestro origen, sexo, raza, procedencia rural, campesina o indígena, creencias y mitos, habita la universidad en el entramado relacional que la conforma, pero no se nombra; es ahí, donde necesitamos instalar cuerpos y voces de nuestra geografía, no de la ilusión de pertenencia a otra realidad, cuya *verdad* despoja la propia y nos coloca en los márgenes; descolocarnos de esta posición marginal y periférica, es también asumir una posición de verdad, del reconocimiento de la ausencia y dependencia.

La dependencia académica, es una condición histórica devenida de la relación entre los países del norte respecto de los del sur global, de desigualdad y asimetría en “la producción y circulación del conocimiento que existe en el sistema académico mundial” (Salatino, 2018, p. 181), que privilegia la publicación de escritos en lenguas distintas a la nuestra, el alejamiento de las comunidades, sus saberes y lógicas de interacción. Esto se concreta en las políticas públicas sobre educación superior, las agendas de investigación o los denominados temas nódulos, las áreas, problemas prioritarios y metodologías aplicadas; de los múltiples niveles y acciones con que opera dicha dependencia, a través de sus recursos y financiamiento, de sus sujetos y condiciones de producción del conocimiento, de los mecanismos de evaluación y acreditación de los trabajos y de las instituciones en su conjunto, así como del quehacer cotidiano que se realiza en la universidad.

La colonialidad que enraíza las ciencias sociales y con ello, el trabajo intelectual de sus agentes educativos ha devenido en discursos y prácticas que alienta el desposeernos de los dispositivos simbólicos, culturales, políticos y socioeconómicos de identidad, de lucha y resistencia de nuestros pueblos. En este proceso, los trabajadores participan cada vez menos en la gestión de la universidad, su actividad se instrumentaliza al grado de que termina siendo un objeto más de la organización del trabajo, en este, quienes ocupan puestos jerárquicos de toma de de-

cisiones, atienden a criterios devenidos de una racionalidad de empresa y operan bajo diversos mecanismos de control, organización y supervisión, por lo que las funciones de docencia colegiada, investigación, difusión y divulgación de la cultura, son proscritas y contenidas en reportes y demás acciones técnico administrativas que coartan toda expresión subjetiva, convirtiéndonos en objetos del proceso productivo, anulando toda acción crítica, reflexiva, creativa y volitiva como sujetos.

De este modo, la vida social, económica, cultural, política y las subjetividades se impregnán de estos principios eurologocéntricos y de mercado, ahora, sin las promesas de mayor igualdad, libertad o progreso, sino de la amenaza precautoria: para evitar mayor pobreza, desigualdad, exclusión y discriminación de la población. Las subjetividades despolitizadas en senderos públicos y acotadas por la privatización minimizan sus vías de resistencia y la potencialidad de la acción política.

No obstante, que estas condiciones y condicionantes sobre la universidad tienen larga data, resulta paradójico y cuestionable la asunción de este modelo en las instituciones de educación superior que “continúan tratando de simular, actuar y adaptar todas las lógicas del poder vigente” (Ramírez y Aner, 2017, p. 62), como en los procesos formativos de los docentes y los posgrados para los estudiantes. Moreira (1998) expone que, en las universidades latinoamericanas, al menos algunos de los docentes, académicos e intelectuales son profesionales cuya formación se desarrolló en instituciones con desarraigo de su contexto y acontecer cotidiano; evidente en las teorías de referencia, metodologías aplicadas y el sueño expectante de un cada vez mayor acercamiento a profesionales e instituciones estadounidenses o europeas.

Así pues, la universidad latinoamericana se posiciona incondicionalmente a este modelo desde un espacio geopolítico marginal, por lo que reproduce y legitima conocimientos de otros, de manera que anula su propia vocación formativa y posibilidades investigativas de transformación de la vida social, por lo que el conocimiento que produce es ajeno al propio contexto en que se realiza y poco o nada retribuye a los sujetos, a los grupos, a las comunidades y a las propias instituciones; además, carece de toda legitimación, autoridad y autorización, ya que no es reconocible para quienes integran el Norte global. De este modo

se refrenda el mismo proceso de colonialidad vivido siglos atrás, en que se reemplazaron por la euro centralidad las formas de producción de la vida cultural y simbólica de las comunidades, “estigmatizada primero como idolatría pagana y luego como superstición animista” (Pavón-Cuéllar, 2022a, p. 26), ahora a través de diversas teorías y procesos metodológicos que derivan en una forma de producción del conocimiento, en demérito de cualquier otra, de ahí la necesaria autoconciencia crítica y “responsabilidad en la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad” (Dussel, 2001, p. 323).

Perspectivas sobre el modelo educativo, currículum, funciones y relaciones universitarias

La universidad genera políticas con discursos que Pons i Anton (2008) denomina políticamente correctos, con los que da cuenta de una narrativa reformada de la realidad, acorde a valores sociales que se corresponden con el sistema capitalista; ello transita y vertebría la perspectiva curricular, pedagógica, docente, investigativa, extensión de los servicios, administrativa, incluso de las relaciones laborales y la vida sindical.

En México, el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, en el análisis de su estado, expone que las políticas públicas de educación superior a partir de la década de los ochenta del siglo pasado se sustentan en un modelo afín a países denominados industrializados, de mercantilización y privatización, por lo que, en países como el nuestro, existen enormes brechas de desigualdad, para el acceso, permanencia y egreso de estas instituciones.

[...] en postulados que plantean uniformizar los modelos educativos bajo la orientación del paradigma inspirado en las universidades de investigación de los países altamente industrializados, cuya prioridad consiste en subordinar las instituciones académicas a las necesidades de los mercados globales (...). Bajo el predominio de los modelos económicos basados en los postulados de la economía neoliberal, ganaron terreno los procesos de mercantilización y privatización de la ES (educación superior) en prácticamente todo el

mundo, lo que se tradujo en la ampliación de las brechas de desigualdad en el ejercicio del derecho humano a la ES para la población (párrafos 2 y 3).

Más allá de la elocuencia de los planteamientos, la vida cotidiana en las universidades transcurre por vías alternas y, a veces contradictorias, en las políticas, acciones y condiciones en que operan, en la aplicación de dicho modelo educativo mercantilista, que legitima solo aquel conocimiento devenido de la ciencia, rechaza otras formas de producción del conocimiento, y reafirma discursos y prácticas sobre la docencia, la investigación y los procesos curriculares y formativos, afines a este modelo.

Laval (2004), plantea que para la universidad contemporánea, rige un modelo educativo en que se privilegia la razón económica, cuyo ideal antepone una visión de hombre trabajador autónomo, flexible, adecuado a la vida y desarrollo de empresas y negocios; de manera similar, Mbembe (2023) expone que el modelo académico dominante tiene un “canon epistémico eurocéntrico” (p. 25), que se imparte como una tradición del más alto nivel de conocimiento y legitimación para la comprensión de la realidad social e histórica y no como lo que es, un sistema que opprime y explota.

En la fragmentación disciplinar, se establecen los dispositivos de poder que determinan los temas, autores y teorías pertinentes para construir los marcos que definen sus ámbitos y episteme. En el currículum, existe un recorte teórico y metodológico sobre la realidad que define los principios epistemológicos en los que se basa, los contenidos, métodos y estrategias de enseñanza, así como la relación que debe establecerse entre dichos contenidos a través de la mediación docente y el estudiante; considera así, los denominados orígenes de la disciplina, objetos de conocimiento, autores relevantes, perspectivas, método o métodos para la producción de conocimiento, con lo que se configura el corpus profesional; de este modo, los planes de estudio se diseñan conforme a políticas empresariales y mercantiles. Todos estos aspectos, se subsumen en una perspectiva eurocentrada, ahora ampliada con la estadounidense, en detrimento de otras filiaciones, en nuestro caso de

lo latinoamericano. Wa Thiong'o (1981) se centra particularmente en los aspectos del currículum y sus contenidos para proponer la enseñanza en las lenguas africanas (en su caso) como estrategia decolonial, ya que, la lengua constituye la vía de subyugación que atrapa y vincula al poder; por ello, resulta indispensable la concurrencia de saberes de grupos subalternizados, por ejemplo, de la enseñanza de las lenguas maternas, a la par o con la misma significación que se establece por ejemplo para el inglés, francés o alemán.

Como ya se ha citado, en el desarrollo de teorías, la investigación e intervención, se otorga total preeminencia a aquel conocimiento que se construye a partir de la ciencia, de ahí el indispensable cuestionamiento de los valores y creencias de quienes construyen, reproducen o legitiman teorías, realizan investigación basada exclusivamente en probabilidades estadísticas o intervención, como expertos que dirigen y prescriben desde una posición vertical una serie de supuestos y acciones en personas y comunidades. Este adoctrinamiento resulta igual si adoptamos una perspectiva decolonial o realizamos estudios subalternos, si con ello, se mantiene un sello academicista, se crean y se hace uso de un aparato conceptual que se aleja del compromiso político y diálogos con las comunidades y los grupos oprimidos (Rivera, 2010).

Al respecto, Palermo (2007) caracteriza la contradicción entre el discurso de las instituciones universitarias de apoyo a los grupos sociales más desfavorecidos, de desarrollo de la cultura y las prácticas de colonización intelectual de quienes laboramos en estas; y es que, la legitimación exclusiva del conocimiento científico, soslaya cualquier otra forma de producción de conocimiento, de ahí que la docencia y la investigación se rigen por paradigmas teóricos que justifican o se orientan desde dicho conocimiento científico, que cada vez más se rige por modelos sociales de mercado, por metodologías que se asientan en explicaciones probabilísticas de ocurrencia de los hechos o contemplativas de la realidad social, en que las personas se comprenden u objetivan, en “una verdadera anulación del sujeto de conocimiento que termina objetivándose a sí mismo al tomar como propias proposiciones ajenas”, con lo que se obtura toda forma de participación “en las transformaciones institucionales y comunitarias” (Palermo, 2007, p. 4); además,

las prioridades en estas instituciones se relacionan con la tecnología y las ciencias duras, con poco o nulo apoyo a trabajos desde las ciencias sociales, menos aún, de trabajos que recuperen los saberes de la comunidad y su cultura en formas colaborativas u horizontales de desarrollo del conocimiento, por lo que las prácticas formativas e investigativas de larga data en comunidades marginales, pauperizadas, excluidas de pueblos originarios, campesinos o rurales no existen, y, cuando se presentan acercamientos a estas, se parece más al ejercicio de imposición de un saber y aculturación.

El trabajo en espacios sociales y comunitarios, se rige por una perspectiva de investigación afín al paradigma de la universidad occidental moderna, por lo que la relación con los otros, deviene en procesos de intervención en los que no existe implicación, sino una forma objetivada de actuación sobre el otro, como poseedores del conocimiento y de las vías de resolución de cualquier problemática referida a lo psicológico, en esta actividad programática, no mediada, no existe implicación, no se escucha ni se dialoga.

En la comprensión y atención de los problemas sociales pero que también atañen a la propia universidad, como los de género, inclusión social y violencia estructural, se realizan acciones como conferencias, cursos, información a universitarios estudiantes y docentes, que mediante el conteo de dichas acciones y su visibilización a través de prensa y redes sociales, se establece como acción programática que en nada cuestiona el propio rol de la institución en su emergencia, control y sanción. Martínez (2023), explica a la universidad como “corporativos masculinos, altamente jerarquizados, que se fundan y operan en función de un orden político patriarcal sostenido por el mandato de masculinidad” (p. 191), en que las relaciones de poder, y acoso hacia las mujeres, son prácticas sistemáticas normalizadas, por lo que se apropián de sus cuerpos a fin de “institucionalizar las demandas feministas, apoderarse de sus símbolos, extraer valor de su fuerza de trabajo para reforzar el sistema de prestigio sexo-genérico, así como apuntalar y validar el mandato de masculinidad que las rige” (p. 198); Martínez y Jiménez (2021), por su parte, señalan las inequidades y violencias en instituciones con una estructura organizacional y de poder dirigida sobre todo

hacia las mujeres; cuando la violencia es simbólica, subjetiva, como lo expresa Gamboa (2023), “se toca sin tocar”, lo que constituye por igual el ejercicio de abuso de poder masculino y violencia estructural.

En el ámbito administrativo, el llamado a la competitividad y certificación, la gestión de recursos y capital humano, es la cuna de la división y lucha por el capital; entre la administración vs la academia; de las prácticas verticales de la autoridad vs la horizontalidad y el consenso en la vida universitaria; de direcciones que priorizan normas y reglamentos a la vida académica que le da sustento; entre el personal de una facultad en competencia con otra por la asignación de docentes de tiempo completo, asistentes académicos para la investigación o el posgrado, personal administrativo o recursos financieros; en el reconocimiento y apoyo al desarrollo tecnológico por encima de las ciencias sociales o humanidades; de la valoración de un producto útil –generalmente técnico o articulado con la denominada colonialidad del saber- de aquel sensibilizador, reflexivo, comprensivo o transformador de grupos menos favorecidos; de la extracción de conocimientos y la apropiación de saberes de la comunidad, a su enaltecimiento y legitimación de origen.

Para Braunstein (1990) la universidad es un espacio donde se coagulan los discursos, existen conflictos entre camarillas, el profesorado, el personal administrativo, directivos y alumnos, donde se forman sujetos para que compitan en el mercado por un puesto de trabajo, en el que existe una búsqueda permanente de equilibrios, a través de ocultamientos, tomas de decisiones discretionales, favores y negociaciones., en un entorno altamente burocratizado, débil democracia participativa y colegialidad artificial, que no se reconocen, pero forman parte del acontecer educativo y marcan la vida institucional y sus relaciones de poder.

Las personas y los grupos que son objeto de la imposición de poder, también comparten experiencias, una memoria e historia, que aglutinan para sí en una forma de identidad, “en una articulación colectiva subjetiva” (Quijano, 2007, p. 114), proceso por el cual, en la universidad se integran sindicatos, grupos de académicos, personal administrativo, directivos, entre otros agentes educativos; mismos que se entrecruzan a partir del trabajo, la raza y el género, lo que crea a su vez múltiples

conformaciones devenidas de relaciones heterogéneas y discontinuas que explican las formas de explotación, dominación y conflicto.

Las diferencias fenotípicas y/o pertenencia a pueblos originarios son utilizadas como atributos que definen al dominante/dominado, superior/inferior, si a ello se aúna su pertenencia a la comunidad de mujeres, madres o de la diversidad sexual, se exacerbaban tales composiciones binarias, sin representación igualitaria en lo laboral y los servicios; relaciones coloniales de género que se concretan en la corporeidad como elemento clave para transitar a otras relaciones como las de trabajo o la autoridad.

El trabajo del docente, así como del estudiante universitario, responde a un proyecto o exigencia institucional, que se configura como un proyecto personal de vida específico, discontinuo, conflictivo, que se imbrica con otros y se cruza con los de la institución. Este entrecruzamiento de proyectos de vida se sostiene por diversos tipos de relaciones, de compromiso e interés para transitar por el trabajo académico. En este acercamiento a la universidad, importa conocer de sus sujetos, de los procesos con los que se erotizan y se comprometen.

Intersticios de lucha y ruptura en la universidad

La decolonialidad de la universidad considera subvertir dicho patrón de poder que incluye todas las formas epistémicas, disciplinares, programáticas, teóricas o metodológicas por las que se impone un saber, una cultura, de una sociedad patriarcal, machista, heteronormativa, heterosexual basada en el ordenamiento de un Estado nación y la familia burguesa, lo que afecta predominantemente a pueblos originarios, mestizos, mujeres, jóvenes, grupos de la diversidad sexual y de aquellos considerados como no productivos o funcionales a la sociedad de consumo.

Para Téllez (2015), la universidad latinoamericana desde fines de los ochenta es cada vez menos crítica, se distanció de las luchas socio políticas para paulatinamente asumir un rol coadyuvante “a la racionalidad política neoliberal” (p. 177), que, en cuanto mayor acercamiento a la fórmula sociedad-empresa, mayores posibilidades de apoyo y financiamiento, y, en tanto, más distante de esta, más proclive a su disolución,

ataque e incertidumbre presupuestal. En estos términos, las luchas que se emprenden en las universidades, “cuentan” los intersticios de esta historia de sujeción.

Es evidente, que la universidad, reproduce y da continuidad a las normas instituidas, instaura sujeciones, pero también, tal como expresa Quintana (2013) quien analiza la obra de Jacques Ranciere, gesta otro tipo de acciones sobre el devenir de la institución a partir de las acciones de los sujetos que la conforman, sobre todo de aquellos que contraponen, se oponen, se resisten o niegan sus ordenamientos, lo que en sí misma, es una acción política que habilita la transformación de las acciones ordenadas.

[...] se trata de pensar cómo puede fracturarse el mismo cuerpo social para mostrar que ese espacio unitario que se pretende común y equitativo está atravesado por unos que no cuentan (...), posibilitar la multiplicación de la división, de los baches, de los intervalos entre igualdad y desigualdad, entre sujeción y libertad (Quintana, 2013, p. 147 y 155).

Esta fractura, posibilita el devenir de lo posible, contraponer y desplegar las formas de operación, su organización, intercambios, crear nuevas formas de sentido y transformación; de posibilidades “que guardan en el intersticio de lo vigente y de lo cambiante (...) de los quebrados y las rupturas” (García, 2020, p. 113).

Tales intersticios de resistencia a la subordinación académica se libran en “la estructuración del trabajo académico y de los campos disciplinarios, las prácticas de docencia, investigación y evaluación, las formas de reconocimiento del papel social que se atribuye a las instituciones de educación superior, la construcción de subjetividades, entre otros” (Téllez, 2015, p. 179). No siempre sucede así, pero estas henduradas son aún poco susceptibles a las imposiciones administrativas y, aunque se intentan diversos mecanismos de control, son permeables a su imposición, se simulan acciones de acatamiento y se mantienen las vías a otras. Palermo (2007), acota sobre el silencio, como respuesta a la dominación por el poder y el ejercicio de la violencia. Afirma que, “no

hacer nada” o “abrir un espacio de espera”, “abandonarse a la pasividad”, es el primer acto que apertura otras posibilidades de transformación, “de resistencia”. Cualquier acción y lucha contra las desigualdades, la sujeción, en el trabajo académico, docencia, investigación o difusión de la cultura, es un golpe contra el capitalismo apostado en las instituciones y quienes secundan y mantienen el orden social; de ahí que como expresa Wa Thiong’o (2015) “cualquier golpe (...) es una victoria (...) sin que importe su dimensión, tamaño, escala o el momento histórico en el que ocurran, constituye la herencia nacional” (p. 27).

La lucha en la universidad es contra la discriminación racial, a los pueblos originarios, a las disidencias sexuales, de procuración de la igualdad, para constituirse en un espacio plural de las culturas, ideologías, intereses, expectativas e intercambios sociales, entre todos sus agentes educativos. Agentes que provienen de distintas comunidades, la gran mayoría precarizadas, a las que el regreso educador de la universidad debe alcanzar para su retribución, manteniendo su identidad, enalteciéndola, compartiéndola para enriquecer la comunidad universitaria, y con ello, la historia de los pueblos, las luchas de su gente y las narrativas de la resistencia. Segato (2020), llama a esta lucha, el ejercicio de una pedagogía ciudadana, para denotar los esfuerzos que, en el entorno de enseñanza, reglamentos, interacciones, reflexión sobre los contenidos se presentan en la universidad e inician cambios relativos a la vida académica institucional y con ello, la permanente politización y lucha de sus agentes, frente a “la regulación legal, normativa (que) neutraliza algunas fuerzas sociales potencialmente transformadoras” (Álvarez, 2020, p. 24).

La universidad, como espacio para las utopías, se constituye en un “lugar de construcción de alternativas viables para sus sociedades” (Palermo, 2007, p. 7). Por ello, diversos autores que exponen propuestas de decolonialidad colocan el acento en diversos aspectos de la vida universitaria. Algunos como Ramírez y Aner (2007), enfatizan en la “construcción de una sociedad política” (p. 71), autodeterminada; para ello, privilegian la ruptura con el paradigma epistemológico Norte eurocentrado y, consecuentemente, con el capitalismo, del que debe señalarse el origen de “la desigualdad, la pobreza y la subalternancia económica” (p. 72); de crítica al mercado centrismo, en consonancia con una

identidad desde los pueblos negados o excluidos por la modernidad, de reivindicación de la pluralidad; en este sentido, se propone como una universidad “incluyente, parte del pueblo” (p. 72), que revitalice las subjetividades e identidades.

Segato (2020), por su parte, expone que todo discurso y práctica universitaria debe ser objeto de la sospecha, de las certezas que comparten y la ideología que subyace a esta. En este proceso, el “camino autoral”; esto es, la reflexión sobre la inmensa información generada, de la imaginación, la creación, que confronte la colonialidad del saber y no solamente el consumo de categorías o teorías, del Norte global, es la vía para “pensar lo que nos interesaría realmente preguntar-analizar-dicir-escribir, por curiosidad, por pasión, por ludicidad, por impulso creativo” (p. 29), en estrecha conexión con colegas, amigos, estudiantes, grupos colegiados para pensar juntos.

En el trabajo en torno a una universidad distinta, la crítica y reflexión sobre nuestra enseñanza, acomete como un elemento sustantivo que, como expresan Segato y Álvarez (2020), procure la diversión, autorice el ejercicio de la libertad para pensar, permita la desobediencia, tan necesaria para procurar un pensamiento reflexivo; y con todo ello, aprender —a esto agregaríamos, tomar la iniciativa, desarrollar la imaginación y escribir—, sobre “las epistemologías, los sentidos políticos y las prácticas docentes como aspectos no escindidos de la reflexión y acción transformadora en la universidad” (Álvarez, 2020, p. 40).

Para trastocar la estructura de poder presente en las universidades Segato (2020) propone dos vías:

Por un lado, está el camino posestructuralista, que es el camino de la erosión, de la mala práctica, en sus varias versiones (...), podría resumirse así: “vamos a reproducir el sistema, pero mal, lo vamos a reproducir faltando, lo vamos a corroer, erosionar, vamos a efectuar una mimesis del mismo pero defectuosa”. La salida, entonces, es la mala práctica, la imitación equivocada, la imitación paródica. Por otro lado, está el discurso decolonial, que también es de tipo deconstrucciónista. Propone abrir brechas de desobediencia que erosionen las certezas, que erosionen la suposición de suelo firme

que pisamos (...), para que no se reproduzca. Creo que es un error la búsqueda de transformación aspirando a la toma del poder, como muchas veces propuso el movimiento feminista. Al contrario, creo que es un sacrificio (p. 55)

El punto es la desestabilización de todo sistema de autoridad garante de la institución universitaria. La decolonialidad transita por esta dinámica sociocultural de desobediencia, de desvíos, mientras que la descolonización es un purismo, una ficción, una perspectiva fundamentalista de los pueblos; para Segato (2020), significa “producir actividades, discursos decoloniales, que van deconstruyendo el patrón de colonialidad que estructura las subjetividades” (p. 56)

Para Mbembe (2023), el proyecto descolonizador considera por una parte la crítica y lucha contra el modelo eurocentrífugo hegemónico en las academias y universidades o colonialidad epistémica y, a partir de los aportes de Souza y Enrique Dussel, se adjunta a la propuesta de una pluridiversidad, de un “conocimiento abierto a la diversidad epistémica” (p. 33); contempla como ámbitos de decolonialidad, los símbolos o inconografías que representen imágenes de quienes han violentado, la democratización del acceso, los edificios, el aula, los sistemas de control autoritario burocratizado, la evaluación, los métodos de evaluación de los profesores y el hecho de convertir a los estudiantes en clientes y consumidores.

Notas finales

Wa Thiong'o (2015), cuestiona nuestro posicionamiento respecto a los problemas sociales y expone:

En la era del imperialismo, ¿dónde estamos en realidad? En una sociedad construida sobre una estructura de desigualdades, ¿dónde estamos en realidad? ¿Podemos acaso permanecer neutrales, protegidos en nuestras bibliotecas y disciplinas académicas, y murmurando para nosotros mismos: yo solo soy un cirujano; yo soy un científico; soy un economista; o solo soy un crítico, un profesor, un conferenciante? (pp. 252-253)

Existe un necesario cuestionamiento de nuestra praxis como profesorado universitario, de sospecha, de necesaria duda sobre quiénes somos, sobre la subyugación y dominio de cómo las políticas y acciones institucionales, condicionan nuestra lectura y escritura sobre esta, evaluación o connivencia con sus estructuras de poder.

Coincido en que existen espacios de lucha contra la sujeción en la docencia y evaluación de los aprendizajes, la investigación, la elección de teorías, metodologías, que ofrecen oportunidades de resarcimiento de las afrentas a los pueblos y comunidades, de reconocimiento de sus saberes, de re-estructuración de las subjetividades, de ruptura con paradigmas logoeurocentrados y mercantiles.

El regreso educador de la universidad puede ser asumido a partir de la reflexión, acción y lucha para la transformación de las condiciones estructurales que detonan la desigualdad, exclusión social, marginalidad, vulnerabilidad y segregación, así como de las vías para hacer realidad nuevas formas de relación, de configuración y reconfiguración de subjetividades. También por la asunción de matrices epistémicas que establezcan rupturas respecto de las propuestas coloniales inmersas en la universidad, que se contrapongan a la visión mecanicista de la vida social, que separa la vida humana de la naturaleza y coloca al conocimiento científico como el único verdadero y legítimo, negando aquellos saberes construidos históricamente por los pueblos; que separa a las disciplinas y los conocimientos que de ellos derivan, y aplica teorías y métodos garantes de la objetividad y la universalidad del conocimiento (Delgado, 2008). Dichas matrices demandan prácticas que articulen disciplinas mediante el diálogo de saberes y las diversas formas culturales de producción del conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

Referencias bibliográficas y documentales

- Braunstein, N. (1990). La universidad y el psicoanálisis. En, M. Biccice Gálvez, P. Ducoing y O. Escudero (coords.), *Psicoanálisis y educación* (pp. 15-27). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En, S. Castro-Gómez y R.

- Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa.
- Cazés Menache, D. (2005). Palabras preliminares a esta edición. Democratisar y emancipar la universidad: inicio de un debate. En, B. de Souza, Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (pp. 7-19). UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Delgado Díaz, C. J. (2008). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. Universidad El Bosque. Kimpres.
- Diario Oficial de la Federación (20 de diciembre de 2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. Programa Especial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Editorial Desclée de Brouwer, S. A.
- Eidelsztein. A. (2008). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan* (vol. 1) (2a ed.). Editorial Letra Viva.
- Gamboa Solís, F. de Ma. (2023). Capítulo 13. Lo que se toca sin tocar: violencia sexual contra académicas en universidades mexicanas. En, G. A. García Lara, O. Cruz Pérez, S. Hernández Solís y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Violencias, resistencias y disidencias. Voces, sentires y miradas desde el Sur* (pp. 201-209). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Gandarilla, J. (2018). Notas sobre la construcción de un instrumento intelectivo. El “colonialismo interno” en la obra de Pablo González Casanova. *Pléyade*, 21, enero-junio, 141-162. <https://www.scielo.cl/pdf/pleyade/n21/0719-3696-Pleyade-21-141.pdf>
- García Lara, G. A. (2019). Capítulo 6. La escuela ante la violencia. Fronteras desbordadas o intersticios para la acción. En, J. Ocaña Zúñiga, G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.). *Dimensiones y*

- perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 101-116). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Lyotard, J. F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (2^a ed.). Red Editorial Iberoamericana, S. A.
- Martínez Lozano, C. P. (2023). Capítulo 12. Mandato de masculinidad, control del cuerpo y violencia contra las mujeres en universidades. En, G. A. García Lara, O. Cruz Pérez, S. Hernández Solís y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Violencias, resistencias y disidencias. Voces, sentires y miradas desde el Sur* (pp. 191-199). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Martínez-Soto, Y. y Jiménez Yáñez, C. (2021). Capítulo 27. Articulación de estrategias para la prevención de la violencia de género en las instituciones educativas. En G. A. García Lara et al. (coords.), *Rostros y huellas de las violencias en América Latina* (pp. 279-289). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Mbembe, A. (2023). *Descolonizar la universidad*. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Ennegativo Ediciones.
- Moreira, A. (1998). Fragmentos globales: latinoamericanismo de segundo orden. En, S. Castro Gómez y E. Mendieta, E. (eds.), *Teorías sin disciplina. (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 50-69). Miguel Ángel Porrúa. <https://people.duke.edu/~wmignolo/interactiveCv/Publications/teoriassindisciplina.pdf>
- Palermo, Z. (2007). ¿Es posible descolonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación. *Worlds and Knowledge Otherwise*, 1-10. https://globalstudies.trinity.duke.edu/sites/globalstudies.trinity.duke.edu/files/documents/v2d1_Zulma_Palermo.pdf
- Pavón-Cuéllar, D. (2022a). Concepciones mesoamericanas de la intersubjetividad como pauta para la psicología crítica y para la praxis comunitaria. *Revista Internacional de Psicología y Pedagogía Crítica (RIPPC)*, 1(1), 19-34. https://www.researchgate.net/publication/360509711_Concepciones_mesoamericanas_de_la_intersubjetividad_como_pauta_para_la_psicologia_critica_y_para_la_praxis_comunitaria
- Pavón-Cuéllar, D. (2022b). Ontología del capitalismo: violencia estructural y reducción del ser al goce del capital. *Castalia, Revista de Psicología de la Academia*, 39, 9-18. <https://doi.org/10.25074/07198051.39.2385>

- Pavón-Cuéllar, D. (2023). De la intersección a la estructura: marxismo y psicoanálisis ante la interseccionalidad. *Materialismos. Cuadernos de Marxismo y Psicoanálisis* 2, 1-8, DOI: 10.5281/zenodo.10576844. <https://materialismo.hypotheses.org/576>
- Pons i Antón, I. (2008). Psicologización de la vida cotidiana. *Revista Átopos*, 7, 48-53. https://www.atopos.es/pdf_07/psicologizacion-vida-cotidiana.pdf
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (Selección y prólogo a cargo de Danilo Assis Clímaco) (la edición). CLACSO.
- Ramírez Ayérdiz, D. y Aner Scott, M. P. (2017). Lectura crítica de la universidad latinoamericana moderna/eurocéntrica. Hacia una propuesta decolonial. *Cuaderno Jurídico y Político*, 2(8), abril-junio, 59-73. <https://doi.org/10.5377/cuadernojurypol.v2i8.11047>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Salatino, J. M. (2018). Más allá de la colonialidad. La modernización de la educación superior en Ecuador y la universidad Amawtay Wasi. En, P. A. Bonavena, P. Marconatto Marques, A. M. Carrillo Roseiro, B. Hilgert, J. M. Salatino y M., Fernandes Dos Santos (coords.), *Universidad latinoamericana y movimientos populares* (1^a. ed.) (pp. 165-284). CLACSO, IIGG- Instituto de investigaciones Gino Germani.
- Segato, R. L. (2010). *Género y decolonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial*. Universidad Ricardo Palma- Cátedra América Latina y Colonialidad del poder.
- Segato, R. L. y Álvarez, P. (2020). *Pensar la universidad desde una crítica de la colonialidad* (2^a ed.). Instituto Varsavsky de la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba.

- Téllez, M. (2015). Lo que implica transformar la universidad en perspectiva decolonizadora. *Hist. Educ.*, 34, 169-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201534169188>
- UNESCO (18-20 mayo 2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3^a Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. Documento de trabajo*. Barcelona, España. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dccd.6282b2a95281d.pdf>
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A.

Capítulo 2

Algunos retos de la Universidad ante la Ley General de Educación Superior

Oscar Cruz Pérez

Hildebertha Esteban Silvestre

Irma Hernández Solís

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

CEACVI, A. C., México

Resumen

En este trabajo presentamos las posibilidades que ofrece la Ley General de Educación Superior (LGES) 2021 del Estado mexicano, para la formación de profesionales comprometidos en la transformación social de grupos, personas y comunidades. La Ley establece una ruptura con la perspectiva neoliberal que promueve el individualismo, que erosiona los vínculos comunitarios y considera a los sujetos y a todo lo vivo y lo no vivo como mercancía para el enriquecimiento de unos pocos y el empobrecimiento de la mayoría. Retomamos y analizamos de manera crítica los conceptos de conciencia histórica, interculturalidad y fortalecimiento del tejido social que forman parte de los criterios, fines y políticas de la educación superior, para mostrar la implicación que tiene cada uno de ellos en la pretendida formación integral de las y los estudiantes universitarios. Estos conceptos con su amplitud y profundidad implican tener que reconstruir toda la Universidad, pensarla de otro modo, con otros contenidos, con otra misión,

visión y objetivos estratégicos; es decir, descolocarla de la función reproductora del sistema capitalista, neoliberal, patriarcal y racista que la ha caracterizado.

Palabras clave: Ley General de Educación Superior, universidad, conciencia histórica, interculturalidad, tejido social.

La Universidad como espacio de educación superior

El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades que nos ofrece la Ley General de Educación Superior (LGES) 2021 del Estado mexicano, para la formación de profesionales comprometidos en la transformación social de grupos, personas y comunidades. Esta Ley pretende establecer una ruptura con la perspectiva neoliberal que promueve el individualismo, que erosiona los vínculos comunitarios y considera a los sujetos y todo lo vivo y lo no vivo como mercancía para el enriquecimiento de unos y el empobrecimiento de la mayoría. La LGES establece que la educación es un derecho humano establecido constitucionalmente que busca el desarrollo integral de las personas para favorecer su bienestar personal y es responsabilidad del Estado impartirla y garantizar que ésta sea de calidad y equitativa.

El Artículo 7 de la LGES menciona que:

La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la *conciencia histórica* [el resaltado es nuestro], el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;

II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde *la interculturalidad* [el resaltado es nuestro] que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

IV. *El fortalecimiento del tejido social* [el resaltado es nuestro] y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso (DOF, 2021, pp. 4-5).

Bajo ese mandato, todas las instituciones de educación superior son directamente designadas como encargadas de cumplirlo, entre ellas la universidad pública o privada.

El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente (DOF, 2021, p. 2).

Desde nuestra experiencia como docentes investigadores en la universidad pública, sabemos que es una institución que trasmite, crea y legitima saberes y conocimientos, enfocados a la formación profesional que promete un proyecto de vida particular y específico; con ello también construye, reconstruye y transforma a sujetos, grupos, comunidades y a la sociedad misma. Es por ello, un espacio complejo donde no solo se concretizan sino también se frustran proyectos personales, familiares y comunitarios.

Si bien existen diferentes maneras de concebir a la Universidad dependiendo de las miradas, los posicionamientos teóricos, los intere-

ses y los objetos de cada investigador o académico, en este trabajo reflexionamos sobre algunos conceptos que incorpora la LGES desde una caracterización crítica de la institución universitaria, reconociéndola como reproductora de un sistema capitalista-colonial que ha creado el mito de que sí transforma al individuo, o más bien, que sí mejora las condiciones y oportunidades de vida de todas las personas que ingresan a sus aulas, mejora las condiciones de la vida social.

Elegimos los conceptos de conciencia histórica, interculturalidad y fortalecimiento del tejido social que forman parte de los criterios, fines y políticas de la educación superior, en el artículo 7 de la LGES, porque consideramos que nos aportan posibilidades en el quehacer de los académicos, docentes y administrativos para contribuir a la transformación de las condiciones de miseria, exclusión y marginación en que viven amplios sectores de la sociedad chiapaneca, como las comunidades rurales, campesinas e indígenas.

Analizamos la implicación que tiene cada uno de estos conceptos en la pretendida formación integral, conceptual, actitudinal y práctica, de las y los estudiantes universitarios que busca la LGES; para mostrar los retos que tiene la Universidad, a partir de nuestra experiencia en la formación de psicólogos y psicólogas en una universidad pública de Chiapas, México.

La Universidad y sus pendientes

Aunque la Universidad se ha transformado históricamente, de acuerdo con los tiempos y situaciones políticas y económicas, su función de responder a las necesidades y demandas sociales de tipo educativo-formativas, culturales y científicas se mantiene vigente (Álvarez-Rojo y Lázaro-Martínez, 2002). Sin embargo, consideramos que, también históricamente, la Universidad ha ido acentuando el incumplimiento de algunas de sus tareas sustantivas con la sociedad, las cuales son necesarias de reconocer para vislumbrar opciones posibles que nos permitan responder a la demanda de la nueva LGES.

Gutiérrez-López (2021) enlista algunas acciones que la universidad pública ha realizado a lo largo de la historia como parte de su responsabilidad para el mejoramiento social.

...es posible encontrar numerosos ejemplos del compromiso de las Universidades y sus realizaciones, con proyectos de impacto social, que han buscado el mejoramiento de las condiciones de vida de la población mexicana. Campañas de alfabetización, conciertos, conferencias, publicaciones, programas de radio, actividades de divulgación y difusión del conocimiento, la defensa del derecho a una educación de calidad y gratuita, campañas de vacunación, la formación de profesionistas, la promoción y defensa de principios democráticos, son solo algunos ejemplos de los compromisos de la Universidad Pública con el desarrollo nacional (p. 12).

Pensar que estas acciones de extensión universitaria son suficientes para dar por cumplido el compromiso de la Universidad en el mejoramiento del bienestar de los pueblos, grupos y comunidades marginadas, excluidas y vulneradas, excluye de la palestra a las estructuras de poder capitalista-colonial-racista-patriarcal, que mantienen en la opresión a amplios sectores poblacionales de la nación mexicana y que dan cuenta negativamente de los resultados institucionales de la Universidad.

Las funciones sustantivas de la Universidad están definidas idealmente para mejorar, transformar y generar mejores condiciones de vida de la sociedad a través de la formación profesional de sus estudiantes; sin embargo, la realidad social que observamos demuestra que estas no se han cumplido. Y es que la Universidad tiene en su origen la pertenencia a una sociedad capitalista-colonial de la cual no ha podido distanciarse, aun cuando los principios y valores fundantes de su creación le exijan una formación crítica, de cuestionamiento, analítica y de resistencia, consustanciales para la transformación social. Por lo tanto, las relaciones desiguales que se observan en grupos vulnerados, las condiciones de pobreza, marginación, exclusión de las personas que viven en comunidades rurales, indígenas, colonias urbanas periféricas, nos hacen cuestionar la eficacia de las universidades como agentes de mejoramiento del bienestar social, porque dibujan un panorama de poca o nula incidencia.

Si bien, entendemos que la lucha en contra de las desigualdades, violencias y demás problemáticas sociales actuales no son una responsabi-

lidad exclusiva de la Universidad, sí es de su competencia, formar a las nuevas generaciones con los conocimientos y las habilidades necesarias para atenderlas profesionalmente, transformarlas e incidir hacia una sociedad de vida digna, con igualdad, equidad y formas otras de paz.

Sin embargo, la Universidad mantiene una deuda histórica sustancial con aquellos grupos y comunidades que no han podido ni siquiera acceder a sus aulas, pero también con aquellos que no han podido concluir su proceso formativo; porque quedan excluidos del conocimiento científico que es un derecho humano garantizado constitucionalmente. De la misma forma, reproduce la exclusión social a través del mito de que, al formar al individuo transforma también a sus grupos y comunidades, en congruencia con la perspectiva neoliberal que la atraviesa. Este mito se funda en el desconocimiento o negación de la situación diferenciada de cada sujeto, cuyos contextos diversos facilitan o limitan e incluso cancelan las posibilidades individuales para transitar por el proceso de formación universitaria y con ello, se truncan también las expectativas de un impacto social transformador.

Es importante reconocer que la evolución del capitalismo en su versión más dura como el neoliberalismo, mantiene sus garras sobre la realidad de los espacios universitarios, que aun siendo públicos, muestran un proceso de selección claramente elitista que incluye a unos/as y excluye a otros/as, pues se sostienen solo aquellos/as que tienen las condiciones económicas para pagar los gastos básicos, como inscripciones, materiales, bibliografías, estancias, alimentos, transportes, etcétera, y se quedan abandonados/as en el camino quienes no tienen tales privilegios. Esto muestra que en los hechos la universidad pública no es gratuita, es necesario pagar para acceder al saber científico profesionalizante que promete mejores condiciones de vida. Así, la Universidad deja en el abandono educativo a un amplio sector de la sociedad que no cuenta con los recursos materiales y financieros suficientes, lo cual contradice sus principios básicos de reducir las desigualdades y promover la cohesión o el desarrollo social.

Por otro lado, la función de la Universidad de formar el “capital humano” para atender a las necesidades o exigencias del mercado laboral, también está muy lejos de cumplirse; la cantidad de profesionales des-

empleados y subempleados dan cuenta de ello, y es que, la realidad económica y la oferta laboral transitan por caminos totalmente distintos a los de la formación universitaria (Álvarez-Rojo y Lázaro-Martínez, 2002). Esto último, muestra la imposibilidad que enfrenta la Universidad de cumplir su función de mejorar las condiciones de vida de sus egresados (y con ello las de la sociedad misma), pues la promesa de proporcionarles una formación profesional pertinente a las demandas del mercado es incongruente con la dinámica de vinculación que mantiene con el sector laboral.

La emergencia sanitaria mundial provocada por la pandemia por COVID-19, abrió una importante discusión sobre el papel de la Universidad. Proliferaron trabajos que analizaban el impacto de la pandemia en la educación y particularmente en la educación superior. Schmelkes (2020) analiza el impacto de la pandemia en la educación superior en México y refiere tres factores que impactaron de manera negativa el funcionamiento de la educación superior.

Para entender la magnitud del impacto de inmediato y de largo plazo de la pandemia sobre la educación superior es necesario tener en cuenta la confluencia de tres factores: 1) la problemática económica que se deriva de la disminución de actividad productiva y comercial durante la pandemia y del consecuente desempleo o pérdida de fuentes de ingreso; 2) la enorme brecha digital que va de la mano de la desigualdad socioeconómica y se sobrepone a ella; y 3) la dificultad por parte de las instituciones de educación superior de enfrentar la crisis educativa que se deriva de la pandemia (Schmelkes, 2020, p. 81).

Es obvio que estos tres factores eran condiciones problemáticas pre-existentes a la pandemia: la desigualdad social, económica y de desarrollo tecnológico entre las poblaciones urbanas, rurales e indígenas; la falta de empleos y la carencia de fuentes optionales de ingresos; y las desfavorables condiciones estructurales de la propia institución universitaria. Era una consecuencia lógica entrar en crisis al acentuarse estas deficiencias y carencias con la pandemia.

La literatura afín a Schmelkes que dio cuenta de la crisis generada por el COVID-19 en la educación superior, se concentró en el análisis, la demanda y la queja sobre el quehacer de las instituciones educativas de manera interna, las imposibilidades formativas debido a la carencia en recursos de conectividad para las clases en línea, las carencias en la formación docente para la educación a distancia, la carencia de un sistema digital público para que los/as estudiantes pudieran recibir las clases en línea, entre otras muchas dificultades. Sin embargo, no hubo respuestas por parte de la Universidad ante el cuestionamiento de su responsabilidad de atender, apoyar, asistir, orientar, acompañar a las poblaciones, como función sustantiva. La Universidad estuvo ausente en las necesidades de la población, no se desarrollaron estrategias para resolvérlas, las acciones se limitaron a intramuros, acentuando la distancia entre la Universidad y el resto de la sociedad.

Y es que, en el análisis y aportación que hace Schmelkes (2020), no hay análisis ni cuestionamientos de las razones y circunstancias estructurales que podrían dar elementos alternativos para la comprensión de la crisis que se acentuó con la pandemia en la educación superior y cuyos efectos seguimos viviendo el día de hoy. Desde nuestra perspectiva, no es suficiente describir las problemáticas, más bien es urgente interrogarse por las estructuras políticas, económicas y sociales que las producen (Pavón-Cuéllar, 2019).

