



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Transformar el silencio en denuncia: propuesta pedagógica para construir relaciones amorosas libres de violencias. Un estudio con las colectivas feministas acatlecas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas”

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Pedagogía**

PRESENTA

Itzel Calderón Esquivel

ASESORA

Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradezco con el corazón a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme distinguido como becaria tesista de agosto del 2022 a agosto del 2023 en el Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación, con el proyecto **PAIDI/009/2022: “Diagnóstico de violencia de género de la FES-Acatlán: percepciones y experiencias de la comunidad estudiantil”**, el cual contribuyó con diversas herramientas en mi formación profesional para construir mi propuesta pedagógica feminista plasmada en esta investigación.

DEDICATORIAS

Para Clau, mi madre y acompañante, mi principal fuente de inspiración, gracias por cuidarme en cada paso que doy, por brindarme calma cuando la ansiedad me inunda, por motivarme a seguir construyendo sueños. Te amo profundamente, con el alma.

Para Leila, Beto y Fer, por su disposición a escucharme pese a que siempre decido tomar el camino largo, por sus bromas que me sacan de mi zona de confort; ustedes siempre van conmigo, yo siempre voy con ustedes. Les amo infinitamente.

Para José, Genaro, Carmen, Marí y Carla, mis tías y tíos, que, con su cariño e historias, me sentí acompañada y querida, gracias por darme momentos llenos de felicidad, por apoyarme y sentirme cobijada entre sus abrazos. Siempre en mi corazón.

Para Marí, mi abuelita, por su fortaleza para hablar libre de tabúes, por enseñarme que la pregunta genuina nunca está de más, por darme abrazos apapachadores cuando le digo que me siento agobiada. La quiero mucho.

Para la Dra. Alma Sánchez y la Mtra. Gabby Castellanos, mis queridas mentoras, gracias por compartir conmigo su pasión por las pedagogías críticas y feministas, por ser mis guías en el camino de la investigación desde los estudios de género y por apoyarme siempre con sororidad. Las quiero y admiro mucho.

Para Nita, Abi y Stephy, mis besties, gracias por su amor violeta, por brindarme momentos que se sienten como glitter espolvoreado con sonidos de xilófono, por ser mi soporte y llenarme de paz. Las amo muchísimo y me siento muy orgullosa de ustedes.

Para Zoe y Alexa, mis queridas sobrinas, deseo que sean niñas que crezcan sin miedo a extender sus alas y alzar el vuelo en libertad, sabiendo la valía de sus voces, construyendo sueños con autonomía. Las quiero muchísimo, me alegra el corazón saber que están en mi vida, contarán con su tía "Pincelito" y "Calabaza" siempre.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por recibirme con amor desde el CCH Naucalpan, brindarme formación profesional integral y personas que atesoro.

A la **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**, por hacerme coincidir con momentos y personas que cambiaron el rumbo de mi vida, por darme enseñanzas valiosísimas.

A **Clau**, por guiarme con inmenso amor y apoyar mis sueños, siempre con calidez humana, escuchando cada párrafo que añadía a esta tesis y darme retroalimentación. Por inspirarme, darme el ejemplo y herramientas para formarme como una mujer fuerte, creativa, trabajadora y valiente.

A la **Dra. Alma Sánchez**, con mucho cariño por apoyarme con sororidad y creer en mí, dándome las mejores recomendaciones y consejos. Por cambiar mi vida y de las mujeres a mi alrededor al introducirme a los feminismos, compartiendo sus valiosas experiencias y conocimientos, por ser una maravillosa ser humana.

A la **Mtra. Gabby Castellanos**, por ser clave en mi formación profesional como pedagoga feminista, por responder cada duda e impulsarme a la cultura de la denuncia siendo mi mentora desde sexto semestre.

A la **Mtra. Juanita Mercado**, con mucho cariño, por creer en mí y ser una luz resplandeciente en mí camino, ha sido un honor trabajar juntas. Gracias por orientarme, enseñarme y escucharme con mucha paciencia y ternura.

A la **Mtra. Lety García**, por enseñarme a reír con la vida y a disfrutar de los procesos académicos pese a lo complejos que sean, por enseñarme que las pedagogías se portan en el corazón, en el cuerpo.

Al **Mtro. Javier**, por ser el primer profesor en motivarme a realizar un proyecto de investigación. Recuerdo finalizar el tercer semestre con su frase: "Itzel, usted tiene que hacer tesis", gracias por emocionarse conmigo durante estos procesos.

A la **Dra. Gloria**, por enseñarme que la pedagogía social es congruente y situada, por mostrarme que la rigurosidad académica siempre se acompaña de humildad y eros pedagógico. Las educaciones con usted siempre son prácticas de libertad.

A **Maca**, por ser acompañarme en mis procesos de denuncias desde la terapia psicológica feminista y la auditoría, por salvar mi vida en cada sesión y apoyarme a tomar las decisiones más sanas para mi salud mental y emocional.

A **Leilita**, por acompañarme en las desmañanadas, del lado izquierdo de la mesa, llenarme de besos cuando la tristeza y ansiedad me inundaba. Te amo con el alma, hermanita perruna.

A **Pao, Viri, Fer, Yiyi y Andy**, por cobijarme con su amor y cariño cuando más desorientada estaba la brújula de mi vida, por darme los picnics más divertidos y *girlies*; cuando hicimos nuestros propios birretes violeta porque sabían que en toma de fotografía de generación estaba cercana la fecha de la auditoría.

A mi querido **Alex**, por esas tardes escuchando a la industria de la música, llorando por el duelo de iniciar con procesos de la vida adulta. Parecían momentos de agobio, pero al oír: *Hi, Swiftie!*, se avecinaba un momento de carcajadas y alegría inmensa.