La Universidad actual tiene muchos otros pendientes en el cumplimiento de sus funciones sustantivas con las poblaciones marginadas, excluidas y vulneradas por las estructuras capitalistas coloniales; sin embargo y bajo este contexto, la LGES mandata la obligatoriedad, a las instituciones de educación superior, de transformar su quehacer académico, administrativo y de gestión para promover relaciones menos desiguales, más armónicas, más democráticas, menos violentas entre la población mexicana, ¿qué nos toca hacer como parte de la Universidad?

Construcción de la conciencia histórica

Construir la conciencia histórica en la Universidad es una tarea por demás necesaria y urgente en los tiempos actuales. La conciencia histórica se refiere a las construcciones de sentido a partir de una interpretación de los hechos del pasado, una representación del presente derivado de ese pasado y las expectativas que éste genera para el futuro, esto propicia la construcción de procesos identitarios que permiten comprender lo que somos y lo que no somos.

La conciencia histórica, por tanto, es un concepto nuclear en la Didáctica de la Historia y asume un papel clave a la hora de permitir cuestionamientos en torno a nuestro acercamiento a pasado y futuro, así como a la formación de las identidades. Esta contribuye a internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos y códigos para el refuerzo de los sentimientos de pertenencia a la comunidad, una función para la cual la educación es fundamental (Bernal-Valdés y Pérez-Piñón, 2023, p. 93).

Para propiciar la reflexión sobre los hechos pasados es necesario tener presentes esos hechos. Estos hechos son los contenidos sobre los cuales se piensa, se analiza, se reflexiona y se toma posición. En el caso particular de América Latina, no podemos negar que los procesos colonizadores y coloniales han definido lo que somos y las perspectivas de futuro que tenemos; no obstante, estos contenidos están ausentes en los programas académicos de muchas disciplinas y particularmente en la formación de psicólogos y psicólogas.

Generar la formación del pensamiento crítico a partir de la conciencia histórica, es reconocer la matriz colonial de poder que se expresa a través del capitalismo, el colonialismo, el racismo y el patriarcado como estructuras de dominación del mundo.

La relación que empezó a tejerse hace más de 500 años entre capitalismo, colonialidad y el heteropatriarcado. Me refiero a la extinción, violación, esclavización, racialización, generización,

deshumanización y evangelización, junto con el despojo y robo de la naturaleza, que fueron prácticas (entre otras) de instaurar y consolidar la colonialidad del poder y, a la vez como parte de ella, el capitalismo y el heteropatriarcado (Walsh, 2020, p. 180).

Es reconocer lo que plantea Pavón-Cuéllar (2020) al sostener que el colonialismo está presente en diferentes formas y manifestaciones de la vida cotidiana y que la vida social, comunitaria, los procesos económicos, académicos e institucionales están atravesados por el colonialismo, un colonialismo que nos habita, nos define, por lo tanto, no es memoria sino presente, es realidad, es forma de vida.

El colonialismo es conquista, muerte y destrucción, devastación y dominación, opresión y explotación, abuso y saqueo, empobrecimiento y desprecio, desigualdad y racismo, discriminación y segregación, marginación y exclusión, rechazo y silenciamiento de la otredad... La experiencia colonial, en suma, es una experiencia de la violencia (Pavón-Cuéllar, 2020, p. 29-30).

Es importante dar cuenta que, con el colonialismo se generó el racismo presente en la división social, las desigualdades, la exclusión de los no desarrollados, inferiores o incapaces. Es relevante tener en la conciencia que “la idea de raza es un instrumento de clasificación y control social, y del desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la construcción histórica de América” (Walsh, 2009, p. 2).

Para formar la conciencia crítica es fundamental tener presente las historias de sometimiento que ha vivido nuestra América, nuestro México, nuestro Chiapas, igual que desenterrar lo que se ha ocultado, lo que la historia de los vencedores no dice y que es, el lugar decisivo que ocupa América Latina en el concierto mundial, su valor en la construcción del sistema mundo moderno.

Dussel (1994) en las conferencias de Frankfurt sostiene que, efectivamente la modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, sin embargo, nace cuando los europeos se confrontan con el Otro (los

pueblos originarios de América Latina) para vencerlo, conquistarlo, dominarlo, violentarlo, lo que les permitió constituirse y definirse como un “ego” descubridor, superior, único y todopoderoso; de tal manera que esa alteridad es constitutiva de la modernidad. En este proceso, ese Otro diferente, que cuestionó la esencia humana misma del europeo, que le permitió erigirse en el modelo superior, no fue descubierto sino encubierto de tal manera que, para este autor, filósofo e historiador, la invención de América, su conquista y saqueo hizo posible el desarrollo de la modernidad, por sobre el mito de que Europa pasó de una etapa medieval a la modernidad por sí misma, negando el lugar del Otro en su constitución, velando las aportaciones de América Latina.

Pretender que la Modernidad se inicia a finales de siglo XVIII al interior de Europa, para posteriormente expandirse, resulta en un metarrelato donde el colonialismo como primera estrategia para llevar la civilización a todos los rincones del planeta se presenta como un resultado no-deseado de la expansión británica y francesa. Significa la invisibilización del papel jugado por la conquista y colonización de América desde el siglo XVI como elemento indispensable para la constitución de la Modernidad (Romero-Losacco, 2018, p. 24).

Desde esta perspectiva, asumir el compromiso de construir una conciencia crítica, es hacerlo desde el reconocimiento de los procesos históricos que implica el pensar y reflexionar sobre los mecanismos, prácticas, construcciones simbólicas y discursivas que nos permitan descolonizar lo que somos y lo que hacemos, dejar de ser lo que el colonialismo ha hecho de nosotros para re-fundar formas otras de ser.

De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría deco-

lonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17).

Promover la conciencia histórica es luchar contra la ignorancia de las otras historias de nuestros pueblos, de aquellos que han sido exterminados y de los otros que siguen resistiendo al embate colonizador. Es sacudirse de la historia única (Ngozi, 2018) que nos impuso el colonizador europeo. Para formar profesionales con conciencia crítica, la Universidad está obligada a incorporar en sus contenidos, prácticas, metodologías y en su quehacer cotidiano, nuestra historia de vulneración; a promover la re-significación de los hechos pasados que nos atraviesan y definen nuestro lugar en el mundo; y a construir posibilidades para generar procesos de decolonialidad de los pensamientos, prácticas, relaciones y espiritualidad de todos los universitarios/as.

La interculturalidad y su cuestionamiento crítico

En el inciso II del Artículo 7 de la LGES, se cita que la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante a través de “la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (DOF, 2021).

Se nos ofrece una idea de interculturalidad que se hace necesario repensar. Primeramente, parte del reconocimiento de que entre las personas y las comunidades existen diferencias y que deben respetarse; no importa cuáles son sus representaciones, contenidos y prácticas, por el simple hecho de ser diferentes son valiosas.

En segundo lugar, plantea la importancia del reconocimiento de esas diferencias para poder incluir a personas y comunidades, y evitar dejarlas fuera o marginarlas. Es decir, que las diferencias nos compro-

meten a respetar a quienes las portan y a generar relaciones de convivencia armónica sin analizar las circunstancias que les dieron origen, pues lo importante es incluirlas.

Ante esto, es pertinente reflexionar que, para incluir o incluirse es condición necesaria estar excluido y para estar excluido vale decir que fue necesario estar incluido. Considerar a las diferencias como características o condiciones de ciertos grupos sociales para incluirlos, es pensar a la exclusión como fenómeno natural, implica que, si alguien no quiere estar incluido, no quiere incluirse o prefiere estar excluido, lo hace como resultado de una decisión racional y voluntaria. Entonces, ¿cómo y cuándo las personas y comunidades ahora excluidas estuvieron incluidas? ¿Cuándo y por qué dejaron de estarlo? Es claro que el propósito de incluir proviene de la sociedad dominante, que es colonial, capitalista, neoliberal, patriarcal y racista, por lo tanto los argumentos o razones para incluir a personas y comunidades son comprendidos y aceptados por ellos/as?

Las implicaciones de la interculturalidad son mucho más complejas que pensar en el respeto de las diferencias y en la promoción de relaciones armónicas entre diferentes, es por ello por lo que queremos hacer una ruptura radical con esta postura, recuperando las ideas y pensamiento de Walsh (2009) y Basail-Rodríguez (2022) quienes formulan un cuestionamiento serio al uso y sentido hegemónico que se le da al concepto de interculturalidad. Ambos parten de que la interculturalidad se ha utilizado como estrategia de poder para seguir reproduciendo las estructuras coloniales que han oprimido y marginado a amplios sectores, grupos y comunidades culturales; representa un intento de que las diferencias y desigualdades se borren en el diálogo, pretendiendo construir formas y prácticas armónicas de ser y estar entre y con todos y todas, dejando de lado las estructuras que la generan.

Para Basail-Rodríguez (2022) el concepto de interculturalidad ha sido utilizado como una forma de control de la heterogeneidad de lo social por parte del Estado, la política, la economía y las tendencias globalizantes y neoliberales que impulsan lo monocultural, lo universal y la mercantilización de las vidas humanas y no humanas.

Walsh (2009) distingue entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización. (Walsh, 2009, p. 9)

Pensar desde la interculturalidad crítica es poner en la palestra que la exclusión ha sido provocada por las estructuras coloniales a partir de intereses económicos, racistas, de clase o culturales; y mostrar, evidenciar, visibilizar los estragos que han sufrido las personas, grupos y comunidades desde su propia voz, desde su propio sentir, desde sus propias historias. Sin embargo, no es sencillo incorporar al debate estas estructuras de poder, pues la colonización de la mirada, del pensamiento y de la sensibilidad no permite identificarlas nítidamente y se confunden con formas o siluetas emancipadoras, sobre todo en la academia y en los procesos de escolarización. Para Walsh, (2009):

La interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación (p. 10).

En consonancia con Walsh (2009), Basail-Rodríguez (2022) sostiene que:

La crítica al interculturalismo, o a esta idea dominante de interculturalidad, emergió con quienes han experimentado el peso de lo co-

lonial en sus propios cuerpos, de la racialización y generización de las relaciones y las personas, de las exterioridades que condicionan experiencias ancladas en la subalternidad como parte de sus luchas por ser, estar y actuar (p. 16).

Desde estas aportaciones y para la formación de los profesionales en las universidades, es necesario incorporar en los procesos de aprendizaje las experiencias de los excluidos, los marginados, los nadie, los subalternizados y eso se logra caminando, encontrándose, dialogando, escuchando, preguntando sobre ellos y ellas, conociendo e identificándose con sus propias historias; para la Universidad esto implica derribar las paredes que limitan el ámbito de formación de sus estudiantes, impulsar su interacción con las personas y comunidades de afuera, que vayan al campo, que salgan de las cuatro paredes del aula y del control rígido y paralizante del docente tradicional.

Es también fundamental abrir las puertas de la Universidad, en el sentido concreto y también metafórico de promover dentro de los espacios universitarios el encuentro con otros saberes, otras perspectivas, otras experiencias, otras vidas, abrirse para dejarse irrigar con aquello que hasta ahora hemos considerado ajeno, sin valor, impertinente, impropio, inapropiado, peligroso, etcétera.

Esto representa la oportunidad de construir nuestras propias epistemologías, prácticas, estrategias pedagógicas y metodologías, desde la voz, experiencias y saberes de nuestros pueblos y comunidades; auxiliándonos con experiencias otras, como las que De Sousa Santos (2018) denomina Epistemologías del Sur, las cuales “se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 28); que implica la construcción de historias locales, en una dinámica intercultural crítica, valorando las posibilidades de existencia y de lucha permanente por resistir ante los embates de un capitalismo que se sustenta en el no respeto a la vida humana y que, hasta hoy también se ha reproducido mediante las acciones y omisiones de la Universidad.

Fortalecimiento del tejido social

Ya muchas voces han expresado que el neoliberalismo como expresión más reciente del capitalismo global que caracteriza a la sociedad contemporánea se sustenta en el culto al individualismo que hace ruptura con los vínculos comunitarios (De Sousa Santos, 2018, Pavón-Cuéllar, 2019, 2020, Walsh y Monarca, 2020). El fortalecimiento del tejido social implica la posibilidad de crear redes de colaboración, de apoyo mutuo y de responsabilidad compartida para atender y resolver de manera colectiva las necesidades y problemáticas de un grupo social.

Las estructuras coloniales individualizan todo lo humano generando desconfianza hacia los otros, responsabiliza al individuo de todo lo malo que le sucede, le asigna culpas y le genera malestares de los cuales debe hacerse cargo con sus propios recursos y posibilidades personales. Para Solé-Blanch (2018) el sistema capitalista neoliberal es productor de sufrimientos, que se viven en solitario porque se ha cancelado toda posibilidad de reconocerlos como productos de las propias condiciones sociales que rodean al sujeto, por lo tanto, no pueden ser colectivizadas y aparecen como algo íntimo inexpresable.

Lo esencial de ese proceso es que se piden soluciones individuales a problemas que se han privatizado. En una sociedad de individuos y en pleno desmantelamiento del Estado social, no existe un espacio público donde los conflictos puedan discutirse con otros, generar solidaridades o articular una voluntad general capaz de hacer frente a ese malestar en términos políticos. El sufrimiento, que no puede aislarse de sus determinantes sociales, se metamorfoséa en algo íntimo y no se deja colectivizar (Solé-Blanch, 2018, p. 110).

Para Pavón-Cuéllar (2019), en el capitalismo neoliberal existente, el ser humano es individualista, productivista y consumista, que se reduce a sí mismo y se desvincula de su propia comunidad. En este sentido, cabe preguntarnos: ¿de qué hablamos cuando nos referimos al tejido social? En todo caso ¿cómo es el tejido social que el propio sistema

capitalista neoliberal ha permitido reproducir?, ¿cuál es el tejido social que la Universidad debe fortalecer a través de la formación profesional?

La misma LGES señala que el tejido social va de la mano con la responsabilidad ciudadana y con los valores de honestidad, integridad, justicia, igualdad, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, gratitud y participación democrática. Asimismo, deja claro que los propósitos de fortalecer el tejido social son: erradicar la corrupción, generar capacidades productivas y una distribución justa del ingreso.

Sin embargo, cada uno de estos términos adquiere una connotación distinta desde las experiencias de vida específicas de cada persona y sus comunidades que la Universidad no puede seguir ignorando. En este sentido, la formación del profesional para fortalecer el tejido comunitario en algunos casos; para reconstruir lazos de colaboración y de apoyo mutuo con otros; para construir escenarios alternativos de convivencia digna y respetuosa contra la discriminación y la desigualdad; la Universidad tendría que sacudirse de sus inercias coloniales y neoliberales para impulsar una formación universitaria basada en una conciencia, compromiso y práctica de vida construidas “en procesos vividos ... aprendiendo y caminando *desde y con* sujetxs colectivos y en contextos diversos, asumiendo la responsabilidad que viene con el privilegio del color de [la] piel, y apuntando posibilidades no solo del pensar sino del hacer cambio social” (Walsh, 2020, p. 174).

Para hacer tejido social, los/as profesionales de la psicología tendrían que recuperar la capacidad de colectivizar los sufrimientos, reconocer sus orígenes sociales, escuchar las historias que parecen ser individuales y, sin embargo, son comunitarias.

Al ser construidos como países colonizados y por lo tanto, subordinados a la legitimidad externa de una historia única, contada por los países que nos conquistaron, desconocemos otras historias, que son las historias locales y que dan cuenta de los procesos específicos de resistencia, con igual valor pero que han sido borradas para sostener una ideología conveniente de los grupos que detentan el poder del conocimiento, de la economía, de la política, sobre la naturaleza y las vidas humanas (Cruz-Pérez, 2015, p. 62).

Construir tejido social o fortalecerlo desde la profesión, particularmente para las ciencias sociales y humanísticas, que incluye a la psicología, implica un aprender desde y con los de abajo a través de sus historias, preocupaciones, deseos, expectativas y formas particulares de comprender el mundo y explicar sus propias vidas; implica desaprender aquello personal que no permite el diálogo y la escucha de los otros y reaprender desde las realidades concretas de los propios sujetos que viven en condiciones de vulneración.

En este mismo sentido, Martín Baró (2006), al referirse a la psicología sostiene que:

Si queremos que la Psicología realice algún aporte significativo a la historia de nuestros pueblos, si como psicólogos queremos contribuir al desarrollo de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico, pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas (p. 11).

Para formar profesionales con elementos que les permitan fortalecer o reconstruir el tejido social, es necesario realizar una profunda revisión y análisis de los contenidos teóricos, conceptuales, metodológicos y empíricos de los planes de estudios, con miradas, posicionamientos y perspectivas críticas del modelo positivista eurocentrónico, colonial y capitalista. Un profesional universitario otro deberá estar dispuesto a compartirse y a convivir como formas de construir conocimientos útiles para reconstruir tejido social; deberá respetar formas otras de ser, de estar, de comprender el mundo y de relacionarse; deberá implicarse en las dinámicas de los grupos y comunidades, dialogando, escuchando y discutiendo las posibilidades de mejora para ellos mismos desde sus propios significados y sentidos. Todo ello es posible solamente con el caminar en sentido metafórico, con las otras y otros en las vicisitudes que la vida cotidiana les ofrece y demanda en el marco de nuestro sistema socioeconómico vigente, de violencias y negación de lo humano.

Es una tarea urgente para la Universidad generar las condiciones para formar un estudiante universitario con conciencia histórica y un

posicionamiento intercultural crítico, sensible a las necesidades de las personas y sus comunidades, que sea capaz de compartir el dolor, la miseria y la explotación que sufren enormes sectores de la sociedad y desde allí, generar posibilidades para reconstruir el tejido social que cada grupo o comunidad requiera. Estos son los saberes, conocimientos y experiencias que permitirán acercarse a los ideales universitarios de transformar la sociedad para su propio bien.

A manera de cierre

A partir de la LGES en México, todos los sistemas de educación superior tienen el reto de formar profesionales con conciencia histórica, con praxis interculturales y con elementos conceptuales y metodológicos para favorecer la reconstrucción del tejido social y comunitario. Nos parece que este mandato implica consecuencias mayores, como la de reconstruir prácticamente toda la Universidad; es decir, pensarla de otro modo, con otros contenidos, con otra misión, visión y objetivos estratégicos, para poder descolocarla de la función reproductora del sistema capitalista, neoliberal, patriarcal y racista (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007; De Sousa Santos, 2018; Pavón-Cuéllar, 2019; Walsh y Monarca, 2020) que ha asumido sin cuestionamiento.

Una Universidad que aspire a formar profesionales para atender las desigualdades sociales necesariamente tiene que abrir las puertas a otros saberes comunitarios diversos, a culturas marginadas; debe comprometerse con el diálogo no solo entre los diferentes, que es la postura de la interculturalidad funcional, si no con los grupos y comunidades que resisten las opresiones y cuestionan la validez del sistema político y socioeconómico vigente. Debe también abrirse a la discusión de la transdisciplinariedad, que permite reconocer y valorar el conocimiento que ofrecen las diversas disciplinas para tratar de explicar, comprender, atender e intervenir en los contextos marginales con toda la complejidad de los fenómenos sociales, comunitarios, de grupo o de personas, sin fragmentarlos, sin generar parcelas disciplinarias.

Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), la transdisciplinariedad se encuentra unida al diálogo de saberes, de tal manera que no solo se

trata de la articulación del conocimiento entre disciplinas para generar nuevos campos del saber en la Universidad, sino que tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario.

La LGES nos convoca y obliga a transformar a la Universidad, a pensarla en y con lo que ha sido hasta hoy lo exterior: las personas, los grupos, las comunidades, los sectores sociales que no se consideran parte de sus espacios de intervención, de sus aulas, de su quehacer cotidiano. Esto implica planear, organizar y desarrollar sus funciones a partir de demandas que surgen de otro lugar, del lugar del desposeído, marginado, explotado y vulnerizado. Esto es ya un reto mayúsculo que debe enfrentarse con todas las potencialidades, pero también con las carencias y problemáticas que presenta la Universidad actual.

Referencias bibliográficas y documentales

- Álvarez-Rojo, V. y Lázaro-Martínez, A. (coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Aljibe.
- Basail-Rodríguez, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XX (1), 15-25. <https://www.redalyc.org/journal/745/74568496017/>
- Bernal-Valdés, L. y Pérez-Piñón F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, XI (1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.vll1l.1044>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cruz-Pérez, O. (2015). Algunos retos de la psicología social en la sociedad contemporánea. En, G. A. García-Lara y O. Cruz-Pérez (2015), *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 59-66). UNI-CACH.

- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En, M. P. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-62). CLACSO/Coímbra.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2021). *Ley General de Educación Superior*. H. Congreso de la Unión de México.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- Gutiérrez-López, M. A. (2021). La función de la universidad pública. *Identidad Universitaria*, 1(12), 11-12. <https://revistaidentidad.uaemex.mx/article/view/16227>
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652421>
- Ngozi, Ch. (2018) *El peligro de una sola historia*. <http://www.ted.com/speakers/chimamanda Ngozi Adichie.html>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). La psicología crítica y su necesaria sensibilidad ante la violencia estructural: una opción ante el ocultamiento psicológico del racismo y la miseria en México. En, J. Ocaña-Zúñiga, G. A. García-Lara y O. Cruz-Pérez (coords.), *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 37-52). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Pavón-Cuéllar, D. (2020). Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano. En, G. A. García-Lara, O. Cruz-Pérez y J. Ocaña-Zúñiga (coords.), *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina. Aportes teóricos y evidencias empíricas* (pp. 27-54). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Romero-Losacco, J. (2018). *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo e inclusión*. El Perro y la Rana.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 86, 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Solé-Blanch, J. (2018). El Malestar social bajo la nueva razón neoliberal. En, J. Solé-Blanch y A. Pié-Balaguer (coords.), *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 109-138). Icaria.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583>

Capítulo 3

¿Autoridad posible?: de la primera escuela al segundo hogar

Fernando García Domínguez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

*Si en tu casa no tienes una figura de autoridad ¿qué esperas?
¿Cómo quieres que un alumno se comporte ante una figura de autoridad externa,
cuando en su casa no tiene una figura?
Entonces no tiene qué seguir, no hay un ejemplo qué seguir,
¿Cómo me comporto en mi casa donde no hay reglas
y llego a una escuela donde sí hay reglas?
[Maestro universitario anónimo, 2019]*

*La escuela es un segundo hogar,
pero el hogar es la primera escuela.*

[Maestro Luis Ernesto Gutiérrez López]

Resumen

Este ensayo examina la problemática de la autoridad posible, en entornos sociales contemporáneos como la universidad; aborda la complejidad de la convivencia, caracterizándola como relaciones de autoridad y poder, así como las tensiones que se suscitan en el encuentro entre los propósitos institucionales e individuales. Se analiza la importancia que, para la regulación emocional y la capacidad de

establecer relaciones sociales armónicas, tienen figuras de autoridad como la de los padres y maestros y su relación con algunas manifestaciones de violencia institucional. Desde la perspectiva psicoanalítica la violencia es resultado de deseos miméticos provocadores de crisis y rivalidad entre los sujetos, en este contexto, se plantea: ¿cómo ha sido posible que las sociedades prosperaran a pesar de dichas crisis? A partir de ello, describe el papel del “Nombre del Padre”, propuesta Lacaniana, soporte simbólico de la autoridad y La Ley. Así también, se analizan algunas implicaciones de la posmodernidad y del discurso del capitalismo tardío, en una posible crisis de autoridad y fragmentación del lazo social, cuestionando la idea contemporánea de sujetos auto referenciados y de una igualdad radical; destacando la necesidad de figuras de autoridad con cualidades que representen el orden y la ley, sin suprimir la singularidad de los sujetos, ni su espíritu crítico.

Palabras clave: autoridad, poder, universidad, psicoanálisis.

Introducción

El presente ensayo busca contrastar los fundamentos de la noción de autoridad abordada desde algunos referentes teóricos aportados por el psicoanálisis, tomando en consideración el entorno social determinado por la lógica del sistema económico capitalista tardío, con el propósito de indagar, si a partir de las cualidades “igualitarias” con que se caracterizan a quienes desempeñan funciones parentales en las familias de las sociedades urbanas contemporáneas, es posible concebir que se ejerce o se puede ejercer funciones de autoridad lo suficientemente efectivas, como para aportar elementos identificatorios y de regulación de la conducta en los hijos, que resulten suficientes para constituir subjetividades con identidades consistentes y capaces de integrarse como miembros activos de una comunidad, conviviendo y relacionándose de manera sana en los diversos espacios sociales, entre los que se encuentra el espacio educativo, como la universidad pública.

Territorios de interacción entre los ¿qué quiero? y ¿quién soy? humanos

Universidad, autoridad y poder, son elementos muy emparentados que, desde los orígenes del establecimiento de la institución educativa, se han desarrollado atendiendo a la necesidad de propagación de doctrinas (religiosas en principio) y de conocimientos (para administrar Estados y empresas) que, han resultado “útiles” para asegurar la consolidación y el mantenimiento del poder y la autoridad de determinadas personas o grupos sobre las poblaciones que habitan los territorios bajo su control. Porque tal como lo señala Moncada (2007), varios son los elementos que convergen para el nacimiento y florecimiento de la universidad, principalmente, factores de orden político, social, cultural y religioso.

La institución universitaria es un espacio de convivencia social complejo, dada la condición intergeneracional y pluricultural de los diversos agentes educativos, como alumnos, maestros y personal administrativo, que ahí interactúan en relaciones de autoridad y poder, en torno a procesos de transmisión cultural, que se entrelazan con la puesta en acto de sus voluntades individuales a favor del logro de sus objetivos personales. Las interacciones que tienen lugar en este espacio material y simbólico se tornan complejas, en la medida en que los propósitos institucionales se encuentran, no siempre de manera armoniosa, con los deseos de quienes ahí convergen con intenciones de alcanzar propósitos manifiestos individuales diversos; como la realización personal –con toda la amplitud de lo que ello pueda significar- o el desarrollo profesional y laboral, en contraste con prácticas institucionales de autoridad y poder, que se ejercen con fines pedagógicos, políticos, laborales, económicos, entre otros, que devienen invariablemente en situaciones de tensión y conflicto que, en ocasiones, -al parecer cada vez con mayor frecuencia- derivan en manifestaciones de violencia, en cualquiera de sus formas.

Porque cada situación de tensión y conflicto, se sitúa en escenarios de fricción por convergencia de intenciones, intereses y de deseos, individuales o de grupo; alumnos, maestros, personal administrativo, autoridades institucionales, sindicatos, secretarías de estado, sociedad

civil, empresas, fondos de inversión, organismos internacionales, y más, todos ellos han participado de alguna manera en el devenir histórico y la configuración del escenario universitario, en el establecimiento de sus lógicas de operación y en su transformación, a partir del ejercicio de sus intenciones, intereses y deseos.

Sin embargo, la naturaleza simbólica de lo humano, determina que su propio ser y su deseo han de articularse, a modo de demanda, a modo de evocación -siempre aproximada, siempre parcial- a la palabra, al lenguaje y a sus leyes, en donde los significantes por sí mismos no significan nada, porque sólo tienen un valor relacional, por diferencia y similitud, que hacen posible la formación de los efectos de significado y la economía del deseo; el *¿quién soy?* y el *¿qué quiero?* humanos que constituyen el entrelazado del lazo social, las relaciones humanas y su devenir histórico que, al producir significaciones de vida, ser y mundo, de alguna manera correspondidas con las condiciones materiales en la que las sociedades prosperan, con las necesidades que ello les implica y con los recursos de que disponen para satisfacerlas, configuran “lugares”, territorios simbólicos en los cuales habitar, encontrando-construyendo sentidos que, aunque construidos socialmente, por el conjunto de experiencias y saberes de quienes ya han vivido y de quienes viven, son asumidos como sentido existencial individual, sentidos-propósitos grupales articulados como propósitos existenciales individuales, deseo del Otro asumido como deseo personal; meta discursos operando como ejes en torno a los cuales se entraman el ser y el deseo humanos, como posibles de alcanzar.

Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) los dos grandes relatos que sirvieron para legitimar la producción y organización de los conocimientos en la modernidad, y sustento quizá de la subsistencia de la universidad como institución, son: la educación del pueblo para “lograr que todas las naciones gozaran de las ventajas de la ciencia y la tecnología para “progresar” ... y mejorar las condiciones materiales de vida de todos, y el progreso moral de la humanidad” (p. 80). Sin embargo, al igual que la mayoría de los metarrelatos que dieron sustento a la vida, a las naciones de vida, con sus implicaciones sobre el origen, propósito y destino, que determinaron las formas de organización y producciones

humanas hasta antes de la modernidad, parecen haber quedado como palabra vacía, porque poco sentido hacen en relación a los significantes que constituyen al discurso de un sistema económico, cuya lógica de operación, sólo encuentra sentido con la puesta en juego de sujetos individualistas, egoístas y competitivos; emancipados, libres de cualquier adscripción histórica o cultural, ciudadanos del mundo, de un mundo concebido desde una lógica utilitaria, que objetiva a todas las formas de vida, incluida la humana, en donde las personas sólo tienen valor, en tanto pueden consumir o producir para el sistema, generar ganancias económicas; cautivos del mercado, consumidores, en los que el Otro de los saberes, de la cultura, del sentido comunitario, tiene cada vez menos cabida, y en consecuencia, donde los determinantes y reguladores de su deseo, liberados y entrenados para enfocarse en alcanzar los objetos de goce que el mercado le ofrece, se plantean como incógnitas.

Indagar a partir de algunas manifestaciones de violencia institucional que son frecuentemente mencionadas por alumnos, personal docente y administrativo de universidades públicas en México, tales como el abuso de autoridad, la discriminación, el *bullying*, el acoso y hostigamiento sexual o la corrupción en diversos ámbitos del quehacer universitario, con el propósito de aproximarse a las prácticas institucionales que dan cuenta de su reconocimiento o de su desconocimiento -intencional o involuntario-, por la manera en cómo se “tramitan” o se “resuelven” las situaciones de tensión y conflicto que se suscitan en los diversos escenarios de convivencia universitaria, hace necesario antes preguntarse acerca de las cualidades subjetivas de las personas que ahí se relacionan, en particular, sobre su capacidad para regular sus emociones, impulsos y deseos, y en consecuencia, para establecer relaciones sociales sanas. Ahora bien, si tal como afirman Sallés y Ger (2011) “la adquisición del autocontrol sólo es posible si antes se ha experimentado un control externo regulador, como el que hacen unos padres competentes” (p. 31), entonces, el abordaje debe remitirse a otra institución, la familia, la cual para muchos, pese a los profundos cambios que ha experimentado en las últimas décadas, -los cuales en opinión de Martínez Mart. (2017), “no han sido producto de revoluciones internas de la propia familia, sino de comportamientos culturales de

quienes la conforman en función de las necesidades que surgen a partir de los movimientos económicos, políticos y sociales de nuestro tiempo” (p. 2)- aún constituye la base de la sociedad humana, por su papel fundamental en la aculturación de los hijos y para el aseguramiento de la supervivencia de la especie.

La psicoanalista Silvia Ons (2009), considera que si bien la noción de lo que son considerados comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño a otro, está influida por la cultura y es sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales cambian, el origen de la violencia deriva, sin embargo, de “un deseo mimético, provocador de crisis y de rivalidad” (p. 105), ya que los humanos no deseamos lo que nos parece bueno, sino lo que otros desean, y por lo tanto, el deseo del otro es un deseo rival, porque quiere lo mismo, y a la vez es amenazante, porque al igual que el deseo propio, quiere poseer, usar, someter y destruir.

Sin embargo, tomando en consideración dicha premisa señalada por la autora, si es que en la especie humana subsiste un deseo provocador de crisis y rivalidad, amenazante y hasta destructivo, ¿cómo pudieron prosperar las sociedades, las culturas, hasta ahora?, ¿por qué los integrantes de las sociedades no viven –o mueren- en un perenne y generalizado estado de “todos contra todos”? , ¿por qué a pesar de los múltiples conflictos sociales acontecidos a lo largo de la historia humana, las sociedades no se han aniquilado del todo?, ¿qué ha hecho posible los períodos de estabilidad en los que han florecido algunas de las producciones humanas más admirables?

Ons (2009), destaca que para Thomas Hobbes las condiciones para que una sociedad pueda existir, surgen de “un pacto por el cual cesan las hostilidades y los sujetos delegan sus derechos; tal renuncia es la que permite el establecimiento de una autoridad que esté por encima de ellos, pero en la cual, se sienten identificados” (p. 20). Sesión de derechos e identificación; limitación a mi derecho fundamental de hacer de mí y de los otros –a los que mi poder alcance- lo que a mí voluntad-interés-deseo le plazca, por encontrarme convocado a perecerme, a aproximarme, a ser, a ser como alguien “que sí es”. Regulación de deseo e identificación, el ¿qué quiero? y el ¿quién soy? humanos; concepciones

del mundo, de la vida y del ser encarnados en alguien que es, que siendo da sentido a los sentidos que articulan dichas concepciones, dichos discursos, a ese Otro del que, simbólicamente, mediando la identificación, puede devenir un sujeto como ser posible, y con el que fácticamente, con su ayuda, con su guía, puede prosperar, salir adelante, en su intención de prevalecer en su acaecer vital. En falta sí, pero posible, con deseos irrealizables sí, pero posibles; humano, por posible, vivo, andando gracias a la posibilidad de ser, en una dirección, en un sentido posible.

Evidencias materiales de un suceso así, de la escena en la que se estableció un pacto social fundante de lo humano, no se cuentan. Sin embargo, Lacan (2003) afirma que cuando se llega a un cierto término de lo que se puede obtener en el plano del saber, se requiere del mito para ir más allá. Por ello, basándose en la hipótesis Darwiniana de que la forma originaria de la sociedad humana fue la de una horda primitiva gobernada despóticamente por un macho fuerte, violento y celoso, que reservó a todas las hembras para sí y que expulsó a los hijos varones conforme crecían, Freud (1979), ubicó la instauración de la ley, que posibilitó el establecimiento del orden social humano y por lo tanto de la cultura, en el acto del asesinato violento de dicho padre, perpetrado por los hijos expulsados, y de cuyo arrepentimiento nació, una conciencia de culpa, por la que el padre muerto se volvió aún más fuerte de lo que fuera en vida.

Lacan (1999) por su parte, retorna a lo planteado por Freud en este mito y sostiene que, si hay algo que hace que la ley esté fundada en el padre, es precisamente su asesinato. Que por ello el padre como quien promulga la ley es el padre muerto; es decir, el símbolo del padre, el Nombre del Padre, término que el autor propone para nombrar aquello que “subiste en el nivel del significante, y que, en el Otro, en cuanto sede de la ley, representa al Otro” (p. 150), y que, siendo el significante que apoya y que promulga a la ley, “se encarna en personas que soporan a la autoridad” (p. 159).

Castrillo (2006) por su parte, considera que con este término, Lacan realiza una precisión esencial para diferenciar la importancia que la palabra y el lenguaje tienen en la formación del significado y en la economía del deseo, al subvertir la noción de signo lingüístico, afirman-

do que no existe correspondencia entre significante y significado, sino que es el significante, en sus relaciones con otros significantes, la causa del significado, y que, para que todo el sistema significante pueda funcionar de forma estabilizada se requiere de este significante que tiene un papel privilegiado, el Nombre del Padre, sin el cual, “ni la formación de los efectos de significado, ni la economía del deseo quedarían plenamente regulados” (p. 2).

En concordancia con estos planteamientos, para Berger (2015), la autoridad, en consecuencia, no es más que un andamiaje simbólico, un semblante, que fue tomando y seguirá tomando distintas formas a lo largo de la historia humana, por lo que, resulta entonces comprensible que las figuras del padre, del maestro, del ministro de culto y demás figuras en las que históricamente se ha encarnado la autoridad en las sociedades humanas, sean sólo elementos en tránsito de una cadena significante, que se continúa en tanto el devenir de lo humano. Por lo que es posible prever, que siempre resultará un desafío identificar cuáles serán sus relevos en cada época o ciclo histórico. Por ejemplo, en la actualidad ¿qué figuras operan o pueden operar como autoridad, ofreciendo puntos de anclaje identificatorios o modos efectivos de regulación del goce en los sujetos contemporáneos? Y en el ámbito universitario, ¿los maestros aún cuentan con cualidades susceptibles de apoyar la transferencia de los alumnos, necesaria para el establecimiento del vínculo académico y la consecuente efectividad de los actos educativos? ¿Las manifestaciones de violencia institucional que se han señalado, son posibles por la falta de efectividad en el ejercicio de la autoridad institucional, docente o de la autoridad de los padres? ¿Los nuevos modelos de convivencia social, de parentalidad, más que de familia, propuestos y hasta demandados por las sociedades urbanas contemporáneas, sustentados en la idea de horizontalidad, de igualdad y no de diferencia en los roles de quienes realizan funciones de crianza, serán propicios para erigir figuras de autoridad lo suficientemente atractivas y efectivas para regular-canalizar-orientar el deseo, la conducta de los infantes, futuros alumnos, maestros y trabajadores administrativos, y para ofrecerles elementos identificatorios distintos, atractivos y más útiles para “ser”, que la individualidad, el interés propio, el éxito financiero, enten-

dido como la capacidad de producir para poder consumir, que ofrece el capital, encarnado en las figuras del ejecutivo exitoso, la celebridad, el influencer, el empresario o el narcotraficante, actualmente?

En su abordaje para discurrir los entramados de la violencia, Silvia Ons (2009) refiere que “la identificación edípica es aquello por lo cual el sujeto trasciende la agresividad constitutiva de la primera individuación, y con la cual, con los sentimientos del orden y del respeto, se realiza todo un asumir efectivo del otro” (p. 107). El discurso capitalista, en contraste, promueve ideales como la libertad, igualdad de derechos, respeto a la diversidad, autonomía moral y democracia, porque empujan al goce individual y a la fragmentación del lazo social, necesarios para hacer posible la generación –*¿o producción?*– de entes cautivos por y para el consumo, entes autogestionados y auto referenciados, “libres” de toda filiación histórica, tradicional o moral comunitaria, gracias al poder de la razón científica, que los hace “dueños de sí mismos”, en tanto sabedores de todas las causas y de todas las leyes orgánicas, psicológicas y sociales que rigen su existencia. Sin embargo, como Žižek (2004) afirma, “la suspensión del Significante-Amo deja como única instancia de interpellación ideológica el innombrable abismo del goce: el imperativo último que regula nuestras vidas en la posmodernidad es ¡Gozal!” (p. 39).

Dasuky y González (2022), en el mismo orden de ideas, consideran que, si bien las luchas por la dignidad y los derechos humanos han derivado en marcos jurídicos, políticos y éticos, que han permitido el logro de grandes conquistas sociales y culturales, sin embargo, dichos logros “también han propiciado ideas sociales “generalizadas” que, desde el valor supremo de la igualdad, afectan las figuras de autoridad” (p. 183). Desde dicha consideración es comprensible que la disolución o caída de los metarrelatos, antes basados en la tradición, el mito o la religión, que sustentaron durante mucho tiempo la vida social y en consecuencia, las formas de autoridad operantes en las diversas sociedades humanas, no se diera solamente por efectos de un desgaste “natural” o por su abolición producto de los movimientos sociales surgidos en contra de su rigidez y tiranía, sino que la modernidad, heredada de la iluminación, favoreció un maridaje entre la ciencia y la economía, que posibilitó

el establecimiento de un nuevo orden, que gradualmente se impuso por sobre los “viejos” órdenes: el orden económico capitalista que, como afirma Bauman (2000), se deshizo “todo aquello que persistiera en el tiempo y que representara un obstáculo para su libre fluir, incluyendo la profanación de lo sagrado, la desautorización y la negación del pasado, primordialmente de la tradición” (p. 9), el cual, no ha podido ser trastocado por ningún poder político o moral hasta nuestros días.

Brousse (2010), señala que Lacan en su última enseñanza, en los años sesenta, anticipándose a las modificaciones civilizatorias, previno la declinación del padre y sus consecuencias, afirmando que si, por un lado, el apoyo tomado en el discurso de la ciencia por parte de las nuevas formas de discurso del amo puede alimentar el universalismo, “la fragmentación del Nombre del Padre, llamada hoy “multiculturalismo”, empuja a modos de goce del tipo segregativo” (p. 65). Ahora bien, una oposición al exceso de universalismo buscado por modernismo tiene lugar, según Harvey (1990), en el posmodernismo, que “se deja llevar totalmente por corrientes filosóficas, científicas y estéticas, que promueven lo efímero, la fragmentación, la discontinuidad y lo caótico, como únicas formas de concebir y crear” (p. 61). Esto trajo consigo, afirma, consecuencias radicales en las nociones de ser y del tiempo, y por lo tanto, en los discursos con los que se ha intentado dar respuesta a las preguntas relativas al ser del sujeto contemporáneo, al ¿quién soy? y al ¿qué quiero? humanos, argumentados desde el desorden y la fragmentación lingüística imperantes en la época contemporánea, que dan cuenta de una ruptura de la cadena significante creada por las frases, ocasionando, afirma el autor, una esquizofrenia (no en un sentido estrictamente clínico individual, sino también colectivo) en forma de fragmentos de significantes diferentes y desvinculados.

Porque si como señala Harvey (1990), la identidad se forma a partir de una cierta unificación temporal entre los significantes del pasado y del futuro, con los que en el presente tiene ante sí el sujeto, “y si los efectos de significación en las frases se mueven siguiendo una cierta trayectoria lógica, entonces, una incapacidad semejante, deriva en una incapacidad de significar la propia experiencia biográfica o de vida” (p. 72). Ante tal circunstancia, resulta interesante preguntarse si las

producciones discursivas contemporáneas, con sus peculiaridades derivadas de su constitución fragmentaria, no ligada a ningún metarrelato, ni a ningún pasado o tradición histórica, son útiles para sustentar significaciones consistentes para los sujetos individuales y colectivos contemporáneos, o sí tienen más que ver con la labilidad de filiaciones sexuales, profesionales, ideológicas, políticas, éticas o estéticas con que se les puede caracterizar en la actualidad. Acá cabría también preguntarse si el posmodernismo *¿es genuinamente revolucionario en su oposición a todas las formas de metarrelatos y su preocupación por “otros mundos”, por lo segregado y por las otras voces antes silenciados, como la de las mujeres, las infancias, las juventudes, las diversidades sexuales, los inmigrantes, los pueblos colonizados, los animales o el medio ambiente, tan particularmente promovidos en las universidades? o es que *solamente se trata una vez más de los mecanismos de expansión de un capitalismo tardío que sabe adaptarse a -*¿o producir?*- los cambios, mercantilizando cualquier movimiento social o discursivo humano?**

Con lo hasta ahora abordado, podría considerarse, por lo menos a modo de sospecha -que no de afirmación-, que la idea de igualdad entre las funciones paterna y materna, entre maestro y alumno, por ejemplo, no sea otra que el desconocimiento del Otro, y del significante fundamental que sostiene todo el sistema simbólico y que está más allá-acá de toda significación posible; del significante que hace posible que el significado de las palabras se dé por relación de similitud y contraste con otras palabras y no por su referencia directa a lo nombrado; el más allá-acá de los significantes madre-padre-hijo, el más allá-acá del significante hombre y del significante mujer, de maestro y alumno.