A **Brau y Melissa**, por mostrarme que la ternura de los colores pastel y el rigor académico caben en el mismo lugar, admiro tanto su creatividad e inteligencia.

A **Mirrorball**, por recordar detalles pequeñitos, por escucharme con mucho cariño, empatía y paciencia, conectando letras de canciones con nuestras tragedias y momentos dorados, siempre recordándonos lo lejos que podemos llegar.

A **Karliux, Meri y Alo**, por recibirme con tanto cariño y ser un soporte en proyectos de implicación pedagógica feminista, gracias por su cariño y apoyo, las quiero mucho.

A **“Las Juanas”** y **“Brujas Insurrectas FES Acatlán”** por brindarme un valioso espacio de su tiempo para escucharnos y crear mi propuesta pedagógica, recordando la colectividad en la construcción de alternativas educativas emancipatorias.

A **Taylor Swift**, que, con su música extraordinaria, inteligencia y valentía, me acompañó en días de tormentas y me enseñó a bailar sobre ellas.

Llegué a la teoría porque estaba herida -el dolor que sentía era tan inmenso que no podía seguir viviendo-. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender -aferrar lo que sucedía a mi alrededor y dentro de mi-.

*Sobre todo, quería que la herida desapareciera.
Veía en la teoría, entonces, un lugar de sanación.*

-bell hooks

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	3
<i>Capítulo I: Género, poder y violencias contra las estudiantas en las Instituciones de Educación Superior</i>	16
1.1 <i>La multidimensionalidad de la violencia: un proceso sistémico y estructural</i>	17
1.2 <i>Violencias de género: una mirada desde los derechos humanos</i>	21
1.3 <i>Violencias contra las mujeres: tipología y modalidades. El derecho a tener vidas libres de maltratos</i>	27
1.3.1 <i>Violencias de género en las Instituciones de Educación Superior</i>	35
<i>Capítulo II: Movimientos feministas y su incidencia en la conformación de colectivas feministas de estudiantes universitarias</i>	43
2.1 <i>Las genealogías feministas: re-conocernos como sujetas emancipadas</i>	43
2.2 <i>Segunda ola feminista: “no se nace mujer, se llega a serlo”</i>	47
2.3 <i>Tercera ola feminista: “lo personal es político”</i>	48
2.4 <i>Feminismos decoloniales</i>	50
2.5 <i>Surgimiento del Feminismo Académico en México</i>	52
2.6 <i>Cuarto oleaje feminista: #NiUnaMenos</i>	53
2.7 <i>Colectivas feministas de estudiantas universitarias mexicanas</i>	54
2.8 <i>Estudiantas de la FES Acatlán organizadas en colectivas feministas: “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas”</i>	56
<i>Capítulo 3: Amar es una práctica política:</i>	59
<i>violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas</i>	59
3.1 <i>El amor romántico como dispositivo de control: mitos del sistema patriarcal</i>	60
3.2 <i>Relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes en el siglo XXI</i>	67
3.3 <i>Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes</i>	72
3.4 <i>Construir relaciones eróticas y/o afectivas a partir de la negociación</i>	77
3.5 <i>La ética amorosa feminista</i>	83
3.6 <i>La soltería como decisión política para las mujeres</i>	85
3.7 <i>Itacate feminista para disfrutar del derecho al amor</i>	87
<i>Capítulo 4: Narrativas de las colectivas estudiantiles feministas</i>	89
<i>“Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”</i>	89

4.1 Identidades en las colectivas feministas estudiantiles “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”	92
4.2 Experiencias de las colectivas estudiantiles feministas en relaciones eróticas y/o afectivas: impactos durante sus trayectos por la universidad	98
4.3 Formación de pensamiento crítico y conciencia de género en el estudiantado universitario	107
Capítulo 5: Pedagogías críticas y feministas: alternativas educativas para promover la cultura de la denuncia en el espacio universitario.....	120
5.1 Pedagogías críticas: educación como práctica social político-transformadora.....	122
5.2 Pedagogías feministas: educación para la construcción de ciudadanías libres y participativas	127
5.3 Hacia la cultura de la denuncia el espacio universitario desde la praxis pedagógica crítica- feminista.....	133
Capítulo 6: Propuesta pedagógica feminista Curso-taller “Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”	146
6.1 Presentación del curso-taller	146
6.2 Objetivo general.....	147
6.3 Comunidad participativa	147
6.4 Perfil de la coordinadora	147
6.5 Estructura y contenidos	148
6.6 Cartas descriptivas.....	152
6.7 Metodología.....	171
6.8 Evaluación	171
6.8.1 Instrumentos de Evaluación Metodología de instrumentos de evaluación.....	173
Reflexiones finales	179
Referencias	190
ANEXOS	198
Guion de primera entrevista con las colectivas estudiantiles feministas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”	198
Guion de segunda entrevista con las colectivas estudiantiles feministas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”	201

Introducción

Los procesos de formación como profesional del ámbito educativo en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, me brindaron múltiples espacios y momentos para cuestionar mi entorno y mi propia lectura del mundo, pues mayormente tuve la oportunidad de compartir las aulas con profesorado y estudiantado que en diversas ocasiones tomaban largos periodos de las sesiones para visibilizar, dialogar y discutir sobre problemáticas sociales y educativas, lo que me permitió mantener una postura crítica y propositiva no sólo individual, también colectiva, al tejer conocimientos derivados de la creatividad que emerge al realizar análisis situados de la realidad.

De esta manera, he aprendido a crear alternativas desde la incertidumbre que siempre permea al campo educativo, ya que con mis grupos de clase, guiados por las y los docentes, observamos el panorama de la educación en nuestro país y aunque en ocasiones las propuestas que generamos no parecían alentadoras o que tuvieran impactos significativos a nivel estructural, estaban presentes las utopías y la esperanza, no como romantización de las pedagogías, si no como proyectos donde buscamos cimentar puentes para hacer comunidad y gestar condiciones dignas, justas e igualitarias.

Cuando era niña me sentía restringida al momento de tomar decisiones, realizar algunas actividades o tener actitudes que sólo se veían “bien” si los varones de mi alrededor las hacían, esto sucedía cuando quería tomar liderazgo en los juegos y me causaba confusión que en algunas ocasiones me decían: “ay no, tú eres muy ruda para ser niña, ni lo pareces”, “es que eres bien mandona”, pero en otras: “tú no porque siempre juegas como niña”, lo que era incongruente para mí porque efectivamente, era una niña, ¿por qué debería ser malo?, en suma, ¿en realidad dejaba de ser una niña cuando tomaba la batuta?

Así, me preguntaba constantemente: “entonces, ¿qué implica ser niña?”, aún con más detenimiento: “¿qué implica ser mujer?”, ya que crecí en un núcleo

profundamente machista, donde los varones adultos interrumpen juegos infantiles para ponerte a realizar labores del hogar, es decir, entrar a la casa del familiar que anfitriona la reunión para lavar trastes o atender a las nuevas visitas, porque “es algo que por el hecho de nacer mujer debería saber hacer”, pero cuando me atrevía señalar que era un abuso y que tenía el derecho de disfrutar del juego al igual que los niños, era llamada “loca”, “grosera”, “rebelde”, “desobediente”, “mala” o “mal educada”, lo que me llenaba de culpa y vergüenza, porque a pesar de no sentirme cómoda al dejar de jugar por hacer quehaceres, creía que algo estaba mal conmigo, pues era la única de las niñas de la familia que se “quejaba” y que no hacía caso a la recurrente frase de los hombres que integraban la familia: “mija, calladita usted se ve más bonita”.

Al llegar a la adolescencia y juventud, escuchaba el comentario: “se buena mujercita para que consigas buen marido”, puesto que mi contexto estaba permeado de mandatos religiosos, donde encontrar al “hombre bueno e indicado”, las mujeres debíamos ser complacientes y no renegar para que el amor perdure toda la vida. Más tarde, cuando decidí robustecer mis estudios profesionales con la perspectiva de género feminista y me coloqué las “gafas violetas”, pude ver con claridad que las distintas desigualdades que atraviesan la corporeidad y vida de cada mujer no consisten en ser hechos íntimos y personales, son de origen sistémico y estructural, sólo que nos han responsabilizado de las violencias a lo largo de nuestras vidas. Por siglos nos han dicho que el amor es “lo más bello que existe”, pero, ¿por qué nos duele amar?, ¿por qué amar para algunas mujeres ha significado la renuncia de su propia voz y sueños?, entonces, ¿qué implica amar siendo mujer?, ¿por qué la abnegación está presente cuando amamos? El discurso del amor controlador y doloroso es transgeneracional en las familias, y con mecanismos pedagógicos y capitalistas como las redes sociales, programas televisivos, novelas románticas y películas, se difunde una idea de amor: “el sentimiento que lo puede todo”, que es capaz de soportar abusos y maltratos. Cuestión que se implanta desde la infancia y acecha la cotidianeidad de las mujeres, transgrediendo el derecho a disfrutar de

lazos afectivos dignos y libres de violencias.

En marzo del 2021 inicié mi primer proceso de queja en la Defensoría de los Derechos Universitarios Igualdad y Atención a las Violencia de Género al ser acosada sexualmente por un compañero de clase. Hacia septiembre del mismo año, tomé la decisión de realizar una segunda denuncia, esta vez consistía en visibilizar los sucesos violentos que viví en vínculo afectivo durante mi último año como estudianta de preparatoria; sin embargo, las condiciones de acoso se extendieron hasta mi estancia en la universidad.

Con ambas experiencias y a modo de hipótesis, percibo que hay una frágil cultura de la denuncia en la FES Acatlán, pues la comunidad acatleca desconoce las instancias de atención y sus protocolos, en suma, los entornos conservadores familiares y socioculturales podrían permitir la reproducción y normalización de maltratos. No obstante, las relaciones eróticas y/o afectivas permeadas de violencias durante la etapa universitaria impactarían significativamente en las trayectorias escolares, así como en los proyectos de vida personales y profesionales, puesto que la ausencia de la formación de pensamiento crítico y conciencia de género, aunado al miedo y la vergüenza, serían fuertes obstáculos para la posibilidad de modificar las condiciones de sumisión y silencio.

Es por ello que mi proyecto de tesis busca la elaboración de una propuesta pedagógica crítica y feminista con la finalidad de deconstruir la noción del amor violento que fortalece la subordinación de las mujeres, por medio del diseño e implementación de un curso-taller pensado como un espacio seguro y de confianza mediante la escucha mutua, el diálogo y la sororidad, al plantear la posibilidad de propiciar una política de la experiencia en la FES Acatlán, donde se compartan experiencias en torno a sus relaciones eróticas y/o afectivas y se señalen las violencias que han quedado como secretos privados pero tienen fuertes consecuencias en la vida personal y universitaria, pues al recordar el lema feminista sesentero “lo personal es político”, se hace un llamado de reclamo y denuncia de abusos provenientes de entornos machistas, sexistas y misóginos que han

posicionado a las mujeres en un rango jerárquico inferior, pretendiendo que los maltratos acuerpados cotidianamente se queden en un silencio profundo y culpabilizador.