Porque si se da lugar a concebir al sujeto humano como efecto del lenguaje, de la significación, y por tanto, considerándolo a luz de la ley de los significantes, entonces nos encontramos frente a una franca oposición, entre una concepción de sujetos posmodernos auto referenciados, inmanentes, productos de sí, y otra, de sujetos sólo posibles en relación y en contraste con otros sujetos, entramados en ese juego siempre problemático, siempre conflictivo, entre la diferencia y la identidad; un otro intentando responder, sostener sus *¿quién soy?* y *¿qué quiero?* en relación con otros; un otro moderando sus impulsos y deseos, frente

a los impulsos y deseos de otro en el intento de prevalecer, una y otra vez implicado el contraste, el yo frente al no-yo, frente al tú, al otro, el diferente, el otro que ayuda y el otro que obstaculiza, el otro que da y el otro que quita, el otro que ama y el otro que odia, tal como el propio yo; ese otro que sin embargo, siendo diferente al yo lo hace posible.

Este posicionamiento contrasta de fondo con la idea de una igualdad radical promovida y demandada por las sociedades urbanas de la actualidad, en particular con las propuestas de nuevos modelos de convivencia social y nuevos modelos educativos. Y quizás, sería por lo menos interesante, que los ideólogos de dichas propuestas se preguntaran y abordaran por un lado, si no es que estas propuestas resultan particularmente “pertinentes” a las necesidades de un sistema económico tan especializado, que está siendo capaz de establecer las condiciones para generar sujetos, entre ellos padres y madres, autoproducidos y auto explotados, que se construyen y someten “libremente” a sí mismos, a través del trabajo, atendiendo el llamado a “realizarse” personal o profesionalmente, en una lógica de rendimiento y optimización, que Han (2014), denomina esclavos neoliberales; esclavos absolutos, “en la medida en que sin amo alguno se explotan a sí mismos de forma voluntaria” (p. 7).

Por otro lado, acerca de la necesidad de figuras de autoridad con cualidades tales que sean susceptibles de encarnar un significante de ley y orden. Y finalmente, reconsiderando la concepción de un sujeto sólo posible en relación, en lugar de la casi generalizada concepción actual, de que de los sujetos nacen, advienen ya humanos, y sin importar su entorno, su cultura, ni su tiempo, tienen la capacidad de convertirse por sí solos en los artífices de su propia personalidad, ya que ésta les preexiste en su interior en forma de germen y por lo tanto, las madres y los padres, o quienes cumplan dichas funciones, deben únicamente consagrarse sus vidas, incorporándose a la productividad del sistema capitalista, para contar con recursos económicos suficientes y competencias parentales “sanas” –entendidas como la no limitación de ese ser genuino-, para el sustento orgánico, afectivo y educativo de los hijos. Lo cual, como señala Mendel (2011) representa de por sí ya un punto de tensión en el ámbito educativo, porque los educadores, atendiendo

a los nuevos postulados pedagógicos e institucionales que consideran que su función se limita a instruir, a facilitar o gestionar el aprendizaje de conocimientos concretos que el sistema económico requiere, y no educar o socializar, demandarán que las familias produzcan y envíen hijos-estudiantes que ya han aprendido a atender las demandas sociales o institucionales.

Gerard Mendel (2011) destaca que cada día se escucha más la afirmación de que “la autoridad está en crisis”, y que a tal crisis se le ha atribuido el origen de los problemas que en la actualidad se encuentran en lugares sociales tales como la escuela, la familia, la empresa, el estado, los barrios, las prisiones, etc. Una crisis concebida desde la posibilidad de que la incidencia de ciertas conductas, entre ellas la violencia y las crisis de identidad, que en la actualidad parecen poner en entredicho la permanencia del lazo social, se deben a la carencia de figuras de autoridad consistentes, que sean capaces de operar efectivamente, está emparentada con la idea de autodeterminación o autorreferencia, antes mencionada, que también implicaría el hacer prescindible la existencia de tales instrumentos simbólicos, pues en la lógica de mercado actual, no resulta necesario regular el goce de los sujetos, antes bien, toda representación simbólica, que opere como una limitante para realizar el potencial de goce –entendido como el automatismo psíquico a la producción y consumo de productos y servicios–, es inoperante, innecesaria y no deseable. Porque, como lo describen Dasuky y González (2022), la igualdad genera relación de paridad, produciendo “la desaparición, de un lazo social que existió durante siglos entre el adulto y el niño, padres e hijos”, o maestros y alumnos, esto, afirman, cambia indiscutiblemente la relación que se tenía con la autoridad, en la medida en que, con el derecho al goce, se ataca a todo aquel que se interponga en la búsqueda de satisfacción.

En este punto cabe señalar que no se intenta proponer el sostenimiento o retorno de modelos tradicionales de autoridad que por su rigidez y autoritarismo, supriman la singularidad subjetiva o el espíritu crítico de los hijos o estudiantes; pero sí, el reconocer la necesidad de figuras de autoridad que, como señala Gallo (2017), tengan cualidades susceptibles de representar y posibilitar el orden y la ley, figuras

que sean soportadas por personas “competentes, llenas de pericia, con fuerza de carácter, que inspiren respeto, que sea firmes pero justos, que tengan prestigio y que causen admiración” (p. 18). Que hagan posible en primera instancia, la emergencia de sujetos de deseo, de humanos, que puedan posteriormente, ya operando en su subjetividad algún significante que de soporte al orden y a la ley, ser procurados, educados y proveídos con recursos, emocionales, intelectuales, éticos y materiales suficientes, para enfrentarse a los entornos sociales siempre adversos, para que siendo jóvenes y adultos en relación con otros, ya sea en espacios educativos, laborales o políticos, puedan cuestionarlos y reconfigurarlos, para poder concebir desde y para su comunidad, maneras más humanas y armoniosas de convivir su presente y de plantearse mejores futuros posibles, más benevolentes con las subjetividades, con el mundo y con todas las formas de vida.

Porque a lo largo de la historia de los grupos humanos se han construido -y se seguirán construyendo- y empleado, instrumentos simbólicos, metarrelatos, meta discursos, para representar mundos en que la representación del ser humano sea posible; así, mediante los mitos, la religión, la filosofía, la ciencia, el socialismo, el comunismo o el capitalismo, por ejemplo, se han planteado formas -siempre temporales y parciales- de “vivir”, de significar lo que es “vivir”, “salir adelante”, seguir “siendo posible” andando un eterno camino de búsqueda de sentido, de significación, que sea útil para dos coas que se acontecen simultáneamente; que hagan posible el subsistir (orgánicamente) y el ser (simbólicamente), prevale-ser.

La consideración de una autoridad posible, en el ámbito de las instituciones sociales contemporáneas y en particular, de la universidad pública en México, ha de ser abordada tomando en consideración los múltiples y acelerados cambios sociales, ideológicos y económicos que caracterizan a las sociedades actuales. Por ello, una posible crisis de las figuras de autoridad antes legitimadas desde la tradición, la religión o el mito, así como la emergencia de conductas que revelan la no consideración del otro y la búsqueda de una satisfacción individual, sin restricciones, no solamente por parte de alumnos, sino de maestros, administrativos y autoridades universitarias, que parecen poner en evi-

dencia la fragmentación del lazo social, hacen necesario y urgente el emprender mayores esfuerzos institucionales e interdisciplinarios para conocer, revalorar y fortalecer aquellas formas de autoridad efectivas y responsables, que sean capaces de promover la convivencia sana y productiva entre todos sus agentes, así como la construcción de una identidad institucional, que por sus características, favorezca la consolidación de una identidad, no solo profesional sino humana, entre sus estudiantes, maestros, administrativos y autoridades.

Conclusiones

En conclusión, en el presente ensayo se intentó explorar la problemática de la autoridad posible en el contexto urbano contemporáneo, en particular, en el ámbito universitario, caracterizado por encontrarse también inmerso en la lógica del capitalismo tardío, que ha patrocinado cambios en los modelos y estructuras familiares y educativas. Mediante el empleo de recursos conceptuales aportados por el psicoanálisis, se abordó, a modo de sospecha, cómo las dinámicas de igualdad en los roles parentales y la posible crisis en las figuras de autoridad tradicionales han podido influir en la formación de identidades poco consistentes y la regulación ineficaz del comportamiento en los sujetos. Se destacó que, aunque la posmodernidad y el discurso capitalista han promovido la emancipación y la autonomía individual, también han generado una fragmentación del lazo social y de la autoridad, favoreciendo manifestaciones de violencia en diversos ámbitos sociales, entre los que se encuentra el ámbito de la institución universitaria. Se apostó por afirmar que la autoridad es un constructo simbólico necesario para lograr la cohesión social, y su declive plantea desafíos significativos para la sana convivencia y para la vida en comunidad. Finalmente se sugiere que únicamente la operación de figuras de autoridad con cualidades atractivas y efectivas, que los hagan susceptibles de encarnar el significante de orden y ley, podrán mediar entre los deseos individuales y las demandas institucionales, porque éstas siguen siendo necesarias para lograr la estabilidad y el bienestar de las sociedades humanas.

Referencias bibliográficas y documentales

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Bauman, S. (2000). *Modernity líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, A. V. (2015). Facultad, Autoridad y padre. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Brousse, M. E. (2010). *Un neologismo de la actualidad: la parentalidad*. En, M. Torres, J. Faraoni y G. Schnitzer (comps.), *Uniones del mismo sexo. Diferencia, invención y sexuación* (pp. 139-148). Grama Ediciones.
- Castrillo, D. (16 de diciembre, 2006). *Lectura del Seminario 5 de Lacan: el Nombre del Padre en los capítulos VIII y IX*. Conferencia para Instituto Campo Freudiano. https://nucep.com/wp-content/uploads/2012/09/ref_Dolores-Castrillo_-_EL-NOMBRE-DEL-PADRE.pdf
- Dasuky, S. A. y González, J. (2022). La declinación de la autoridad docente en la contemporaneidad: una perspectiva psicoanalítica. *Rev. CES Psico*, 15(1), 182-200. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5614>
- Freud, S. (1955). *Obras Completas. Volumen XIII. Tótem y tabú y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1979). *Obras Completas. Volumen XVIII. Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Amorrortu Editores.
- Gallo, H. (2017). *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica, neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad, Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.

- Lacan, J. (1999). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 5, Las formaciones del inconsciente*. Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 8, La transferencia*. Ediciones Paidós.
- Martínez Licona, J. F., Rodríguez Gámez, G. I., Díaz Oviedo, A. y Reyes Arellano, M. A. (2017). *Nociones y concepciones de parentalidad y familia*. Esc. Anna Nery, 22(1), 1-9, e20170148. <https://www.scielo.br/j/ean/a/cWd7QxVLj3zfXv5fgYskrG/?format=pdf&lang=es>
- Mendel, G. (2011). Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones. Nueva Visión.
- Moncada, S (2007). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Theoria*, 3, 33-46. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29916204.pdf>
- Ons, S (2009) *Violencia/s*. Paidós.
- Salles, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47. <https://core.ac.uk/download/pdf/39107518.pdf>
- Zizek, S. (2004). *En defensa de causas perdidas*. Ediciones Akal.

II. ANDAMIAJES Y RELATOS SOBRE LA VIOLENCIA UNIVERSITARIA EPISTÉMICA Y DISCIPLINAR. IDENTIDADES Y CUERPOS: TRAMAS Y SUBJETIVACIÓN

Capítulo 4

Las universidades no son maternajes. Episteme patriarcal y perspectiva de género en las IES

Consuelo Patricia Martínez Lozano
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El capítulo aborda los avances de una investigación continuada, socioantropológica, acerca de las violencias contra las mujeres en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, en relación con los mecanismos y procesos que han perfilado la inserción de la perspectiva de género en dichas instancias. Lo aquí expuesto se dirige en tres sentidos: 1) Aproximarse a la conformación de una episteme patriarcal hegemónica de las IES, que configuran un *habitus* masculinizado y naturalizado, orientador del conocimiento y la enseñanza en los espacios universitarios; a partir de explorar y analizar el significado y connotaciones de la denominación *alma mater* (madre nutricia) en contraste con el *pater familiae*, que controla y se apropia de los sujetos en las IES, y se hace aprehensible a través de ciertos elementos de identidad y significación institucionales como los lemas universitarios. 2) Abordar algunos aspectos empíricos de las IES que permiten analizar y discutir en torno a mecanismos, prácticas y formas de institucionalizar la perspectiva de género. 3) Brindar elementos para elaborar un posicionamiento crítico del poder en las IES y de cómo se

pretende insertar la visión de género burocratizándola a partir de mantener inamovible el poder y hegemonía de la episteme patriarcal.

Palabras clave: universidades, episteme patriarcal, institucionalización, perspectiva de género, feminismo.

A manera de introducción

Hace poco más de diez años inicié una investigación sobre las violencias de género, contra las mujeres, en universidades de San Luis Potosí. De ese tiempo a la fecha, la indagación ha tenido tres etapas. La primera fue un análisis cualitativo sobre las maneras en que se sistematiza la violencia contra las mujeres en las IES, así como también una exploración respecto a los mecanismos, las instancias y/o las dinámicas institucionales para abordar la violencia contra las mujeres al interior de las universidades (públicas, privadas, confesionales, interculturales) en el estado potosino. Después, en la segunda fase, la indagación se concentró en aspectos específicos de la violencia contra las mujeres en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), concretamente hacia las estudiantes, y las formas en que se presentan, naturalizan y normalizan las prácticas de acoso sexual. Actualmente, la investigación se encuentra en una tercera etapa que busca analizar los procesos de institucionalización de la perspectiva de género en las IES, entendidas dichas instancias educativas insertas en contextos macro o socio-estructurales de violencia.² La investigación sugiere abordar esta problemática relacionándola con las características o los perfiles que sobre la violencia contra las mujeres tienen los contextos inmediatos donde se encuentran las universidades. Lo anterior para desarrollar un análisis de esas violencias dentro de las universidades en relación con la conformación y el tejido social-cultural de los entornos donde se ubican dichas escuelas. La investigación hace especial énfasis en abordar universidades públicas que se encuentren en

² En esta fase, la indagación se titula: “Evaluación, mapeo georeferenciado y análisis cuantitativo y cualitativo sociocultural de la institucionalización de la perspectiva de género en universidades públicas de México, con acento en contextos con activación de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM)”.

Estados con activación de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM). Esto con el fin de analizar la problemática de las violencias contra las mujeres y las acciones institucionales desarrolladas por las universidades para atender dicha situación, con una mirada conjunta que abarque también el panorama de la violencia contra las mujeres que se presenta en el contexto inmediato de las universidades.

En términos generales, desde su inicio, la investigación busca recabar información para conocer y analizar las prácticas, los procesos y los mecanismos que universidades públicas de México han realizado en los últimos diez años, conforme a lineamientos de las instituciones de educación pública, para atender las violencias que se ejercen contra las mujeres en las universidades. Se trata de identificar cuáles han sido las acciones institucionales para implementar la perspectiva de género en determinadas IES, tanto en el ámbito administrativo y burocrático, como en el campo docente, pedagógico y de investigación. También se plantea aproximarse a las interpretaciones y explicaciones que las comunidades universitarias: docentes, estudiantes y personal administrativo, expresan sobre la convivencia cotidiana en sus universidades, en torno a las relaciones de poder y las acciones institucionales, así como las maneras en que identifican las violencias contra las mujeres y su interpretación de las acciones que las universidades han hecho para enfrentarlas.

El abordaje metodológico se ha desarrollado con una perspectiva socioantropológica, centrándose en técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad y la observación directa con registros etnográficos. En esta tercera etapa, además se contemplan herramientas de exploración documental, seguimiento o monitoreo de sitios Internet de las IES y mapeos georreferenciados de las universidades pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que se encuentren activas en la Red Nacional de IES-Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad). Dichos mapas se están elaborando con información extraída del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las IES (ONIGIES), para ubicar, identificar y describir las acciones desarrolladas por las IES en materia de perspectiva de género y atención a la violencia contra las mujeres, a partir de la información contenida en ONIGIES.

La aplicación de las técnicas cualitativas, en el transcurso de la tercera etapa, se acota al desarrollo de entrevistas con mujeres docentes, estudiantes y empleadas universitarias, así como observación directa de las dinámicas cotidianas en IES de carácter público, haciendo énfasis en las universidades que se encuentran en los estados con ciudades medias o pequeñas. Concretamente en San Luis Potosí, Baja California e Hidalgo.

A partir de lo anterior, el presente documento pretende dar cuenta de los avances de la investigación en este tercer momento. Lo aquí expuesto apunta en tres direcciones: 1) Discurrir en torno a la configuración simbólica del imaginario de lo universitario, como un constructo social, de representación y significación, de carácter patriarcal conforme al mandato de masculinidad. 2) Describir en forma breve algunas prácticas desarrolladas como parte de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género en algunas universidades. 3) Proponer una mirada crítica en torno a la idea de *poder* en las IES como micropolíticas de la episteme patriarcal. Cuestionar la inserción de las mujeres en las universidades como meras retóricas de “empoderamiento”, y sugerir una visión alternativa de crear comunidad, maternajes del cuidado y provisión de la vida en las universidades, configurando otras formas de poder no patriarcal.

*El expolio del *alma mater* en la instauración del *pater familiae*. Lemas universitarios como discursos de la episteme patriarcal*

En otro momento he desarrollado la disertación sobre las IES como baúlartes del Estado occidental, patriarcalizado, jerárquico y excluyente, que se instaura formando parte del mandato de masculinidad (Martínez, 2019). Las IES constituyen entornos en los que se han cifrado altas expectativas de formación profesional, esto las hace configurarse en función de un capital simbólico de muy alta valoración (Martínez, 2017). Sin embargo, las IES son en realidad espacios donde se fomenta la ejecución de prácticas encaminadas a la competencia, la individualidad, la persecución de escalafones, el productivismo, el capacitismo, etc. Por lo tanto, como escenarios patriarcales y masculinizados, re-

quieren del desarrollo sistemático de prácticas violentas para consolidar las jerarquías, con miras a su continuidad y permanencia.

Las relaciones de género se refieren, fundamentalmente, a relaciones de poder desigual configuradas a partir de construcciones simbólicas, representaciones, significados, atribuciones con que dotamos a los cuerpos sexuados. Todo este bagaje simbólico se orienta en función del tiempo histórico, de los contextos y de una compleja urdimbre interpretativa que elaboran las personas. Esto quiere decir que esas relaciones de poder no son una esencia, no son dadas por la naturaleza ni por la biología, ni son designios divinos, sino que son construidas social e históricamente y estructuradas e internalizadas, aprendidas, de tal manera que las naturalizamos y las normalizamos y asumimos como impensable alguna variación en ese “orden” social establecido.

En este sentido, es preciso aceptar y asumir que en la universidad se reproducen estas desigualdades en las relaciones de poder. Las universidades no son entelequias flotando aisladas de sus contextos, sino que se encuentran insertas en las configuraciones estructurales que han normalizado, naturalizado, reproducido las violencias que garantizan ese orden político de poder desigual que es el orden político patriarcal. Para que dicho orden siga funcionando necesita, requiere, sistematizar la violencia, es decir, sistematizar las relaciones de poder desiguales, mismas que son, básicamente, relaciones violentas. Conforme a Segato (2016, p. 19): “El género es la forma o configuración histórica elemental de todo poder en la especie y, por lo tanto, de toda violencia, ya que todo poder es resultado de una expropiación inevitablemente violenta”. Sin esto no puede haber jerarquías, y la universidad es un corporativo masculino fundamentalmente jerárquico.

Las IES constituyen una forma de maternaje usurpado, expropiado por el orden patriarcal para convertirlo en todo lo contrario. Se alude a las universidades con la expresión latina *alma mater*, cuyo significado literal es: *madre nutricia*. El uso de la expresión se remonta a la que se conoce como la primera universidad en occidente, en Italia. No es una simple anécdota el hecho de que, desde la Edad Media occidental, los varones de esos territorios hayan fundado un organismo robando facultades que identifican a las mujeres: cuidar, nutrir, alimentar, dar vida;

y más aún, que fundaran estos dominios masculinos disponiendo que las mujeres no entraran ni formaran parte de esa comunidad. Se trata de un expolio, pues las universidades se han ido desarrollando no precisamente como maternajes, sino en función del ejercicio del poder a la manera del *pater familiae*, es decir, del dueño, o de lo que Segato llamaría “dueñidad”: el varón que ejerce la autoridad, el mando y el poder sobre bienes y personas (la Familia), que asume como su pertenencia y sobre quienes decide. La universidad no es *alma mater*; es *pater familiae*. No en vano a la máxima autoridad en las IES se le denomina rector, que alude a regir, controlar, gobernar.

La nacencia de las IES, la percepción subjetiva de su conformación, están directamente relacionadas, significativamente, hacia la usurpación del cuerpo femenino, de las características biológicas, pero también simbólicas, de representación, de las mujeres como gestantes de la vida, cuidadoras, que nutren y alimentan. Sin embargo, de manera contradictoria, este robo funciona como basamento de la patriarcalidad, del sentido de las relaciones de poder, del control y sujeción del conocimiento y también de la corporalidad de las mujeres universitarias. La idea de la *Madre Nutricia* es en realidad la instauración del *pater familiae* y, al mismo tiempo, es la definición y entendimiento de la enseñanza y generación del conocimiento como los saberes coloniales cuyas ideas provienen de occidente, no de nuestros territorios, y que tienen en el centro la imagen del varón occidental: el hombre blanco, cristiano, heterosexual, que ostenta la potencia intelectual y económica, y que en él se concentra todo el saber universal.

El surgimiento de las universidades con esta impronta del mandato de masculinidad sigue vigente y es altamente valorada en los contextos de las IES. Los aspectos que identifican a las universidades, tales como el escudo de la institución, el lema universitario y, en algunos casos, “la mascota” o animal que representa a la universidad, son elementos de afiliación y significación, circunscritos a la manera en que se aprehende, se asimila e interpreta social, simbólica e históricamente todo el sentido de lo que representan las universidades, no sólo para las personas que la integran, sino para toda la sociedad en la que se encuentran. Y esa significación es de profunda raigambre de ejercicio del

poder masculino en términos del *pater familiae*, no de la madre nutricia. El caso de la UNAM es un ejemplo emblemático de la eficacia de significación y representación que tienen estos tres componentes: lema, escudo, mascota.

En tal sentido, atisbar en los lemas de las universidades permite una aproximación al entendimiento de la subjetividad patriarcal, de poder del mandato de masculinidad que engloba y define a las IES. El recurso lingüístico es una configuración social-contextual-histórica (estructural). Se construye y se aplica conforme a pautas y formas de pensar-hacer de las personas en un contexto y tiempo determinados. Respecto a las IES, este bagaje de formas simbólicas y elementos de significación define las relaciones de poder estructurales que permea en todas las prácticas y valida la manera de generar conocimiento bajo el sentido de objetividad racional científica masculina occidental, del pensamiento binario y las jerarquías excluyentes, naturalizando lo arbitrario, creando un *habitus* en la instauración de principios, esquemas de pensamiento y acción que se asumen como parte del orden de lo natural cuya variación resulta incomprensible (Bourdieu, 2007).

El pensamiento binario occidental, de contrapartes jerarquizadas y mutuamente excluyentes, es el que ha definido la idea de ciencia y conocimiento. Es bajo esta determinación que se han creado las universidades como parte de los elementos que conforman el Estado democrático republicano en los territorios colonizados que han sido “occidentalizados” a partir de la invasión europea, es decir, que a través de la violencia se ha impuesto una manera de entender la realidad y de construir las normativas, las instituciones y todo el sentido de la vida, de las prácticas y de las interacciones de las personas, tanto con lo humano como con lo no humano. Las universidades se convierten en organismos garantes de la conformación del Estado occidental colonial. Comparto la idea de Segato (2016) al entender a dicho Estado como la culminación de la historia de los varones. Para Segato (2016; 2018) la historia de los hombres no es la misma que la historia de las mujeres. Ambas Historias corren en direcciones distintas, y lo que conocemos o se nos ha enseñado como “Historia” de la humanidad es en realidad la Historia de varones occidentales. La generación de conocimiento que-

da inserta en esta dinámica donde está ausente la narrativa discursiva histórica, sentipensante, de las mujeres. Las universidades han sido vehículo fundamental en la reproducción del pensamiento binario y de un “orden político” patriarcal extramuros de los espacios universitarios.

Respecto a esta parafernalia simbólica y/o de representación-significación de las universidades, los lemas remiten a la exhibición de las potencias masculinas que refrendan ese orden político patriarcal, directamente relacionado con el *pater familiae*, no con la madre nutritiva. Son dos senderos históricos paralelos no confluyentes. Los lemas universitarios acrisolan, en términos de simbolización, una metáfora (Leach, 1993) de la raigambre de mandato de masculinidad, de pensamiento binario occidental, que conforma la presencia de las universidades. Palabras como: patria, honor, razón, ciencia, verdad, grandeza, poder, conocimiento, lucha, orden, progreso, trabajo, entre otras, conforman los enunciados de los lemas como representación de un todo que es la universidad, como sujeto totalizador del conocimiento con episteme masculina y, en algunos casos, se agregan connotaciones religiosas judeocristianas.

Universidad	Lema
Universidad Autónoma de Baja California	“Por la realización plena del Ser” (antes: “Por la realización plena del Hombre”)
Universidad Autónoma de Baja California Sur	“Sabiduría como meta, patria como destino”
Universidad Autónoma del Carmen	“Por la Grandeza de México”
Universidad Autónoma de Chihuahua	“Luchar para lograr. Lograr para dar”
Universidad Autónoma de Colima	“Estudia, lucha, trabaja”
Universidad Autónoma de Guanajuato	“La Verdad os hará libres”
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	“Amor, Orden y Progreso”
Universidad de Guadalajara	“Piensa y trabaja”
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	“Cuna de héroes, crisol de pensadores”
Universidad Autónoma de Nayarit	“Por lo nuestro, lo universal”
Universidad Autónoma de Nuevo León	“Alere Flammam Veritatis” (Alimentar la llama de la verdad)
Universidad Autónoma de Querétaro	“Educo en la verdad y en el honor”

Universidad	Lema
Universidad Autónoma de Quintana Roo	“Fructificar la razón: trascender nuestra cultura”
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	“Siempre autónoma, por mi patria educaré”
Universidad Autónoma de Sinaloa	“Sursum Versus” (Hacia la cúspide)
Universidad de Sonora	“El saber de mis hijos hará mi grandeza”
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	“Estudio en la duda. Acción en la fe”

Los lemas sugieren y sintetizan una ritualidad discursiva de las IES como “puesta en escena de un ritual que determina para los sujetos que hablan tanto las propiedades singulares como los papeles convencionales” al interior de las universidades, entendiendo también, que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2009, p. 41 y 45).

La episteme patriarcal se conforma y a la vez requiere para solventar su edificación, de exhibir potencia, de mostrarse poderoso, aleccionador y dueño como premisa fundamental del *pater familae*. Las IES remiten en sus lemas a la exhibición plena, institucionalizada, del mandato de masculinidad y de las potencias que precisa para afianzar su estructura eminentemente patriarcal, de subordinación y “dueñidad”. Conforme a Segato (2018), “el estatus masculino depende de la capacidad de exhibir esa potencia, donde masculinidad y potencia son sinónimos. Entreveradas, intercambiables, contaminándose mutuamente, seis son los tipos de potencia que he conseguido identificar: sexual, bélica, política, económica, *intelectual* y moral” (p. 44) (las cursivas son mías). La eficacia simbólica de las universidades se colectiviza, se hace permanente e inmanente, en gran parte, a través de las representaciones discursivas que se instauran como rituales y que perfilan esa muestra de potencias masculinas, con particular énfasis la potencia intelectual. Para las IES, los lemas, las imágenes que las definen (y en cierta medida también las esencializan) y otras formas simbólicas son refrendo y espectacularización, aun sin proponérselo, de la potencia intelectual. Las universidades ostentan la impronta de una episteme colonial occidental y eminentemente masculina, patriarcalizada en términos del

pater familiae. De esta manera, el cuerpo de las mujeres es apropiado, colonizado y puesto en circulación en función de la consolidación de la potencia masculina. La institucionalización de la perspectiva de género no puede escapar a esta lógica epistémica.

Institucionalizar el género a partir de la episteme colonial del *pater familiae*

Como ya se dijo, en esta tercera etapa de la investigación en curso sobre violencia contra las mujeres en las IES, se pretende realizar una aproximación a las universidades públicas de México que pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De éstas, se toman como muestra las universidades que integran la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior Caminos para la Igualdad de Género (RENIES Igualdad). La ANUIES se compone de 207 IES de México. La RENIES Igualdad se constituye con 52 IES de ANUIES, entre Universidades, Tecnológicos y Centros de Investigación del país. Los antecedentes en la formalización de esta Red de ANUIES, se ubican en 2009 con la realización del I Reunión Nacional de Universidades Públicas: caminos para la equidad de género en Instituciones de Educación Superior, impulsado por el entonces Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2012, la RENIES se instituye de manera formal (CIEG-UNAM, 2022).

En términos generales, las IES en México han iniciado la implementación de la perspectiva de género, en forma institucional, hace diez años. Sumado a esto, el 20 de abril de 2021 se emite en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Educación Superior, que señala en el Capítulo II, Artículo 7, Fracciones V y VI, la formación y fomento al desarrollo humano que deben llevar a cabo las IES en la atención a la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos, y el combate a la discriminación y la violencia contra las mujeres (Cámara de Diputados, 2022).

Asimismo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), hace referencia en el Artículo 10 a la violencia laboral y docente; y en los Artículos 12 y 13 se abordan directamen-

te aspectos relacionados con la violencia que ocurre en los entornos docentes y escolares, respecto a la discriminación, el hostigamiento y el acoso sexual (Cámara de Diputados, 2022). Estas prácticas han sido, y siguen siendo, recurrentes en las IES, y de las primeras en ser señaladas y denunciadas por las estudiantes universitarias en diversas IES del país. Han sido las movilizaciones feministas estudiantiles las que han logrado señalar, visibilizar y cuestionar la normalización de las violencias en las universidades. La respuesta más identificable por parte del Estado y, en consecuencia, de los propios organismos educativos de nivel superior, ha sido la emisión burocrática de lineamientos y procesos institucionalizados para abordar una problemática compleja que, en el caso de las IES, se encuentra implícitamente relacionada y vinculada con otros procesos que atañen a las prácticas cotidianas, a la generación de conocimiento, el ejercicio de la docencia, las relaciones de poder desiguales y las jerarquías excluyentes. Factores de carácter simbólico, de significación y sentido, que se expresan mediante la normalización de prácticas en la convivencia cotidiana, en la configuración de ritualidades y en la incorporación de un *habitus* patriarcal, entre otros aspectos de difícil aprehensión, intelección y abordaje a través de las estipulaciones oficiales, las leyes, los protocolos, etc.

A grandes rasgos, las acciones encaminadas a definir y abordar en términos institucionales la perspectiva de género por parte de las IES, se ubica en dos órdenes: 1) La producción de normativas que se objetivan en documentos: diagnósticos, indagaciones descriptivas, sondeos, dictámenes, elaboración de protocolos, procedimientos para identificación de prácticas violentas, trámites y procesos burocráticos enfilados a la denuncia de dichas violencias, etcétera. 2) A partir de lo anterior, incidir en los significados, en las subjetividades, en la interpretación y desarrollo de las prácticas por parte de la población universitaria respecto a las relaciones de poder y las violencias contra las mujeres. En palabras de Palomar (2009), esto puede entenderse, en parte, de la siguiente manera:

¿Qué quiere decir “incorporar la perspectiva de género en la universidad”?

[...] lograr la institucionalización de una perspectiva de equidad que signifique su incorporación en las rutinas cotidianas, en las prácticas regulares de todos los espacios y niveles de la universidad, así como de las estructuras que organizan sus políticas, de manera que dicha perspectiva oriente la elección de alternativas y la evaluación de las prácticas" (Palomar, 2009, p. 61).

Siguiendo a Palomar, la visión y atención de las relaciones de género en las IES, su abordaje institucional a través de ciertas instancias a su interior

[...] también cumplen con una función simbólica precisa: ser la evidencia empírica que la institución utiliza para mostrar la importancia que se le concede a la perspectiva de género, ya que la asunción de una retórica institucional que pretende mostrar una actitud "políticamente correcta" y acorde con los discursos actuales de la modernidad requieren de un dato concreto qué mostrar cuando hay que probar que se tiene incorporada la perspectiva de género en las estructuras universitarias..." (Palomar, 2009. p. 56).

Sin embargo, conforme a lo indagado hasta el momento, esta visión tiene particularidades y especificidades que diversifican la trascendencia de su incorporación en las IES. Sobre todo, existe un énfasis meramente burocrático, de dictámenes para identificar, entender y atender las prácticas violentas y regularlas. La incidencia de estas disposiciones que emanen del poder jerárquico de la institución emisora, en relación a la comunidad universitaria, sus formas de hacer, las interacciones, la dinámica de la vida cotidiana en general, la formación profesional, la generación de conocimiento, la convivencia, etcétera, pareciera que sucede aparte, en un mundo paralelo que no se rige por las normativas burocráticamente estipuladas desde la cúpula institucional. De alguna manera, aunque la instauración de mecanismos institucionales en las IES se lleva a efecto principalmente por comisiones emanadas de organismos de mayor rango, la proliferación de observatorios, defensorías de derechos universitarios, elaboración de protocolos de acción,

etcétera, revelan también el acendramiento y la magnitud de la normatización de estas prácticas de poder en toda la dinámica universitaria. Esto expresa una parte de la impronta patriarcal en el surgimiento y desarrollo de las IES y, por consecuencia, en todas las prácticas y quehaceres que le atañen.

Es preciso no perder de vista que la implementación de estas herramientas burocráticas en la pretendida atención a las prácticas violentas, no siempre o no necesariamente, va aparejada de estrategias u operatividades con “perspectiva de género” direccionaladas hacia la investigación, la docencia y a las interacciones o prácticas de la cotidianidad al interior de las IES. Por un lado, desde hace más de diez años, se ha echado a andar un funcionamiento estadual y estatutario en los papeles, en la trámitología burocrática, en la retórica institucional que se encamina hacia lo “políticamente correcto” en la implementación de la visión del género, sin que esto signifique, automáticamente, la internalización en la vida cotidiana de dichos postulados. Y, por otro lado, las acciones, los quehaceres y saberes, las ritualidades en la vida cotidiana intramuros de las universidades, se repliegan hacia la conformación simbólica del mandato de masculinidad. Todo esto sin perder de vista que, justamente, los documentos, los papeles, los discursos que produce la institución tienen la impronta epistémica de la exhibición de la potencia masculina. Es decir, en sí mismo, ese discurso políticamente correcto emana totalmente del poder patriarcal. Son los mecanismos de expresividad, de enunciación del *pater familiae* que reafirman su poder.

Las universidades han pretendido una inserción “formal”, institucionalizada y oficial, de la visión de género (pero no propiamente del feminismo ni de las demandas feministas), al interior de su dinámica administrativa, burocrática y/o de regulación de las acciones en las IES. En tal sentido, es pertinente reflexionar sobre los procesos y dinámicas que ha tenido la movilización y la pluralidad feminista en los contextos universitarios. En México, la presencia, acción y visibilización de los feminismos, ha tenido en las IES un escenario muy relevante, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX, las primeras décadas del XXI hasta el presente. El activismo feminista de mujeres docentes y estudiantes, el camino de configuración teórica tanto de la perspectiva de

género como feminista, así como la investigación social y la generación de conocimiento principalmente en las ciencias sociales y las humanidades, llevada a cabo por mujeres investigadoras, desde los postulados teóricos del género y la teoría feminista son fundamentales para comprender y explicar el camino que recorre la inserción de la perspectiva de género en las IES y el entendimiento del género y la pluralidad feminista en la formación académica, el trabajo docente y la investigación científica en general (Barrancos 2020; Blázquez y Güereca, 2015; Buquet et al., 2013; Gargallo, 2019). Estos procesos son complejos y se encuentran continuamente permeados y atravesados por las configuraciones estructurales de los territorios y, en nuestras geografías, por la impronta colonial tanto del poder como del saber (Quijano, 2003; Solís, 2023).

A continuación, haré breve referencia a algunos aspectos relacionados con la inserción de la perspectiva de género, de manera oficial, en universidades públicas del país.

Desde 2020 y a través de la Defensoría de los Derechos Universitarios (creada en 2016), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) trazó y desarrolló una serie de acciones encaminadas al abordaje de las relaciones de género que puede perfilarse en tres momentos principales: 1) La elaboración y diseño del protocolo universitario para prevenir, atender, sancionar y erradicar el hostigamiento, el acoso sexual y la violencia de género en la UASLP; 2) la conformación de un diagnóstico sobre violencia en espacios universitarios, emanado de la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, y 3) la propuesta de un programa institucional para la igualdad sustantiva y erradicación de la violencia de género en la UASLP, elaborado a partir de una consulta en la población universitaria y la posterior realización de un foro abierto para abordar las violencias de género y el ejercicio de derechos humanos en la universidad. A grandes rasgos, estos son los aspectos más visibles en la institucionalización de la perspectiva de género que desarrolla la universidad. En este sentido, la UASLP ha intentado realizar prácticas institucionales muy apegadas a los lineamientos y directrices procedentes de la federación. Sin embargo, poco se alude a la organización y acciones de mujeres estudiantes que se fueron organizando, desde años atrás, en las diferentes facultades de la universidad y cuya

presencia fue siendo cada vez más clara y contundente, a la par que fueron evidenciándose las violencias contra las mujeres normalizadas y banalizadas en la universidad, como el hostigamiento y el acoso sexual, la exclusión y discriminación.

En general, las acciones institucionales de la universidad respecto a la visión de género en las IES, obedecen más a las comisiones del Estado, a través de leyes y decretos, que a la escucha atenta y el acompañamiento de la comunidad universitaria. Los rubros que cubre el programa son los mismos que la federación estipula a través de los programas sectoriales y de organismos como la ANUIES y que ya se encontraban desde tiempo atrás en los programas de desarrollo institucionales de la propia UASLP con miras a ser aplicados a corto, mediano y largo plazo, durante varios años. La federación insta a las IES del país a que implementen acciones “con perspectiva de género”, en las áreas que atañen a la igualdad —docencia, currículo e investigación— y violencia. Estos aspectos que corresponden a la institucionalidad, y a las maneras en que se formaliza y oficializa un posicionamiento respecto a las relaciones de género en la universidad, son fácilmente identificables, pues se construyen al interior de la propia institución y se apegan totalmente a la retórica del organismo y a la obediencia y seguimiento de los dictados del Estado. El actuar del *pater familiae* tiene raigambre discursiva que comparten los códigos estatistas.

Más inaprensible e inasible resulta el abordaje de las relaciones de poder, las jerarquías excluyentes, el mandato de masculinidad y la impronta patriarcal que aluden a las prácticas violentas cotidianas, normalizadas, naturalizadas, subjetivadas, profundamente internalizadas en las universidades. Las experiencias de vida al interior de la universidad, entendida como una comunidad, no como una población regida por el *pater familiae*, sino la práctica de los cuidados y la vivencia comunitaria del sentipensar de las personas a quienes alimenta la Madre Nutricia.

En ese ámbito, la universidad ensaya prácticas que tienen más que ver con la imagen, lo simbólico discursivo institucional ritualizado. A partir de 2020, en la UASLP se empezó a utilizar el color violeta como fondo del escudo universitario, usando esta variante en el logotipo o la insignia universitaria como perfil de Facebook durante el mes de marzo. Algo similar ocurrió durante el mes de noviembre: en el perfil Fa-

cebook oficial de la UASLP apareció el escudo universitario con fondo color naranja. Esto entre otros aspectos relacionados con la profusión de fotografías o presencia de mujeres investigadoras en medios institucionales (digitales y tradicionales) para subrayar su presencia en la universidad, como parte de las celebraciones en determinadas fechas: el 8 de marzo o el día internacional de la mujer y la niña en la ciencia, el 11 de febrero. Cabe preguntarse si realmente esto se encuentra directamente relacionado con las desigualdades, el ejercicio del poder, las exclusiones y todas las formas de violencia en la universidad.

Asimismo, progresivamente se fueron desincorporando a la dinámica estudiantil los “concursos de belleza” de mujeres estudiantes en las Facultades donde llegaban a realizarse. Las Consejerías de Alumnos/as hicieron cambios en sus dinámicas de formación de las planillas (compuestas por duplas mujer-hombre y mujer-mujer, quedando anuladas las duplas hombre-hombre) para lograr que las jóvenes estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades para ser electas y tener cargos de representación en Consejería y Sociedad Alumnos/as. En 2023, por primera vez una planilla compuesta por estudiantes mujeres fue electa para presidir la Federación Universitaria Potosina. En realidad, la universidad oficializa o institucionaliza aspectos de la vida cotidiana que son cooptados, engullidos, arrebañados por la propia institución.

Por otro lado, en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), quizá uno de los elementos más significativos fue el cambio de lema: “Por la realización plena del Hombre”, que ostentaba desde su fundación, a: “Por la realización plena del Ser”. Este hecho ocurrido en mayo de 2022 generó opiniones encontradas en la comunidad universitaria. Sin embargo, lo que aquí se resalta, en primera instancia, es la manera obligada en que la universidad tuvo que curvarse a la disposición del Estado, como ocurre en el corporativo masculino: el reconocimiento a la jerarquía mayor (el macho Alfa), a la que el macho Beta se doblega, y no precisamente por una convicción de quienes ostentan el poder institucional, ni siquiera por demandas concretas de parte de las mujeres universitarias. No obstante, en la vida cotidiana, continúan las formas de exclusión y disciplinamiento que entrañan las relaciones de poder, ya que éstas no cambian ni se trasgreden por decreto.

Haciendo un seguimiento de los sitios oficiales y de difusión por Internet de las universidades, es posible percibirse de que, aunado al discurso de lo “políticamente correcto” en torno a la perspectiva de género, las dinámicas académicas siguen pensándose bajo parámetros de la reproducción de las relaciones de poder, las jerarquías y el predominio de una episteme masculinizada. En la imagen que aparece a continuación, puede notarse que en la actividad académica que se promociona participan solamente varones. El escudo con el entonces lema de la UABC: “Por la realización plena del Hombre”³; aunado al nombre de la revista: *Razón y Palabra*, en torno a la cual se realizó esta actividad, así como a los nombres de todos los varones participantes, constituye un ejemplo de las connotaciones de significación y sentido, las intersubjetividades que perfilan las prácticas académicas en la universidad. La *razón* y la *palabra* la tienen solamente los varones instalados en el escenario universitario donde el *pater familiae* manda la realización plena del sujeto monolítico hombre (occidental) abarcador que sintetiza toda la humanidad. Se naturaliza y normaliza el predominio de lo masculino en los contextos universitarios, con la monopolización de los espacios académicos, así como la expresión parcial y sesgada de formas de conocimiento que emanan del discurso institucional androcéntrico.



Sin embargo, es preciso subrayar que, como señala Cerva (2018) la institucionalización de la perspectiva de género, como punto de arranque de la retórica políticamente correcta, en primera instancia centra su atención en asumir la problemática de la inserción de las mujeres como asunto meramente de igualar la cantidad de hombres y mujeres en las prácticas y gestiones desarrolladas en la universi-

³ La actividad se llevó a cabo en octubre de 2021 (en el cartel de promoción no aparece el año), cuando la UABC aún no hacía cambio en el lema universitario actual: “Por la realización plena del ser”.

dad: “El reconocimiento de la equidad se deposita en los números, es la ilusión de que la presencia de mujeres asegura cambio de mentalidades y comportamientos” (Cerva, 2018, p. 40). En el afán objetivista, la visión del género como práctica de equidad o igualitaria en las IES, exige la elaboración de instrumentos que permitan “medir” los niveles de “equidad” en función de sumar cuerpos de mujeres en los diversos ámbitos y quehaceres al interior de las universidades. En este sentido, las universidades manejan la presencia de las mujeres en las IES a la manera de un tráfico del sexo-género, como lo señala Rubin (1996), en donde los cuerpos de las mujeres son expropiados e “intercambiados” (en el caso de las IES, “agregados o sumados”) por quienes detentan el poder del corporativo masculino. Las IES son corporaciones masculinas donde las mujeres circulan en pactos de alianza entre varones, para los fines burocráticos y estatistas que convenga a quienes ocupan las jerarquías.

Esto puede verse también en la siguiente información extraída del monitoreo y registro de sitios Internet. Con motivo del 8 de marzo de 2022, la Universidad Autónoma de Chihuahua hizo público un plan de acciones sobre la prevención de violencia de género en la universidad. La nota viene acompañada de la siguiente imagen.⁴



Mas de un centenar de consejeras técnicas y universitarias fueron testigos del plan de trabajo con perspectiva de género de la Universidad

Es pertinente hacer notar la centralidad que tiene, en la imagen, la figura masculina de los varones con autoridad rodeados por mujeres.

⁴ Nota completa en <https://uach.mx/noticias/2022/3/9/presenta-uach-plan-de-acciones-contra-violencia-de-genero/>

El texto del pie de foto refrenda la manera en que Segato (2016) explica la configuración del varón como el gran Uno, el hombre occidental como sujeto único y totalizador, y las mujeres, así como “los otros” o quienes son consideradas minorías, fungen como defeciones, residuos, adherencias del sujeto varón occidental. Las “más” de cien mujeres, las defeciones de quien rige la corporación masculina universitaria testifican la operatividad burocrática que las contempla o las integra al corporativo como minorías. Ahí también puede verse la manera en que las mujeres circulan y son expropriadas por los varones del corporativo, de igual forma que se alude a la objetividad numérica resaltando la cantidad de mujeres que actúan como “testigos”, recipientes pasivos, no como personas enunciantes activas, sino como expectantes de los discursos y gestiones burocráticas del poder corporativo que decidirá sobre ellas en el entorno universitario.

Apuntes finales. No “empoderar”, sino construir otras formas de poder no patriarcales

Las dinámicas y procederes en las IES, están configuradas acorde al (y a partir del) mandato de masculinidad, que conmina a los varones a la exhibición de las potencias. Las mujeres en las IES, al adentrarse en un ámbito patriarcalizado son encaminadas a ceñirse a ese mandato mediante el cual, podrán ser aceptadas y pretenderán colocarse en una posición de poder dentro del sistema de prestigio académico. Al mismo tiempo, esta configuración estructurante se constituye como una herramienta de disciplinamiento, exclusión y agresión, que se esgrime e instaura sistemáticamente, y que, además, es parte sustancial del sentido y significado del campo social de las universidades.

Por lo anterior, es posible identificar tres categorías que atanen al desarrollo de la perspectiva de género, las prácticas violentas contra las mujeres y la pluralidad feminista en las IES. Es decir, la activación del género/feminismo/ atención de violencias en dichos entornos, perfilan tres campos de acción que han tenido variaciones en el tiempo y en los contextos específicos donde se desenvuelven: 1) las académicas/investigadoras y su incidencia en la actividad docente, pedagógica,

de investigación y de acción académica en general; 2) la implementación burocrática, de gestión administrativa, con perfiles de regulación y sanción (creación de defensorías y protocolos de atención) y; 3) las movilizaciones y acciones directas de interpelación, señalamiento, concientización y denuncia (tendederos, marchas, pintas, manifestaciones, etc.) realizadas por las estudiantes feministas universitarias.

En este sentido, el feminismo académico ha ido enfilando por rumbos y a ritmos diferentes que la institucionalización de la visión de género (la instauración o el manejo burocrático, administrativo y normativo de las relaciones de poder en las IES) y también que los feminismos y el activismo de jóvenes mujeres estudiantes universitarias. De estos perfiles, el feminismo académico presenta mayores dependencias simbólicas y reales respecto a la institución, es también la parte que al parecer tiene menos incidencia en las decisiones institucionales o la más factible para ser manejada, domesticada, apropiada o controlada por la universidad. Además de que su influencia parece haberse visto mermada o muy acotada a ciertos grupos de feministas académicas en las que se coloca la responsabilidad única de promover la perspectiva de género/feminista en todo el quehacer académico de la organización: en las aulas, en los planes de estudio, en la investigación, en la dirección de tesis, en la asesoría y/o académica, etc. A esto se añaden las divergencias y pluralidades teórico-metodológicas que perfilan los feminismos académicos (no sólo en México), así como las especificidades y particularidades de la dinámica docente y de investigación que presentan las diferentes IES. Bajo esta tesitura, coincido con Gargallo (2019) cuando señala el distanciamiento entre las universitarias feministas y las profesoras, docentes, investigadoras y/o las feministas de generaciones anteriores; esta brecha generacional tiene un factor primordial que es el involucramiento con el activismo, las prácticas y el conocimiento directo que tienen las jóvenes de la violencia creciente contra las mujeres, así como las estrategias que han tenido que desarrollar para enfrentarla.

[...] un número creciente de jóvenes feministas empiezan a manifestar una actitud crítica hacia los estudios de género universitarios y los contenidos de sus carreras y sostienen tensas relaciones con las

feministas y especialistas en estudios de género que se desempeñan en la academia, sea increpándolas o ignorándolas.

No rechazan la historia del feminismo, pero repelan de las actitudes de las “feministas históricas”, las que se presentan a modo de íconos que “les conquistaron sus derechos”, como dicen remedando un gesto de burla. Han recibido enseñanzas de sus luchas, reconocen la importancia de algunas maestras en su formación [...] pero se niegan a acatar las recomendaciones de las feministas que se consideran “vacas sagradas” (profesoras reconocidas, autoras encumbradas, mujeres que se consideran en una posición jerárquica superior) con poca o nula actuación en las calles y los colectivos (Gargallo, 2019, p. 35).

Siguiendo estas ideas, de alguna manera las universidades, es decir, la episteme patriarcal hegemónica de las IES, “aprendieron el idioma” (al menos el más visible, el más manejable en imagen y plasticidad) de la visión de género y la pluralidad feminista (Espinoza, 2022). Se ha desarrollado una cooptación y oficialización del feminismo académico, blanco, nada combativo y más bien dócil a las disposiciones emanadas de la institución. El reconocimiento académico, la supuesta “visibilidad” que se les otorga a las mujeres en las IES en nombre de la equidad de género, el proporcionar a las mujeres algunos cotos de poder al interior del organismo, acendran la seducción que el prestigio y la exhibición de la potencia intelectual suelen tener para las profesoras e investigadoras, por lo que pueden volverse esquivas al momento de interpelar a la institución.

Por otro lado, hay también una estandarización de los lineamientos para contemplar y accionar la perspectiva de género en las IES. El Estado ya definió qué y cómo se van a insertar los posicionamientos en torno al género en las universidades. Esto homogeniza las diferencias y particularidades de las IES, estandariza las especificidades instalándolas en patrones cerrados y rígidos, con sesgos jurídicos, que no se insertan en la complejidad y dinamismo específicos del entramado universitario. Asimismo, la vertiente jurídica tiende a individualizar problemas estructurales, de orden político-patriarcal. El acoso sexual y el hostigamiento se ven como prácticas aisladas, de la intimidad, del

mundo privado de las personas, y no como un problema colectivo, de formas de organización social, de establecimiento de regímenes de género, de relaciones de poder que sistematizan prácticas violentas, de la instauración de jerarquías excluyentes, autoritarias, propias de un corporativo masculino, que se hacen patentes en las IES.

Finalmente, es necesario señalar e insistir que, en la institucionalización de la perspectiva de género, no hay un cuestionamiento hacia el ejercicio del poder patriarcal, del mandato de masculinidad, de exhibición de las potencias, de la dueñidad, de la captura del cuerpo de las mujeres en las IES. Se continúa soslayando el dominio del *pater familiae*. Esto es lo fundamental y es un ejercicio reflexivo que no se lleva a cabo: desmantelar, desmontar la episteme *rectora* del pensar-hacer de la población universitaria. Cuestionar el ADN patriarcal (Segato dixit) de una institución hecha por los varones para los varones. Tampoco esto se logra por decreto.

La lucha feminista es anti sistémica, por lo tanto, la reivindicación de la presencia y acción de las mujeres en las IES debería ir aparejada con una crítica a la estructura de poder jerárquica excluyente y al orden político patriarcal que rige a las universidades, pero eso no está sucediendo. Por el contrario, el poder masculino en la universidad no sólo no es cuestionado, sino que la institucionalización de la perspectiva de género en las IES ha quedado al servicio del mandato disciplinante que revela, pone en evidencia y valida las formas de operar en las universidades como un corporativo masculino. En ese sentido, no hay maternaje posible en el feudo del *pater familiae*. El poder en las IES responde al mandato de masculinidad, aunque las mujeres fueran mayoría y presidieran cargos importantes en su interior. La presencia de las mujeres en las IES no las convierte automáticamente en espacios de cuidado y fomento de la vida, no las trastoca en maternajes de manera inmediata. Las mujeres con poder en las IES operan bajo el esquema imperante de patriarcaldad. Como dice Rita Segato: “tener cuerpo de mujer no es garantía”.

No se trata de “empoderar”, es decir, de insertar a las mujeres en la dinámica y el ejercicio de las jerarquías verticales del corporativo masculino de las IES, de las maneras patriarcales de ejercer el poder (Galindo, 2022). Se trata de enfilar caminos de búsquedas a otras formas de entender el *poder* en términos comunitarios, colectivos, pluralistas, del cuidado y preservación

de la vida, no de las burocracias, los discursos, los protocolos, los dictámenes, los decretos, y toda la parafernalia de la solemnidad y el proceder de la potencia masculina, disciplinante, tramposamente objetiva, jerárquica excluyente, que requiere de las violencias para sustentarse. Como señala la lingüista mixe, Yasnaya Aguilar: “Barbieland no es nuestra utopía”. Es necesario reinventar los caminos hacia otra forma de ser-hacer universidad fuera de la episteme patriarcal del *pater familiae*.

Referencias bibliográficas y documentales

- Barrancos, D. (2020). *Los feminismos en América Latina*. COLMEX.
- Blázquez, N. y Güereca, R. (2015). Los estudios de género en la UNAM. En, J. del C. Chávez Carapia (coord.), *Perspectiva de género. Una mirada de universitarias* (pp. 23-46). UNAM.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Buquet, A., Cooper, J., et. al (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM-PUEG.
- Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión (4 de mayo de 2022). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión (4 de mayo de 2022). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cerva, D. (2018). Masculinidades y educación superior: la politización del género. *El Cotidiano*, 212, 35-45. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion6/Cerva2018_MasculinidadesYEducacionSuperiorLaPolitizacionDelGenero.pdf
- CIEG-UNAM (23 de mayo de 2022). RENIES. *Inicio. Vinculación*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. <https://cieg.unam.mx/renies-vinculacion.php>
- Espinoza, Y. (2022). *De por qué es necesario un feminismo descolonial*. Icaria. Mujeres y Cultura.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets.
- Galindo, M. (2022). *Feminismo bastardo*. Mantis. Canal Press.
- Gargallo, F. (2019). *Reflexiones en torno a ideas y prácticas del entre-mujeres a principios del siglo XXI*. Ediciones desde abajo.

- Leach, E. R. (1993). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. Siglo XXI.
- Martínez, C. (2017). *Las instituciones de educación superior y la violencia de género*. UASLP, Ediciones Eón.
- Martínez, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales*, (51), 117-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n51/0121-7550-noma-51-117.pdf>
- Palomar, C. (2009). La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara. En, M. A. Chávez Gutiérrez, M. R. Chávez Gutiérrez et al. (coords.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 49-68). Universidad de Guadalajara, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En, E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO; UNESCO.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En, M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). UNAM-PUEG, Miguel Ángel Porrúa.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Solís, M. (2023). *Cuaderno de Trabajo. Violencia epistémica y género en las instituciones de educación superior*. El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

Capítulo 5

Anatomía de violencias machistas contra estudiantes mujeres en la UMSNH vía protocolos y tendederos

Flor de María Gamboa Solís
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Resumen

El presente capítulo tiene como base la investigación actualmente en curso y denominada “Desarticulando la violencia juvenil y de género en instituciones de educación superior de México”, y el apoyo de experiencias de acompañamiento de casos de violencia sexual sufrida por estudiantes mujeres.

En el presente trabajo se aborda una reflexión en torno a las relaciones de poder, el machismo y las normas sexuales que acompañan la visión y práctica institucional de la recepción y atención de la violencia contra mujeres estudiantes en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Primeramente, tocará algunos aspectos de la situación del *Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, a la luz de las estructuras que definen socialmente a los sexos (Miyares, 2003). Enseguida, en una segunda sección, se avanza en el análisis de la relación entre sexualidad y poder que se juega en el binario relacional docente-estudiante para alumbrar lo que en esa relación está permeado por la moral sexual cultural patriarcal con sus tintes misóginos, para concluir con un tercer apartado, donde se

compartirán algunos hallazgos relacionados con las movilizaciones feministas ancladas a el “Tendedero”.

Palabras clave: violencia, estudiantes mujeres, protocolo, tendedero, UMSNH

Introducción

Las universidades son espacios transformadores, conectan mundos, ideas, sentires, diferencias; desplazan el mal humor por humores teóricos de alcances insospechados ante las preguntas menos esperadas; desconciertan creencias familiares para concertar otras mentalidades no consanguíneas que forjan vínculos por elección y coincidencias de intereses. Además de todo esto, las universidades aportan tinta y papel para escribir relatos individuales y colectivos que cifran movimientos del ser en los que se alcanza a ver el antes y el después de cada sujeto que pone en la universidad su cuerpo y subjetividad al servicio de un proyecto personal y social con perspectivas emancipatorias. He tenido la oportunidad de escuchar en aulas y pasillos relatos de estudiantes que describen en espirales de afectos historizados, los beneficios y bondades de su estancia y paso por la universidad; de cómo la universidad cambió sus vidas y en muchos casos las de sus seres queridos y cercanos. Familias enteras se han modificado a partir de que algunx o muchxs de sus integrantes se convierten en universitarixs⁵.

No obstante, como se dice por ahí, no todo es miel sobre hojuelas, pues las cosas buenas que ofrecen las universidades no siempre se mantienen o mejoran con el paso de los años, de las generaciones, ni de las demandas sociales de las épocas, peor aún, se convierten en hojuelas sin miel ya que lo bueno que las universidades aportan sufre saqueos, entra en retroceso, desaparece, se borra o se olvida. Estos males han

⁵ Siguiendo a Diana J. Torres (2011), “he sacrificado un poco la comodidad de lectura de mi texto (igualmente la incomodidad provocada es únicamente para las primeras páginas, luego la mente se acostumbra) en pro de que las palabras reflejen mejor lo que trato de decir con ellas. Así, en algunos sustantivos, adjetivos y artículos encontrarás una «x» en lugar de la marca de género, porque me niego rotundamente a utilizar el masculino genérico” (p. 17). Es una posición política.

alcanzado a las mujeres estudiantes universitarias. De haber iniciado su admisión en las universidades mexicanas, tan lejanamente como el siglo XIX, durante el Porfiriato, a la fecha, en que muchos de estos recintos reportan matrículas de mujeres superiores a las de varones, y esto podría juzgarse como algo bueno, no lo ha sido así el trato hacia ellas. Misoginia abierta o velada ha sido y continúa siendo moneda corriente en las universidades de México, violentándose cotidianamente la condición de sujetos de las mujeres al ser tratadas como objetos, y por si fuera poco, peligrosos. Pongamos un ejemplo. Matilde Montoya Lafragua ha pasado a la historia reconocida como la primera médica mexicana quien obtuvo dicho título en 1887. Jessica Ramírez (2020) en una micro-nota de la revista *Las Libres*, relata que la reacción de, en aquellos entonces sectores conservadores y radicales frente a este acontecimiento histórico, abarcó la publicación de un artículo cuyo encabezado rezaba: “Impúdica y peligrosa mujer pretende convertirse en médica” (p. 42), como si la moralidad de una persona fuera un obstáculo de sus habilidades o aptitudes y como si entre los médicos no hubiera alguno impúdico y peligroso.

¿De qué ha servido tanto esfuerzo feminista, tanta política pública a favor de las mujeres y tanto marco jurídico con perspectiva de género, si las universidades no han sido capaces de frenar el acoso, el hostigamiento sexual y la opresión patriarcal, así como detener la misoginia?

En un país tan complejo y carente de igualdad como el nuestro, lo menos que se podría esperar es que las universidades ofrecieran otro tipo de mundo para las mujeres, que al menos allí, no se reprodujeran los oprobios sexistas, los cartabones androcéntricos y que se velara por la igualdad y la libertad como la mandata la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su extenso Artículo 3º⁶, y por una edu-

⁶ “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” (2023, p. 5).

cación libre de violencia como lo establece la Ley General de Educación Superior, en su Artículo 43⁷. Desafortunadamente, las universidades públicas, como la UMSNH, no han podido escapar a la estructura social ni al sistema patriarcal imperantes y son cómplices de la violencia que lastima a las mujeres por el hecho de serlo.

Sin embargo, las estudiantes se han organizado y alzado la voz. Han obligado a que su politización creciente motivada por el hartazgo e indignación frente a las violencias machistas de las que son objeto en los espacios universitarios, como lo demuestra el alzado de los tendederos, se considere una esfera de preocupación política de las autoridades. Que no se hagan “ojo de hormiga” y las escuchen, pero, sobre todo, les resuelvan sus demandas mediante la implementación real de medidas de justicia que acaben con la violencia que las acecha. Las estudiantes no quieren que las moralicen, que les digan lo que deben hacer y cómo se tienen que comportar. Lo que quieren es que las dejen en paz, libres de acoso y hostigamiento sexual, para que su trayectoria en la universidad se traduzca en un camino realmente orientado hacia el saber con todas sus letras, así como liberador, emancipatorio como deber ser; que la energía libidinal y física de las estudiantes no tenga que distribuirse inequitativamente entre la concentración en sus deberes escolares y la que se ocupa para defenderse y/o reaccionar frente a posibles y efectuadas violencias machistas.

El Protocolo de la UMSNH vs las normas sexuales en las lecturas y atención a las violencias contra las estudiantes

La UMSNH fue una de las primeras Instituciones de Educación Superior (IES) en México con Protocolos de actuación para la atención de las violencias de género. Fecha histórica fue el 1 de febrero de 2017 cuando se aprobó el *Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Seis

⁷ “El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior” (2021, p. 23).

años más tarde, el 13 de julio de 2023, nace la segunda versión: *Protocolo para la atención integral de la violencia de género UMSNH*, al que lo acompaña el *Reglamento para la atención integral de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Este nuevo Protocolo fue producto de observaciones y comentarios críticos vertidos por distintos actores de la comunidad universitaria y que fueron acopiados durante la Segunda Jornada de inclusión y equidad de género: Alcances, límites y propuestas sobre el Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la UMSNH, organizada por la Secretaría General de la UMSNH, el 11 de marzo del 2020, y que abarcó una conferencia magistral, un panel de reflexión y tres mesas de trabajo. A esto se sumaron voces de dos docentes de la Facultad de Filosofía de la misma universidad, en 2019 y en junio de 2023, respectivamente.

De manera general, ubicaré en tres esferas las observaciones y comentarios críticos al primer *Protocolo*: 1) La ausencia de sanciones. Una de las bases jurídicas del *protocolo* es la *ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia* (LGAMVLV) (2007, última reforma publicada el 26 de enero de 2024), y que a la letra dice lo siguiente: “Será causa de responsabilidad administrativa el incumplimiento de esta ley y se sancionará conforme a las leyes en la materia” (artículo 60, p. 51). En efecto, el primer Protocolo no las contempla. 2) Las modalidades de violencia contra las mujeres. La LGAMVLV, incluye la violencia en la comunidad (artículos 16º y 17º) y la violencia institucional (artículos 18º a 20º), las cuales están ausentes en el Protocolo 2017. Uno de los docentes de la Facultad de Filosofía que emitió sus comentarios, afirma: “es importante que el Protocolo mencione estas otras modalidades para precisar sus alcances y ámbito de aplicación” (Bustamante, 2019, p. 2). 3) Las vías de canalización de las quejas y denuncias. El Protocolo 2017, consigna en la página 10: “Una vez identificado el caso de violencia de género por las instancias competentes, se canalizará a la presunta víctima a la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas (DDHUN)”, pero, asimismo, como tercera vía de canalización, aparecen las(os) directoras(es) de facultades e institutos, los consejos técnicos (máximo órgano de gobierno de cada entidad académica) y el Tribunal Universitario. Esto, deja poco claro el papel específico de la DDHUN.

En suma, el Protocolo 2023, a diferencia del Protocolo 2017, incorpora sanciones y delimita la vía de canalización y de atención de quejas y denuncias por violencia de género. La DDHUN desaparece como vía. El artículo 10 del *Reglamento para la atención integral de la violencia de género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, establece que la única autoridad competente para la materia es la Unidad de Atención Integral de la Violencia de Género. Todas las demás instancias mencionadas en el párrafo anterior no deberán recibir sino canalizar.

Ahora bien, todo lo que tiene que ver con leyes, reglamentos, normativas, a no ser entre el gremio abogadil o en el Poder Legislativo, o cuando hay un involucramiento directo movido por algún percance legal en la vida, el Protocolo es información que pasa totalmente desapercibida por lxs comunes (Federici, 2020) de la UMSNH. Es sorprendente incluso, que el estudiantado, al menos en la facultad donde ejerce docencia, desconozca la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, y que todos los reglamentos que rigen su vida como universitarixs sean letra muerta que se deposita más pronto que tarde en los basureros físicos y virtuales sin que lxs estudiantes hayan recorrido una sola de sus líneas. ¡Vaya ni del reglamento de exámenes, que se supondría nada en información que atañe directamente a sus intereses! ¿Qué se podría esperar entonces del conocimiento y apropiación del Protocolo? Campañas de su difusión fueron y vinieron y continúan. Y así continúa la ignorancia respecto al mismo. Como si no existiera. No obstante, lo más llamativo no es que lxs estudiantes lo desconozcan, hasta se podría excusar, sino que sea desconocido por el personal docente. Porque esto es muy grave. Independientemente del tipo de relación laboral con la UMSNH (tiempo completo, medio tiempo o por asignatura), todo el profesorado está obligado a conocer el Protocolo dado que cualquier de ellxs está en la mira de lxs estudiantes como posible paño de lágrimas, confidente, contacto seguro para recibir/escuchar dolores, angustias, temores asociados con eventos de violencia, cuando no quejas y señalamientos directos contra presuntos agresores.

Además, cabe recordar, la mayoría del profesorado, voluntaria o forzadamente (tras haber cursado un diplomado en el tema), se asume como tutora o tutor, una figura creada por la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2000, como “un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes” (Romo, 2011, p. 7). Sin entrar en un debate sobre los pros y contras de este “recurso”, pues excedería los propósitos de este manuscrito, lo cierto es que cualquiera que se jacte de ser tutora/or tendría que estar al tanto y bien ilustradx acerca de los Protocolos de actuación en casos de violencia de género. ¿Para qué? Justamente para evitar prejuicios y opiniones en su recepción/escucha de eventos de violencia sufridos por estudiantes mujeres. Y sí, específico mujeres porque aun cuando el calificativo de “violencia de género” incluye a varones y personas no binarias, es imposible negar que son mujeres, en una abrumadora mayoría, quienes son atravesadas por esas atrocidades.

El desconocimiento del Protocolo por parte de muchxs profesorxs, es sintomático. Detrás de ese desconocimiento se esconde el poder de la tradición, de los usos y costumbres, del *habitus* (Bourdieu, 1997) y de lo que Alicia Miyares (2003), siguiendo a Janet Saltzman (1992), ha establecido como estructuras que definen socialmente a los sexos, “y a las que la justicia sexual persigue neutralizar: las ideologías sexuales, las normas sexuales y los estereotipos sexuales” (Miyares, 2003, p. 31). A grandes rasgos, esa tríada de estructuras opera sobre la base de creencias religiosas o de diferencias biológicas inherentes (naturales) a los sexos, las cuales se traducen en explicaciones, incluso de carácter científico, de los comportamientos y actitudes que el “sistema social genérico” (Sánchez-Pardo, 2011, p. 287) induce, e introduce en las subjetividades individuales y colectivas de varones y mujeres desde la infancia. Aun desde antes del nacimiento. Se piensa, por ejemplo, que la mayor predisposición de las mujeres a la crianza y al lazo afectivo con lxs hijxs es natural, como natural también el liderazgo social y político de los hombres. Desde estas estructuras, lo que se consigue en su perpetuación, es legitimar el orden social imperante.

Tomando ahora únicamente la esfera de las normas sexuales, dada su más fácil asimilación conceptual y colindancia con el palpable deber ser, y en esta discusión enfocadas en las mujeres, Miyares nos dice que aquellas “al afectar a más esferas de la vida, son menos específicas” (p. 31).

cas, esto es, apenas varían debido al estatus, clase social o raza de las mujeres" (2003, p. 33). ¿Cuál es su punto de anclaje? La maternidad. Esta es la norma sexual por excelencia que constriñe la expresión de la singularidad de las mujeres, al margen de cualquier otro elemento de distinción como la clase social, la pertenencia étnica o la edad. Todas las mujeres *deben ser* madres. Por lo tanto, las expectativas sociales con encarnamientos individuales se convierten en ojos que quieren ver que las mujeres se comporten en conformidad con esa norma en todos los planos de sus vidas: elección vocacional, afectos, aptitudes, ocio, estética del cuerpo, vestimenta, vivencia de la sexualidad, tipo de participación social, vida laboral, etc. Es decir, que las mujeres estudien carreras orientadas hacia la atención afectiva de otrxs, que sean amorosas con lxs demás, que sean buenas para administrar el dinero y pulcras organizadoras de los espacios, que se diviertan visitando a una quiromántica, que luzcan bonitas y vistan con recato, que cubran su deseo sexual, y que se dediquen a actividades productivas de limpieza, secretariales, y cuando mucho, trabajadoras de la educación.

Ojos que ven mujeres conforme a este deber ser antes que, a estudiantes con derechos, abundan en la UMSNH. No sin pasar por alto que el deber ser de la maternidad está fuertemente afectado por procesos sociales y culturales de talante patriarcal, que estipulan modos, modelos y formas de ser madre. Esto es, no todas las maternidades son reconocidas y valoradas, ni socialmente ni por las mismas mujeres que las ejercen. Se tienen que ajustar al modelo hegemónico, adherirse a la maternidad institucionalizada (Rich, 1986/1995), donde el matrimonio heterosexual juega un papel central. Esto hace resonar uno de los cautiverios de las mujeres que trabaja con tanto ahínco y claridad la antropóloga feminista mexicana Marcela Lagarde: las madreesposas (1990/2011).

En un video visto por mí recientemente, Helen Mirren (2017), reconocida y destacada actriz británica, expone cinco reglas de lo que ella considera dará como resultado una vida *feliz*, y la primera que menciona es: "no tengas prisa por casarte". A pesar de que la regla no está dirigida a un sexo en particular, pues no dice "mujeres no tengan prisa por casarse", es de cierto presuponer que el mensaje es para ellas. El que esa

recomendación sea enunciada en primer lugar dentro del prontuario de Mirren, refleja su carácter prioritario en la trama y drama de vida de las mujeres, y el factor del tiempo, alude a que el matrimonio es una meta que alcanzar lo antes posible para evitar la implantación de sospechas y de la espiral del cotilleo maligno que acosa a las mujeres solteras o sin pareja masculina. Sobre este aspecto he ya reparado en el texto “Lo que toca sin tocar: violencia sexual contra académicas en universidades mexicanas” (Gamboa Solís, 2023).

Con todo lo anteriormente expuesto, y recordando el síntoma que es el desconocimiento del Protocolo por parte del profesorado, se puede concluir que las lecturas (miradas) en torno a la violencia contra las mujeres en la universidad, están atrapadas en las partituras del deber ser impuesto por las normas sexuales. Lo que significa, por un lado, que la tradición, las costumbres en tanto suministros ideológicos dominantes, convertidos en verdades perennes, son más fuertes que cualquier Protocolo. Por otro lado, que la universidad es un espacio social que se resiste a independizarse de la fuerza de las normas sexuales, convirtiéndose más bien en uno de sus fuertes aliados.

Las relaciones de poder maestrx-estudiante y la moral sexual cultural en la escucha de la violencia

Los entrecrucos sexualidad-poder han sido amplia y exhaustivamente estudiados por Michel Foucault (1976, 1979). Para este autor, la escuela, junto con el hospital, el ejército y otras, es la institución donde el poder se ejerce notoriamente. Y la relación más notoria de esa notoriedad es la que se teje entre estudiantes y profesorxs.

Se sabe que el profesor o profesora ejerce poder “a través de dispositivos disciplinarios: la vigilancia, el control, el discurso y el examen” (Foucault, 1984 en Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011, p. 163), pero no únicamente en el aula. El poder disciplinador está en todas partes, en cualquier intercambio o encuentro que reúna a una/un estudiante y a un profesor o profesora, sea formalmente en un cubículo para tratar mediante cita algún asunto académico, o para cuestiones de orientación en materia de actividades extracurriculares, en pasillos, o

informalmente, en la papelería, la cafetería o haciendo fila para firmar el registro de asistencia. Lxs profesorxs no dejarán pasar ninguna oportunidad para ostentar su papel de disciplinadorxs frente a una o un estudiante. Simple y sencillamente porque tienen el poder de hacerlo y el poder de hacerlo es muy adictivo. “No tomes refresco, mejor pídate un agua de frutas”, se escucha decir a una profesora que comparte lonchería con estudiantes a quienes jamás les ha impartido clases. “¿Qué tus padres no tienen suficiente dinero para comprarte unos pantalones que no estén rotos?”- escuché a un profesor decir en la entrada principal de uno de los edificios de la Facultad de Psicología, a una estudiante orgullosa de estar vistiendo a la moda.

Si bien muchos de esos encuentros formales e informales entre profesorxs y estudiantes en los que el efecto disciplinador apenas se percibe o se diluye dentro de la enunciación de lo que puede terminar entendiéndose como una recomendación bien intencionada, y tener así escasa o nula repercusión en la subjetividad de lxs estudiantes, esto es, un decir que no les deja huella, aquellos que ocurren movidos por la necesidad de una estudiante de comunicar a una profesora que ha sido víctima de violencia sexual, sí tienen graves repercusiones cuando son desplegados con la disciplina por delante, haciendo uso metafórico del objeto látigo con el que algunos miembros de fraternidades cristianas mortificaban su propia carne, y cuya práctica inicial se localiza en el siglo XV (Sánchez Herrero, 2002). Las repercusiones son subjetivas, hacen mella en el ser, lastiman a las estudiantes, las desconciertan y también son del orden de la vulneración de derechos humanos de las mujeres a vivir vidas libres de violencia, tal como están consignados en varias leyes. Entre las más importantes en nuestro país: *ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia* (2007/2024), y *ley general para la igualdad entre mujeres y hombres* (2006/2023).

Vayamos a los hechos con un ejemplo.

Una joven estudiante de la Facultad de Psicología víctima de violencia sexual, antes de recurrir a mí (porque la comunidad estudiantil me identifica como una profesora feminista), buscó la orientación y escucha de quien en aquel entonces fungía como subdirectora de la facultad (una autoridad). Frente a los hechos narrados por la estudiante que ex-

ponían violación sexual con consumo de sustancias durante una fiesta y que el agresor había sido un compañero de clase a quien la estudiante consideraba su amigo, la subdirectora cuestionó el comportamiento de la joven, preguntándole el motivo de que consumiera sustancias, la hora “inapropiada” de estar en una fiesta, el tipo de vestimenta que llevaba. Se mostró recelosa ante la narrativa, poniendo en duda la palabra de la joven e insinuándole que ella había sido la culpable de lo que le había pasado. La revictimizó. Tampoco tuvo empacho en remarcarle lo indebido de su conducta sexual al señalarle que el agresor ni siquiera era su novio. En ningún momento le habló acerca del Protocolo, de que podía recurrir a él y poner una denuncia en la instancia universitaria correspondiente. Además de mostrar algún indicio de sensibilidad mediante expresiones de solidaridad y de sumarse a la indignación y dolor de la estudiante. Pero no, la actitud de la subdirectora plasmaba visiones moralizantes sobre la situación de violencia, mismas que siempre van de la mano del sistema de control valorativo de los sexos que se expresan en la disciplina que se ejerce “naturalmente” en la universidad por parte del profesorado.

Ahora bien, es relevante reparar en el hecho de que haya sido una profesora quien revictimizara a la estudiante al haber omitido información acerca del Protocolo, dudar de la palabra de la joven, y señalarle conductas indebidas -consumo de sustancias, tipo de vestimenta, libertad sexual- a las que atribuyó indirecta y causalmente la violencia vivida. Esto, porque pone al descubierto el trazado oblicuo de las normas sexuales que penetra la relación profesora-estudiante mujer, así como los puntos indeterminables de contacto entre la moral sexual cultural y los preceptos morales que conllevan las intervenciones educativas de las profesoras dentro de la vida universitaria.

Recordemos, siguiendo a Freud (1908/1992), que la moral sexual cultural corresponde al tercer estadio cultural de la historia del desarrollo de la pulsión sexual, el del presente, y que éste consiste “en que solo se admite como meta sexual la reproducción legítima” (p. 169). Freud aborda más adelante las implicaciones anímicas para mujeres y varones de esta reducción de la vida sexual al matrimonio, mencionando, por ejemplo, que en los hombres la moral tiende a ser más laxa, “la

experiencia nos dice que utilizará (el varón) el fragmento de libertad sexual que aun el régimen más riguroso, si bien de manera tácita y a regañadientes, le concede; la moral sexual ‘doble’, válida para el varón en nuestra sociedad...” (p. 174). ¿Qué hay de las mujeres? Aunque han pasado más de cien años de estas formulaciones teóricas freudianas, su vigencia se conserva, pues remiten a posiciones morales conservadoras que vemos operando en las lecturas que algunas profesoras realizan de la vida sexual de las estudiantes cuando escuchan relatos de violencia sexual. Es más, me atrevería a decir que lo que escuchan algunas profesoras no es el daño y el dolor de las estudiantes, sino la inmoralidad que les atribuyen a sus comportamientos. Es inmoral ejercer la sexualidad fuera del matrimonio, consumir sustancias y con eso basta para que la violencia acaecida sea minimizada y entendida como una consecuencia de la desobediencia a la norma.

Ahora, si es una profesora el vehículo de la moral sexual cultural que persigue hacerse cumplir en el comportamiento de una estudiante, es debido a que la educación moral es un asunto que ha sido históricamente atribuido a las mujeres. “Una de las particularidades a las que más se ha echado mano para definir a la mujer ha sido el desarrollo moral” (Fuller, s/f, p. 2). Peor aún, ha sido pensado como uno de los componentes de su “naturaleza” en tanto mujer, idea que se remonta al siglo XVIII (Rousseau, 1775/1980) cuando en plena Ilustración y emergencia y desarrollo del capitalismo, “el concepto de naturaleza va a desempeñar el papel de instancia legitimadora del orden social frente a la cultura” (Sánchez Muñoz, 2001/2008, p. 20), usando la diferencia sexual como el crisol de sus conquistas de sentido político. La nueva república de aquel entonces establece que las mujeres, por naturaleza, son moralmente superiores a los varones, por lo cual deberán convertirse en las guardianas morales del nuevo orden social, pero desde la esfera privada, y se les insta a serlo ahí. El argumento manipulador es que esa es la esfera que les pertenece y al pertenecerles, podrán hacer de ella la fuente de su poder como mujeres. Y aunque pudiera pensarse que estas ideas han ido perdiendo terreno, con demasiada frecuencia escuchamos hoy que las madres son las culpables de educar el machismo en los varones y que son las responsables de las conductas inmorales de sus hijos.

Por todo lo anterior, la profesora no hizo nada inmoral moralizando a la estudiante. Las profesoras que revictimizan a las estudiantes que han vivido violación sexual, son en realidad las madres conservadoras de la universidad, las custodias del comportamiento sexual de las estudiantes. Y no es que actuar como madres de las estudiantes sea en sí mismo malo, indebido, o perjudicial, en tanto involucra gestos y aperturas de cuidado que es necesario desplegar en un entorno que es hostil con las mujeres. Lo que sí resulta perjudicial es que las formas de cuidar a las estudiantes por las profesoras se traduzcan en corses morales antes que en acciones que tracen claras coordenadas éticas mediante las cuales sea posible ejercitar la capacidad crítica de las estudiantes hacia el desmontaje de la violencia que conllevan las normas sexuales que recaen sobre el sexo femenino.

Mediante el ejemplo expuesto, parece quedar claro que no hay claridad en cuanto a la función social de las universidades públicas, esto es, formar líderes y lideresas sociales que sean capaces de cambiar las cosas que marchan mal en la sociedad y en el país. La desvirtuación de dicha función o la falta de conciencia, *ignorancia?* respecto a ella como profesora universitaria, se manifiesta en el tratamiento que dan a la violencia machista. Pues en lugar de trabajar en el diseño e implementación de procesos y proyectos, asignaturas, metodologías que fomenten el cuestionamiento, impulsen la toma de conciencia, pero más importante aún, que aseguren que hay nulo lugar para el olvido de las afectaciones, dolores y malestares forzados sobre las mujeres, y así convertirse en aliadas de las estudiantes, se obstinen en reproducir dispositivos disciplinadores que perpetúan la relación amo-esclavo e impiden el ejercicio de los derechos humanos como directriz de la sociabilidad en la universidad.

El tendedero. Pros y contras de su maquinación como vía informal

El feminismo es el movimiento social más importante del siglo XX y lo que va del XXI. Ha logrado hacer lazo social a nivel planetario. No más feministas “enguetizadas” (metidas en guetos, mi acepción). Cada vez un número mayor de mujeres, sobre todo jóvenes y estudiantes, se han

sumado a la agenda feminista de esta época: alto a la violencia machista, alto a los feminicidios, luz verde a la interrupción voluntaria del embarazo. “La violencia contra las mujeres está hoy en el centro de la agenda política de los feminismos latinoamericanos” (Cerva, 2020, p. 143). Pero las universidades le sacaban la vuelta, hacían como si la agenda no existiera, hasta que las colectivas feministas las obligan a verla, sobre todo, a tomarla en serio.

A partir del 2018, en la UMSNH, más de 10 colectivas feministas junto con otras estudiantes a título individual, iniciaron el movimiento *Tendedero*. Es importante mencionar que este mecanismo de protesta se originó en el ámbito del arte y fue conceptualizado por la artista feminista mexicana Mónica Mayer. El concepto fue presentado por primera vez en 1978 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México durante la exposición *Salón 77-78: nuevas tendencias, fusionando el arte con la política* (Mayer, 2015). Mónica convocó a 800 mujeres para que –a partir de sus experiencias como mujeres habitantes de la capital mexicana– completaran la frase “Como mujer lo que más me disgusta de la ciudad es...” (El tendedero. Mónica Mayer, s.f.). Escribieron en papeles color rosa lo que la ciudad les hacía sentir, luego, todas esas denuncias fueron colgadas en forma de tendedero. Este ejercicio artístico, pero también político, trajo consigo la visibilización de lugares y vivencias oscuras a las que se enfrentaban las mujeres capitalinas en ese momento. Pero, además, sentó las bases para los tendederos que conocemos actualmente.

Acá en las universidades, no hubo necesidad de disparar el tendedero mediante una pregunta en particular. Eran muchas preguntas las que se habían acumulado durante mucho tiempo y todas en torno al por qué de las violencias machistas, y al por qué las universidades no hacían nada al respecto. Acumulación proporcional a la del disgusto, rabia, indignación y hartazgo de las estudiantes. Y si bien “es muy cierto que la violencia es lo que no habla” (Deleuze, 1967/2001, p. 21), y que la universidad se rehúsa a hablar de ella, lo poco que habla la violencia fue dicho por las estudiantes a través de sus denuncias en los tendederos. Crearon un lenguaje muy provocador a partir de la reunión de lo que quedó en el olvido que no se olvida, el cual obtuvo reacciones inmediatas, al tiempo que se adhirieron a la consigna feminista de politizar

la rabia (Quintana, 2020). Esta nueva tendencia como forma de protesta, de lenguaje femenino y “manifestación feminista” (Marín-Levario y Vázquez-Jiménez, 2022) no se limita a UMSNH, ya que refleja un efecto más amplio observado en muchas universidades latinoamericanas, como ya se ha señalado cuando se comentó el alcance regional de la agenda feminista contemporánea.

El poder político del tendedero trajo consigo transformaciones tangibles en la UMSNH, las cuales divergen en dos direcciones significativas. Una, que sostiene cambios institucionales en las respuestas oficiales a las quejas de las estudiantes. En junio de 2023 se creó una nueva área denominada Coordinación General de Igualdad de Género, Inclusión y Cultura de Paz, en donde se aloja la Unidad de Atención Integral de la Violencia de Género. Ambas instancias cuentan con apoyo psicológico y legal atendiendo desde una perspectiva de género. Un hecho histórico sin precedentes en la UMSNH, sin duda, aunque de cierta manera de aterrizaje tardío en comparación con otras instituciones de educación superior públicas del país en las que instancias de esta naturaleza existen desde la primera década del siglo XXI. Tal es el caso del Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad Autónoma de Sinaloa, fundado en el 2012, y un año antes, el programa institucional Cuerpos que Importan de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

La segunda dirección en la que se expresaron las transformaciones se refiere al tendedero en sí, que ha servido como una poderosa herramienta para fortalecer las alianzas feministas entre las estudiantes. Ha permitido que el feminismo pase de ser tema de unas pocas a convertirse en parte integral de las conversaciones cotidianas de muchas. Muestras palpables de ello es el número cada vez más alto de estudiantes que participan en las marchas con motivo del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer Trabajadora, y la recientemente creada Asociación de Mujeres, colectiva feminista de estudiantes de la Facultad de Psicología.

Las violencias machistas contra las mujeres ahora se entienden de otra manera, sus aproximaciones teóricas y prácticas han abandonado la comodidad de lo dado por sentado y el pensamiento alrededor de ellas que es pensado por las mujeres, en tanto sujetos, ha evadido la

tentación alienadora que implica concebir a ese pensamiento por ellas pensado como aquel que tiende “a un estado de conflicto cero, a abolir toda duda que pueda cuestionar sus ideales o confrontarlo en una contradicción, una inconsistencia o una vacilación del propio juicio” (Waisbrot, 2002, s/p). No. Las estudiantes politizadas están dispuestas a abrazar la contradicción, no sin estragos afectivos, de que las universidades son y no son al mismo tiempo espacios seguros para ellas. También le entran, no sin miedo, a las discusiones sobre sus ideales románticos, a poner en la mesa lo que anida en lo más profundo de su ser en calidad de expectativas, anhelos respecto al amor y a la pareja. Han aumentado su deseo de transformar sus vidas e identificado que la responsabilidad y la culpa del malestar y sufrimiento infligidos por la violencia machista no es de otras mujeres vulnerables como ellas, o de anormalidades en su funcionamiento psicológico individual (falta de carácter, por ejemplo), sino de las condiciones sociales que estructuran el patriarcado y el capitalismo.