Las alternativas educativas de resistencia como las pedagogías críticas y feministas pretenden ofrecer herramientas de liberación patriarcal para la formación de un pensamiento crítico y la promoción de una conciencia de género con el estudiantado universitario, que, mediante información en torno al conocimiento y ejercicio pleno de los derechos humanos, problematicen y desnaturalicen formas de construir relaciones amorosas permeadas de fuertes cargas violentas.

Para conocer y contextualizar al estudiantado acatleco, recuperé información proporcionada por el Portal de Estadística Universitaria (2022), donde señala que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con un colectivo estudiantil de 229, 268 personas en el nivel superior durante el periodo 2021-2022, y conforme a la Encuesta de Estudiantes de la UNAM (ENEUNAM, 2011), el 85% de la comunidad se caracterizaba por ser juventudes entre 18 y 23 años, con una población de 56.5% mujeres y 43.5% hombres, aunque algunos eran migrantes de distintas entidades federativas, residían en alcaldías de la Ciudad de México y municipios del Estado de México que pertenecen a la Zona Metropolitana del Valle de México, el 75.76% se ubicaban en un nivel socioeconómico medio, el 44.3% estudiaba y trabajaba entre 21 y 39 horas a la semana, así mismo, poco más del 50% formaron parte de la primera generación familiar en ingresar a la educación superior.

En datos más recientes, la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (2022) declaró que 2,826 estudiantes de licenciatura que participaron en la *Primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ en la UNAM*, se reconocen a sí mismas como diversidades sexogenéricas, y del total de participantes, el 1.48% se identificó como indígena mientras, el 0.40% afrodescendiente y el 1.50% como persona con discapacidad.

De manera situada, Gaceta UNAM (2018) dio a conocer que el estudiantado de la

Facultad de Estudios Superiores Acatlán de marzo del 2017 a marzo del 2018 se conformó por 21 mil 945 personas, acorde a investigaciones por Alma Sánchez (2011), la comunidad estudiantil acatleca se caracteriza por ser sujetas y sujetos heterogéneos con diversidad de personalidades y sexualidades, juventudes y personas adultas con el deseo de superarse personal y profesionalmente con la concreción de sus estudios superiores y continuar en el nivel de posgrado, algunos incluso laboran y estudian, poseen distintos saberes científicos, artísticos y deportivos, sus espacios de diversión y entretenimiento son los cines, conciertos y bares.

El aislamiento social causado por la emergencia sanitaria de la pandemia por *COVID-19*, provocó la suspensión de actividades escolares presenciales y a su vez, impactó significativamente en la salud mental y emocional de la comunidad estudiantil, pues según la consulta electrónica elaborada por la Dirección General de Evaluación Institucional UNAM (2021) para conocer los efectos de la pandemia en los académicos y estudiantes durante marzo de 2020 y enero de 2021, da cuenta de que el 35% de nivel licenciatura fue afectado por depresión, experimentar estados de alerta, sensación de aburrimiento, temeridad, preocupación, incertidumbre y ansiedad.

Según las estadísticas publicadas por MILENIO (2021), alrededor de 555 estudiantes de la de la FES Acatlán tuvieron la necesidad de interrumpir sus estudios, puesto que la condición pandémica evidenció y acentuó las desigualdades que se viven en nuestro país; la exclusión económica se agudizó en quienes no podían dejar las calles para laborar y solventar gastos personales y familiares, el elevado precio de paquetería con acceso a la conexión a Internet y la no asequibilidad de dispositivos móviles y computacionales con calidad de audio y vídeo impedían continuar con las sesiones escolares en línea (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, s/f).

Además, Norma Blazquez, Patricia Castañeda y Ana Chapa (2022) señalan que el distanciamiento social en la pandemia disipó un incremento en la violencia contra las estudiantas universitarias, teniendo afectaciones como:

[...] la reducción de la movilidad y de las relaciones sociales y afectivas, la desigualdad económica, la lentitud en los procesos y proyectos educativos, y tener que soportar el costo emocional muy superior al de otros grupos, de ansiedad, estrés, tristeza y soledad, además de discusiones y discriminación en sus propios hogares cuando experimentan una doble carga a través de [...la multiplicidad de trabajos del hogar] y del cuidado de hermanos, hermanas, adultos mayores o de sus propios hijos, y al mismo tiempo deben cumplir con los requerimientos y las exigencias académicas, situación que no les sucede a sus hermanos o compañeros hombres (p.250).

La sociedad se organiza para privilegiar el desarrollo de los varones, produciendo relaciones asimétricas de poder entre los géneros y reforzando el ideal de feminidad: mujer atractiva, sumisa, con actos incondicionales de servicio y cuidado, pues somos educadas para aprehender y apropiarnos de este discurso al requerir persistentemente la mirada y aprobación masculina, ya que si no cumplimos con este estándar, somos señaladas como inferiores, incapaces, desechables y reemplazables, porque no satisfacemos los propósitos del mandato de obediencia que nos deshumaniza al silenciar e invalidar nuestras experiencias de vida.

Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2014) destacan que la violencia contra las mujeres en las universidades es un problema sistémico guiado por el sexismo que perpetúa las desigualdades de género, pues los maltratos hacia las estudiantas se asientan desde un supuesto simbólico de exclusión, sometimiento y discriminación, sin reconocimiento ni validez de su presencia, voces y aportaciones académicas. En consiguiente, cuando experimentan violencias dentro o fuera del espacio universitario y si se atreven a visibilizar los maltratos, hay una serie de obstáculos que prevalecen como el miedo, la revictimización y las represalias.