Los tendederos han tenido un gran impacto para las mujeres que denuncian porque permiten hablar y decir lo que ocultaron por mucho tiempo, pero, además, las denuncias adquieren un sentido diferente cuando aparecen de forma colectiva. Dentro de la colectividad, las denuncias no están solas, están acompañadas de otras muchas más que le dan fuerza e incluso que sostienen las propias denuncias de las mujeres. Los tendederos son una forma de denunciar colectivamente las violencias machistas, y finalmente se convierten en una consigna de *no estamos solas, somos muchas y nos acompañamos hombro con hombro, codo con codo*. (Albarrán, Gamboa y Rueda, 2024, en prensa)

Buena parte del poder de los tendederos estriba en haber sido sembrados en espacios públicos de las universidades: baños, pasillos, patios, jardines de las facultades y escuelas, o sea, donde todas y todos pueden ver las denuncias. El efecto en quienes los miran es indeterminado e indeterminable, pero sin duda apunta a algo que mueve, descoloca, sorprende, commueve, incomoda, e irrumpre en la neutralidad de la naturalidad con la que solían vivirse empíricamente esos espacios. ¿La-

zos y sogas en el jardín, entre las plantas?, ¿papeletas con nombres de profesores en los baños?, ¿cómo? Si esos nombres únicamente estaban expuestos en registros de asistencia o como rótulos en puertas de aulas.

Los tendederos fueron una especie de *dedo índice*, así como dice Jorge Larrosa (2020), un dedo índice que logró hacer visible lo invisible. Lo que muchas y muchos sabíamos que pasaba en la universidad desde sus inicios, se hizo visible ante el ojo y escrutinio público, generando una incomodidad que era necesaria. Pues solamente cuando algo incomoda adquiere notoriedad para quien la vive así como para quien es interpelada/o por la misma; es una oportunidad de movilizar el pensamiento y la reflexión en el intento por disipar aquello que se siente como displacentero. (Albarrán, Gamboa y Rueda, 2024, en prensa)

No se puede dejar de lado la colaboración de los medios de comunicación en la difusión de los Tendederos, lo cual intensificó la fuerza de su denuncia. La prensa dio seguimiento a esta coyuntura permitiendo que el oprobio de las violencias machistas “no se quedara únicamente dentro de la universidad, sino que también las personas de afuera supieran algo de lo que pasaba dentro. De este modo se produjo la ruptura de la división tajante entre lo interior y lo exterior” (Albarrán, Gamboa y Rueda, 2024, en prensa), como se adujo en apartados anteriores, y quedó al descubierto lo que nos negábamos a admitir: que los espacios universitarios reproducen males sociales.

Todas las bondades y ventajas del tendedero en términos políticos para la lucha de las estudiantes y las protestas feministas en las universidades son innegables. Ha sido una luz al final del túnel para muchas mujeres que vivían callando violencias que las lastimaban. Sin embargo, vuelvo a una de mis frases en la introducción de este texto, no todo es miel sobre hojuelas.

El tendedero es concebido por las autoridades de las instituciones de educación superior, como un mecanismo *informal* de denuncia porque contraviene las normas y reglas establecidas por los Protocolos, al echar mano del anonimato. Al ampararse las denunciantes en el anoni-

mato están procediendo informalmente en su llamado a la justicia, en su reclamo de ser escuchadas por las autoridades y gracias a las salpicaduras connotativas del término *informal*, tienden a ser miradas por las propias autoridades como personas irresponsables, insensatas y hasta inconscientes. ¿Qué les pasa a esas jóvenes? -se escucha con dejo de reproche.

Queda a la vista pues que la gran fortaleza del tendedero que es la denuncia anónima es simultáneamente su mayor debilidad. Ese es su talón de Aquiles: la informalidad. Ahí es donde yerra la legitimidad de la fuerza de la verdad y del derecho a la justicia y de donde se agarra el poder del patriarcado para perpetuarse, sin olvidar que es el propio patriarcado, maquinado en la cultura institucional de la universidad, el que ha colocado el carácter de informal en el tendedero, para así invalidarlo. Invalida una de las pocas salidas que él mismo ha fabricado para evitar invalidarse a sí mismo en tanto las vías formales de denuncia, y luego, válidas, como el Protocolo, están muy pero muy lejos de entrañar la fuerza de la verdad y de directrices eficaces para un ejercicio real de justicia. Consignan procedimientos verdaderamente tortuosos que muy pocas estudiantes están en condiciones de enfrentar. Sea porque carecen de redes cercanas y confiables, de personas aliadas, sean profesoras, amigas o parientes, de dinero (pues hay que estarse moviendo de un espacio institucional a otro), de tiempo o de energía vital. Da la impresión por lo intrincado de sus instrumentalizaciones normativas que persiguen el firme y perverso propósito de desincentivar las denuncias.

Por acompañamientos que he realizado en lo que va de este año, me he enterado de los malos tratos que reciben denunciantes por parte de la abogada responsable de la Unidad de Atención Integral de la Violencia de Género de la UMSNH, de la dilación en el “debido proceso” porque parece que el debido proceso está sujeto a lo que la responsable considere lo debido. Salen de ahí descorazonadas. Avergonzadas por haber creído que su palabra valía y sería escuchada con la seriedad formal y el tacto que se merece. ¡Qué ingenuas fuimos! -se lamentan.

Sería interminable documentar en este manuscrito el sinfín de reacciones virulentas contra las denunciantes por parte, claro está, de los agraviadados principalmente, pero también por la comunidad en su con-

junto. La crítica predominante hacia el tendedero es que no hay forma de corroborar que los señalamientos sean verdaderos. Y que el simple hecho de que nombres de profesores acusados de acoso sexual aparezcan en las papeletas es un acto difamatorio que ataca el honor de quienes los portan.

Al parecer se ha vuelto tradición que los tendederos aparezcan alrededor de fechas emblemáticas del movimiento feminista, el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer Trabajadora) y el 25 de noviembre (Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres). Emergen en primavera y otoño cual emanaciones furiosas de la tierra y la hacen temblar. Este pasado 8 de marzo no fue la excepción. Me referiré brevemente a ese momento y lo que pasó en la Facultad de Psicología por tratarse de un terrible acontecimiento. Además de nombres de profesores aparecieron en el tendedero nombres de estudiantes varones. Uno de los estudiantes denunciados, se acercó al tendedero a retirar la papeleta donde venía su nombre. Y enseguida a través de las redes sociales que maneja el estudiantado, llegó este mensaje:

[...] me ha llegado un rumor sobre el chavo el cual fue colocado en el tendedero, a lo que sé es que amenazó a su sección y amenazó con alto riesgo a algunas personas más y que se llevaría a cabo el día de mañana, se me recomendó que avisara e informara de dicha situación, ya que se nos ha aconsejado no ir el día de mañana, y de igual forma para corroborar dicho rumor (19 de marzo 2024, anónimo).

La respuesta de la comunidad docente fue inmediatamente de indignación contra el tendedero. Responsabilizaron a las estudiantes detrás de él, se insinuó la complicidad o manipulación de otrxs: “Además se da por hecho que quien escribe son mujeres y no tenemos ninguna certeza de quién o quiénes son los autores de los autorxs” (20 de marzo 2024), comentó un profesor. Y entre los mensajes más reiterados, con dejo de satisfacción, se plasmó la sentencia admonitoria: “lo dije, los tendederos solo provocan violencia” (20 de marzo 2024). Otro profesor cuyo nombre aparecía colgado, pregunta:

“¿Cuál es la finalidad del “tendedero”? ¿Quién promueve ese tipo de publicaciones? ¿Está autorizado por la Dirección? Porque han aparecido “noticias” y “comentarios” diamantes contra varios maestros y sin firma. Y creo que eso no habla bien de la Facultad, porque una cosa es la tolerancia y la libertad de expresión y muy otra es la calumnia sin siquiera dar la cara” (20 de marzo 2024, mi énfasis).

Quiero llamar la atención muy rápido sobre el lapsus al escribirse la palabra *diamante* en lugar de difamantes (dejaré de lado la muy alta probabilidad de que haya sido una jugada del corrector automático de texto disponible en los dispositivos celulares, pero también de que el texto puede ser editado, cosa que no sucedió en este caso), sobre el entrecomillado de la palabra tendedero y sobre la pregunta de si estaba autorizado por la Dirección. Los diamantes son piedras preciosas como bien sabemos, ¿pretenderá el profesor insinuar que los comentarios que denuncian violencia tienen un valor equiparable al de una piedra preciosa? Y si eso es así, ¿para quién? En cuanto al entrecomillado del vocablo tendedero, éste tiene varios usos para cumplir distintos propósitos y uno de ellos es “para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, procede de otra lengua o se utiliza irónicamente” (Diccionario Panhispánico de Dudas, 2024). Muy probablemente para el profesor el tendedero sí es vulgar e impropio. Y finalmente, la pregunta por la autorización de la Dirección no hace sino reflejar la profunda ignorancia del profesor al respecto del mundo en el que vive. Porque en este mundo donde vivimos el movimiento feminista como pensamiento y como práctica política ha indiscutiblemente influido en las universidades, y no saber eso habla muy mal de él en tanto profesor universitario. Afortunadamente, una profesora no tardó en ilustrarlo.

Lo terrible del acontecimiento es que la comunidad se volcara sobre la amenaza del alumno (aunque no pretendo minimizarla) y no se promulgará el más mínimo cuestionamiento por la razón de ser del tendedero o se externara preocupación alguna por las estudiantes agredidas. Como lo comentó una sensata profesora: “lamento muchísimo que genere mayor escozor la amenaza del alumno, que el contenido del tendedero” (20 de marzo 2024). Le doy toda la razón.

Mi teoría es que la reacción furiosa de la comunidad hacia el tendedoro y especialmente de los profesores aludidos, está encendida por el fuego de la misoginia. La inveterada aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres, que, en este caso, podría cruzar por distintos cañales. Expondré dos. Uno de ellos, la voz de las mujeres. El lenguaje que las mujeres hablan a través de los tendederos está ligado al poder, pero se trata de un poder distinto, no al que los hombres están acostumbrados y acostumbrados a ostentar mediante la subordinación de lo femenino y de las mujeres. Aquí se trata del poder del criterio en gargantas de mujeres. Lo que resulta insoportable para los varones. Otro canal, el cuerpo de las mujeres. Al poner las estudiantes un alto a su trato como objetos sexuales para el consumo de los hombres (profesores o estudiantes), están haciendo un ejercicio subjetivo, individual y colectivo, que pone en un vilo a la masculinidad normativa, y al descubierto la fullería de los agresores. Denunciar violencias machistas es denunciar que sus cuerpos han sido tratados con el poder del verdugo que solo actúa en obediencia a la norma que le exige violentar.

Sí, las estudiantes dependen de que otrxs las puedan escuchar, pero la escucha que realmente necesitan es la de las autoridades, porque es la única que puede incorporar soluciones válidas sobre las situaciones de violencia en la universidad. Así es que mientras esto no suceda, y aunque parezca que los tendederos no solucionan nada o que sólo dan más problemas, éstos continuarán emergiendo hasta que las universidades sean espacios seguros para las estudiantes.

De lo que se concluye al final de un recorrido

Las violencias machistas contra las estudiantes en las universidades continúan durmiendo el sueño de los justos. Esperando por justicia. Sin avanzar en las medidas y soluciones necesarias para acabar con ellas de una vez por todas. Hay esfuerzos tangibles, como la creación de Protocolos pero que nadan de muertito, sin que nadie los vea, sin hacer olas y mucho menos tsunamis, dado que a pesar de sus mejoras y de la difusión que desde algunos frentes interesados en que se conozcan, se hace, permanecen inactivos en el conocimiento del profesorado.

Situándome en la UMSNH, las autoridades universitarias no ofrecen soluciones, sólo procedimientos tortuosos, avalados en la propia naturaleza de la dinámica institucional que implica armar un expediente y darle seguimiento conforme a debido proceso. Toma tiempo, no hay personal suficiente que se encargue. La Unidad de Atención Integral de la Violencia de Género de la UMSNH trabaja con una sola persona, misma que es funcional a la autoridad por lo que sus juicios y decisiones están sesgadas. Así es que las estudiantes buscan otros mecanismos. Desde solicitar orientación a una profesora que tiene autoridad, hasta sumarse a los tendederos. Por ambas vías las revictimizan. Las profesoras con autoridad, porque su intervención activa el poder moral disciplinador de la Madre el cual no permite alianzas con las estudiantes sino imposición perpetuadora de una norma sexual, y el de los tendederos, porque se les tilda de mecanismos informales lo cual invalida las denuncias de las estudiantes, pero además les vale los calificativos de irresponsables, insensatas y de atacantes del honor de los denunciados. Son unas difamadoras.

Me temo que las universidades públicas en México se han extraviado en cuanto a su función social. Están muy lejos del afán de formar líderes y lideresas críticas capaces de incidir en la solución de problemas que aquejan al país, como la desigualdad de género. En lugar de eso, han avalado la implantación de rutinas misóginas y violentas amparadas en la cultura patriarcal, lo que nos dan muchos motivos a las feministas para seguir luchando.

Referencias bibliográficas, documentales y videográficas

- Albarrán, L., Gamboa, F. y Rueda, R. (2024). Tendederos y sus “trapitos al sol” sobre la violencia de género en la UMSNH. En, L. Pacheco Ladrón de Guevara (coord.), *Tendederos: irrupción de las estudiantes en los claustros. Estudio de diez Instituciones de Educación Superior en México*. Universidad Autónoma de Nayarit (en prensa).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. chrome-extension://efaid-

- nbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf, última reforma 29 de diciembre de 2023.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf, última reforma 26 de enero de 2024.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49, 137-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-137.pdf>
- Deleuze, G. (1967/2001). *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*. Amorrortu.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunidades*. Traficante de Sueños.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, tomo I*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1908/1992). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En *Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IX. Amorrortu.
- Fuller, N. (s/f). *Identidad femenina y maternidad: una relación incómoda*. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081008.pdf
- Gamboa Solís, F. (2023). Lo que toca sin tocar: violencia sexual contra académicas en universidades mexicanas. En, G. A. García Lara, O. Cruz Pérez, S. Hernández Solís y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Violencias, resistencias y disidencias. Voces, sentires y miradas desde el Sur* (pp. 201-209). Grañén Porrúa / Lito Grapo, S. A. de C. V. / UNICACH.
- Hernández Méndez, G. y Reyes Cruz, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a10.pdf>
- Lagarde, M. (1990/2011). *Los cautiverios de las mujeres: madres posas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.

- Larrosa, J. [Canal ISEP]. (2020). Jorge Larrosa. Entrevista. [Video].
YouTube. <https://youtu.be/14qiXuQ-RME?si=lphE552krNx9tQFV>
- Marín-Levario, C. y Vázquez-Jiménez, R. (2022). Las manifestaciones feministas y los tendederos universitarios: visibilización del acoso en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas. En, L. Bellato Gil, M. H. Pacheco Pazos y A. Alberto Reyes Vázquez (coords.), *Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios* (pp. 307-328). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Mayer, M. (2015). *El tendedero*. MUAC UNAM <https://muac.unam.mx/objeto/el-tendedero>
- Mirren, H. (2017). Las cinco reglas de Helen Mirren para ser feliz. *Facebook*. <https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=l619420102127964>
- Miyares, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière*. Herder.
- Ramírez Velázquez, J. (2020). Feminización de la medicina. Una perspectiva histórica. *Letras Libres* 1, 40-42. https://issuu.com/revistas-las-libres/docs/revista_las_liberes_no_1.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) [en línea] (2.ª edición, versión provisional). [Consulta: 08/05/2024]. <https://www.rae.es/dpd/commillas>
- Rich, A. (1986). *Of woman born. Motherhood as experience and institution*. W.W. Norton & Company.
- Romo López, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.
- Rousseau, J. J. (1775/1980). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Alianza Editorial.
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género*. Cátedra.
- Sánchez Herrero, J. (2002). *CXIX Reglas de hermandades y cofradía andaluzas: siglos XIV, XV y XVI*. Universidad de Huelva.
- Sánchez Muñoz, C. (2001/2008). Genealogía de la vindicación. En, E. Beltrán y V. Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 17-71). Alianza.

- Sánchez-Pardo, E. (2011). El clamor de las diferencias: mujeres, género y literatura. En, S. Tubert (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (pp. 281-312). Cátedra.
- Torres, D. (2011). *Pornoterrorismo*. Txalaparta.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2023). *Protocolo para la Atención Integral de la Violencia de Género*. UMSNH. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/VIOLENCIA_Protocolo.pdf
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2017). *Protocolo para la Prevención, Actuación y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/Protocolo%20para%20la%20prevencion%20actuacion%20y%20erradicacion%20de%20la%20violencia%20de%20genero%20en%20la%20UMSNH.pdf
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2023). *Reglamento para la Atención Integral de la Violencia de Género en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. chromeextension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/VIOLENCIA_Reglamento.pdf
- Waibrot, D. (2002). *La alienación del analista: efectos de la institución del psicoanálisis en su subjetividad*. Paidós.

Capítulo 6

Género en las Universidades Nacionales de Argentina. Desprendimientos y derivas en investigación, enseñanza y gestión

Milagros M. Rocha
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

En el presente escrito se reflexiona sobre las transformaciones que se han dado en las últimas décadas, en las Universidades Nacionales (UUNN) de Argentina, en materia de género y cómo comienza a institucionalizarse dicha perspectiva. Para ello, se propone un análisis en tres dimensiones: investigación, enseñanza y gestión, puntuizando en algunas de ellas. Planteamos un estudio que pone en diálogo las epistemologías críticas feministas y la crítica de la colonialidad, al cuestionar ciertas prácticas académicas e interpelar saberes aprendidos e instituidos. Asimismo, este capítulo recupera aspectos centrales de indagaciones previas, como entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales claves, relevamientos de carreras de posgrado en las UUNN sobre género, programas de materias en grado, informes, entre otros. Reparar, en este caso, en estas tres entradas permite identificar ciertos desprendimientos del devenir androcéntrico, señalando cambios, continuidades, resistencias y disputas que se traducen, en definitiva, en formas-otras de habitar, pensar y hacer la universidad.

Palabras claves: universidad, epistemologías, género.

Introducción

La universidad, desde su fundación, posee sesgos androcéntricos en la forma de pensar, producir y enseñar conocimiento (Ballarín Domingo, 2013; Facio Montejo, 1992; Moreno Sardá, 1986, 2007, 2020; Morgade, 2018; Valobra, 2019). El androcentrismo, definido por Alda Facio Montejo como “un estudio, análisis o investigación [que] se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana y por ende la única relevante” (Facio Montejo, 1992, p. 78), se ha convertido en un aspecto instituido en el ámbito universitario. La aparente neutralidad del conocimiento y de las investigaciones, en general, esconde esta perspectiva dominante masculina (Bourdieu, 2000; Fox Keller, 1991). La enseñanza del conocimiento académico se ha forjado en esa clave, “nos ha condicionado a percibir lo androcéntrico como lo “universal”, lo genérico y objetivo” (Facio Montejo, 1992, p. 80). De esta manera, el “androcentrismo se encuentra estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas” (Morgade, 2018, p. 39).

No obstante, desde hace varias décadas, este devenir ha sido cuestionado por los estudios de mujeres y género, problematizando esa construcción enquistada. En particular, en las Universidades Nacionales (UUNN) de Argentina se observa, de manera creciente y en aumento, ciertas transformaciones tendientes a incorporar la perspectiva de género en diversos órdenes de la vida universitaria. El abordaje de las teorías feministas y de género en dicho nivel, comienza a tomar otro pulso a partir de la recuperación democrática. Y se conecta con una fecunda genealogía que, en nuestro país, se remonta a los comienzos del siglo XX con la organización pionera de las primeras universitarias argentinas (Barrancos, 2002; Lobato, 2002, 2013; Rocha y Bolla, 2021; Spadaro, 2002,). Así, en las décadas de los '80 y '90, los desarrollos feministas y de género comienzan a formar parte de la trama institucional, creándose Centros de Investigación, Institutos o Áreas, así como los primeros posgrados.

Con el correr del tiempo, estos estudios se amplifican y comienzan a crearse diferentes espacios en lo que respecta a la estructura univer-

sitaria en general y en cada universidad en particular. Por ejemplo, en 2015, se crea la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, con la participación de más de veinte universidades, facultades e institutos. Años después, en 2018, la Red se incorpora como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), lo que contribuyó a profundizar el diseño y el desarrollo de políticas de género en el sistema universitario. De este modo, la Red universitaria de género (RUGE), se centró en fortalecer los protocolos de actuación ante situaciones de violencia de género y/o discriminación sexual y realizó relevamientos respecto a los desarrollos de las políticas de género. Asimismo, en 2020, RUGE-CIN firma un convenio con la Iniciativa Spotlight, a través de ONU Mujeres. Este acuerdo forma parte de una iniciativa entre la Unión Europea y Naciones Unidas, para robustecer las políticas de prevención respecto de violencia de género en el sistema universitario.

En los últimos años, se han llevado a cabo diferentes medidas y acciones que tensionaron (y tensionan) ese devenir androcéntrico y patriarcal. En consonancia con estos avances, mencionamos la adhesión por parte de las Universidades Nacionales a la “Ley Micaela” (Ley Nº 27.499). Ésta se origina ante el femicidio de Micaela García⁸, perpetrado en 2017, en la provincia de Entre Ríos. Su caso impulsó la creación de esta Ley que fue sancionada en 2018 y plantea la necesidad de llevar adelante una capacitación obligatoria en temáticas de género y violencia contra las mujeres, para todas las personas que ocupan cargos en la función pública de nuestro país. En abril de 2019, la Asamblea Plenaria del CIN adhiere a la Ley Micaela y con ello, muchas de las Universidades Nacionales comenzaron con sus respectivas capacitaciones. Dicha instancia se encuentra dirigida a docentes, estudiantes y no docentes de las universidades.

En el ámbito universitario, los avances de la perspectiva de género son notorios y han derivado en diferentes transformaciones tanto en investigación, enseñanza, como en gestión⁹. En línea con nuestro

⁸ Una joven de 21 años, militante del Movimiento Evita y también del movimiento *Ni Una Menos*, que fue víctima de femicidio en la ciudad de Gualeguay, Provincia de Entre Ríos, Argentina.

⁹ Queda para futuras indagación explorar lo que sucede en el área de extensión universitaria.

presente y la lucha que se viene desarrollando en defensa de la universidad pública, consideramos importante referirnos a los esfuerzos de diferentes docentes-investigadorxs que han pujado por construir otra universidad. En ese sentido, nos parece significativo evidenciar cómo se fueron institucionalizando estos estudios en las UUNN de Argentina.

En efecto, este capítulo propone tres dimensiones de análisis (investigación, enseñanza y gestión) de manera particular pero entrelazada y reflexiona, además, sobre las epistemologías legitimadas, instituidas y desobedientes. Para tal fin, se recuperan aspectos centrales de indagaciones previas, como entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales claves, puntualmente, dentro de la Universidad Nacional de La Plata. Por otro lado, he realizado relevamientos de carreras de posgrado en las UUNN sobre género, así como explorado en programas de materias en grado, informes, entre otros (Bolla y Rocha, 2022; Rocha, 2018, 2021).

Conforme a ello, el escrito se organiza en tres apartados. El primero de ellos se titula, *Género e Investigación. Apuntes sobre la creación de centros y áreas específicas en las Universidades Nacionales*. El mismo hace eje en la investigación y en los espacios institucionales que se fueron abriendo, dentro de las universidades, vinculados a los estudios de género. El segundo denominado, *Género y enseñanza. Reflexiones en posgrado y grado*, problematiza cómo ingresan éstos en la enseñanza universitaria y ejemplifica en algunos casos puntuales. El tercero, *Género y gestión. Apuestas políticas por una universidad sin violencia de género*, coloca el acento en diversas políticas de gestión que atendieron (y atienden) cuestiones de género, entre ellas, la creación de los Protocolos de actuación ante situaciones de discriminación y violencia de género.

En suma, un *racconto* de las transformaciones que se han dado en las UUNN de Argentina desde los 80 del siglo pasado, que se agudizaron desde el 2015 con el primer Ni una Menos¹⁰, y que permite revalorizar lo construido en materia de género.

¹⁰ Fecha significativa en nuestro país dado que el 3 de junio de 2015 irrumpió, como expresión masiva, el grito colectivo y el movimiento Ni una Menos. Cientos de miles de personas salieron a las calles a luchar en contra de las violencias machistas. Desde ese año, las marchas continúan realizándose en diferentes ciudades de nuestro país bajo el lema y reclamo: viva nos queremos, ni una víctima más y por la cantidad de femicidios ocurridos.

Género e investigación. Apuntes sobre la creación de centros y áreas específicas en las Universidades Nacionales

Desde la década de los '60 del siglo XX, aproximadamente, comenzaron a surgir las epistemologías críticas feministas, “como resultado de la preocupación por hacer visible la participación de las mujeres en la realidad cultural, histórica y política, cuestión que conllevó la interrogación sobre cómo se produce conocimiento” (Campagnoli, 2018, p. 2). Es decir, qué y quién indaga en las “prácticas de investigar, preguntar y justificar” (Blázquez Graf, 2010, p. 22) Estos posicionamientos contribuyeron a la crítica de los sesgos androcéntricos inmersos en la investigación y, en la enseñanza, y se fueron constituyendo desde diferentes enfoques y de un modo transdisciplinar “en correspondencia con la puesta en crisis de un sujeto del feminismo hegemonizado por la categoría Mujer y sus implicancias racistas, clasistas, heteronormativas” (Campagnoli, 2018, p. 2). Así, estas epistemologías¹¹ evidenciaron que la ciencia moderna no era objetiva. Este “giro epistemológico de los años sesenta permitió indagar acerca de quiénes son las voces autorizadas a narrar la historia, a hablar por todos. Quizá sea este rasgo distintivo el que llevó a feministas de diferentes vertientes a criticar y denunciar el carácter sexista, androcéntrico y colonial de la ciencia moderna” (Seoane, 2021, p. 40). Sexista, porque negó el conocimiento producido por mujeres, como sujetos cognoscentes, y como sujetos de conocimiento e invisibilizó todo aquello que se corría de las masculinidades hegémónicas (Connell, 1997). Androcéntrica, no sólo por interesarse y estudiar la perspectiva masculina dominante, sino también por quiénes se ocuparon de escribir y representar a la ciencia y “se suma que los problemas de investigación eran básicamente aquellos de interés para los hombres, por lo cual los temas que preocupaban e involucraban a las mujeres —que mostraban sus espacios, cotidianidad y acciones— no fueron considerados relevantes para la investigación científica” (Falconí Abad,

¹¹ Para profundizar en el estudio de las epistemologías feministas se puede consultar: Maffía, 2007; Curiel, 2009; Blázquez Graf, 2010; Espinosa Miñoso, 2014; Bolla, 2016, Campagnoli, 2018, Falconí Abad, 2022, entre otros.

2022, p. 104). Y es colonial, dado que ha legitimado y jerarquizado los conocimientos y saberes del mundo occidental. Este colonialismo epistémico de la ciencia occidental patriarcal, estas formas hegemónicas de construcción de conocimiento científico formaron parte de aquello que se instituyó en las universidades (Bolla y Rocha, 2022; Castro-Gómez, 2000, 2015; Mignolo, 2014).

Este marco conceptual nos permite analizar cómo la ciencia moderna occidental, “epistemología ciega y sorda de los reclamos de mujeres y disidencias” (Bolla y Rocha, 2022, p. 5), comenzó a cuestionarse. Y, en esta línea, reparamos en la importancia de la creación de diferentes espacios de investigación, dentro de las Universidades Nacionales de Argentina, que hicieron foco en la mujer y que, posteriormente muchos se renombraron desde “género”. Los mismos aportaron formas-otras de pensar y hacer ciencia, visibilizando una violencia epistémica ante la omisión de diferentes voces del pasado, así como cuestionar el carácter sexista, androcéntrico y colonial de la ciencia moderna occidental.

Es así como entre fines de los 80 y 90, en nuestro país, se fundan importantes Centros o Áreas de investigación sobre mujeres y/o género en diversas universidades como: Córdoba, Salta, Luján, Buenos Aires, Rosario, La Pampa, Jujuy, Tucumán, Comahue (Barrancos, 2019; Bolla y Rocha, 2021; Ciriza y Rodríguez Agüero, 2021; Femenías, 2005). Antecedan a estas creaciones específicas, las voluntades de docentes-investigadores quienes impulsaron para que estos estudios se institucionalicen. Algunas UUNN abren inicialmente la temática desde Áreas, Institutos o Centros de investigación, pero también desde la Secretaría de extensión o comisiones.

Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Córdoba, en 1987, se crea el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH) y dentro de éste nace el Programa Interdisciplinario de Estudios de Mujer y Género (PIEMG). Incluso, anteriormente, durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), en dicha Universidad, se desarrolló el Centro Multinacional de la Mujer, una institución formada por la Organización de Estados Americanos que funcionaba en Rectorado.

Por su parte, en la Universidad Nacional de Salta, desde 1989, se promovió la creación de la Comisión de la Mujer en el ámbito de la Secreta-

ría de Extensión, de dicha casa de estudios, con la intención de alentar las investigaciones de género y realizar actividades de extensión que sensibilizaran la problemática en la provincia. En 1994 y 1996, la Comisión de la Mujer, perteneciente a la Facultad de Humanidades, creó la cátedra Historia de las Mujeres, así como el seminario permanente Género y Ciencias Sociales, que se dicta desde 1997.

A fines de los '80 se funda en la Universidad Nacional de Rosario, el Centro de Estudios Históricos Sobre las Mujeres (CEHM), en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, radicado en la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad. En 1991, el mismo, cambia su denominación por Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres (CEIM, UNR) incorporando, como su nombre indica, un Centro interdisciplinario. En 1993, se crea la primera Maestría en Latinoamérica sobre género, denominada Maestría Interdisciplinaria sobre la Problemática del Género en Latinoamérica, más tarde denominada Poder y Sociedad desde la Problemática de Género. Nombre no elegido sino impuesto luego de varios intercambios con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Rocha y Bolla, 2021).

Además, también en 1989, autoridades de la Universidad de Buenos Aires, convocan a investigadoras que venían trabajando con temas referidos a “mujer” o “género”, para organizar un área o instituto y, finalmente, en 1992 se crea oficialmente el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (AIEM), un espacio que, en 1997, se reconvirtió en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGe). En 2019, el IIEGe se convierte en Instituto UBA, bajo el nombre de Instituto de Investigaciones de Estudios de Género.

Por otro lado, años más tarde, entrada la década del 2000, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se crea el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). El mismo fue aprobado formalmente en el año 2007, por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

En conclusión, traemos información de algunos de los espacios de investigación que se fueron gestando en diferentes universidades, dado que arrojan indicios de las inquietudes, lecturas y preguntas que se fue-

ron haciendo algunxs docentes-investigadores y los caminos institucionales que se fueron abriendo en diferentes momentos. Todos y cada uno de los espacios que se generaron, desde fines de los '80 en adelante, habilitaron otras formas de hacer y pensar la ciencia y la propia universidad, incluyendo y visibilizando sobre todo a las mujeres y disidencias. Como expresa Donna Haraway (1995):

[...] el feminismo ama otra ciencia: las ciencias y las políticas de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de lo parcialmente comprendido. El feminismo trata de las ciencias del sujeto múltiple con (como mínimo) doble visión. El feminismo trata de una visión crítica consecuente con un pensamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo (p. 336).

En efecto, la creación de los diferentes espacios que institucionalizaron poco a poco estas teorías en las universidades, sin duda, aportaron criticidad, desafiaron y desobedecieron lo instituido, lo hegemónico y plantearon investigaciones desde un pensamiento diverso, plural y complejo, desde epistemologías-otras.

Género y enseñanza. Reflexiones en posgrado y grado

En el siguiente apartado analizamos cómo comienzan a institucionalizarse los estudios de género en la enseñanza de posgrado y grado. Presentamos un somero registro de los posgrados que se fueron abriendo en diferentes UUNN y, luego, hacemos hincapié en la Universidad Nacional de La Plata indagando, por un lado, cuándo y cómo ingresa la perspectiva de género en las Facultades que la integran, y por otro, puntualizando en algunos antecedentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), con relación al tema.

Los estudios de género se incorporaron con mayor fluidez en algunos posgrados de las UUNN, más que a nivel de grado (Barrancos, 2019). Estas perspectivas se han estudiado tanto en seminarios aislados de posgrado, como desde instancias formativas específicas. En ese sentido, desde los '80 en adelante y de manera progresiva, se han creado carreras

en la temática, primeramente, diplomaturas, especializaciones y maestrías y más tarde doctorados. Por caso, una de las primeras ha sido la diplomatura Estudios de la Mujer, creada en la Universidad de Buenos Aires en 1985 y en 1987 la Especialización Interdisciplinaria en Estudios de la Mujer. Como mencionamos anteriormente, la Universidad Nacional de Rosario funda en los 90 la maestría Poder y Sociedad desde la Problemática del Género. Años más tarde, ya en el siglo XXI, irrumpen mayores ofertas, como el doctorado en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Córdoba, la especialización en Educación en Género y Sexualidades, en la Universidad Nacional de La Plata, la maestría en Estudios de las Mujeres y de Géneros en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Comahue, entre otras.

Avanzando en el análisis a nivel de grado, mencionamos que, en el año 2018, en la Universidad Nacional de La Plata se crea, desde presidencia de la universidad, la Dirección de Políticas Feministas (DPF). Al año siguiente, la Dirección publica un informe preliminar denominado: *La perspectiva de género en la UNLP*, que lo realiza con base a una encuesta emitida a las diecisiete Unidades Académicas que la componen, obteniendo diez respuestas. Sobre estos resultados, el documento indica que el 60% de las Unidades Académicas cuenta, para fines de la década de 2010, con materias donde se aborda la perspectiva de género. En el caso de la Facultad de Ciencias Naturales, Jurídicas y Sociales y Odontología, desde materias obligatorias, la Facultad de Ciencias Económicas, posee materias optativas, mientras que la FaHCE, junto con la Facultad de Trabajo Social, tiene ambas. El 40% restante, dentro del universo de estas diez Facultades que respondieron la encuesta, no cuenta con asignaturas en donde incluyen cuestiones de género. Entre ellas, la Facultad de Ingeniería, Ciencias Astronómicas, Ciencias Exactas y Ciencias Agrarias. Asimismo, este informe señala que sólo en el 40% de las Facultades, la perspectiva de género se encuentra incluida en los “contenidos mínimos” de las materias, esto sucede en las Facultades de: Ciencias Jurídicas y Sociales, Odontología, FaHCE y Trabajo Social. El 60% restante no la incluye como contenido mínimo. Algunas Unidades Académicas de la UNLP comenzaron a incorporar temas vinculados a cuestiones de género entre 2014 y 2019, por iniciativa de es-

tudiantes, docentes, por las propias instituciones o desde los institutos de investigación (Informe DPF, 2019). Este cuadro de situación marca una curricularización relativamente reciente. No obstante, la FaHCE, posee otras referencias mucho más anticipadas. En ese sentido, tal y como señalan algunas investigaciones previas respecto de otras realidades universitarias (Fabbri y Rovetto, 2020), la perspectiva de género ingresa preferentemente en áreas del conocimiento vinculadas a las Ciencias Sociales y Humanas. La FaHCE, en efecto, tiene una trayectoria precursora en estos cambios. Por caso, en la carrera de Filosofía, hallamos programas de materias optativas que abordan estos estudios, desde 2001. Algo semejante ocurre en la carrera de Historia. La historia de las mujeres y los estudios de género se encuentran, preferentemente, en programas de asignaturas optativas a fines de los '80, '90 y la primera década del 2000 y en excepcionales materias obligatorias. Situación que se modifica posteriormente (Rocha y Bolla, 2021).

Por otra parte, y más allá de los recorridos de las carreras y departamentos, desde 2016, la FaHCE ofrece desde Secretaría Académica, una materia optativa denominada Introducción a la Teoría Feminista y de Género, para todas las carreras de dicha Unidad Académica. La misma se pensó durante la gestión 2010-2014, bajo la idea de poder ofrecer un espacio de formación para todas las carreras de la FaHCE. Pese a que se observaba un desarrollo en cada Departamento y un trabajo voluntario por parte de docentes en particular, les parecía importante impulsar esta propuesta. Esta materia se pensó como una orientación introductoria, semejante a Introducción a la Historia, Introducción a la Filosofía, etcétera. La misma generó ciertas dificultades por lo que implica crear una cátedra nueva y con la particularidad (u originalidad) que la misma se encuentra integrada por docentes de diversas disciplinas. Una materia que apuesta desde la propia configuración, selección de contenidos y bibliografía a descolonizar el conocimiento (Bolla y Rocha, 2022).

Asimismo, mencionamos otra iniciativa implementada a nivel de grado. Nos referimos a los Talleres de género que se han propuesto para el ingreso universitario en la UNLP. Desde hace unos años se vienen desarrollando este tipo de instancias y, recientemente, se han resignifica-

do al pensar la transversalización de dicha perspectiva para el ingreso de las carreras (Cruz, López y Luquet, 2021).

En síntesis, por un lado, desde fines de los '80 en adelante se han creado carreras de posgrados específicas sobre género. Estas ofertas se han diversificado y aumentado las opciones de estudio desde diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, además de los seminarios sobre género que se dictan en las carreras de posgrado en general. Por otro lado, en grado, el informe preliminar de la DPF de la UNLP permite analizar qué Facultades han alojado la perspectiva de género y en ese sentido se observa que las Facultades afines a las Humanidades y Ciencias Sociales, lo han hecho con anterioridad. La información proveniente de la FaHCE deja entrever, en primer lugar, la existencia de espacios curriculares que tempranamente han incorporado estas teorías. En segundo lugar, la apuesta a que más allá de las voluntades e intereses de docentes que se ven interpelados por estos temas, desde hace unos años, se explica una intención de abordar la perspectiva de género no sólo en la materia introductoria creada desde Secretaría Académica y dirigida a todas las carreras, sino también desde los talleres de ingreso. En tercer lugar, planteamos un “currículum en disputa” (Bolla y Rocha, 2020, 2022). Nos referimos a un currículum que desde hace unos años comienza a flexibilizarse, producto de diferentes interpelaciones de estudiantes, profesores-investigadores, políticas de gestión y también, por las propias demandas sociales agujoneantes de las últimas décadas.

Género y gestión. Apuestas políticas por una universidad sin violencia de género

La escucha frente a las demandas que reclaman una intervención en contra de las violencias sexistas, mayormente visibles a partir del movimiento Ni una Menos, en 2015, resonaron en materia de políticas universitarias. Nos referimos, por un lado, a la elaboración de protocolos de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género que, desde 2014 y de manera creciente, las UUNN vienen elaborando e implementando. El ingreso de este tipo de documentos en la vida universitaria

irrumpe de un modo que interpela lo establecido. Por otro lado, la sanción de la Ley Micaela a fines de 2018 coloca en otra escala la relevancia y necesidad de formación en género de quienes intervienen en puestos de gestión, docentes y no docentes para erradicar violencia sexistas.

A partir de 2014, en el nivel universitario, comienza un proceso lento, pero en ascenso, en términos de redacción de protocolos. La implementación de estas medidas se propuso como forma de organizar la respuesta de manera clara y operativa ante ciertas inercias y prácticas sedimentadas en las culturas universitarias, para garantizar un ambiente libre de discriminación, hostigamiento y violencias por razones de género o diversidad sexual, buscando promover condiciones de igualdad y equidad.

Una de las universidades precursoras en ese sentido fue la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén y Río Negro) que, desde entonces, cuenta con un protocolo específico dirigido hacia la prevención, identificación y sanción de la violencia de género. Florencia Rovetto y Noelia Figueroa (2017) advierten que, al 2017, el porcentaje de universidades que contaba con protocolos era muy bajo. Sin embargo, esta situación se revierte en los últimos años, en donde 2017, 2018 y 2019, evidencian los años con mayor índice de aprobación de protocolos¹²

La elaboración y aprobación del protocolo sacude indiferencias, re-nueva preguntas y genera, a su vez, la creación de diferentes espacios institucionales. El protocolo surge como una política institucional buscando transformar la cultura institucional. Asimismo, agregamos que, si bien la existencia de estas iniciativas y disposiciones son necesarias, como piso desde donde sostener y enmarcar ciertas demandas, no necesariamente se cumplen o generan reparación. Cabe destacar que este proceso de transformación de las culturas universitarias se inscribe, a su vez, en las políticas promovidas desde 2015 por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, como mencio-

¹² Para mayor información se puede consultar la siguiente indagación de carácter cuantitativo (con resultados a 2019) en donde se relevan datos de 61 encuestas auto administradas realizadas a representantes de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se puede acceder ingresando a: [http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20\(4\).pdf](http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/43/RUGE.%20Relevamiento%20principales%20resultados%200702%20(4).pdf)

namos en la introducción del capítulo. Este espacio que inicialmente cuenta con la participación de más de veinte universidades, facultades e institutos y que en 2018 se convierte en Red Universitaria de Género (RUGE), en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), se propone contribuir en el “diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades y violencias basadas en género en todo el sistema universitario” (Rovetto, 2020, p. 2).

Particularmente, en relación con las violencias, el femicidio de Micaela García perpetrado en la provincia de Entre Ríos, en 2017, impulsó la implementación de una Ley que lleva su nombre. La Ley Micaela (Ley Nº 27.499) se sancionó en Argentina en diciembre de 2018 y se promulgó en enero de 2019. La misma hizo explícita la necesidad de una capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que ocupan cargos en la función pública de nuestro país, en todos sus niveles y jerarquías, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Posteriormente, las universidades comenzaron diferentes procesos e instancias de formación.

En suma, hace relativamente poco tiempo, en las agendas universitarias se incorporó el abordaje de las violencias como problemática social y universitaria. La redacción de los Protocolos, así como las capacitaciones desarrolladas en el marco de la Ley Micaela, ponen de manifiesto la preocupación y la necesidad de pensar y construir herramientas para advertirlas, sancionarlas y erradicarlas, con la dificultad que ello supone. Desde el análisis propuesto en los tres apartados “intentamos mostrar los desafíos que conllevan los intentos por descolonizar y despatriarcalizar la universidad. En ambos casos, el género funciona como una llave que, a la par que interpela e incómoda, reorganiza algunos aspectos de las propias prácticas académicas” (Bolla y Rocha, 2022, p. 2).

Consideraciones finales

Desde principios del siglo XX, en adelante, diferentes agentes han cuestionado el devenir patriarcal y androcéntrico enquistado en las universidades. Post-dictadura cívico-militar se da un renacer de estas teorías y, desde fines de los 80 en adelante, se da un proceso de institucionali-

dad creciente de los estudios de mujeres y género en las UUNN, sobre todo desde Áreas, Centros de investigación, carreras y seminarios de posgrado. En las últimas décadas, en las universidades, hemos vivenciado un proceso de transformación y jerarquización de la perspectiva de género en el campo de la investigación, enseñanza y gestión, que rompe con ciertas inercias de la cultura universitaria y fortalece otras formas de pensar y hacer en la Educación Superior.

Efectivamente, la modificación de programas de materias, creación de carreras de posgrado y asignaturas en grado, normativas, así como áreas institucionales, nos habla de un intento de repensar las formas de habitar la universidad para transformar los términos desiguales en los que se planteaba. Estos ritmos de cambios impulsados por la perspectiva de género en diferentes aspectos de la vida universitaria, que comenzaron a tomar impulso desde los ochenta y se aceleraron desde 2015, llevan a algunas autoras a referirse a ellos en términos de “segunda reforma universitaria”, donde “las prácticas concretas de creación de protocolo, transversalización del enfoque de género y capacitaciones son las acciones que están estableciendo un nuevo orden institucional y social en las universidades” (Torlucci, Vázquez y Pérez, 2019, p. 8).