Esta situación se refleja en el *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM* (2020) en el periodo de agosto del 2016 a agosto del 2020, se interpusieron 1,486 quejas por posible violencia de género ante el Subsistema Jurídico de la UNAM, de las cuales 98.20% son mujeres

víctimas y el 94.90% de las personas agresoras son hombres, así mismo, 353 personas denunciadas pertenecen al estudiantado de nivel licenciatura de las Facultades de Estudios Superiores (FES).

El Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales a través de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género (2022) reporta que, durante el periodo del 1 de enero de 2016 al 31 de diciembre de 2020, se atendieron 105 quejas de personas presuntamente víctimas de violencia de género provenientes de la FES Acatlán, predominando la violencia sexual y psicológica.

El acceso a la educación superior no necesariamente forma en el imaginario del estudiantado universitario un pensamiento crítico y una conciencia crítica de género que permitan cuestionar y problematizar las condiciones de opresión, discriminación y de exclusión por razones de género y contra las mujeres, pues desde los modelos conservadores de la familia, la escuela, la religión y los distintos medios de comunicación, continúan reproduciéndose las identidades genéricas binarias y dicotómicas que perpetúan la privación de autonomía, libertad y dependencia vital de las mujeres.

Acorde a datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021), el 39.9% de las mujeres mexicanas mayores de 15 años han vivido violencias en sus relaciones eróticas y/o afectivas; sin embargo, el 78.3% no solicitó apoyo y no presentó una queja o denuncia por distintos motivos tales como: el miedo a las represalias, vergüenza, sus parejas les dijeron que cambiarían, no deseaban que sus familias se enteraran y destaca, porque no sabían cómo y dónde denunciar.

Por otro lado, la Oficina de la Abogacía General de la UNAM (2020) declara que las denuncias por violencias de género en relaciones interpersonales del estudiantado universitario, durante los años de 2016 al 2020, el 84.34% mantenían un vínculo de pareja y de expareja entre la víctima y la persona agresora.

Natalia Flores y Magali Barreto (2018) señalan que las violencias que experimenta el estudiantado universitario en sus relaciones eróticas y/o afectivas, forman parte de la violencia escolar que ha sido invisibilizada en las Instituciones de Educación Superior (IES), a pesar de esfuerzos como la creación de organismos y mecanismos de prevención e intervención en casos de violencias de género y contra las mujeres, los cuales han tenido pocos avances en las universidades del país.

La cultura patriarcal establece estructuras sentimentales basadas en que las problemáticas públicas deben ser señaladas y erradicadas. En suma, los vínculos amorosos deben constituirse en relaciones de poder, violencias que han perpetuado el amor romántico desde sus mitos impregnados en pactos de exclusividad, posesión, monogamia obligatoria, sacrificio e incompletitud, desprendiéndose de la colectividad y comunidad, guiada por el ideal de la individualización para vivir el amor, tal como los sistemas de dominación, el patriarcado, capitalismo y colonialismo imponen al consolidar las relaciones en el matrimonio para toda la vida, y por lo tanto, en una familia tradicional implantada en la heteronorma.

Desde la visión feminista, el amor romántico ha sido históricamente un dispositivo de control patriarcal para las mujeres, donde se naturaliza la forma de relacionarse desde el sometimiento y la entrega total instaurada en la eterna dependencia vital de un hombre, porque legitima la heterosexualidad y la monogamia, colonizando nuestros sentidos y sueños colectivos, despojándonos de autonomía y libertad.

Las violencias que se viven en las relaciones eróticas y/o afectivas no son hechos aislados ni problemáticas íntimas o personales, pues hemos crecido escuchando la frase popular mexicana: “la ropa sucia se lava en casa”, dando paso a “secretos de la pareja o familiares” cuando los maltratos por razones de género son sociedad y cultura patriarcal nos responsabilizan de los abusos al decirnos constantemente: “es así contigo porque te dejas y se lo permites” o “estás así porque quieres, sal de ahí, date cuenta”, pretenden que modifiquemos las condiciones de vulneración sin una red de apoyo, sin un Estado y sus instituciones que promuevan, protejan y garanticen el derecho a una vida libre de violencias.

La construcción de vínculos afectivos violentos en la etapa universitaria influye en la trayectoria escolar del estudiantado al truncar o abandonar el nivel de estudios, desequilibrios en el promedio de calificaciones y en ausencia a las sesiones de clases. Las violencias provenientes de relaciones amorosas afectan la vida escolar del estudiantado desde el sentido en que se construyen proyectos de vida enlazados en el pleno ejercicio de la profesión (Alma Sánchez y María de Jesús Solís, 2008).

Es indispensable que en la formación del estudiantado universitario se propicien cimientos para la transformación emancipadora mediante procesos de sensibilización con la finalidad de prevenir violencias presentes en relaciones amorosas, con accionares que rompan con los mandatos de sumisión, docilidad, complacencia y obediencia que se constituyen desde el patriarcado para atribuir a las mujeres. Este como primer paso para transitar a una cultura de la denuncia de abusos en vínculos afectivos, desligada del silencio y orientada a la exigibilidad de justicia, igualdad en las IES e instancias estatales encargadas de atender las violencias de género y contra las mujeres.

Algunas estudiantas han sido transgresoras al organizarse en colectivas feministas para visibilizar las violencias que acuerpan cotidianamente dentro y fuera de las instalaciones escolares, y así, dirigir su quehacer a la exigencia de seguridad y justicia a la UNAM para transitar con libertad y seguridad.