Sin duda, los estudios de género han permitido revisar prácticas y saberes instituidos en el ámbito universitario, cuestionando conocimientos y discursos hegemónicos. No obstante, el contexto actual y el avance de los discursos de derecha plantean nuevos desafíos que deben ser abordados y resistidos. En este presente nos encontramos.

Referencias bibliográficas y documentales

- Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género: resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, (8), 89-106. <https://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/880/773>
- Barrancos, D. (2019). Feminismo y estudios de género en la academia argentina. En, A. L. Martín y A. Valobra (comps.). *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual* (pp. 575-602) CLACSO/ Universidad de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En, N. Blázquez, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Bolla, L. y Rocha, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Tempo e Argumento* 12, (30), e0207. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>
- Bolla, L. y Rocha, M. (2022). Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: Una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento académico. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.054>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Campagnoli, M. (2018). Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales. *Descentralizada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género* 2(2), Artículo e047. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8897/pr.8897.pdf
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En, E. Lander (comp. / editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2015). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En, Z. Palermo (coord.), *Descolonizar la universidad* (pp. 79-91). Del Signo.
- Ciriza, A. y Rodríguez Agüero, E. (2021). Genealogías de los estudios feministas en las universidades nacionales: una cartografía provisoria. En, A. L. Martin (comp.). RUGE, *El género en las universidades* (pp. 164-184). CIN-RUGE.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En, T. Valdés, y J. Olavarria (comps.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres Nº 24. FLACSO. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Cruz, V. (2021). La institucionalización de la perspectiva de género en universidades públicas: apuntes sobre experiencias (de) construi-

- das y pendientes. En, A. L. Martin (comp.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 57-67). CIN-RUGE.
- Cruz, V., López, M. N. y Luquet C. (coords.) (2021). *Transversalizar la perspectiva de género. Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128429>
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75231>
- Espinosa Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización. En, D. Maffia et al. (coords.), *Apuntes epistemológicos* (pp. 9-19). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Facio Montejo, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. ILANUD.
- Falconí Abad, M. (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, 37, 101-114, <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/19565>
- Femenías, M. L. (2005). El feminismo académico en Argentina. *Labrys* <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>
- Haraway, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Sudakuir. Proletario.
- Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), 63-98. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/maffia_-epistemologia_feminista_la_subversion_semiotica_de_las_mujeres_en_la_ciencia.pdf
- Maffia, D. (2020). *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Mignolo, W. (2010). Más sobre la “opción descolonial”. En, Z. Palermo (comp.), *Pensamiento argentino y opción descolonial* (pp. 7-29). Ediciones Del Signo.

- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal Edicions De Les Dones.
- Moreno Sardá, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Moreno Sardá, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En, D. Maffía (coord.), *Apuntes epistemológicos* (pp. 31-70). UNR Editora.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorios del patriarcado. *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial 5, mayo, 32-43. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Morgade-Graciela-Las-universidades-publicas-como-territorio-del-patriarcado.pdf>
- Rocha, M. (2018). *Mujeres y currículum en la formación universitaria: Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)* (Tesis de posgrado), Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1709/te.1709.pdf>
- Rocha, M. y Bolla, L. (2021). Género en la formación universitaria: retejiendo el hilo violeta en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 068. <https://doi.org/10.24215/24690090e068>
- Rocha, M. (2021). Acerca de descolonizar (y generizar) el currículum universitario. *Revista nuestrAmérica*, 9(18), e5512816. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5525192>
- Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>
- Rovetto F. et al. (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*. RUGE-CIN. <https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/54/Cuadernillo%20Ley%20Micaela%20con%20parrafo%20Spot-light.pdf>
- Seoane, V. (2021). Los feminismos y el currículo universitario: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica. En, V.

- Cruz, M.N. López y C. Luquet (coords.), *Transversalizar la perspectiva de género. Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (pp. 38-49). La Plata. EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5769/pm.5769.pdf>
- Torlucci, S., Vázquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *RevCom*, (9), e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Valobra, A. (2019). De Lilitis, Evas y Adanes: Género y ciencias sociales o de incomodidades, certezas y apuestas. *Zona Franca* (27), 123-154. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15570/pr.15570.pdf

Capítulo 7

Masculinidades decoloniales desde la producción de conocimiento: autoetnografía del cuerpo emocional de un profesor subalterno

Jorge Luis Cruz Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México

Resumen

Dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, se está haciendo un esfuerzo por incorporar métodos de investigación cualitativa que contribuyan, no sólo a generar conocimiento científico, sino a transformar la realidad corporizada de las y los estudiantes. En este sentido, métodos vinculados con el *hacer* decolonial y la autoetnografía, pues éstos permiten un diálogo subjetivo entre el sujeto y la realidad sociocultural. Este escrito es un ensayo que argumenta, y evidencia al mismo tiempo, las posibilidades epistemológicas de la autoetnografía y su relación con la producción de masculinidades decoloniales. A partir del trabajo académico con estudiantes varones de la carrera de pedagogía, se retoman experiencias vivenciales que permiten el cuestionamiento de la realidad y la entrada del ser emocional. Para ello, el autor se involucra directamente en el diálogo reflexivo de su actividad como profesor universitario. Los principales hallazgos, es el darse cuenta de su posición como profesor masculino subalterno, que intenta sobrevivir en las relaciones sociales con los jóvenes universitarios, y de cómo la universidad sigue siendo un espacio de reproducción

de la masculinidad hegemónica desde la generación de conocimiento. Concluye que los métodos introspectivos, con perspectiva de género, son la vía para la formación de masculinidades decoloniales.

Palabras clave: masculinidades decoloniales, conocimiento, emociones, profesor universitario.

Introducción

Hoy en día, las propuestas de investigación, relacionadas al campo de la investigación cualitativa, se incorporan gradualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), formadoras de docentes. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no es la excepción, pues los manuales de operación, vinculados con el proceso de titulación, abren las posibilidades de realizar investigaciones teóricas y empíricas para discutir problemas educativos y escolares; donde la realidad es un texto para interpretar o transformar. Sin embargo, el paradigma positivista (Guba y Lincoln, 2012), sigue presente en el argot profesional, sobre todo en el proceso de escritura académica y su relación con el conocimiento producido (Grosfoguel, 2022).

De lo anterior, el desdibujamiento del sujeto cultural es una característica presente en la investigación educativa y en la formación del profesorado (Gómez y Zemelman, 2006), cuyo proceso histórico se remonta al periodo llamado “modernidad”. Así, el sujeto racional, caracterizado por la “seriedad”, en el proceso de comprensión del mundo, se coloca como la figura representativa de la civilización (Le Bretón, 2021). De esta manera, las emociones, y toda la carga cultural del sujeto, son consideradas como contaminantes para la producción de conocimiento. Desde esta concepción moderna se legitima la masculinidad hegemónica en el proceso de investigación científica. En este caso, la ciencia tiene rostro de varón (García-Sainz, 2002).

De tal manera que las concepciones modernas han influido en la producción de un tipo de masculinidad vinculada con la razón y la objetividad. De ahí la relación estrecha entre modernidad, conocimiento y masculinidades. Para el caso de la modernidad y la producción

científica, con el positivismo a la cabeza, se ha intentado desplazar, no solamente el carácter espiritual de la existencia humana, sino el conglomerado emocional y cultural de las y los sujetos. Así, la *hybris* del punto cero, nombrada por Santiago Castro-Gómez para caracterizar el ocultamiento del sujeto en la generación de conocimiento, visibiliza el menoscabo de las emociones, que desemboca en el reforzamiento de un varón masculino vinculado con la razón y la objetividad.

Especificamente, en la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, se ha intentado trabajar con metodologías decoloniales y con la autoetnografía durante el proceso de construcción del objeto de estudio. De esta manera, la apuesta decolonial ha sido el eje vertebrador para reflexionar en torno a la visibilización del sujeto y la construcción de nuevos discursos para nombrar la realidad latinoamericana. Dentro de este proceso ha sido inevitable no cuestionarse sobre la constitución del ser profesional y su relación con las distintas violencias producidas en el ejercicio docente. De tal manera que recurrir a la reflexividad se hace necesario para comprender las relaciones de poder que se gestan dentro de las instituciones educativas.

Por ello, frente a la propuesta actual de realizar investigaciones introspectivas y revolucionarias, el objetivo de este escrito es develar la carga cultural acumulada en el proceso de “hacerme hombre” dentro de un espacio académico cargado de modernidad. De esta manera, recurro a la autoetnografía decolonial (Madrid y Cruz, 2023) como método de investigación contrahegemónica para describir el lugar que ocupó como profesor. Concluyo que mi lugar como profesor subalterno me ha obligado a utilizar la *confección masculina* dominante (Cruz, 2022a), ya que la universidad, a diferencia de otras instancias educativas, no ha modificado sus dinámicas de interacción. De ahí que proponga a la autoetnografía como estrategia pedagógica para la producción de masculinidades decoloniales.

Acontecimientos epifánicos

Desde que me interesé por el estudio de las nuevas masculinidades y su vínculo con la autoetnografía (Cruz, 2022b), no he dejado de trabajar y profundizar en el tema para el diseño de una pedagogía de la

mASCULINIDAD en Educación Básica. Por ello, he intentado promover el ejercicio de escritura introspectiva tanto en las y los estudiantes como en el profesorado universitario para comprender sus escenarios culturales en torno al género. En este intento, coordiné, junto con la Dra. Josefa Bravo Moreno, un libro sobre autoetnografía y perspectiva de género para describir el proceso de constitución del ser hombre y mujer en el profesorado de la universidad. Este ejercicio permitió realizar un vínculo mucho más estrecho con el lado espiritual de mi masculinidad y las emociones:

De ahí, me situé en un recuerdo que marcó mi vida presente. En una reunión de trabajo en la UPN, Ajusco, en un diálogo fortuito entre una colega y yo, emergió una plática sobre los hijos. “¿Cuántos años tiene tu hija?” Le pregunté con genuino interés. “Tiene 19 años, ya va en la preparatoria.” Respondió serena. “¡Órale! ¡Ya vas de salida!” Respondí algo acongojado por la edad temprana de mis dos hijos varones. De pronto una mirada fugitiva y una expresión que rayaba a la advertencia. “¡No digas eso Jorge, disfruta a tus hijos!” Dijo sin dejar de sostener su mirada a la mía. Yo no supe qué responder. Sentí un poco de vergüenza ante la expresión inconsciente que había salido de mí. Pronto, la imagen de mi madre y de mi abuelo saltaron a la luz. ¡Sólo yo era el responsable de mirar el mundo con determinadas emociones y sentimientos! (Cruz, 2024, p. 78)

La cita anterior contribuyó a reflexionar cómo la toma de decisiones y la forma de evaluar el mundo estaba determinada por la herencia cultural de mi contexto familiar y social. Así, varios recuerdos sostienen esta tesis, y reforzaban la idea de una configuración de la masculinidad vinculada con la sensibilidad. Las lecturas de Bretón (2021) y Elster (2019), sobre la construcción sociocultural e histórica de las emociones, corroboraron mi lugar en el mundo y permitieron desplazar el deseo de cumplir con la hegemonía a la aceptación de mi realidad construida (aunque ésta pareciera estar ubicada en la escala más ínfima de la masculinidad). Sin embargo, yo seguía trabajando para la construcción de nuevos discursos que hicieran de mi lugar, un lugar

“digno” de ser representado por los otros varones, específicamente, por mis estudiantes universitarios.

Durante la producción de textos autoetnográficos, no he dejado de cuestionar el lugar que ocupo como profesor varón dentro de la universidad. Si bien he comprendido que mi forma de ver el mundo está íntimamente relacionada con las emociones, y que las emociones son una construcción cultural sujeta a las relaciones de poder de la estructura más amplia (Maturana, 2018), sigo pensando hasta qué punto he aceptado la constitución de mi propio género; aquél que me ubica como parte de las masculinidades alternativas, frente al reconocimiento de varones con características hegemónicas. Me pregunto cómo las reflexiones vertidas en los trabajos escritos que he elaborado han sido aceptadas en lo más íntimo de mi subjetividad.

Lo anterior fue movilizado a partir de la lectura de mi propio texto con las y los estudiantes de la universidad. La intención del seminario de investigación era que el grupo de pedagogía tomara conciencia de las potencialidades de la escritura introspectiva, además de problematizarlo con la perspectiva de género. Para ello, les repartí a cada uno, una copia de mi escrito, y solicité que siguieran las palabras que emergían de mi voz quebrantada. Me movía de un lado a otro para ahuyentar los recuerdos que salían de mi memoria; esta vez no logré evitar sentirme minúsculo ante la exposición de mis recuerdos y la figura que creía representar como profesor varón. En el fondo no quería llegar a la siguiente línea: “la visión del mundo es una representación de mis emociones, y las emociones son una construcción social y cultural heredada de mi contexto familiar; ahí supe que no podía ser un varón hegemónico” (Cruz, 2024, p. 79).

Alcé la mirada para evaluar la reacción de mis estudiantes. Los sonidos del silencio se intensificaron al tiempo en que miradas inquisitivas atravesaban mi subjetividad. “¿Qué estarán pensando? Acaso, ¿mi texto les ha permitido reflexionar sobre la realidad de las nuevas masculinidades?”, dije mientras recuerdos experienciales seguían emanando de mi memoria. “Maestro, tengo una duda”, la voz de un estudiante varón rompió con la escena que parecía triunfal. “¿Casi todos sus textos son así de sensibles? ¿No hay experiencias exitosas del ser hombre, aunque éstas estén vinculadas con la dominación?”. Sus interrogantes sacudieron mis recuerdos y mis propias reflexiones construidas en torno a las

emociones y la masculinidad. ¡El estudiante había tenido un ángulo de mirada que ayudó a evaluar me como víctima de la masculinidad hegemónica, y no como parte de sus privilegios!

Desde esa sesión no he dejado de pensar hasta qué punto la reflexión de las emociones y las masculinidades las he utilizado para vender la idea de un hombre diferente, violentado por las relaciones desiguales de la estructura social y convencido del lugar “inferior” al que creo representar. Después de la sesión me dirigí a mi escritorio para revisar algunos de los textos que había escrito sobre las masculinidades y la autoetnografía. Estaba casi seguro de que mis palabras estaban construidas desde el sentimiento inferiorizado por no cubrir con el mandato de la masculinidad hegemónica, y ocultaba las relaciones de poder que yo ejercía desde el privilegio de ser hombre dentro y fuera de la universidad. En este sentido comprendí que mi necesidad de visibilizar mi constitución de varón alternativo se caracterizaba desde mi papel como víctima del patriarcado, sin reparar que mi masculinidad también se ha aprovechado de la jerarquía de género (Lagarde, 2021) con relación a las mujeres y otros varones.

Fijé la mirada a la pantalla de mi computadora y me dispuse a leer algunos escritos que tenía guardados en el escritorio. Mientras los archivos terminaban de abrirse, nuevamente recuerdos de la infancia salieron a flote. La figura de mi abuelo y mi padre, y las tantas veces en que intenté ser visto y aceptado por ellos. El primero, por copiar su autoridad frente a las mujeres, y el segundo, por la sensibilidad a los acontecimientos de la vida. Los dos, aunque diferentes en temperamento, representaban para mí el ideal inmediato a alcanzar. De pronto algunos romances del pasado robaron la escena inicial, y me ubicaron en aquel recuerdo de cuando enfurecí porque mi novia no pudo “adivinar” lo que yo necesitaba.

Con voluntad logré salir de mi letargo. La invasión de mis recuerdos seguía cargada de tristeza, ira y rechazo. Respiré profundo, como aquella voz del podcast lo sugería, respiré para agradecer por las experiencias de la infancia y adolescencia, respiré para imaginar escenarios alternativos que pudieran dar otro ángulo de mirada al pasado. Comencé a pensar que mi abuelo fue producto de su tiempo, de tipo tradicional (Olavarria, 2020); que mi padre vivió el tiempo de liberación de la mujer, y que a mí me correspondía seguir trazando las rutas de la masculinidad alternativa

con lectura propositiva. Recordé las tantas veces en que ejercí violencia simbólica hacia mis parejas sentimentales y comprendí que mi búsqueda de identidad estaba anclada por mi historia personal. Respiré para volver a leer mis escritos cargados de emociones que acaba de descubrir.

“¿Por qué un hombre escribe autoetnografía?”, preguntó por segunda vez el sinodal, “es muy raro que un hombre escriba autoetnografía, al menos aquí en México”, dijo, presionando con mayor fuerza su afilada mirada. Nuevos recuerdos y experiencias brotaron de mi memoria: deseos de autoridad, control personal y matrimonial, protección y seguridad económica en el hogar. La lucha de una vida por demostrar mi masculinidad había quedado resumida en aquella pregunta. Aquella voz remató y al mismo tiempo acabó conmigo. No supe qué decir ni qué expresión dibujar. Solamente una pregunta incómoda laceraba mi mente. “¿A menos que ese hombre no esté completo?”, me pregunté a mí mismo. (Cruz, 2022, p. 7)

Por mucho tiempo creí, aunque de manera inconsciente, que no era suficientemente hombre porque ese lugar simbólico ya estaba ocupado por mi abuelo, y porque las enseñanzas de mi padre se dirigían hacia la sensibilidad y la cooperación; el lado opuesto de la masculinidad construida socialmente. (Cruz, 2021, p. 215)

Así, desde la construcción de *El gato*, recuperé experiencias que me llevaron a comprender cómo fui asimilando dicho mandato en mi proceso educativo y cultural, pero también a nombrar aquellos malestares acumulados por el esfuerzo. Recordé las sensaciones de vértigo y la falta de aire cada vez que un problema con mi esposa atravesaba nuestra vida cotidiana. También, la ida a un doctor, en la Ciudad de México, cuando me hizo repensar sobre la estabilidad emocional para recuperar la salud. ¿Qué te preocupa Jorge? -dijo- y automáticamente los deberes del hombre salieron a la luz: proveer, mandar, dar seguridad, educar, etcétera. Todo lo que mi abuelo había hecho bien, yo quería replicarlo, pero en el fondo sabía que nada de eso estaba saliendo como yo quería. (Cruz, 2023, p. 73)

Cuando terminé de leer los textos que yo mismo había escrito, un dejo de tristeza comenzaba a invadir mis entrañas. Desde ese momento supe que, aun habiendo comprendido sobre las posibilidades de las masculinidades alternativas, seguía enojado conmigo mismo por no haber tenido experiencias positivas que pudieran demostrar lo bueno de ser un hombre diferente. Casi todas mis palabras estaban posicionadas desde experiencias dolorosas que avivaban más la idea de convertirme en un sujeto violentado, víctima del sistema. Por lo tanto, el problema pedagógico del seminario de investigación y de mis reflexiones personales consistió en tratar de persuadir a mis estudiantes varones sobre la importancia y urgencia de “convertirse” a lo alternativo, a lo diferente; aunque ello implicara la negación de experiencias vinculadas con la dominación y la emergencia de un sujeto varón como víctima.

De lo anterior, más que leer textos autoetnográficos con perspectiva de género para la comprensión de las realidades de mis estudiantes, lo importante era la construcción metodológica de la autoetnografía para comprender sus potencialidades pedagógicas en el proceso de investigación y resignificación del sujeto histórico. De tal suerte que en los seminarios posteriores y en las diversas asignaturas del plan de estudios de pedagogía, me fue importante decolonizar el proceso de reconfiguración de las masculinidades a partir de la escritura introspectiva y narrativa. En este sentido develar las relaciones de poder que ejercen los estudiantes varones y sus expectativas personales permitió entrar en diálogo, sin juicios de valor que pudieran retener tales reflexiones.

Potenciales de la autoetnografía decolonial como estrategia pedagógica

Las experiencias narradas permitieron valorar a la autoetnografía desde el lugar geopolítico del sur. Si bien, ésta es una forma de producción de conocimiento, cuyo sujeto que investiga encarna de manera particular los códigos culturales de una sociedad amplia y compleja (Bénard, 2019, Monetti, 2021), y los describe en formas de epifanías, también tiene potencialidades pedagógicas que permiten no sólo resignificar la vida, sino también la creación de propuestas educativas vinculadas con

el diálogo, la colectividad y las emociones. Esto me hizo revalorar que toda experiencia está cargada de emociones que se particularizan de acuerdo con los registros sensibles e individuales que el sujeto atribuye a esa realidad (Damasio, 2016). Es decir, la sensibilidad de la emoción depende no sólo del contexto, sino del sujeto mismo. En este sentido, el sujeto es capaz de modificar dichos registros aun cuando la experiencia ya haya pasado (Denzin, 2017).

Por lo tanto, es necesario una didáctica metodológica que dé a conocer el proceso sistematizado de construcción de la escritura introspectiva, en este caso, de la autoetnografía para modificar aquellos registros negativos que impiden mirar la experiencia desde otro ángulo. Pienso que no se trata sólo de describir la experiencia situada, sino de diseñar las condiciones para que dichas experiencias emerjan de la historia personal y construir lenguajes de posibilidad. Es así como el *hacer decolonial* es un puente que permite la construcción de narrativas mucho más conscientes de la realidad a partir del diálogo con otras personas. En este caso, es importante que la y el investigador se escuche y se reconozca a través de la voz del colectivo y también pueda situar su historia personal en las y los otros. De tal manera que:

Un proyecto descolonizador no se puede quedar en el texto ni en el ámbito académico, sino que debe constituirse en una praxis que tienda hacia la descolonización (Vázquez, 2013). A esta praxis decolonizante nosotros le hemos denominado *hacer decolonial*, y se despliega mediante tres acciones/huellas decoloniales: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial. (Ortiz-Ocaña y Arias-López, 2019, p. 156)

El primer momento denominado *contemplar comunal*, el sujeto que analiza la realidad se deja observar observando. El segundo momento, *conversar alterativo* es una forma de comprensión amorosa de la experiencia de uno mismo y del colectivo; es el reconocimiento del otro como interlocutor. Este segundo momento es crucial para no dejarse llevar por el registro sensible de la experiencia, pues con ayuda del colectivo se comparten nuevas miradas. Por último, el *reflexionar alterativo* im-

plica volver a reflexionar para soltar las creencias que nos paralizan, y de esta manera, motivarse a comprender la experiencia situada a través de la lectura académica de otras y otros autores (Ortiz-Ocaña y Arias-López, 2019).

El vínculo entre autoetnografía y el proyecto decolonial está no sólo en sus potencialidades metodológicas, sino pedagógicas. Es decir, para hacer autoetnografía se necesita el apoyo de la comunidad, de todas y todos los involucrados con la experiencia; no es una actividad realizada en solitario, donde el autor(a) describe su interpretación de la realidad, sino una acción colectiva. Por ello, reflexiono que las veces que me atreví a escribir textos autoetnográficos lo hice a través del diálogo con mi padre, con mis hermanos varones, con mis amigos y con mi esposa. También lo hice apoyado de la observación participante, cada vez que viajaba a casa de mis familiares para pasar las vacaciones. Por ello, sostengo que el hacer decolonial es una de tantas rutas didácticas para el ejercicio autoetnográfico. No había reparado en este proceso, sino hasta cuando tuve la necesidad de convertir esta metodología en un ejercicio pedagógico para mis estudiantes.

Lo anterior me hizo recordar que desde hacía mucho tiempo yo estaba en búsqueda de respuestas que pudieran sensibilizar el proceso de investigación científica en la universidad. En el fondo sentía que debía haber una reconciliación entre el sujeto emocional y la producción de conocimiento; el vínculo entre la historia cultural y la validez de los hallazgos. De lo descrito, emerge otro recuerdo que, si bien lo narro desde el sentipensar de aquella época, muestra las ganas de humanizar el proceso de investigación y convertirlo en un ejercicio formativo para las y los estudiantes universitarios:

En una conferencia sobre la investigación educativa, el conferencista describió el proceso metodológico que seguía Paulo Freire para construir sus libros. Nos contó que este pensador brasileño se sentaba en su escritorio con una fila interminable de libros y notas personales que le ayudaban a la reflexión; muchas veces dudaba de sus pensamientos y tenía frustraciones que no podía resolver. Admirado por este acontecimiento, levanté la mano para opinar al respecto. “Me parece que es posible humanizar el proceso de investigación y escritura cuando se

descubre el lado sensible de quien escribe". Mencioné al tiempo en que un silencio eterno se escuchó en el auditorio. Luego, y sin darme cuenta, un profesor hombre opinaba al respecto: "la investigación debe ser seria y objetiva, no creo que humanizar el proceso permita el avance de la ciencia". La posibilidad de sensibilizar mi experiencia se vio truncada; acepté que esta idea incipiente era una falacia frente a la autoridad de un profesor varón experimentado.

Hoy en día, estoy convencido que humanizar el proceso de construcción de conocimiento permite comprender que nunca el camino está dado, que una vez comenzada una idea de investigación ocurren imprevistos, se rompen expectativas, se involucran otros procesos que hace que el investigador(a) tome nuevas decisiones. En este caso, leer autoetnografía, desde la producción *acabada* de la escritura, imposibilita que el estudiantado reconozca que detrás del escrito hubo caminos insospechados que la y el escritor tuvo que haber resuelto para comprenderse a sí mismo. Es necesario mostrar aquello que no se ve del proceso; que permita construir nuevas rutas que hagan posible una comunión entre la experiencia y la ciencia. En mi caso, recurrí muchas veces al diálogo con mi padre; lo que parecía una llamada fortuita se convertía en una pieza del rompecabezas llamado investigación.

Lo que hemos denominado como autoetnografía decolonial (Madrid y Cruz, 2023) no es otra cosa más que la legitimación del sujeto cultural en su capacidad de convertir su experiencia en motivo de reflexión política. Esto implica que el sujeto active su lado histórico para mirarse en las y los otros. En este caso, el otro como legítimo otro es un elemento insoslayable que la autoetnografía recupera para que la y el sujeto que investiga pueda comprender su realidad. De tal manera que visibilizar lo negado históricamente, en este caso, al sujeto colectivo, es una apuesta del pensamiento decolonial (Bautista, 2014). Para el caso particular de este escrito, reflexiono que estas palabras no hubiesen emergido sin la voz de mis estudiantes que escucharon, desde su historia personal, las vicisitudes de mi realidad, dando una interpretación diferente a las emociones sostenidas en epifanías.

Masculinidades decoloniales y la producción de conocimiento

Hace algunos años realicé una investigación etnográfica para describir cómo se construye la masculinidad hegemónica en los estudiantes de la universidad. En este trabajo pude construir una categoría que me permitió comprender la dinámica de socialización entre los jóvenes. *Confección masculina* fue una explicación que da cuenta de cómo los varones y profesores deben utilizarla para relacionarse con los varones dominantes (Cruz, 2022a). Hoy en día reconozco que sigo utilizando esta confección para sobrevivir en la dinámica, producto de las relaciones de poder inamovibles de la universidad. El código para la comunicación sigue siendo el dominante: fuerza, rudeza, dominación. Sin embargo, dichas relaciones de poder se ocultaban en los trabajos de corte autoetnográficos. Fue a partir del diálogo con mis estudiantes que pude darme cuenta de ello.

Hoy en día, seguimos en un proyecto de investigación colectiva, del cuarto semestre, que trata sobre el profesorado varón en ciernes de jubilación. En este proyecto participamos tanto profesores (as) como estudiantes. Este ejercicio me ha dado la oportunidad de repensar sobre las nuevas masculinidades. Desde que comenzó el proyecto no he dejado de evaluar mi postura y de criticar las acciones que hago para demostrar mi masculinidad. Esta vez, sucedió con un estudiante varón cuando mencionó que para relacionarse con otros varones necesitaba ser otro; otro diferente al de su hogar. Llamó mi atención porque eso era justo lo que yo sentía y que, sin embargo, ocultaba para mis adentros. “¿Quién de los varones aquí presentes también ha tenido esa sensación de no pertenecer al grupo dominante y que, para hacerlo, necesita ser otro?” Dije sin más. Poco a poco fueron levantando la mano, incluso aquellos que yo creía pertenecían al grupo dominante de la universidad.

“Tomen su cuaderno de notas y escriban sus intereses más íntimos; aquellos que por vergüenza no han querido compartir con las y los demás”, dije al tiempo en que dibujaba en el pizarrón una tabla de doble entrada. En la primera columna debían escribir un gusto feminizado por la sociedad patriarcal y machista, y en la otra, una explicación de las nuevas masculinidades. La tabla se llenó sólo con participaciones

de los varones que conformaban la clase: hacer de comer, escuchar música pop, tener el cabello largo, pintarse las uñas con su color favorito, colocarse un arete, ver programas “para las niñas”. Estas frases sorprendieron a todos y todas porque el contexto donde se sitúa la universidad es extremadamente machista y tradicional. Sin embargo, los varones más rudos participaron en la actividad.

Este ejercicio que, desde el hacer decolonial se denomina *contemplar comunal*, fue el inicio de una actividad introspectiva interesante. Pudimos darnos cuenta de que los varones tienen la necesidad de confiernos en hegemonía porque no tenemos otras posibilidades discursivas que legitimen otras formas de constituirse en varones. En este caso, caímos en cuenta que lo que más se valora en la universidad contribuye a romper con la alternancia, por ejemplo: se estima más al futbol por sobre otros deportes, se da mayor relevancia a asignaturas positivistas como la estadística o se organizan eventos culturales donde el varón domina a la mujer. Por lo tanto, este ejercicio pedagógico permitió que la escritura emergiera desde la voz colectiva, y esto es el primer paso para la investigación autoetnográfica. Compartir expectativas, gustos e intereses, aunque vinculados con lo femenino, también es otro paso que permite la visibilización de otras formas de masculinidad; apegadas al amor. En pocas palabras, hablar de nosotros con otros varones y escribir-nos, es una actividad vinculada con lo decolonial.

Conclusiones

Desde mi posición como profesor varón reflexiono que investigar con el corazón (Denzin, 2017) es producir conocimiento desde un lugar histórico y desde el registro sensible de quien escribe. Si bien se ha cuestionado la masculinidad de los sujetos latinoamericanos por el hecho de pertenecer a la población dominada históricamente, el registro de la experiencia dependerá del tipo de sensibilidad expuesta. Así que utilizar la narrativa autoetnográfica es recurrir no sólo a la visibilización de la experiencia, sino a la reinterpretación emocional de la misma. De no ser así, caeríamos en un círculo vicioso de representación de la violencia y de la sumisión de otras formas de construir el género. De tal manera

que para la construcción de masculinidades decoloniales sea importante vincular la historia personal con la voz colectiva y se participe en su re-interpretación. Esto último es fundamental para otorgar nuevos ángulos de mirada a la experiencia cuando el sentido de éstas esté vinculado con la tristeza, el abandono y el rechazo; algo bueno debe emerger en la historia, y eso también es digno de contarse.

Referencias bibliográficas y documentales

- Bénard, S. (2018). Autoetnografía en la universidad. *Investigación Cualitativa*, 3(1), 12-24. https://www.academia.edu/45183406/Autoetnograf%C3%ADa_en_la_Universidad_un_ejercicio_de_ense%C3%ADanza_aprendizaje
- Cruz, J. L. (2021). Masculinidad contrahegemónica en construcción. Una autoetnografía para futuros posibles en instituciones educativas. En, G. García Lara et al. (coords.), *Rostros y huellas de las violencias en América Latina* (pp. 213-220). Grañén Porrúa / Lito-Grapo / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Cruz, J. L. (2022a). Masculinidades hegemónicas y pedagogía crítica. Una agenda pendiente en la formación de formadores de la UPN. En, E. González de Salceda (coord.), *La educación del siglo XXI* (pp. 126-143). Río Subterráneo.
- Cruz, J. L. (2022b). Autoetnografía con perspectiva de género. Una forma narrativa de producción de conocimiento desde las masculinidades no hegemónicas. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1700>
- Cruz, J. L., Quintana, R. y Luna, F. (2023). La producción de masculinidades desde la narrativa autoetnográfica: emergencia de posibilidad transformativa a tres voces. En, E. González de Salceda y E. Blanco (coords.), *Reflexiones sobre política y práctica educativa en México* (pp. 63-83). Río Subterráneo.
- Cruz, J. L. (2024). La construcción sociocultural de las emociones: entre la fuerza, la rudeza y la enfermedad como códigos de resignificación masculina. En, J. Bravo y J. L. Cruz (coords.), *Los múltiples rostros de la experiencia. Estudios autoetnográficos con perspectiva de género*.

- Fragmentos temporales de la constitución de ser hombre y mujer en el profesorado de la UPN*, 151, Toluca (pp. 69-87). Río Subterráneo.
- Damasio, A. (2016). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Paidós.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. https://www.academia.edu/33544214/Autoetnograf%C3%ADA_Interpretativa
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. El Roure Editorial, Ediciones Paidós.
- García-Sainz, C. (2002). Modificar las relaciones de poder. *Perspectivas*, (25), 12-17. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47245/modificarlasrelacionesdepoder.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, M. y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Editorial Pax México.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En, N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 38-79). Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Lagarde, M. (2021). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Le Bretón, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Maturana, H. (2018). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor Spa.
- Madrid, C. y Cruz, J. L. (2023). Consideraciones metodológicas en la investigación sobre la violencia. La emergencia de la autoetnografía y lo decolonial. En, G. A. García Lara, O. Cruz Pérez, S. Hernández Solís y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Violencias, resistencias y disidencias. Voces, sentires y miradas desde el sur* (pp. 103-112). Grañén Porrúa / Lito-Grapo / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Monetti, E. M. (2021). Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos. *El Cardo*, (17), 26-37. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/1009>

- Olavarriá, J. (2020). Algunas reflexiones sobre los avances y pendientes en los estudios de hombres y masculinidades en América Latina en las últimas dos décadas. En, S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 59-84). Crea Equidad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ortiz-Ocaña, A. y Arias-López, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/sl794-3841.2019.0031.06>

III. EL REGRESO EDUCADOR DE LA UNIVERSIDAD

Capítulo 8

Lengua y territorio indígena. Experiencias interculturales en una diplomatura universitaria (Salta, Argentina)

María Macarena Ossola
Gonzalo Víctor Humberto Soriano
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Resumen

Este escrito surge de nuestra participación como docentes y miembros del comité académico de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, que se dicta en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Se trata de una propuesta académica bilingüe, que persigue la formación de intérpretes indígenas para desempeñarse en causas y procesos judiciales que envuelven a sus pueblos. En primer lugar, se presenta la situación escolar desigual y excluyente de los miembros del pueblo wichí. Luego se debate acerca de los procesos de inclusión y exclusión en las universidades. Seguidamente, se caracteriza a la diplomatura, enfatizando sus aportes a la territorialización y el uso de la lengua indígena entre los wichí. A continuación, se recuperan las voces de un estudiante y un docente de dicho programa. Por último, se presentan las conclusiones.

Palabras clave: universidad, experiencia intercultural, pueblo wichí, inclusión, exclusión.

Introducción

En América Latina, la profesionalización de adultos y jóvenes indígenas comienza a ser debatida en los últimos veinte años. Las investigaciones en esta área se enlazan con un fenómeno de mayor escala: el crecimiento de la cobertura de los niveles primario y secundario para la población indígena de la región (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2010 y Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2011) y, de un modo más general, con la expansión sin precedente de la educación superior por todo el hemisferio occidental (Wallerstein, 2005). Tal expansión trae aparejada la diversificación del perfil de los/as estudiantes que acceden a las casas de estudio, otrora reducto de las clases medias y altas.

Sin embargo, la masificación del acceso al nivel superior no supone el éxito en la conclusión de los estudios terciarios, ni garantiza una salida laboral tras la adquisición de diplomas. Esta realidad es compartida por gran parte de la población joven y adulta latinoamericana, pero se agudiza al contemplar la situación de desventaja estructural en la que se encuentran segmentos poblacionales como el indígena y el afrodescendiente (SITEAL, 2011).

Como lo señalan diferentes estudios, las universidades convencionales han sido una gran barrera para el ingreso de los pueblos indígenas (Mato, 2008; Paladino, 2009). Esto se debe a que el ámbito de la educación superior ha sido uno de los más reacios a la apertura al paradigma intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2011), posicionándose como el centro de creación y difusión por excelencia de un saber que se auto-concibe universal.

Este escrito aborda la situación de desventaja estructural que presenta el pueblo wichí que habita en el norte argentino. Nos detenemos a señalar principalmente las inequidades en cuanto a su acceso a la escolaridad y el sentido etnopolítico que la educación superior guarda para ellos. Seguidamente, presentamos los debates teóricos que guían nuestra investigación, en el marco de la sociología de la educación. Al respecto, nos preguntamos acerca de las posibilidades de inclusión y exclusión de las universidades en América Latina, sobre todo a la hora de tomar en cuenta la variable étnica. En tercer lugar, presentamos la Diplomatura

en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, una iniciativa que promueve la graduación de los/as wichí en pos de generar procesos de acceso a la justicia en términos interculturales. Allí enfatizamos en la lengua y el territorio indígena como elementos centrales en la estructura de la diplomatura. En cuarto lugar, retomamos la voz de un estudiante y de una docente, a modo de mostrar sólo algunas de las visiones acerca de lo que se proyecta como intercultural en la universidad. Por último, presentamos nuestras conclusiones.

Los wichí: exclusión y desigualdad social y escolar

Los wichí son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco¹³. En Argentina, los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Los wichí también habitan en Bolivia, en donde se autodenominan weenhayek. El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2022 registra a 69.080 miembros de este pueblo (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2024). Antiguamente cazadores y recolectores, en la actualidad los wi-chí combinan prácticas de autosubsistencia (sobre todo la pesca, pero también la caza y la recolección de frutos) con trabajos remunerados (destacan los cargos en relación con las dependencias del gobierno municipal o provincial) y la recepción de ingresos económicos provenientes del Estado (programas sociales a los que acceden por su posición socioeconómica desfavorable, no por su condición étnica).

En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (para 90% de la población wichí su primera lengua sigue siendo la lengua indígena), y la condición de pobreza estructural en la que se encuentra. Esta última es fruto de la marcada desigualdad que tienen en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación y la justicia, en comparación con la población total (no indígena).

¹³ El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Es atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte Sudeste de Bolivia, Nordeste de Argentina y Oeste de Paraguay.

Desde la época colonial hasta la actualidad, los wichí resistieron durante siglos los avasallamientos de la sociedad mayoritaria, que restringió —y en ciertos casos prohibió— sus prácticas sociales, religiosas y económicas. En concordancia, la colonia española —y posteriormente, el Estado argentino— llevaron adelante la expropiación de las tierras ocupadas por este y otros pueblos indígenas. En los últimos años, se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios que estos ocupan, debido al avance de la frontera agrícola (destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja) y al aumento de la ganadería. Esto genera consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos allí asentados. Para las comunidades wichí, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas.

Los wichí son hablantes de la lengua del mismo nombre, que forma parte de la familia lingüística mataco-mataguayo (Censabella, 2009). Esta familia destaca porque sus lenguas son las más vitales en el país, siendo además los wichí el grupo más numeroso. Respecto de la vitalidad del wichí, se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula —destacan los niños en edad preescolar y los ancianos— y, entre los muchos hablantes bilingües, se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (Censabella, 2009). De hecho, el 85% de los wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2005). Tradicionalmente, la lengua wichí era ágrafa, no obstante, actualmente cuenta con varios sistemas de escritura, fruto de la labor inicial de misioneros anglicanos y lingüistas (Acuña, 2002, citado en Ossola y Hecht, 2011).

Otro rasgo característico de los wichí en la actualidad es la pervivencia de un patrón de asentamiento rural: el 72% de los miembros de este pueblo se asienta en áreas rurales (INDEC, 2005). A diferencia de gran parte de los pueblos indígenas argentinos —que registran una alta tasa de urbanidad—, los wichí no suelen migrar a las grandes ciudades. Predomina entre ellos la residencia en comunidades, que en su mayoría se corresponden con las antiguas “misiones” o reducciones, creadas por los evangelizadores a los fines de garantizar su sedentarización. Es notable

que, incluso en los casos en que se asientan en zonas cercanas a los centros urbanos, realizan ocupaciones grupales de los espacios, lo cual les permite recrear formas propias de convivencia y socialización, y poseer una identidad grupal diferenciada en tanto “comunidad moral” (Martínez Casas, 2002, en Ossola 2015). Esto lleva a que, en la actualidad, casi la totalidad de los wichí declare vivir en comunidad (INDEC, 2005).

De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2006), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios continúa marcando la brecha que separa a los pueblos indígenas argentinos de la población total, señalando también las diferencias que existen al interior del colectivo indígena.

La situación escolar entre los wichí presenta un enorme grado de desigualdad y exclusión. En trabajos anteriores encontramos que casi el 70% del pueblo wichí en Argentina no ha alcanzado a completar la escolaridad formal básica (20% no tiene instrucción formal y 48% tiene primaria incompleta). Sólo el 16% de los wichí ha finalizado la escuela primaria. Respecto de los estudios secundarios, el 11% de los wichí ha realizado estudios de este nivel (pero sólo el 2,7% los ha concluido) (Hecht y Ossola, 2016). Estudios actuales muestran que la escolarización secundaria de jóvenes wichí tiene lugar en un contexto de desigualdad histórica (Sulca, Guanuco y Vega, 2022). La cobertura de las necesidades básicas como el acceso a la salud, el agua y la vivienda es una deuda pendiente por parte del Estado, que surte efectos tales como “la mortalidad y desnutrición infantil, violencia institucional, sobreedad, repitencia y abandono escolar, discriminación y marginación sistemática” (Casimiro Córdoba 2019, citado en Sulca, Guanuco y Vega, 2022, p. 259).

El ingreso a la educación superior se presenta, para este segmento étnico y etario, como una posibilidad muy remota de alcanzar: sólo el 0,5% de los wichí mayores de 15 años ingresaron a estudios superiores según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2005). Entre quienes han logrado ingresar, se hace evidente la trayectoria escolar debilitada con la que cuentan, la cual no les permite concluir sus estudios, y que simultáneamente la aleja de los procesos sociocomunitarios, ubicándolos en una suerte de limbo (Ossola, 2015). Aquí es importante

señalar que los wichí que realizan estudios en la provincia de Salta lo hicieron históricamente en carreras convencionales, es decir, aquellas ya instituidas desde las universidades o institutos terciarios. En este sentido, la creación de una diplomatura exclusiva para estudiantes indígenas, como es el caso de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, representa un caso único de formación universitaria específica para los pueblos indígenas argentinos (en este caso, el pueblo wichí).

Como lo hemos señalado anteriormente (Ossola, 2020a), existen tres ámbitos curriculares que gozan de aceptación generalizada entre los wichí: la educación, la salud y la política. Se trata de una tríada que constituye una suerte de guía para la elección de las carreras universitarias. Como lo expresa un joven wichí: “Lo que nos interesa a nosotros son la educación, la salud y la política. Porque son las áreas más desgastadas para nosotros” (estudiante wichí varón, comunicación personal, 2013). Sin embargo, el consenso en torno de estos tres ámbitos no es igualitario o equivalente. Por un lado, la salud y la educación se corresponden de manera directa con la elección de las carreras de Enfermería y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Los beneficios de seguir estas carreras se relacionan con la posibilidad de mejorar la atención médica y la calidad educativa en las comunidades indígenas: “La idea de estudiar Ciencias de la Educación era para eso: para cambiar el modelo educativo que nos enseñaron a nosotros” (estudiante wichí varón, comunicación personal, 2014).