Estudiantas organizadas de la FES Acatlán, desde el 2019 han realizado denuncias sociales a través de tendaderos en la explanada principal del plantel, para exponer los distintos abusos por parte de sus agresores, adoptando la propuesta de la activista y pedagoga, Mónica Mayer, quien en 1979 expone *El tendadero* en el Museo de Arte Moderno ubicado en la capital del país, haciendo referencia los lavaderos y tendaderos de ropa, en cuyo lugar las mujeres desde el hogar se reunían para conversar del maltrato vivido en sus hogares y en las calles.

Durante el 2021 y 2022, estudiantas universitarias acatlecas provenientes de licenciaturas como Derecho, Pedagogía, Arquitectura, Relaciones Internacionales y Enseñanza de Inglés, se organizaron en dos colectivas feministas *Las Brujas*

Insurrectas y *Las Juanas*, durante el aislamiento social provocado por la pandemia por COVID-19, su activismo fue mediante redes sociales; sin embargo, con el regreso a la presencialidad, su quehacer se desplegó en un sin fin de actividades. Las integrantes de las colectivas se han formado de manera autónoma en perspectiva de género y feminista a partir de inscripciones en clubs de lectura, talleres en línea sobre violencia sexual y en el noviazgo, participaron en conversatorios de análisis de series y películas organizados por la Universidad de la Comunicación de la Ciudad de México, asistieron a conferencias, foros y seminarios para prevenir y denunciar las violencias contra las mujeres impartidos por la Universidad Autónoma de Chiapas y la UNAM, también tomaron cursos en línea y modalidad presencial en torno a Derechos Humanos e Interrupción Legal del Embarazo. Por lo tanto, son juventudes que han tenido un acercamiento a información sobre sus derechos, pasando por el despertar de una conciencia de género, perdiendo el miedo de alzar la voz y exigir una vida libre de violencias durante sus trayectorias universitarias.

Las colectivas estudiantiles feministas acatlecas al ser actores políticos que inciden desde el acompañamiento entre mujeres con lazos de sororidad y con un activismo que incursiona en acciones de confrontación y de protesta contra las violencias que atañen a las estudiantas en las esferas personales, sociales y académicas (Daniela Cerva, 2015), son sujetas que mediante la recuperación de sus voces y experiencias en esta investigación, será posible identificar los tipos de violencia que se presentaron en la construcción de sus relaciones eróticas y/o afectivas, las maneras en las que impactaron en sus trayectorias escolares y vidas personales a nivel emocional y de autoestima, también, desde su percepción se podrán conocer obstáculos individuales e institucionales que inciden en la formación de un pensamiento crítico y una conciencia de género en la FES Acatlán.

En este sentido, cimentar una propuesta educativa bajo la mirada teórico-metodológica de las pedagogías críticas y feministas, así como de las experiencias compartidas por las colectivas feministas acatlecas, podría ser una alternativa que

promueva la cultura de la denuncia a través de un proceso de formativo que permita a las estudiantas universitarias acatlecas mantener una postura crítica para deconstruir los mitos del amor romántico, reconociendo y nombrando las experiencias violentas que han tenido.

La redacción de cada página en esta investigación, fue un viaje que me permitió sumergirme en la escritura de un libro personal y colectivo donde pretendo politizar desde el “nosotras”; nuestras voces, nuestras experiencias, nuestros dolores, nuestras preocupaciones, nuestras demandas, nuestros sueños y nuestras esperanzas. Es por ello que decidí tejer conocimiento con las pedagogías feministas, un hallazgo que atesoro desde sexto semestre y continúa en el enfoque de mi ejercicio profesional como pedagoga, un legado que pretendo abordar en cada proyecto educativo que construya para garantizar la igualdad de condiciones.

Como estructura de esta tesis, en el *Capítulo I: Género, poder y violencias contra las estudiantas en las Instituciones de Educación Superior* abordo las violencias de género y contra las mujeres como acciones intencionadas a provocar daños profundos al ser problemáticas sistémicas y estructurales que transgreden los derechos humanos, impactando perjudicialmente el trayecto por la etapa universitaria.

Hacia el *Capítulo II: Movimientos feministas y su incidencia en la conformación de colectivas feministas de estudiantes universitarias*, destaco la participación histórica de las mujeres en los espacio públicos para colocar al centro el ejercicio de las ciudadanías al visibilizar y transformar las múltiples y diferentes condiciones indignas que nos colocan en una posición de sujeción y abnegación, incentivando la capacidad de agencia de las estudiantas universitarias al organizarse en colectivas feministas para generar propuestas de denuncia que coadyuven a construir espacios escolares libres de violencias.

En el *Capítulo III. Amar es una práctica política: violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas*, desde los estudios de género feministas emito críticas al

modelo amoroso que reproduce la cultura del sometimiento y el silencio en la diversidad de modos de establecer vínculos desde la jerarquía del poder. Asimismo, miro al amor como: un acto político y derecho con procesos de negociación mediante la construcción de acuerdos, desmontando los mitos del amor romántico que promueven la irracionalidad, omnipotencia e incondicionalidad.

Respecto al *Capítulo IV. Narrativas de las colectivas estudiantiles feministas "Las Juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"*, es un acercamiento a las voces, experiencias y percepciones de las colectivas feministas estudiantiles acatlecas, pues a través del diálogo se visibilizan las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las estudiantas, así como la serie de condiciones institucionales y personales que obstaculizan el acceso y ejercicio del derecho a vivir una vida libre de violencias dentro y fuera de las instalaciones escolares.

Durante el *Capítulo V. Pedagogías críticas y feministas: alternativas educativas para promover la cultura de la denuncia en el espacio universitario*, entretejo la perspectiva teórica metodológica de las educaciones críticas y feministas, que, por medio de la formación del pensamiento crítico y la conciencia de género fungen como vías de emancipación para la liberación de mandatos sociales y culturales encaminados a la obediencia y sumisión. Mirando así a las estudiantas como sujetas que exigen condiciones de igualdad y justicia para construir proyectos de vida personales y profesionales libres de violencias.

Por último, en el *Capítulo VI. Propuesta pedagógica feminista. Curso-taller "Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor"*, a partir de la visión de las pedagogías críticas y feministas, así como de las experiencias compartidas por las colectivas feministas estudiantiles acatlecas, construyo una contribución educativa que brinde herramientas para la formación de sujetas sociales de denuncia, sensibilizando a estudiantas de distintas carreras que oferta la FES Acatlán sobre la tipología y modalidades en las que se ejercer las violencias contra las mujeres y visibilizando la práctica de amar como un acto político donde converge la

ciudadanía para disfrutar de relaciones eróticas y/o afectivas en condiciones de igualdad, cuidado mutuo y tratos dignos.

La tesis, más que un proyecto de requisito que elegí para la titulación a nivel superior, fue un conjunto de procesos no lineales de encuentro, declive, catarsis y sanación, donde a través de la escritura hallé un espacio que desde los estudios críticos de género, las teorías feminista y como denunciante, pude politizar sucesos particularmente significativos en mi vida y las mujeres de mi alrededor, señalando a las violencias como condiciones que perturban nuestras cotidianidades, afectando nuestro desempeño escolar, laboral y planes personales.

Hacer investigación educativa ha implicado para mí colocarme como sujeta, sí, que participa y construye propuestas pedagógicas críticas siempre de manera colectiva, pero también que da cuenta del largo camino y trabajo para sostener y fortalecer el legado de educaciones feministas; sin embargo, indagar, acercarse a las personas, escuchar-nos y seguir tejiendo comunidad, posibilita generar otras condiciones de convivencia desde la paridad y el reconocimiento a las diferencias.

Capítulo I: Género, poder y violencias contra las estudiantas en las Instituciones de Educación Superior

*El femicidio, la violación, la violencia de género no son enfermedades.
Están extendidas de modo amenazante sobre todas las mujeres
y sexualidades disidentes como contracara de los privilegios
de quienes detentan las condiciones de poder hegemónico
...los violentos no son enfermos, son hijos sanos del patriarcado.
-Diana Maffía*

Para comprender las implicaciones de las violencias en las vidas de las estudiantas a nivel superior, es necesario que en este primer capítulo se construyan articulaciones teórico-conceptuales que permitan visibilizar que los actos y discursos de odio contra las mujeres son consecuencia de la reproducción transgeneracional de roles y estereotipos de género que se legitiman a través de interacciones cotidianas, con estructuras de control social como la economía, la política, la educación, las leyes, la religión y la cultura, que contienen una carga ideológica para subsumir el desarrollo de nuestra autonomía y libertad.

En este apartado se mirarán las violencias como acciones premeditadas para provocar fracturas a las mujeres en los ámbitos físico, mental-emocional, profesional-laboral, político y económico, que se acompañan de la naturalización de maltratos que impiden nuestra participación e incidencia en la sociedad. Por ello, se presentarán la tipología y modalidades en las que operan las violencias contra las mujeres con apoyo de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), esto con la intención de iniciar a tejer la respuesta a mi pregunta de investigación: *¿Cuáles son los tipos de violencias que las integrantes de las colectivas feministas de la FES Acatlán han experimentado en sus relaciones afectivas?*

Para abordar la problemática, me colocaré las “gafas violetas” en el análisis situado desde la perspectiva de género feminista y la interseccionalidad como herramientas fundamentales para comprender críticamente las asimetrías de poder entre el género,

así como el cuestionamiento de las múltiples formas de opresión, discriminación, explotación y exclusión presentes en la sociedad y reflejadas en las Instituciones de Educación Superior (IES), puesto que acercarse a las aproximaciones de la concepción de la violencia y su enlace con el género, posibilita desmontar que consiste en una práctica instintiva o una reacción sin intencionalidad dañina, más bien un fenómeno que se entrama con el abuso del poder; una sinergia sistémica y estructural que antena contra los derechos humanos de las mujeres.

1.1 La multidimensionalidad de la violencia: un proceso sistémico y estructural

Al consultar el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1998) la palabra violencia refiere a la “cualidad de violento” y a la “utilización de fuerza en cualquier operación”. Mientras que la acción de violentar remite a “hacer fuerza en una cosa para obligarla a tomar cierta forma o posición” en tanto “obligar o forzar a una persona en cualquier forma a hacer cierta cosa que no hace con gusto”, por otro lado, violento es un adjetivo que “se aplica a cualquier cosa que se hace u ocurre con brusquedad o extraordinaria fuerza o intensidad”.

A partir de este momento es perceptible que la violencia posee un carácter atemorizante y amenazador, pero es necesario diferenciarla con la agresividad, María Jesús Izquierdo (1998) expone que la violencia no es innata, es intencional al relacionarse con el uso predeterminado de medios para alcanzar efectos nocivos, en cambio, la agresividad es un impulso natural, donde al producirse un estímulo, se genera una reacción inmediata que no pretende tener un impacto perjudicial, simplemente funciona como instinto de protección y sobrevivencia.

Las sociedades occidentales se organizan desde prácticas que reproducen mandatos culturales impregnados de dinámicas y ambientes hostiles, la violencia al ser un conjunto de acciones deliberadas y encaminadas al sometimiento, nos dice Rita Segato (2003) se inserta en dos ejes ligados, el primero, horizontal que “rige las relaciones

entre categorías sociales o individuos que se clasifican como pares o semejantes”, el segundo, vertical que “...ordena las relaciones entre categorías que... exhiben marcas de estatus diferenciados, señas clasificatorias que expresan un diferencial de valor en un mundo jerárquico...” (p. 253). De este modo, las formas de convivencia social establecen el trato entre los sujetos y cada persona contribuye con actos premeditados para hacer continua la violencia o mediante la omisión de sucesos que exacerban su permanencia.