Por otro lado, la política se relaciona con el acceso al conocimiento de las leyes y de los mecanismos estatales para la regulación social, muchos de los cuales son desconocidos por ellos. Se trata de la formación política de las nuevas generaciones, vinculada al estudio del derecho y sus ramas. Esto se vincula con el carácter etnopolítico que tiene el desarrollo de carreras universitarias para estos jóvenes, el cual expresa: una actitud frente al estudio (en la que destaca el empleo de un discurso indígena), una guía de acción colectiva que señala el comportamiento adecuado en relación con las instituciones de educación superior (que incluye cierto grado de sospecha frente a las instituciones occidentales) y la posibilidad de ocupar un lugar de prestigio (en un contexto de

inequidad y oportunidades limitadas para los jóvenes) (Ossola, 2020a). Por ello, el desarrollo de carreras universitarias en la ciudad de Salta se encuentra íntimamente relacionado con aquello que la comunidad entiende como hacer política, lo cual incluye: la creación y/o extensión de redes de contactos –particularmente con criollos o blancos–, la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana (en formato citadino y en soportes escritos) y la legitimación de la posición social que ocupan por hacer uso del sistema de educación estatal (que es ajeno en primera instancia) del cual se apropián con el fin de colaborar con el colectivo indígena (Ossola, 2020a). En este marco, la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia que comenzó a dictarse en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), ha sido una respuesta específica a las demandas indígenas de formación universitaria en la zona.

Educación superior y desigualdad: procesos de inclusión y exclusión

Históricamente, la educación superior universitaria ha sido reservada para los sectores sociales más acomodados. Sin embargo, en los últimos años, las oportunidades de acceso se fueron incrementando como consecuencia de las demandas sociales que posibilitan, en varios países de América Latina, el tratamiento de políticas educativas caracterizadas como democratizadoras y/o inclusivas (Chiroleu, 2013). En relación con este punto, Chiroleu (2014) sostiene que estas nociones no son diferenciadas y no contemplan sus complejidades y el alcance diverso que tienen. Afirma que se puede pensar la democratización en dos sentidos: uno amplio y otro más restringido. Sobre la primera acepción, considera que puede ser pensada como la extensión de la educación superior a una mayor población, sin importar los resultados que esto pueda suponer. En cambio, una mirada más restringida sobre la democratización se focaliza en la “reducción de las desigualdades sociales” contemplando el análisis en el ingreso, el tránsito, el egreso y las formas de inserción de los/as graduados/as en el mercado ocupacional. En relación con la segunda acepción, esboza que pensar este término desde

el reconocimiento de la heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas y la diversidad como un componente a ser revalorizado, permite poner en tensión las finalidades clásicas de un Estado-nación para la construcción de sociedades homogéneas.

La implementación de estas políticas públicas promueve una ampliación de diversos sectores sociales en las instituciones del nivel superior. Como resultado, la formación académica en las universidades es reconocida por sus potencialidades para “(...) favorecer una cierta movilidad social y avanzar además en procesos de integración en la diversidad, solidaridad y cohesión social” (Chiroleu, 2013, p. 2). Sin embargo, bajo estos supuestos subyace una vinculación entre la desigualdad social y la educación superior, confiando que las universidades propician la movilidad social, aunque esto no siempre sucede. En muchos casos, incluso, la educación superior se halla atravesada por mecanismos de distribución asimétrica, tanto de recursos materiales como simbólicos.

En Argentina, de manera específica, la masificación del nivel superior universitario se registra a mediados del siglo XX cuando se instuyen la gratuidad y el ingreso directo e irrestricto (Chiroleu, 2013). A pesar de la expansión de las matrículas, aún perduran desigualdades en el ingreso, la permanencia y el egreso del colectivo estudiantil. Esta desigualdad también se observa en la ubicación geográfica, el prestigio y la oferta académica existente en cada provincia y ciudad. De modo que, si bien se han llevado adelante propuestas para ampliar la composición social, económica y étnica del estudiantado universitario, todavía es necesario trabajar para que dejen de existir distinciones (Alcántara Santuario y Villa Lever, 2014; Jiménez, 2016;).

Abordar la desigualdad en la educación superior requiere de la comprensión de las distintas perspectivas teóricas que se han formulado en relación con dicho nudo problemático. Una de ellas es la economista y articula las afiliaciones monetarias con su impacto en la calidad de vida de la población (Kessler, 2019). Bajo esta línea, la desigualdad considerada desde la individualidad de los sujetos y el Estado debe generar políticas compensatorias para dar solución a los problemas. Ello nos muestra que se pone el acento en la articulación de ingresos y la reconstitución de lazos sociales (Gluz, 2016). En el ámbito educativo

universitario argentino, esta postura es evidenciada a partir de la gravedad de su enseñanza y en los programas de becas que contemplan una ayuda financiera a las personas de ciertos sectores sociales desfavorecidos y carentes de recursos económicos. Si bien esta propuesta pretende brindar una solución al problema del ingreso, realizar un estudio que atienda solo a esta perspectiva presenta algunas limitaciones para captar, incluso, el fenómeno material en el capitalismo actual. Por lo que la igualdad y la democratización no suceden por el simple hecho de no registrar el cobro a carreras de grado, ni mucho menos por el ingreso económico que una persona adquiera. Este tipo de discurso afirma Bayón (2015), exacerba los prejuicios y los estereotipos de temor y desprecio de las clases privilegiadas hacia los sectores pobres.

Es así como Gluz (2016) propone pensar la desigualdad a partir de las condiciones de vida de las personas más allá de la pobreza económica. Ello refiere a la “distribución asimétrica tanto de recursos materiales y simbólicos, como de posiciones entre individuos y grupos en un contexto determinado” (Alcántara Santuario y Villa Lever, 2014, p. 4). Esto quiere decir que la desigualdad no solo se relaciona con la distribución de recursos, oportunidades, sino también con las posesiones del sujeto que se ponen en juego en el campo. Tal postura se enmarca en los aportes del enfoque relacional proveniente del pensamiento sociológico de Bourdieu (2006) que postula la necesidad de pensar la vida social en términos de entramados; donde lo individual y lo colectivo constituyen dos dimensiones de un mismo proceso social en las formas habitar ciertos espacios. Así, el autor analiza la sociedad como un espacio geográfico socialmente jerarquizado donde

[...] las probabilidades que un grupo puede tener de apropiarse una clase cualquiera de bienes singulares (y que miden las esperanzas matemáticas de acceso) dependen, de una parte, de sus capacidades de apropiación específica, definidas por el capital económico, cultural y social que puede utilizar para apropiarse material y/o simbólicamente los bienes considerados, es decir, de su posición en el espacio social, y de otra parte de la relación entre su distribución en el espacio geográfico y la distribución de los bienes singulares en ese espacio. (Bourdieu, 2006, p. 120)

De este modo, los distintos escenarios se organizan a través de campos y estos en capitales de carácter económico, cultural, simbólico y social.

Bourdieu (2006) define esto último como las disposiciones y/o recursos de poder que poseen los grupos sociales y se distribuyen en el campo de manera jerarquizada. Los capitales tienen un volumen y una estructura que es relacional y permite ubicar a los sujetos en una posición que los distancia y los distingue de otros grupos sociales. En *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2019), el mismo autor junto con Jean-Claude enuncian que el espacio social es asociado con la noción estratégica de juego: los sujetos se encuentran ubicados en distintas posiciones de acuerdo con la acumulación de capitales y desde ahí disputan el poder de legitimación dentro del mismo. En este sentido, existen disposiciones diferenciadas que son, a menudo, inscritas en las estructuras del mundo y permiten entrar en el juego y luchar por apuestas y compromisos para determinadas condiciones de existencia.

De acuerdo con esta metáfora, la educación puede ser entendida como una de las estrategias centrales en la producción, la reproducción y la legitimación de la desigualdad social. Alcántara Santuario y Villa Lever (2014) sostienen que la educación superior se ha caracterizado por estar segmentada por estrato social, es decir, “por impulsar una inserción diferenciada de los jóvenes a distintos tipos de instituciones de este nivel educativo, dependiendo de la posición socioeconómica de su familia” (Alcántara Santuario y Villa Lever, 2014, p. 4). Este fraccionamiento permite ver que no todos/as los/as estudiantes tienen acceso a los mismos conocimientos y vínculos sociales, lo que se presenta en ventajas y/o desventajas de acuerdo con el sector de procedencia. A su vez, los conocimientos que brindan las instituciones universitarias y las carreras profesionales son instancias desiguales de distribución de oportunidades para obtener una formación de “calidad”. Gran parte de esto se debe a que estos establecimientos se encuentran situados casi siempre en las grandes ciudades.

La idea ligada a la educación superior como posibilidad de una mejora del nivel de vida de las personas o un ingreso más ventajoso para el mercado laboral hace que, al interior de los establecimientos, se instituyan ciertos discursos y prácticas que responden a un sistema de domi-

nación. Las construcciones que se gestan allí, en realidad, provienen de creencias colectivas que ligan la formación académica con las nociones de “estatus” o “prestigio”. Estas hacen que quienes no puedan adaptarse abandonen la esperanza o el “sueño” de culminar la carrera. Otra de las consecuencias gira en torno a que, en busca de continuar los estudios, deben experimentar repentinos cambios, provocando quiebres, rupturas o, en muchos casos, una adaptación a un nuevo mundo cultural.

Con base en lo anterior, señalamos la importancia de reconocer que las instituciones de educación superior deben tomar en cuenta el carácter desigual de las sociedades en las que habitamos, las mismas que crean y recrean diferencias de índole “étnica” o “cultural”, para ocultar mecanismos de dominación que muchas veces se encuentran ligados a otros fenómenos, como son la clase social o la condición estructural de subalternidad (Reynaga, 2011). Así, el señalamiento de la “diferencia cultural” en los espacios formativos debe estar atento a no convertir las diferencias estructurales en marcas de estigma “naturales” (Delgado, 2002).

Interculturalizar la educación superior: la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia

En las últimas décadas, en Argentina, la apuesta por políticas educativas inclusivas e interculturales posibilitó el incremento de jóvenes indígenas en la educación superior universitaria. Guaymás y Cachambi Patzi (2021) afirman que son veinticinco las universidades que cuentan con alguna política institucional de base étnica. Cada una de ellas busca dar respuestas a demandas y necesidades vinculadas con el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. A partir de esto, un gran número de jóvenes pertenecientes a diversos pueblos indígenas tuvo y tiene la posibilidad de ingresar a carreras en universidades estatales.

La Universidad Nacional de Salta (UNSa) es una institución convencional que no ha sido pensada para la interculturalidad (Rodríguez et al., 2023). En su estatuto de creación es definida como una universidad de “frontera” (Ilvento et al., 2011) en tanto reivindica la diversidad cultural

que caracteriza el territorio geográfico en el que se sitúa¹⁴. Bajo esta consideración, en las últimas décadas, esta institución a través de equipos de cátedras y de investigación, ha llevado adelante una variedad de acciones (proyectos de extensión y de investigación) destinadas al abordaje de problemáticas y demandas de las poblaciones indígenas. Cabe destacar que la UNSa se asienta en Salta, la provincia con mayor diversidad cultural del país, con un 10% de su población que se reconoce como indígena y/o descendiente de pueblos originarios (INDEC, 2024).

Desde el año 2008 la UNSa vuelve notoria en su agenda institucional la necesidad de crear proyectos con base étnica. Esto fue movilizado por la presencia de cuatro jóvenes wichí que registraron su inscripción a carreras de grado que ofrece la sede central (Ossola, 2015). En los próximos años, la universidad llevaría adelante una serie de programas y políticas institucionales específicas para estudiantes indígenas.

En el año 2019, la Facultad de Humanidades aprueba el dictado de la diplomatura en interpretación y traducción intercultural wichí-castellano para el acceso a la justicia¹⁵. Este proyecto es resultado del trabajo que viene llevando adelante el Consejo Wichí Lhámtes (CWLh) junto con investigadores/as del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) de doble dependencia CONICET-UNSA. Es preciso destacar que el CWLh, o Consejo de la Lengua Wichí, es una asociación indígena compuesta por miembros de este pueblo que desde 1999 se reúne en pos de garantizar el derecho al uso, la difusión y el fortalecimiento de la lengua wichí. De acuerdo con ello, consideramos que la diplomatura constituye un trayecto formativo de nivel superior¹⁶ que sintetiza una co-construcción entre el pueblo indígena wichí y la

¹⁴ La UNSa está ubicada en la Provincia de Salta, al norte de Argentina. Limita con países como Bolivia, Paraguay y Chile.

¹⁵ El cursado de la diplomatura dio inicio en noviembre del 2021 a través de la plataforma Zoom. Allí asistieron cuarenta y un estudiantes indígenas inscriptos/as en la carrera, representantes de la comunidad wichí, docentes y autoridades de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

¹⁶ Ossola, Rodríguez y Morales (2024), señalan que esta propuesta no constituye una carrera de pre grado, grado o posgrado, sino de una instancia formativa de extensión que capacita con una carga horaria de 288 horas a un estudiantado que no necesariamente cuenta con la titulación del nivel medio (secundario).

universidad. Además, es la primera experiencia de educación bilingüe (wichí/español) que se gesta en una universidad pública argentina, y que se encuentra destinada de manera exclusiva para integrantes del pueblo wichí (Soriano y Ossola, 2022).

Las organizaciones mencionadas anteriormente realizaron en junio del 2017 “un espacio de consulta y participación denominado: La Lengua Wichí y el Acceso a la Justicia” (Res. H. N°: 2156, 2019, p. 2). Las actividades y discusiones de este espacio expusieron que el acceso a la justicia es una de las problemáticas que el pueblo wichí transita por instancias de desestimación de aspectos lingüísticos y culturales propios, hasta las apreciaciones y sentencias injustas (Ossola, 2020b). Es decir, frente a situaciones que involucren el acceso a la justicia (mono lingüístico) la lengua y cultura operan como obstáculos. Las conclusiones elaboradas en aquellos espacios identificaron alrededor de diez demandas relacionadas con el acceso a la justicia del pueblo wichí: desconocimiento de las leyes, necesidad de traducir leyes, falta de capacitación para los miembros del poder judicial en materia de derechos indígenas, desconocimientos entre los wichí de los términos utilizados en el sistema judicial, entre otros (Ossola, 2020b). A partir de esto, como propuesta central, se encontraba la creación de “una carrera de dos años para la formación de intérpretes bilingües con competencias para actuar en todas las instancias de la justicia” (Res. H. N°: 2156, 2019, p. 2). Este documento es considerado como el principal antecedente del proyecto de la Diplomatura. Entonces, la posibilidad de generar un espacio formativo en el ámbito académico viabiliza que, quienes transiten y culminen esta formación, promuevan el reconocimiento y empleo de la lengua wichí en los procesos judiciales y así, dar cumplimiento efectivo a otros derechos universales.

En este aspecto, es posible concebir que el CWLh asume a la educación como un derecho que, en tanto promoción de valores democráticos, igualdad de oportunidades y garantía de principios de gratuidad y equidad, le posibilitará acceder otros derechos históricamente vulnerados en su pueblo. Bajo esta lógica, la propuesta de la diplomatura expresa la participación del CWLh desde sus inicios hasta su culminación. Esta particularidad caracteriza a la presente propuesta formativa

ya que, no recae en las decisiones y/o acciones por parte de una institución, como es la universidad; sino que estipula el trabajo mancomunado de la academia junto con el consejo y las instituciones asesoras que la integran (Asociación Civil Tepeyac y Asociana).

Siguiendo con este razonamiento, y considerando las primeras presentaciones del CWLh (2017) hasta el año de aprobación del proyecto de la diplomatura (2019), es posible sostener que dicha carrera no resulta de una acción apresurada; sino más bien, de un trabajo “*interinstitucional de cooperación y diálogo intercultural*”, como afirma la resolución, que se viene entretejiendo desde décadas anteriores con diversas instituciones que bregan por la garantía de los derechos para con el pueblo wichí. De forma particular, este pueblo busca que, quienes se egresen de esta instancia formativa, puedan actuar como “*Intérprete y Traductor Intercultural Wichí-Castellano* en diferentes instancias vinculadas con el sistema judicial” (Res. H. N°: 2156, 2019, p. 3). Lo anterior se encuentra expuesto en las consideraciones acerca del “*Perfil del Egresado*” y supone propósitos que van mucho más allá de la preparación de jóvenes intérpretes y traductores que puedan realizar pericias lingüísticas y culturales en temáticas a fines de los objetivos y contenidos de la carrera. Más bien, apunta a trazar objetivos y acciones amplios indispensables para el camino a la garantía de los derechos humanos, históricamente invisibilizados para este sector.

Hoy por hoy, la diplomatura registra un total de treinta y siete estudiantes que fueron seleccionados/as a través de un proceso en el que se contemplaron diversos aspectos: la pertenencia al pueblo wichí, el uso de la lengua indígena, la localidad de procedencia y el género. La mayoría de ellos/as tienen más de 30 años. La mitad son mujeres y se destacan tanto por su presentismo como por sus buenos resultados académicos (Ossola et al., 2024). Algunos/as cuentan con experiencia de haber transitado otras formaciones de nivel superior, mientras que otros/as no han finalizado el nivel medio (secundario) (Ossola et al., 2022). Esto último no era condición necesaria para acceder a estudiar la diplomatura, ya que se presenta como una instancia formativa de extensión, que no requiere de la aprobación de niveles escolares previos. Respecto al lugar de procedencia, los/as jóvenes que asisten a esta

propuesta formativa provienen de once comunidades wichí situadas en dos departamentos del norte de la Provincia de Salta: General San Martín y Rivadavia (imagen 1) (Ossola et al., 2022). De esta manera, el colectivo estudiantil de la diplomatura es homogéneo en su composición étnica, pero heterogéneo en edades y trayectorias escolares. La diplomatura cuenta con un comité académico compuesto mayoritariamente por docentes no-indígenas, especialistas en los tres grandes módulos que constituyen la formación: el Derecho, las Lenguas y la Cosmovisión Indígena (este último módulo, cuenta con un docente indígena wichí). Actualmente, el comité académico de la diplomatura está organizando el acto de entrega de diplomas y cierre de esta primera cohorte. Se prevé que el acto sea realizado en el mes de mayo de 2024 en la sede central de la UNSa, contando con la presencia de todos los actores involucrados en el dictado de la diplomatura.

Imagen 1. Mapa con distribución geográfica de lugares de procedencia de estudiantes de la diplomatura



Fuente: Ossola et al. (2022).

La materialización de la diplomatura suscita un desplazamiento epistémico en el ámbito universitario, ya que consiste en una formación planeada para el empoderamiento de un sector poblacional invisibilizado social y culturalmente. Al respecto, reconocemos en esta formación dos elementos¹⁷ que irrumpen con las lógicas hegemónicas de la academia: la lengua y el territorio wichí. En relación con la primera, como se hizo mención en apartados anteriores, la vitalidad lingüística es lo que caracteriza a este pueblo indígena y lo diferencia de otros. Este rasgo cultural no suele ser contemplado en las instituciones educativas, ya que la totalidad de las y los estudiantes de la diplomatura realizó su escolaridad previa en español, y las escuelas no consideraron que su primera lengua fuera otra, el wichí. En las instituciones escolares argentinas prevalece una finalidad homogeneizante que impone el uso del castellano como único modo de comunicación y de acceso a saberes a través de textos. Esto evidencia ciertas tensiones entre los procesos de inclusión-exclusión en el ingreso y permanencia en la universidad por parte de las poblaciones indígenas (Rodríguez y Sulca, 2022).

Contemplar el idioma wichí en el diseño y ejecución de una propuesta formativa implicó habilitar espacios de diálogo y búsquedas comunes en la universidad. Por ello, los saberes y las formas de enseñar que promueve la diplomatura responden a una enseñanza bilingüe a partir del manejo del wichí y el castellano.

El uso oral y escrito de ambas lenguas se ve reflejado en diversos escenarios formativos donde docentes y estudiantes indígenas y no indígenas interactúan de acuerdo con las propuestas de contenidos que estipula la diplomatura. En cuanto al uso específico de cada una de las lenguas, el mismo fue variado. Los programas académicos fueron escritos y presentados en la universidad en español. Las clases fueron dictadas mayoritariamente en wichí durante las materias correspondientes al módulo de Cosmovisión Wichí, ya que el profesor encargado es un docente indígena. Las materias referidas a la lengua wichí fueron

¹⁷ A fin de cumplir con el objetivo del escrito sólo recuperaremos estos dos elementos, esto no implica que no existan otros que resulten interesantes para profundizar el análisis de esta formación en el escenario académico.

dictadas en la misma lengua. Las materias jurídicas se dictaron en español. Aquí es importante señalar que la diplomatura tiene la finalidad de mejorar las habilidades lingüísticas de las y los estudiantes en ambas lenguas y en sus usos orales y escritos. En cuanto a los trabajos prácticos, los mismos se desarrollaron en español y en wichí. Los exámenes finales también contemplaron el uso de ambas lenguas. La confección de materiales académicos fue bilingüe, aun cuando el presente escrito sea en español, pues es la lengua en la que se encuentran las publicaciones académicas sobre este pueblo indígena. En esta misma línea, la diplomatura prevé en su documento de aprobación (Res. H. N°: 2156) la publicación de cartillas bilingües (castellano/wichí) sobre derechos indígenas y un glosario de términos jurídicos. Se estipula que éstas serán traducidas en dos versiones, considerando dos dialectos de la lengua wichí.

Respecto al territorio, para el pueblo wichí el uso de la tierra se encuentra íntimamente relacionado con la identidad. En el territorio se recrean historias locales y memorias colectivas que unen todos los aspectos de la vida en su diversidad social y simbólica (Ossola, 2013). Frente a este reconocimiento, la diplomatura cobra sentido al posibilitar que su propuesta de formación se desarrolle en escenarios locales y situados. La resolución académica que aprueba el dictado de la diplomatura (Res. H. N°: 2156) establece como lugar de esta la sede del Consejo WichíLhämtes, ubicada en el departamento de Rivadavia, al norte de la provincia de Salta (y a 400km de la capital provincial, donde se encuentra la sede central de la UNSa). Si bien la propuesta formativa estaba pensada para desarrollarse de forma presencial, la pandemia por COVID-19 (y las consecuentes medidas de aislamiento), derivaron en que se adoptara el formato híbrido, con algunos encuentros presenciales y otros virtuales (Rodríguez et al., 2023).

De esta forma, las clases presenciales se desarrollan en los salones de Tepeyac, asociación civil que acompaña al Consejo de la Lengua Wichi. Puntos a su favor son: que los wichí reconocen el lugar, pues desde la Universidad se dictan capacitaciones en territorio desde hace veinte años; que el establecimiento cuenta con un salón para las clases, ba-

ños, cocina y dormitorios para albergar hasta 50 personas. La decisión de transitar la formación en territorio wichí, configura una vez más, la irrupción a la regularidad que establece la educación hegemónica. Decimos esto, pues, históricamente, se instituyó que el único lugar donde es posible aprender es el aula escolar. Esta noción engendró marcas diferenciales en lo socioeducativo, estableciendo miradas y prácticas desiguales entre lo que se trabaja dentro y fuera de la escuela. De ahí que, en el imaginario, la asistencia a prácticas educativas en espacios “formales”, muchas veces, cobra más relevancia, exigencia y valor que lo que se encuentra en el ámbito de lo “no formal”.

La diplomatura, al desarrollarse en un escenario que se aleja de la geografía occidental/urbana y se asienta en el lugar propio de los sujetos, apuesta por un trabajo situado en las prácticas y el sentido común de las y los estudiantes. Esto representa un importante avance respecto del dictado de las carreras en las áreas urbanas, lugares donde es frecuente escuchar a los estudiantes indígenas indicando que no conocen los lugares, se sienten “como perdidos”, o no tienen familiares con quienes quedarse y conversar (esto último es un factor importante de arraigo y contención emocional).

En suma, contemplar elementos significativos para el pueblo wichí como lo son la lengua y el territorio constituye un intento de contribuir a la efectivización de la interculturalidad en el ámbito universitario. Los diálogos entre saberes y prácticas culturales de la academia y la comunidad indígena wichí habilita a seguir apostando por otros modos de accionar crítica y reflexivamente en y desde perspectivas de tipo “pluralista, intercultural e interdisciplinaria” (Res. H. N° 2156).

Voces para pensar la interculturalidad

Acceder a un trayecto formativo en la universidad construido por y para el pueblo wichí constituye la concreción de una lucha por ciertos derechos históricamente invisibilizados, como el acceso a la educación y a la justicia en la lengua propia (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas). El proceso requirió poner

en diálogo conocimientos provenientes de diferentes tradiciones culturales, como la wichí y la académica-occidental. Es importante para los miembros de este pueblo sentir que acceden a una formación universitaria que le permitirá el acceso a un diploma, aun sabiendo que las exigencias se impondrán a nivel educativo universitario:

El deseo es que todos podamos recibirnos de intérpretes, pero esto es una carrera y las carreras tienen sus particularidades. (...) Hay algunas cosas que no se pueden cambiar, porque por eso es una carrera. El trabajo se hizo mediante las exigencias de una carrera y a través de organismos que están alienados a una estructura, a reglas, y entonces hay cosas que no se pueden hacer a la manera wichí, pero hay otras cosas que sí (Estudiante varón de la Diplomatura, Facultad de Humanidades –UNSa, comunicación personal 2021).

Estos dichos nos permiten reflexionar y problematizar los matrizes por los cuales atravesia el dictado de la diplomatura desde la voz de sus protagonistas. El estudiante conoce las asperezas por las que debe atravesar para finalizar esta instancia formativa. En este sentido, Berisso (2021) afirma que “toda educación tiene algo de ‘colonial’” (2021, p. 90), remitiéndose a la doble cara que revela el acto de educar al poner en juego una implícita sentencia de fondo: “es por tu bien”. Esta aceptación encubre, en cierta medida, el consenso de una “amenaza” aprendida en el espacio educativo. Las razones pueden ser múltiples y profundizar este núcleo problemático nos remitiría a desandar el trayecto formativo por el cual esta persona transitó para alcanzar tal idea.

Asimismo, nos parece interesante recuperar las últimas palabras de este estudiante wichí, cuando hace alusión a conocer las lógicas del funcionamiento de la academia. El registro de lo que se puede y no hacer en el ámbito universitario da cuenta, por parte de este integrante del pueblo wichí, de “una experiencia histórica, de un modo existencial de vincularse con ciertos conocimientos” (Cantero, 2006, p. 212). Aquí, lo intercultural se hace eco en la medida de que se habiliten espacios

abiertos y plurales de debate, donde aflore un diálogo al interior de la hegemonía a partir de los saberes gestados en las luchas populares como experiencia colectiva. Lo dicho por el estudiante nos invita a pensar que, pese a las históricas relaciones de dominación, explotación y conflicto por las que atraviesa su pueblo, es posible generar espacios interculturales cuya impronta fundamental sea la de permitirnos adoptar una actitud ética de convivencia abriendo espacios para acoger y hospedar “lo ajeno” (Giuliano, 2017).

Por otro lado, desde la perspectiva de los/as docentes, encontramos que la principal labor, tanto en el diseño como en la ejecución de la carrera, es la de “tomar notas de las demandas para luego pasarlo al lenguaje de la academia, de los currículos” (docente mujer e integrante del comité académico de la diplomatura, Facultad de Humanidades – UNSa, comunicación personal, 2021). Esta alocución da cuenta de que la carrera se proyecta hacia un modelo de trabajo intercultural. En este marco, el trayecto formativo consigna un trabajo activo entre todos los actores involucrados. Bajo este posicionamiento, el abordaje de los elementos teóricos y metodológicos se dirige a cuestionar, analizar y accionar crítica y reflexivamente diferentes instancias vinculadas con el sistema judicial, desde los distintos aspectos que atraviesan los derechos humanos en diversos escenarios. En consecuencia, esta formación se orienta hacia una práctica crítica y situada que se vincula con la mejora de las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Conclusiones

Argentina cuenta con un sistema universitario público, abierto e irrestricto. El mismo posibilita el ingreso de miles de jóvenes del país y del extranjero, pero continúa siendo reproductor de las diferencias socioeconómicas de mayor escala. El imaginario de movilidad social vía adquisición de un diploma universitario, otrora vigente, está siendo revisado, ya que la graduación de los sectores de niveles económicos bajos presenta grandes dificultades. En este contexto, el ingreso y

la graduación de los pueblos indígenas constituye un desafío singular, ya que se entrelazan la variable socioeconómica y las variables étnica y lingüística.

La discusión sobre la “formación general o convencional” y la “formación particular” es central para pensar qué tipo de enseñanza se persigue entre los indígenas que ingresan a la universidad. Como lo hemos señalado, la diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, es un trayecto formativo novedoso tanto en la particularización que realiza de sus destinatarios, como en el uso de las lenguas indígenas y español, y en los procesos de territorialización que genera.

Siendo una diplomatura que se proyectó como intercultural desde los inicios, el uso de la lengua indígena constituye tanto un vehículo para la transmisión de los conocimientos como un eje de reflexión y aprendizaje en sí. Algo similar ocurre con el español. En este sentido, el aprendizaje de las y los docentes fue simultáneo al de las y los estudiantes, para poder lograr una comunicación asertiva. Por otra parte, la elección de la Sede del Consejo Wichí como lugar para la realización de los encuentros presenciales, refuerza los procesos de territorialización del pueblo indígena. En ambos casos, queda consolidada la idea de que la defensa de los derechos debe ser integral, considerando que el acceso a la justicia va de la mano al acceso a otros derechos humanos, como el uso de la propia lengua y la defensa del territorio ancestral que habitan.

Por último, consideramos que, en su paso por la universidad, los estudiantes wichí realizan procesos de apropiación cultural activa, tomando los conocimientos elaborados por la comunidad académica, para luego apoyar, con base en ellos, las reivindicaciones de su pueblo. Se trata de estrategias que engarzan lo individual y lo colectivo, situando a los agentes en procesos simultáneos de subjetivación y de consolidación de los espacios comunitarios. Así entendido, acceder a una titulación universitaria les permitirá fortalecer los procesos etnopolíticos tendientes a mejorar las situaciones de su pueblo.

Referencias bibliográficas y documentales

- Alcántara Santuario, A. y Villa Lever, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, 59, 4-8. <https://www.redalyc.org/comocitar.ox?id=37332547002>
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Bonilla Artigas. <http://ru.iis-sociales.unam.mx/jspui/handle/IIS/4934>
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Jean-Claude P. (2019). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones. En, P. Martinis y P. Redondo (comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 205-224). Del Estante.
- Censabella, M. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I*. UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-24. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/9723>
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, 59, 10-21. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/9821>
- Delgado, M. (2002). El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural. En, J. García Molina y R. M. Ytarte (eds.), *Pedagogía social y mediación educativa* (pp. 97-111). Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
- Dietz, G. y Mateos-Cortés, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 11-14. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261002.pdf>
- Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Miño y Dávila.

- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Estación Mandioca
- Guaymás, A. y Cachambi Patzi, N. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10, 2, 99-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090>
- Hecht, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4 (006), 93-113. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200605.pdf>
- Hecht, A. C. y Ossola, M. M. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13, (30), 5-24. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reduc/article/view/1501/964>
- Ilvento, M., Martínez, M., Berdaguer, L. y Rodríguez, J. (2011). La Universidad Nacional de Salta: Una mirada política acerca de la institución. En, M. C. Ilvento et al. (eds.), *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas* (pp. 59-74). Mundo Gráfico.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC- (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC- (2024). *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Ministerio de Economía y Producción.
- Jiménez, M. (2016). Desigualdad y movilidad socioeconómica. En, M. Herrera y M. Jiménez (comp.), *Desarrollo humano en perspectiva. Salta en contexto regional argentino. Salta (Argentina)* (pp. 65-81). EUNSA.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 86-95. <https://doi.org/10.29340/59.2051>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Ossola, M. M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 547-562. <https://revistauma.com.ar/index.php/latam/article/view/100>

- nizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/934
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Ossola, M. M. (2020a). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades. Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 26(8). http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/
- Ossola, M. M. (2020b). Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo WichíLhámtes a la promoción de la lengua wichí. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29, (1), 28-46. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/download/1105/820>
- Ossola, M. M. y Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 23 (244), 7-11. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13277/CONICET_Digital_Nro.16460.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ossola, M. M., Di Pietro, N. y Soriano, G. V. H. (2022). Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí. Un estudio intergeneracional (Salta, Argentina). *Desidades. Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 34, (10), 157-174. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.53588>
- Ossola, M. M., Rodríguez, N. M. y Morales, M. S. (2024). Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina). *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-012)
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES* (06), 81-119. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45796/CONI->

- CET_Digital_Nro.ebe9a579-2ae4-4915-ad1f-4c42da28d249_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Resolución N° 2156/2019 (2019). *Proyecto presentado por la Dra. María Macarena Ossola para el dictado de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. 4 de diciembre de 2019. Argentina. http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES_2019_H_N_2156.pdf
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el S. XXI. 'Reflexiones sobre acción afirmativa en educación superior'. En, *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Santiago de Chile, Fundación Equitas.
- Rodríguez, N. y Sulca, E. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. Provincia de Salta Argentina. *Textura*, 22(51), 194–218. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683>
- Rodríguez, N., Di Pietro, N., Ossola, M. M. y Soriano, G. V. H. (2023). Pueblo wichí y educación superior: una experiencia intercultural en la Universidad Nacional de Salta. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 643–664. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.576>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina -SITEAL- (2011). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Cuaderno N° 14. International Institute for Educational Planning - IIPE- UNESCO.
- Soriano, G. V. H. y Ossola, M. M. (2022). Saberes y hakeres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura Wi-chí para una práctica intercultural. *Voces de la Educación*, 7(14), 97–120. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/541>
- Sulca, E., Guanuco, R. y Vega, B. (2022). Procesos de escolarización secundaria de jóvenes wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro. *Entramados: Educación y Sociedad*, 9, (11), 250-260.

- <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5906>
- UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Ediciones EMEDE S.A.
- Wallerstein, I. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.

Capítulo 9

Interseccionalidad crítica contra el neoliberalismo y el neofascismo: subjetividades rebeldes en y desde las universidades argentinas

Jessica Visotsky

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Introducción

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la universidad pública latinoamericana en el contexto de una historia colonial, de la larga y la corta historia de los derechos humanos (Grosfoguel, 2013; Zaffaroni, 2022) entendiendo a las mismas como parte de un contexto de luchas libradas en el continente por los pueblos.

Asimismo, nos proponemos pensarlas en el contexto de un presente neocolonial, en una fase de acumulación por desposesión, o un nuevo imperialismo en palabras de Harvey (2005) y en este punto son centrales para nosotros los procesos pedagógicos y de subjetivación que se promueven, entendiendo que las mismas son producto y proceso de luchas por la hegemonía. En su interior se debaten proyectos políticos, económicos, identitarios, pedagógicos y las tramas en las que los sujetos se constituyen son tramas envueltas por estas mismas disputas.

La universidad argentina, lugar desde donde estoy escribiendo, es hoy no solo una institución o conjunto de instituciones universitarias, está siendo un movimiento social, uno de los más importantes en fuerza, en los repertorios de acción colectiva desenvueltos, entre ellos la

movilización social en las calles, pero también en las aulas, las clases públicas, el empleo de las redes sociales con fines de movilización social, movimiento que se ha opuesto al modelo neoliberal y neofascista de Javier Milei.

En las disputas por la hegemonía, siguiendo a Antonio Gramsci, las subjetividades de los y las jóvenes que estudian en las universidades públicas se van conformando en tanto subjetividades que se constituyen en el proceso social y que podemos comprenderlas con Hugo Zemelman, sin caer en reducciones al plano de las variables psicológicas, pero tampoco considerándolas como la expresión de procesos macrohistóricos (Zemelman, 2010) o como “subjetividades rebeldes” (Rigal, Zinger y Patagua, 2023); el de rebeldía es un concepto que como referimos está siendo tomados para pensar la educación y las subjetividades y es un concepto que los pueblos zapatistas en México han profundizado y desarrollado a lo largo de su lucha en diferentes comunicados y documentos.

Así, en nuestro contexto, las juventudes o se constituyen como subjetividades rebeldes, o indiferentes o neoliberales y neofascistas. En el actual contexto de movilizaciones en la disputa hegemónica, las subjetividades están viéndose interpeladas profundamente por dicha disputa hegemónica.

Indagar en la heterogeneidad que asume el movimiento de resistencia al neofascismo es de sumo interés para el campo de los derechos humanos y para el campo de la enseñanza en las universidades. ¿Cómo enseñar educación en derechos humanos en un contexto de neofascismo? ¿Cómo las luchas que nos precedieron pueden nutrir las preguntas y las respuestas? ¿Cómo las luchas ancestrales pueden contribuir a fortalecer luchas y procesos de resistencia y procesos emancipatorios?

A partir de las reflexiones en torno a las identidades en las colonias y de los procesos de interseccionalidad de las opresiones bajo el patriarcado y bajo el capitalismo colonial en el continente, mirada en la que venimos profundizando como “interseccionalidad crítica” (Visotsky, 2018, 2023, 2024) podemos afirmar junto con Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que hay un entramado de identidades que se entrelazan en la historia de nuestros países. Tal como lo plantea la epistemología chixi y la metáfora

del tejido indígena, las feministas afroamericanas y afrolatinoamericanas, pero también lo han planteado con diferentes denominaciones las feministas comunitarias indígenas, por los movimientos campesinos, de barrios populares del continente. Estas miradas permiten aunadas, comprender y explicar los procesos de luchas y resistencias contra el colonialismo, el patriarcado y el racismo en nuestro continente.

Es claro que los procesos de luchas indígenas, de los pueblos esclavizados, de quienes son hijos e hijas de la diáspora africana, y de los pueblos campesinos, obreros, de las mujeres indígenas, negras, de las periferias de las ciudades, de lxs estudiantes hijos e hijas de un pueblo que no ha dejado en 500 años de luchar, han ido dando lugar a partir de estas resistencias al colonialismo, al patriarcado, al racismo y al capitalismo, a modos de resistir, a patrones y matrices de aprendizajes rebeldes, insumisas, de resistencias que hacen de nuestro continente un territorio de singulares prácticas de democracias participativas, radicales (Visotsky, 2024) que adquieren una complejidad necesaria de profundizar, y nuestras universidades y los sujetos que las habitamos no son ajenas.

Derechos humanos y de los pueblos y constitución de subjetividades rebeldes en las universidades argentinas

Es nuestra convicción y nuestra práctica que para rebelarse y luchar no son necesarios ni líderes ni caudillos ni mesías ni salvadores. Para luchar sólo se necesitan un poco de vergüenza, un tanto de dignidad y mucha organización.

Subcomandante Marcos
(*Entre la luzy la sombra*, 2014)

Pretendemos en este trabajo reflexionar acerca de perspectivas epistemológicas, políticas, disciplinares, teóricas y metodológicas que están gestándose a lo largo y ancho de un continente que no ha parado de resistir, pero tampoco ha parado nunca de rebelarse, de subvertir saberes, negaciones, racismos estructurales, al patriarcado, al colonialismo. Que ha resistido epistemicidios y ontocidios (Barbosa, 2022). América Latina o el Abya Yala, es un continente que ha gestado experiencias,

luchas, pero también conocimiento y posicionamientos teóricos, políticos que han dado y están dando lugar a procesos decoloniales en el contexto de proyectos políticos, epistémicos, haciendo posible y gestando formas de relación, así como también de configuración y reconfiguración de las comunidades, pueblos, colectivos que participan de estos procesos. Esto se da en el contexto de luchas hegemónicas, en los términos gramscianos de las mismas.

Proponemos como planteamiento, que América Latina es un continente en el que han emergido históricamente experiencias políticas de resistencia de un inmenso protagonismo de los pueblos o experiencias de democracias radicales, de insurgencias, de resistencias singulares y que estas experiencias han permeado y permean a las universidades dando lugar a subjetividades rebeldes, insumisas en ellas, así como a lógicas que son de una singularidad también y que se dan en el contexto de las luchas por la hegemonía en las que se inscriben.

Desde nuestra praxis de docencia, investigación y extensión universitaria en educación en derechos humanos y de los pueblos venimos acompañando procesos de resistencias y luchas y promoviendo el diálogo de saberes ancestrales, populares, académicos en torno a las problemáticas y realidades que atraviesan las comunidades.

Universidades, colonialismo, neocolonialismo y resistencias interseccionales en el contexto de genocidios, epistemicidios y ontocidios

América latina es un continente en el que sus universidades están atravesadas en su historia por una herencia colonial, los despojos, apropiación de cuerpos y de territorios son parte del contexto de surgimiento de estas. Es claro que la fundación de las universidades en nuestro continente está ligada a la conquista y colonización española y a la práctica colonial de trasplantar en los territorios colonizados sus instituciones, las primeras casas de estudios fueron creadas en tiempos inmediatos a los inicios de la colonización (Vera, 2013).

El colonialismo marcó a fuego instituciones y lógicas de estas, su antepasado clerical está marcado en la arquitectura de muchas univer-

sidades, en denominaciones, como claustros, así como en las relaciones que se establecen y la relación con el conocimiento, el dogmatismo. La escolástica como filosofía marcó a fuego el nacimiento y mucho del devenir de esta institución. Una institución en que las mujeres no tenían permitido ingresar, los pueblos indígenas tampoco. En un contexto colonial en el que se llevaron adelante en el continente las “quemas de brujas”, Federici ha abonado a dar a luz los padeceres que tanto en Europa como en América vivieron las mujeres rebeldes, que se organizaban frente a las hambrunas, las mujeres que compartían saberes, producción y medicinas, mujeres que resistían al control de la iglesia, fueron asesinadas por la inquisición. Ese fue el contexto en el que nuestro continente dio lugar a las primeras universidades creadas tempranamente, en 1551, la de San Marcos en Perú y en 1613 la de Córdoba en Argentina. La historia y pensamiento de los jesuitas, franciscanos, dominicos con sus diferencias, singularidades marcaron a fuego el continente y también la historia de la universidad. Los procesos de las primeras independencias, las luchas internas en los países atravesarían a las universidades.

Esa misma universidad excluyó a las mujeres, y, aun así, pensemos que en 1887 Elosia Diaz en Chile obtenía el título de Doctora en Medicina y Cirugía, transformándose en la primera mujer de América del Sur en obtener un título en una universidad latinoamericana. Asimismo, los pueblos indígenas han sido excluidos de las universidades.

Esa institución es en la que hoy resistimos, peleamos, damos batallas para que se abra al pueblo, a las mujeres, diversidades, pueblos indígenas, afrodiáspóricos, campesinos, sectores empobrecidos de las grandes ciudades. Muchas de estas aspiraciones son aún expresión de deseo y parte de las luchas que se llevan adelante en el continente.

Y paradójicamente sería aquella universidad de la Córdoba, Argentina, que, en 1918, y puntualmente sus estudiantes, daban lugar a uno de los procesos más disruptivos para la historia de estas instituciones, una reforma que planteó justamente que la universidad sea científica, esté abocada a pensar los problemas sociales, desojando del dogma a las universidades y generando así la función de investigación y de extensión universitaria. Fueron los estudiantes de toda nuestramérica que en

intercambios de cartas, conferencias y debates fueron dando lugar a un movimiento que se extendió al continente. Es claro cómo han señalado ya trabajos que vienen reflexionando estos procesos en el continente que muchas lecturas sobre la Reforma Universitaria Latinoamericana lo han sobredimensionado pero “de sus reales rupturas ideológicas e institucionales, subvaluando o negando ciertas líneas de continuidad” (Melgar Bao, 2016, p. 1) y esto al menos en lo referido a la “extensión universitaria”, en una pretensión moderna y civilizadora de búsqueda del pueblo (Melgar Bao, 2016).

Los debates sobre si reforma universitaria o revolución que Ernesto Guevara nos invitaba a profundizar aún siguen abiertos. La autonomía es un horizonte claramente como sociedad. Y la autonomía relativa de las instituciones universitarias le han otorgado una modalidad de gobierno propia que las ha mantenido “relativamente” resguardadas de los cambios de direcciones políticas. La crisis del modelo liberal de universidad y el paso hacia universidades populares o de masas marcaron la historia de las universidades latinoamericanas, la mexicana y la portorriqueña o guatemalteca fueron expresiones (Melgar Bao, 2016).

Los genocidios de los años 70 en nuestros países, por el caso de Argentina, fueron claves para las intenciones de transformar profundamente una sociedad que pugnaba por otras relaciones sociales, lejos del capitalismo. Las universidades fueron foco de estos procesos genocidas, con la desaparición de estudiantes y docentes, desestructuración de departamentos, centros de investigación, transformaciones curriculares, entre otras estrategias que desenvolvieron los gobiernos genocidas. Los mecanismos psicosociales que se desplegaron en el genocidio de esos años, mecanismos de delación y desconfianza marcaron a fuego subjetividades colectivas.

Los años de retorno a las democracias formales fueron años de luchas por los derechos humanos, las universidades no quedaron ajenas y también los procesos subjetivos que se sucedieron en estos contextos aunaron la lucha por los derechos con las marcas de aquellos años, procesos de reincorporación de docentes, reapertura de carreras y el lento transitar hacia la visibilización de los y las compañeros/ as desaparecidos y asesinados.

La autonomía como horizonte se ha visto fuertemente afectada desde los años '90 con las reformas neoliberales, a partir de la implementación de políticas universitarias de los gobiernos que afectando los presupuestos las afectan claramente, pero también abriendo las puertas a las empresas transnacionales a comprometer fondos coaccionando a las universidades, lo que Giroux (2008) ha denunciado como una situación en la cual la universidad se halla "secuestrada" por la alianza industrial-militar-académica.

Desde los años '90 al presente los procesos que atravesamos en las universidades se caracterizan por una disputa por la hegemonía en la resistencia al neocolonialismo (Falaschi 2013 b), y eso se hace evidente en las inmensas movilizaciones, pero no solamente, por eso hablamos de repertorios de acción colectiva. El académico estadounidense Charles Tilly (2002) acuñó dicha categoría a fines de los años '70, haciendo con esto referencia al empleo desde los sujetos de un conjunto limitado de rutinas aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado, entendiendo que los repertorios son creaciones culturales aprendidas, pero no descienden de una filosofía abstracta ni toman forma como resultado de la propaganda política, sino que surgen en el seno de la misma lucha. Estas acciones desen vueltas por el movimiento universitario contemporáneo devienen y recrean procesos aprendidos, luchas acumuladas, acciones colectivas que se fueron transmitiendo y están en la memoria, y tienen su referencia en las luchas de aquellos años '70 y las resistencias de los años 90 a la privatización de lo público, y también de las universidades, así como en la década pasada también frente a embates a la universidad pública. Así, somos parte de una historia y de un acumulado histórico de resistencias y de disputas hegemónicas que se reactualiza ante cada nuevo embate.

Es importante en este punto preguntarnos por las décadas y siglos de deuda de las universidades con los pueblos indígenas, con los trabajadores y trabajadoras y con las mujeres y diversidades pese a los avances, la apertura, a la democratización en el ingreso, existe aún una deuda y existen mecanismos más o menos sutiles de inclusiones excluyentes (Gentili, 2011).

Se han implementado campañas de sensibilización en Argentina que denuncian el racismo en la educación superior¹⁸ y la ausencia de una perspectiva que reconozca la exclusión o inclusión excluyente de los pueblos indígenas y afrodescendientes y sus saberes en la universidad. También una red que se encuentra visibilizando las violencias de género¹⁹, esta red que es hija de un movimiento feminista de envergadura en Argentina, tanto un feminismo autónomo como un feminismo institucionalizado, ambos con diferentes repertorios de acción colectiva han interpelado al patriarcado y claramente se puede ver que ha interpelado a la universidad, tanto en reflexiones, políticas, estrategias, enfoques respecto de los trabajadores y de los estudiantes, así como de las autoridades. Reflexiones impensadas hace 30 años. La incorporación de trabajadores y de hijos de trabajadores ha ido incrementándose en gobiernos con mayor distribución de la renta o que han creado universidades en los territorios, dando lugar a una mayor democratización del ingreso, estudiantes de primera generación en ir a la universidad pueblan hasta el 100% de muchas de las aulas de las universidades argentinas.

Los epistemocidios y ontocidios (Barbosa, 2022) a que dio lugar la conquista y colonización y de la mano de ellas aquella universidad escolástica, pero también la universidad moderna, ilustrada, de los tiempos de las revoluciones independentistas, epistemocidios y ontocidios que asumieron diferentes características en tiempos de gobiernos conservadores, populistas o de diversos procesos dictatoriales que las intervinieron, a pesar de la reforma universitaria, la universidad contemporánea los sigue perpetrando. La negación de los saberes de los pueblos originarios denunciados en las redes que mencionamos, la no incorporación de lenguas indígenas, de autoras o autores indígenas o afrodescendientes, incluso la invisibilización y la negación misma de su existencia en muchas disciplinas son solo un ejemplo. De los pueblos y saberes afrodescendientes, asiáticos también son otros ejemplos.

¹⁸ Se han realizado al menos tres “Campañas para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior” impulsadas por la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”.

¹⁹ Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, Red RUGE.

Afirmamos que, sin embargo, han existido resistencias interseccionales, y cuando mencionamos esto planteamos una interseccionalidad crítica (Visotsky; 2023) que pueda explicar también las opresiones y no meramente describirlas. Hoy mujeres afrodiáspóricas dirigen federaciones universitarias en Argentina y son víctimas de ataques racistas, xenófobos, misóginos en el contexto de los discursos de odio neofascistas en el marco de las movilizaciones en defensa de la universidad pública²⁰. Las mujeres indígenas están en las universidades y denuncian las injusticias, las mujeres de los barrios periféricos salieron a la calle también en las movilizaciones universitarias planteando ser primera generación en ir a la universidad.

Las subjetividades rebeldes, testimonios

En entrevistas a estudiantes universitarios que están actualmente formándose curricularmente en una cátedra de Educación y Derechos Humanos y en extensión universitaria en derechos humanos, pudimos recuperar algunas de sus miradas y experiencias. Estos y estas jóvenes estudiantes son todas y todos, la primera generación de la familia en ir a la universidad, dos de ellos pertenecientes a pueblos migrantes de Bolivia en Argentina. Nos decía acerca de las movilizaciones por la universidad pública estos días:

Sentirse respaldado en esta lucha por un derecho esencial fue emocionante. Soy la hija mayor y la primera de mi familia en asistir a la educación superior. Mi mamá, aunque completó la escuela secundaria en Bolivia, no pudo continuar sus estudios debido a problemas económicos y familiares. Yo nací en San Juan y crecí prácticamente en zona rural, en Hilario Ascasubi (Villarino). Muchos de los carteles que vi durante la marcha del 23 de abril me interpelaron profundamente. Uno de ellos decía: ‘Voy a ser la primera Licenciada de mi familia’. Gracias a los derechos conquistados, e incluyendo cada vez más las voces de pueblos silenciados en las políticas educati-

²⁰ <https://www.pagina12.com.ar/730704-atacada-por-ser-mujer-negra-migrante-y-defender-la-universidad>

vas interculturales como es la de los pueblos indígenas y migrantes, como es en mi caso, convertirme en la futura licenciada de mi familia es más que un logro personal, podría decir que he abierto puertas que antes estaban cerradas para mi familia. ¡Hoy, incluso mi hermana menor continúa sus estudios superiores! (M 23 años, comunicación personal)

Este testimonio es de una jovencita, hija de familia migrante de Potosí, en Bolivia, de madre hablante de quechua. M es primera generación en el país. Las familias que han migrado de Bolivia han atravesado una singular intersección de opresiones también en sus historias de vida y han sido criadas en el seno de una cultura, que la transmiten a sus hijxs, de una lengua, unas raíces identitarias que son parte de la identidad de las juventudes contemporáneas de Argentina, pautas identitarias de raíces indígenas.

El testimonio que sigue también es de un joven estudiante universitario hijo de migrantes de Bolivia, de madre colla, hablante de quechua, y víctima cuando tenía solo 7 años de la dictadura militar, estando detenida siendo una niña en una escuela en la zona de Potosí, en Tupiza. Ulises, nacido ya en Argentina nos decía:

La marcha en apoyo a la educación pública representó un aviso a los sectores que manejan el gobierno de que la educación no es un negocio, no es un producto que se puede vender. Con el apoyo de estudiantes, profesores, equipo no docente y diferentes sectores sindicales y jubilados las calles de todo el país se llenó de gente en desacuerdo con esa política de recorte que afecta directa e indirectamente a todos. (Ulises, 24 años, comunicación personal)

Nos decía una estudiante:

La marcha fue una primera experiencia para mí, ya que nunca había participado de una. Soy la primera persona de mi familia que está estudiando una carrera universitaria y espero poder graduarme, ya que se hace un poco difícil el sostén económico, debido a que no soy de la ciudad soy de zona rural y se suman otros gastos.

Fue un impacto la cantidad de gente luchando por un mismo objetivo que me interpela como estudiante, y me pone contenta la masividad que tuvo, nos hicimos escuchar y eso deja huellas. (Ornella, 23 años, comunicación personal)

Otra joven nos comentaba:

Mi nombre es Melina, tengo 31 años, soy estudiante del 4º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur. Junto a mi hermana somos primera generación de estudiante universitaria. El día de la movilización estudiantil, tuve muchos sentimientos encontrados por lo que significa ser estudiante de clase trabajadora. Pensando en perspectiva hacia al pasado, no podemos permitir que esas luchas hayan sido en vano, fueron importantes para que hoy, tanto yo como mis compañeros, podamos estudiar en una universidad pública, gratuita, laica y de calidad. Sabemos que esto recién comienza y vamos a seguir organizándonos para ser la resistencia en la defensa de nuestros derechos (comunicación personal).

Otras estudiantes afirmaban:

La marcha universitaria argentina del 23 de abril de 2024 es un antes y un después en la política nacional. Personalmente, los escasos meses transcurridos desde que asumió la derecha neoliberal hasta la actualidad fueron un fuerte vendaval que intentó (e intenta) llenarse puestos todos los derechos conseguidos. El 23 de abril fue decisivo: hay acuerdos sociales básicos que el pueblo no va a permitir arrasar; la educación en Argentina es pública, gratuita y de calidad. No había allí únicamente, como declaraba el oficialismo “zurdos”; había familias, jóvenes, niñeces, organizaciones sociales y tantos otros y otras que incluso jamás han habitado los pasillos de la universidad, pero que entienden su valor social fundamental. (Sofía, 24 años, comunicación personal)

Soy Lourdes tengo 22 años. Una marcha para mí es un fenómeno colectivo, marchar es organizar modos de experiencias en palabras e imágenes. Marchar es un fenómeno sincrónico de historización en donde el pasado, presente y el futuro se entrelazan, marchar es reclamar nuestra existencia componiendo alianzas que son como trincheras de memoria (comunicación personal).

Agostina de 22 años nos decía, soy la primera generación en estar en la universidad y estudiar una carrera! ¡La marcha me generó una mezcla de sentimientos porque fue la primera vez que lo hacía! ¡Y estaba defendiendo la educación donde en futuro me voy a recibir! También ser nacida en un pueblo rural y venir de afuera a la ciudad, cuesta mucho económicamente a mi familia estar acá ¡Fue increíble la cantidad de gente que había! (comunicación personal).

Decíamos que el acumulado de luchas se reactualiza ante cada nuevo embate, hoy ese embate es lo más extremo de la filosofía neoliberal, un caso que está siendo tristemente único en el mundo de un presidente que se referencia con la extrema derecha, precisamente con la escuela económica austriaca, que aboga por la inexistencia del Estado, por la desaparición de lo público. ¿Nos planteamos entonces la necesidad de indagar en las características que asume y puede asumir la resistencia, teniendo en su haber estas disputas antirracistas, de género, de clase en contextos de neofascismos? Se trata sin duda de una pregunta abierta.

Experiencias contrahegemónicas contrahegemonía y universidad

En la historia de nuestros pueblos contamos con experiencias contrahegemónicas, desde las Universidades Populares, como experiencias gestadas en la Rusia entre las dos revoluciones, la fallida de 1905 y 1917, gestadas por docentes expulsados de la Universidad de Moscú y otras en el contexto de la Rusia zarista. Lev Vigotsky fue uno de quienes estudió y se graduó de Filosofía y Letras en la Universidad Popular Shanyavsky (Baquero, 1997). Estas universidades se multiplicarían por otros

países europeos como Italia, y más tarde de la mano de Mariategui llegarían a Perú, experiencias aún vigentes.

Contemporáneamente en Brasil la Escuela Florestan Fernandes, del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra, en Argentina la Unicamp, Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, así como en México la Unitierra, espacio de educación zapatista merecerían un capítulo aparte en las reflexiones, experiencias formativas desde los movimientos sociales. En esta línea, en Argentina experiencias como Universidad Trashumante o la Universidad Piquetera.

Experiencias como la de la creación de universidades interculturales, o universidades autónomas indígenas como el caso de México o en Argentina recientemente, la Universidad Intercultural del Comahue, universidad pública.

En líneas generales son todas las que nombramos iniciativas que, con mayor, menor o ningún vínculo con el Estado llevan adelante praxis educativas contra hegemónicas o están gestando hegemonías alternas, son experiencias que difieren en el ser algunas de ellas movimientos sociales, otras son experiencias autónomas u otras son instituciones estatales pero todas ellas disputan sentidos respecto de estos genocidios, ontocidios y epistemicidios de los que hemos hablado.

Violencias vs justicias ontológicas, epistémicas y curriculares. Un enfoque desde la interseccionalidad crítica en la educación en derechos humanos y de los pueblos

En las universidades públicas argentinas las violencias epistémicas, ontológicas y curriculares se hacen presentes en programas de estudio, programas de cátedras, en teorías y metodologías, en proyectos y programas de investigación. El enfoque de justicia curricular puede ser una mirada desde la que confrontemos estas violencias, y esto, entendemos puede y debe ser realizado desde el protagonismo de los movimientos sociales en diferentes instancias de la universidad.

Entendemos que confrontar estas violencias requiere de un enfoque que se plantea permear la vida universitaria de estas miradas, interseccionalidad crítica e integralidad de las prácticas universitarias aunadas

pueden constituirse en herramientas conceptuales para contrarrestar aquellas violencias históricas y dar lugar, favorecer, la constitución de subjetividades rebeldes.

Pero ¿a qué nos referimos con interseccionalidad crítica? Hay un paradigma desde el cual desde los años 70 se está consolidando una perspectiva para el abordaje de la realidad social y que nosotros hemos señalado de enorme centralidad para la teoría político-pedagógica (Visotsky, 2018a; 2018b, 2023), es justamente la reflexión en torno a lo que mencionábamos anteriormente respecto de cómo se articulan en la experiencia social las categorías: clase, género, raza/etnicidad y lo que pretendemos es plantearla para pensar las políticas y prácticas en extensión universitaria.

Hoy están habiendo experiencias de extensión universitaria a lo largo del continente latinoamericano fundadas en enfoques disímiles de la extensión, pero también que abordan problemáticas sociales disímiles, entendemos que desde las ciencias sociales hay un aporte a realizar desde la propuesta del paradigma interseccional y es considerar justamente estas múltiples opresiones y las intersecciones entre ellas. En el campo de debate de este paradigma hay una polémica de qué tipo de denominación dar a estas relaciones sea de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o también si hablar de centralidad de alguna de ellas.

Mara Viveros Vigoya coincide con esta pregunta que nos hacemos, citando a Davis se plantea que la necesidad de atender a todas las categorías pertinentes; sin embargo, considera que las relaciones entre las mismas son variables y también que resulta una pregunta empírica abierta (Viveros Vigoya, 2016). Es en función del contexto, la realidad social que la relación entre estas categorías va a configurar diferentes modos de opresión.

La concepción de interseccionalidad nace entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta en el marco del movimiento feminista multirracial, el *Blackpower*, Angela Davis fue una de las referentes. Fue a fines de los 90 que Kimberlee Crenshaw (1989; 1991) acuña el concepto en el marco de un litigio estratégico.

El concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta, que puso en duda la idea de que el gé-

nero era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes quien puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

Atendiendo a este paradigma, las clásicas concepciones de la opresión dentro de la sociedad, como las basadas en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasicismo) discapacidad, edad (gerontofoobia o la discriminación de la infancia), no operan independientemente unas de las otras, sino que se interrelacionan y dan lugar a un sistema de opresión que justamente expone la “intersección” de múltiples formas de discriminación.

La concepción descriptiva de la interseccionalidad se enfoca en identificar y describir estas interacciones. Por otro lado, esta concepción crítica se enfoca en analizar y comprender cómo estas interacciones contribuyen a sostener y profundizar las opresiones y la desigualdad estructural y se plantean estos análisis en el marco de un enfoque político y de transformación social. Esta mirada pone el foco en los nodos de opresión, en los sujetos, las responsabilidades de esta, más allá de una descripción. Dicha crítica es un enfoque político y activista que aboga por una comprensión profunda y compleja de la opresión y la discriminación. Así, mientras que la concepción descriptiva de la interseccionalidad se enfoca en describir las interacciones, la concepción crítica se enfoca en analizar y abordar la opresión y la desigualdad que resultan de estas interacciones. La mirada descriptiva es un abordaje que incluso está siendo asumido conceptualmente desde organismos financieros internacionales.

Mujeres, pueblos indígenas, trabajadores de fábricas recuperadas, migrantes. Bell Hooks (2022) ha sido una referente de estas miradas que logró poner en diálogo este enfoque de las opresiones con la perspectiva de la educación popular. Nos planteamos a partir de estas miradas, cómo desde las universidades podemos acompañar procesos de luchas de pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, migrantes, mujeres desde estas perspectivas descoloniales y que entienden la intersección de opresiones y los saberes gestados.

De este modo planteamos por un lado un enfoque desde la integralidad de las prácticas universitarias (Tomassino y Cano, 2016) así como también un enfoque desde la extensión universitaria dialógica en clave interseccional (Visotsky, 2022).

La perspectiva desde la que trabajamos se inscribe en la mirada de extensión universitaria y educación popular, entendida como Moacir nos invitó a pensarla como un camino de doble vía (Gadotti 2020), tarea que implica un enorme desafío y deconstrucción para las personas y para las instituciones universitarias, la curricularización de la extensión universitaria y de los derechos humanos deben ser parte de las praxis en las universidades públicas. Es la profundidad conceptual de entenderla como comunicación como nos invitó Paulo Freire (1973) a pensarla. Recuperamos y situamos en las miradas de la educación popular freireana que, en los sures del continente, en la Patagonia argentina nos invitó Falaschi a pensarla (2013a).

Asumimos una perspectiva metodológica en las universidades que pretende ser coherente con estas miradas para un enfoque de la praxis universitaria: la concientización, el trabajo a partir de temas generadores, el diálogo freireano, y el diálogo intercultural (Visotsky, 2022).

Acerca de nuestra praxis integral en torno a la perspectiva interseccional en derechos humanos y de los pueblos

A riesgo de que los derechos humanos se conviertan en una retórica y que se usen instrumentalmente en el marco de procesos coloniales, entendemos que la corriente ligada a una perspectiva vinculada a los procesos de descolonización, crítica es la perspectiva coherente con nuestras praxis.

Desde las perspectivas en derechos humanos que nos orientan en la praxis podemos afirmar que adherimos a la perspectiva de derechos humanos y de los pueblos (Pérez Esquivel 2013), perspectiva gestada en el contexto de procesos de liberación de las colonias africanas y que sostiene una mirada colectiva, que incorpora los derechos de los pueblos al medio ambiente sano y que sostiene una perspectiva colectiva de los derechos humanos. Esta perspectiva no individual, ni liberal,

ni tampoco eurocentrada se plasmó en la Carta de Argel (1967) y en la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos o Carta de Banjul (1981) y ha sido y es actualmente, una referencia para esta concepción de los derechos humanos el Tribunal Permanente de los Pueblos (Feierstein, 2019), un tribunal de opinión que juzga crímenes ambientales, genocidios, masacres o el problema de las deudas externas, siendo una inmensa fuente doctrinaria.

Esta mirada recupera las perspectivas y procesos gestados por los movimientos sociales, que luchan por los derechos campesinos, migrantes, afrodescendientes, indígenas, mujeres y diversidades, y los fállidos más avanzados en los sistemas regionales están haciendo eco de miradas respecto al medio ambiente, a los derechos colectivos.

Teóricamente las categorías de derechos de los pueblos, de interseccionalidades (Pineda 2020; Visotsky, 2018a, 2018b, 2023; Viveros Vigoya, 2016), aunadas a las miradas de la educación popular latinoamericana han sido claves para el abordaje de procesos de memoria, así como de lucha por la defensa de los derechos humanos y de los pueblos situados en nuestra América (Pérez Esquivel et al., 2013).

Nos posicionamos desde un lugar de asumir las tres funciones de la universidad pública, de un modo integral, que permita considerar en nuestras praxis la docencia, la investigación y la extensión universitaria de modo articulado y no parcelado (Tomassino y Cano, 2016).

Desde la docencia, asumimos a la corriente educación popular como referente práxico para el desarrollo de nuestras experiencias. Entendemos que es preciso abonar al proceso de carácter inconcluso a mi entender de lo que Oscar Jara denominaba como de “refundamentación” del campo de la educación popular (2020), él señalaba que un período que podría delinearse desde el 2001 en el continente, se puede caracterizar como de una crisis de los paradigmas de consenso de las décadas anteriores, a nivel mundial con el apogeo del neoliberalismo condujo a un proceso que va a denominar como de “refundamentación” de este campo de la educación. Fue a partir de diversas críticas y cambios de paradigmas que actores sociales que asumieron enorme visibilización plantearon la necesidad de dar lugar a un pensamiento crítico que visibilice nuevas realidades y perspectivas (el zapatismo, el movimiento

de trabajadores rurales sin tierra, entre otrxs). En línea con esto nos planteamos al paradigma interseccional como un paradigma emergente y de apogeo a partir de los años 90. Así la visibilización de problemas, sujetos, perspectivas fue posible a partir de estas miradas y entendemos que es posible pensar un abordaje interseccional de la extensión universitaria. Esta perspectiva que considero clave en las Ciencias Sociales contemporáneas el paradigma interseccional, va a plantear que las opresiones en el capitalismo colonial son múltiples: el colonialismo, la raza, la clase, el género, la nacionalidad, el idioma, la religión, la edad.

A su vez asumimos la extensión universitaria desde las miradas de la educación popular latinoamericana (Gadotti, 2020). Asimismo, la perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación participante y la mirada de co/construcción de conocimientos son centrales para nuestras miradas (Brandao, 1981, 2001; Fals Borda 1985; Michi y Di Matteo, 2012).

Nuestra praxis en los últimos años se ha venido abocando a un trabajo en torno a la comunicación intergeneracional y los procesos de memoria junto a migrantes limítrofes, en muchos casos indígenas, así como a los procesos de memorias durante el último genocidio. Asimismo, en torno a procesos de construcción colectiva de saberes y de experiencias junto a obreros y obreras de un frigorífico recuperado, estos procesos fueron centrales para poder ir dando lugar a la recuperación de la memoria y la historia a partir de la lucha por el ejercicio de derechos. Planteamos que la praxis colectiva de demanda por el ejercicio de derechos es en sí mismo un proceso de aprendizaje colectivo y la universidad puede y debe acompañar estos procesos.

Las luchas por el ejercicio de derechos fue llevando el trabajo hacia el acompañamiento de casos en el plano jurídico (con jóvenes judicializados, con mujeres víctimas de la justicia patriarcal, con trabajadores de fábricas recuperadas, con vecinxs que luchan por el derecho humano al agua entre otros), por lo que un aspecto que venimos reflexionando en los proyectos es la coconstrucción de conocimientos a partir de presentaciones de acompañamiento en causas que tramitan ante el poder judicial.

En relación a las estrategias desenvueltas en nuestras praxis universitaria contemplaron acompañamiento en gestación de experiencias educativas y procesos formativos, gestación de grupos focales de

memoria e historia, entrevistas de historias de vida, talleres de auto-educación, formación de becarixs, producción de sistematizaciones de historias orales en libros de divulgación, redacción de documentos colectivos sobre propuestas, elaboración de Amicus Curiae, elaboración de informes a pedido de organizaciones sociales, talleres de educación y formación, cursos de extensión, dictado de cátedras en seminarios de grado y postgrado, jornadas y congresos, acompañamiento en elaboración de tesis situadas desde la perspectiva de los proyectos.

Entendemos que los procesos de luchas colectivas ante la justicia, las experiencias de tribunales de opinión, las iniciativas en educación popular, así como en los procesos de memoria y las reflexiones en torno a la justicia -que no es el poder judicial- que se pueden ir gestando en experiencias colectivas pueden ser laboratorios de ideas, de experiencias, miradas, perspectivas que puedan ir permeando y dando lugar a conquistas parciales en el acceso y ejercicio de los derechos humanos y de los pueblos. Se trata desde hegemonías alternas de construir una pedagogía de las ausencias y de las emergencias en derechos humanos y de los pueblos y es parte del trabajo que venimos desarrollando.

Proyecciones, desafíos, obstáculos

El trabajo desde los bordes de la universidad como lo afirma Alfonso Torres (2019), es un trabajo que demanda de enorme reflexividad desde quienes intervienen en los procesos; esta reflexividad involucra dimensiones del hacer y del plano de la intervención y requiere realizar reflexiones y tal vez rupturas (que son líneas de acción) en lo que hace al acompañamiento, en la que se ponen en juego concepciones sobre la relación con los grupos involucrados; esto es, se ponen en juego concepciones teóricas -que entienden a la extensión universitaria alejada del asistencialismo por ejemplo- y que requieren el diseño de estrategias que contrarresten prácticas y lógicas instaladas de clientelismo. También requiere un trabajo de ruptura (que son aún líneas de acción para seguir reflexionando) con las miradas hegemónicas de la extensión que prevalecen en la academia, sean clientelares, mercantilistas o empresariales (Rodríguez y Visotsky 2015), o asistencialistas o difusionistas-trans-

ferencistas (Tomasino y Cano, 2016). Asimismo estas praxis requieren poner en cuestión el rol descriptivo de la academia para plantear una mirada desde un hacer otro desde las ciencias sociales (Walsh, 2010) y de ese pensamiento descolonial que nos propone Silvia Rivera Cusicanqui, y que está presente en el pensamiento de los feminismos indígenas, latinoamericanos y descoloniales (Gargallo 2007; Millán, 2019), de los referentes y movimientos indígenas (Krenak, 2022) y en los movimientos sociales latinoamericanos (casos del MST en Brasil, zapatistas, Soy porque Somos y Pacto Histórico en Colombia, entre otros).

Conclusiones

La confianza en los hombres y mujeres es uno de los grandes legados de Paulo Freire y su dedicatoria “a los desharrapados del mundo y a quienes con ellos luchen y con ellos sufren” condensa muchas de las preocupaciones aquí señaladas.

La refundamentación de la educación popular desde el paradigma interseccional puede ofrecernos enormes posibilidades para confrontar aquellos ontocidios y epistemicidios y que como universidades públicas podamos asumir un lugar desde el cual desarrollar nuestras praxis que se permita acompañar la constitución de subjetividades rebeldes. Subjetividades constituidas interseccionalmente en luchas, resistencias, gestadas en el marco de procesos y contextos en los que como instituciones podemos y debemos actuar, con humildad y con escucha, poniendo las miradas en la ancestralidad, en las transmisiones intergeneracionales, en la oralidad, en aquello que se cuenta, se vive y se recrea en los territorios.

Referencias

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique.
- Barbosa, L. P. 2022. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 3(5), 30–53. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>

- Hooks, B. (2022). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Brando, C. R. (1981). *Pesquisa participante* (1^a ed.). Editora Brasiliense.
- Brando, C. R. (2001). *Repensando a pesquisa participante* (2^a ed.). Editora Brasiliense.
- Crenshaw, K. (1989). *Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: Una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria*. Foro Legal de la Universidad de Chicago, 1, 139 – 168. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapeo de los márgenes: interseccionalidad, identidad y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241–1300. <https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>
- Gargallo, F. (2007). Feminismo latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), 17-34. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&nrm=iso.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tábula Rasa*, (19), 31-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_arttext
- Falaschi, C. (2013a). La concepción de la educación popular. La experiencia del CPEM N° 88, Fa-sin—pat. En, J. Visotsky y G. Junge (comps.), *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases: un aporte desde la universidad pública a la praxis de educación de los trabajadores* (pp. 171-186). Neuquén, Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. <https://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Educaci%C3%B3n%20popular-aprendemos%20o%20erramos.pdf>
- Falaschi, C. (2013b). Extender la resistencia activa al modelo de pensamiento y mercado únicos: tarea actual e ineludible de la universidad. En, J. Visotsky y G. Junge (comp.), *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases: un aporte desde la universidad pública a la praxis de educación de los trabajadores* (pp. 23-35). Neuquén, Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

- Fals Borda, O. (Coord.) (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2020). Curricularización de la extensión universitaria: Para qué. *Redes, Revista de Extensión Universitaria Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, 6 (Trad. Jessica Visotsky). <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145/7139>.
- Giroux, H. (2008). *La universidad secuestrada. El reto de enfrentar a la alianza militar industria-académica* (E. Pereira Urosevic, Trad.). Centro Internacional Miranda.
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>.
- Jara Holliday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. El Colectivo Luján. EdUNLu, Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Krenak, A. (2022). *Futuro Ancestral*. Sao Paulo, Comapnha Das Letras.
- Melgar Bao, R. (2016). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Estudios Digital*, (11-12), 41-57. <https://doi.org/10.31050/re.v0i11-12.13658>
- Michi, N. y Di Mateo, J y Vila, A. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 22-41. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2168/3%20-%20Michi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Millán, E. (2019). Mujeres indígenas por el buen vivir. En, J. Visotsky, M. Katz y A. L. Guerrero (coords.), *Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur* (pp. 116-118). Ediciones NuestrAmerica desde Abajo-Praxis.
- Pérez Esquivel, A. Cauduro, G., Íñiguez Zambrano, M. C. y Liwski, H. (2013). *Los pueblos constructores de derechos*. Ed. Eudeba.
- Pineda E. (2020). Feminismo, interseccionalidad y transformación social. En, G. Bysis (comp.), *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana* (pp. 259-274). Ediar.
- Rigal, L., Zinger, S. y Patagua, P. (2023). Pedagogías críticas. El desafío de la formación de subjetividades rebeldes. *Revista Praxis Educacional*, 19 (50), e11534. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8800376>

- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Ed. Tinta y Limón. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.65917>
- Rodríguez, M. y Visotsky, J. (2015). En torno a la función de extensión de la universidad pública. Ponencia en *XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*. Repositorio Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en BASE <https://www.base-search.net/Record/25d6fa74b85fd0b6921072c673ad9b94dle49ab0a6e75db45ca0001f79eaac7c>
- Tilly, Ch. (compilador). (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña. En, M. Traugott (coord.), *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva* (pp. 1758-1834). Editorial Hacer.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, enero-marzo, 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>
- Torres, A. (2019). Investigar los movimientos sociales desde los bordes de la Universidad. *Revista Kavilando* 11(2), 337-355. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/353>
- Vera, M. C. (2013). *Historia de las universidades latinoamericanas. Tradición y modernidad*. CórBáez-Innovat/Conicet.
- Visotsky, J. (2018a). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial. En, A. Güelman, A. y M. Palumbo (coords.), *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares* (pp. 145-162). El Colectivo. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw377.10>
- Visotsky, J. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de Descolonización y Liberación*, 13 (21), 155-71. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5797/Visotsky%20C%20J.%20A.%20Interseccionalidad%20cr%C3%ADtica%20y%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Visotsky, J., Katz, M. y Guerrero A. (coord.). 2019, *Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur*, Ediciones Nuestramerica desde Abajo- Praxis, Concepción, Chile. <https://zenodo.org/record/3688888/preview/ddpueblosarg.pdf>

- Visotsky, J. (2021). Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades. Perspectivas en diálogo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), e5790297. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790297>
- Visotsky, J. (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(103), e8232309. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309>
- Visotsky, J. (2024). Democracias radicales, protagonismo de los pueblos en clave freireana y feminismos interseccionales, miradas desde nuestrAmérica. *Rev. NuestrAmérica*, 23, e11123522. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11123522>
- Viveros Vigoya, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zaffaroni, E. R. (2022). *Colonialismo y derechos humanos: Apuntes para una historia criminal del mundo*. Taurus.
- Zemelman Merino, H. (2012). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis [en línea]*, 9(27), 355-366. <http://journals.openedition.org/polis/943>

Normas jurídicas citadas

- Reunión Ministerial Grupo de los 77 (1967). *Carta de Argel*, Argel, Argelia. <http://permanentpeoplestribunal.org/wp-content/uploads/2016/06/CARTA-DE-ARGEL-ES.pdf>
- Unión Europea (1981). *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos*. <https://www.refworld.org.es/docid/5d7fc5c3d.html>

Acerca de los autores

Consuelo Patricia Martínez Lazcano

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, maestra en Desarrollo Regional y licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales, así como en libros compilatorios. Ha coordinado libros sobre violencia, procesos culturales, género e investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Sus líneas de investigación se concentran en los estudios de género, violencia, jóvenes, sentido del humor, género y escritura, procesos educativos y religiosos, y decolonialidad. Se define como una antropóloga que también estudió comunicación.

Fernando García Domínguez

Doctorando en Psicología, becario por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, maestro en Psicología Social, licenciado en Psicología y licenciado en Contaduría Pública. Actualmente es jefe del Departamento de promoción laboral y capacitación de la Universidad Politécnica de Chiapas, México. Miembro del Círculo de Estudios Psicoanalíticos en Tuxtla Gutiérrez. Ha escrito ensayos sobre autoridad, capítulos de libro y algunos de sus textos de poesía y narrativa fueron publicados en el suplemento El Péndulo, la Gaceta UP de la Universidad Politécnica de Chiapas, y en la antología Chiapas en la literatura del siglo XX: visión de sus narradores. Se interesa en temas relacionados con la autoridad, la violencia, la psicología social y el psicoanálisis.

Flor de María Gamboa Solís

Doctora en Estudios de Género, maestra en Psicología de la Educación, con Perspectiva Psicoanalítica y licenciada en Psicología Clínica. Profesora Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, coordinadora del Componente de igualdad de género de la coordinación general para la igualdad de género, inclusión y cultura de paz. Es miembro de la Discourse Unit, de la Red de Enlaces Académicos de Género de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: Caminos hacia la Igualdad de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Red Nacional para la Paridad de Género desde el Nosotras (RENPAGEN). Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Se interesa en los temas de violencia de género, feminidad, relación madre-hija, maternidades.

Germán Alejandro García Lara

Doctor en Educación, maestro en Educación Superior y licenciado en Psicología. Profesor investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Integrante del Cuerpo Académico: Educación y procesos sociales contemporáneos. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI Honorífico y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I. Es autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos. Sus líneas de interés versan en los estudios sobre las violencias, las problemáticas psicosociales, la universidad y la educación especial. Es secretario académico de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Doctorando en Ciencias de la Educación, especialista en Derechos Humanos y profesor en Ciencias de la Educación. Docente regular en la asignatura Investigación Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Es becario doctoral por el Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) de la Universidad Nacional de Salta (UNS). Becario doctoral del CONICET. Investigador en temáticas vinculadas a la educación superior universitaria y juventudes jóvenes rurales e indígenas. Ha publicado numerosos capítulos de libros y artículos en autoría y coautoría. Participa en diversos proyectos de investigación: PICT-PIP CIUNSa y PISAC.

Hildebertha Esteban Silvestre

Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanísticas con especialidad en Estudios de Género y Feminismos, maestra en Psicología Social y Psicóloga. Fue directora de Dvnires Instituto de Atención e Intervención Psicosocial, S. C., fundadora y actualmente directora de CEACVI, A. C. Ha dirigido trabajos de investigación e intervención para transversalizar la perspectiva de género en once municipios del estado de Chiapas y actualmente coordina el proyecto: *Atención a la salud y fomento de la seguridad alimentaria con mujeres jefas de familia* en Jiquipilas, Chiapas, México. Ha escrito artículos y capítulos de libro en temáticas sobre violencia contra las mujeres y sexualidad en contextos comunitarios rurales de Chiapas, desde los feminismos y la teoría de género.

Irma Hernández Solís

Doctoranda en Psicología, doctoranda en Desarrollo Humano, maestra en Ciencias de la Salud con Formación en Epidemiología, diplomada en Neuropsicología, maestra en Desarrollo Humano y licenciada en Medicina Humana. Labora como docente de la licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y en el posgrado en otras instituciones de educación superior de la entidad chiapaneca, en México. Se desempeña además como médico general en consulta privada. Ha publicado capítulos de libros y artículos científicos. Se interesa en los temas de género y masculinidades, disidencias sexuales entre otros temas. Es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

Jessica Anahí Visotsky

Doctora en Historia, postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales, especialista en Investigación Educativa y licenciada en Ciencias de la Educación. Es profesora investigadora en la Universidad Nacional del Sur, Argentina, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha dirigido proyectos de Investigación y extensión universitaria en el campo de la educación y los derechos humanos desde 2012. Dicta y ha dictado cursos de postgrados en las Universidades Nacionales de Salta, Jujuy, La Pampa, Luján y del Sur en Argentina, de Concepción en Chile y en la Uniguajira en Colombia. Publicó libros como compiladora, en coautoría, capítulos en otras compilaciones y artículos en revistas científicas en temáticas vinculadas a las pedagogías críticas, los derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva interseccional, migraciones limítrofes, investigación participativa y cualitativa. Acompaña en movimientos y organizaciones sociales en derechos humanos y desde la educación popular. Ha sido invitada y realizado pasantías y/o actividades académicas en Universidades, organizaciones y movimientos sociales e Instituciones académicas en Brasil, Chile, México, Uruguay, Italia, Francia y en Estados Unidos. Es directora de la *Revista NuestrAmérica*.

Jesús Ocaña Zúñiga

Doctor en Ciencias en Desarrollo Sustentable, maestro en Ciencias de la Computación e ingeniero en Sistemas Computacionales. Profesor investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México, donde imparte clases en licenciatura y posgrado. Ha coordinado libros y es autor o coautor de capítulos de libros, artículos científicos y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Es perfil PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas, nivel VI Honorífico, y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Sus líneas de interés se centran en temáticas como problemáticas psicosociales, condiciones de vida en población vulnerable y sustentabilidad. Es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

Jorge Luis Cruz Hernández

Doctor en Pedagogía Crítica, maestro en Educación y licenciado en Educación Primaria. Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México, profesor invitado en la Universidad Pedagógica Veracruzana y el Instituto de Pedagogía Crítica. Integrante del Cuerpo Académico: Pedagogías alternativas y formación docente. Ha coordinado libros, publicado capítulos de libro y artículos en revistas indizadas con temáticas vinculadas con el proyecto decolonial, la pedagogía crítica, el género y la autoetnografía. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Entre sus líneas de trabajo se incluyen la investigación narrativa, género y nuevas masculinidades, y formación docente. Actualmente, desarrolla investigación relacionada con la autoetnografía, la investigación narrativa y el género. Es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia

María Macarena Ossola

Doctora en Ciencias Antropológicas, licenciada en Antropología y becaria postdoctoral en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Profesora investigadora adjunta por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (ICSOH-UNSa). Investigadora en temáticas vinculadas a la educación, interculturalidad y juventudes rurales e indígenas. Actualmente dirige el proyecto: Juventudes indígenas y migrantes en la provincia de Salta. Estudios de sus experiencias formativas interculturales, Proyectos de investigación plurianuales del CONICET. Ha publicado numerosos capítulos de libros y artículos académicos en revistas especializadas en autoría y coautoría. Es autora del libro: Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta.

Milagros M. Rocha

Doctora en Historia, magíster en Educación y profesora en Historia. Docente de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación, en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Becaria de finalización doctoral por el CONICET, en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CInIG-IdIHCS, UNLP-CONICET). Socia de la Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género (AAIHMEG). Ha escrito capítulos de libros, así como artículos en diferentes revistas científicas. Ha indagado en temas referidos a las mujeres, el género y la enseñanza de la historia en la cultura escolar y universitaria.

Óscar Cruz Pérez

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas, maestro en Psicología Social, maestro en Educación Superior y licenciado en Psicología. Profesor investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México, líder del Cuerpo Académico Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos, redes temáticas nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI Honorífico y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Es autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos. Sus líneas de interés versan sobre la psicología social y comunitaria, las violencias y problemáticas psicosociales. Es presidente de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

Soledad Hernández Solís

Doctora en Educación, maestra en Educación Especial, especialista en Teoría Psicoanalítica, especialista en Terapia de Pareja y licenciada en Psicología. Labora como docente en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y colabora en el Cuerpo Académico: Educación y procesos sociales contemporáneos. Es miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI Honorífico y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos científicos. Sus líneas de interés versan sobre los estudios de género y feministas, las violencias, la clínica, la educación especial y la disidencia sexual. Es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia

Dr. Oscar Cruz Pérez
PRESIDENTE
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS, MÉXICO

Dr. Germán Alejandro García Lara
SECRETARIO ACADÉMICO
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS, MÉXICO

Dra. Griselda García García
VOCAL
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada
VOCAL
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA, MÉXICO

Dr. Francisco Bermúdez Jiménez
VOCAL
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

Dra. Luz Dary Ruiz Botero
REPRESENTANTE DE LA REDLEV EN COLOMBIA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUÍA COLMAYOR, MEDELLÍN, COLOMBIA

Dra. Gabriela Bard Wigdor
REPRESENTANTE DE LA REDLEV EN ARGENTINA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOVA, ARGENTINA

Rectoría

Mtro. Juan José Solórzano Marcial
RECTOR

Dra. Magnolia Solís López
SECRETARIA GENERAL

Mtro. Rafael de Jesús Araujo González
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Enrique Pérez López
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. Marcela Contreras Valiserra
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**Colección
Montebello**



UNICACH

*La universidad, sus procesos y problemáticas
psicosociales. Violencia, tramas y subjetivación*

Se terminó de imprimir durante el mes de noviembre de 2024 en MM&R digital S. A. de C. V., Teléfono: (55) 56-88-60-85, Naucalpan de Juarez, Estado de México, con un tiraje de 120 ejemplares. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández, la corrección de Luciano Villarreal Rodas. El cuidado de la edición fue supervisada por la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Mtro. Juan José Solórzano Marcial.

Este libro continúa la producción editorial que alienta a través de la escritura, las perspectivas de análisis y discusión desarrollados en torno a la universidad, específicamente, de la universidad latinoamericana, formada a partir de una herencia colonial, de sujeción, control y poder. Se trata pues, de subvertir dicho patrón, mediante un posicionamiento no solamente teórico, sino político, reivindicativo de las luchas y transformaciones en los procesos de decolonialidad de la vida universitaria.

Las reflexiones de autores en diálogo se decantan por acciones escriturales sobre temas como la colonialidad, el poder, la evaluación institucional, los programas formativos, la autoridad, el género, las identidades, los cuerpos, las subjetividades y las experiencias de resistencia y rebeldía, en las que se inscribe la violencia, cuya dimensión ética y política, transgrede el orden y organización social patriarcal de la universidad y el sistema socioeconómico capitalista en que se inserta, para ofrecer otras lecturas y miradas de su existencia.

Escritos que esperamos ofrezcan a los lectores cuestionamientos, resistencias a aceptar y dar por hecho lo que es la universidad, para pensar lo que puede y debe ser, que aliente el deseo por profundizar en este espacio formativo y luchar por su transformación.