Hannah Arendt (1970) plantea que la violencia y el poder son fenómenos distintos, pero estrechamente vinculados, la violencia posee un carácter instrumental, necesita guías basadas en comportamientos, valores y justificaciones¹ para satisfacer objetivos particulares a futuro: el sometimiento y el control sobre sujetos o situaciones concretas, en cambio, el poder es la capacidad humana para definir autoridad y un medio estipulado en acontecimientos históricos que busca su permanencia legítima que puede convertirse en una vía para lograr la dominación enmarcado su finalidad en el binomio mandato-obediencia.

El poder circula entre diferentes sujetos, convirtiéndose en una red donde están en juego de fuerzas opuestas que ocasionan relaciones asimétricas (Michel Foucault, 1976) con estratos sociales privilegiados y en desventaja, buscando la inferiorización de subjetividades por medio de ofensas, humillaciones y torturas, así, el ejercicio de la violencia es el abuso de poder que supone el control sobre los cuerpos y vidas de los sujetos a través de la imposición de códigos de conducta para su seguimiento puntual y obligatorio.

Entonces, la violencia y el poder son condiciones humanas que se sostienen de múltiples causas que se despliegan de los diversos actores sociales que interaccionan cotidianamente y complejizan su coexistencia al tener contextos heterogéneos en los ámbitos políticos, históricos, económicos y culturales; al no ser reconocidas las

¹ Hannah Arendt (2005: 71) aclara que la violencia a pesar de tener motivos específicos para el fortalecimiento de la subordinación, jamás será una condición legítima.

diferencias como características que enriquecen el encuentro social, hay una segregación socioespacial sobre quienes quedan al margen del régimen establecido por las élites.

Agustín Martínez Pacheco (2016) menciona que la violencia se considera multicausal al encontrar la combinación de distintos factores y niveles en su ejercicio, existiendo dos modalidades de violencia; activa y reactiva, los motivos de la primera, yacen de la dominación, el deseo de conquista sobre otros y otras, permitiendo el sometimiento psicológico, sexual, físico y/o la extracción de patrimonios, de este modo, los victimarios recurren a formas opresivas y represivas para lograr su cometido. En cuanto a la violencia reactiva, la percepción del dolor puede activar, en quienes lo padecen, respuestas contra las personas que suelen considerarse responsables de la producción de los daños, buscando la eliminación y/o compensación ante los comportamientos y acciones dolorosas.

La violencia directa o visible es únicamente la punta del *iceberg*, puesto que las raíces de las brechas de desigualdad se construyen a partir del cruce de diferentes formas de discriminación que se derivan de las diversas formas de los cuerpos, clases sociales o económicas, los colores de piel, grupos etarios, género, discapacidades, lugares de procedencia, etnias, orientaciones sexuales, entre otras que integran los múltiples sistemas de opresión de la hegemonía cultural².

Por consiguiente, se pluraliza la categoría a violencias con la finalidad de exponer que existen varias maneras en las que se expresan progresivamente al acentuar el desequilibrio del poder, consolidando la violencia estructural, un fenómeno que con base en Johan Galtung (2016) implica condiciones de precariedad en la vida de los sujetos subalternos, manteniéndolos en un estado de desprotección en la insatisfacción sus necesidades básicas como el acceso digno a la alimentación, salud,

² La hegemonía se instala al vehiculizar la cultura dominante a través de la educación y socialización, imponiendo un conjunto creencias, ideas y valores mediados por la aprobación inconsciente de los sujetos sometidos (Antonio Gramsci, 1971:112).

vivienda, educación, empleo, seguridad así como la cobertura de todos los aspectos fisiológicos, sociales y emocionales.

El Estado ha legitimado el uso de la violencia como medio autoritario con aquellos grupos que considera como “minorías”, “vulnerados” o “marginados”, cuando realmente su ciudadanía ha sido históricamente negada y obstaculizada por los privilegios de ciertos sectores poblacionales, que mantienen una postura apática e indiferente ante prácticas hostiles y condiciones precarias que incrementan con el paso del tiempo, incluso, cobrando vidas humanas.

Como afirma Louis Althusser (1970) los aparatos del Estado se constituyen por instituciones naturales y sociales como lo son la escuela, la familia, las religiones, las ciencias, las artes, medios de comunicación, órdenes políticos y sindicales, que se encargan de sostener y reproducir las ideologías dominantes para subyugar las mentes y cuerpos de los sujetos, incluso en ocasiones, sin recurrir necesariamente a la fuerza represiva. Esto es posible por medio del ejercicio de la violencia simbólica, donde el *habitus*³ incide en la normalización de relaciones de poder asimétricas que coadyuvan a participar incuestionablemente en prácticas imperantes mostradas como sutiles e implícitas en la realidad cotidiana (Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1970).

La violencia simbólica moldea y reproduce la estructura mental social, por medio de mecanismos culturales de ubicación, control y definición de las corporeidades que, de manera inadvertida, naturalizan las condiciones de subordinación, con ello, Foucault (1986) sostiene:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una ‘anatomía política’, que es igualmente una ‘mecánica del poder’ está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere,

³ Pierre Bourdieu (1990: 92) define al *habitus* como un proceso que organiza y transfiere preferencias, prácticas y valores culturales a partir de la interacción entre los sujetos para generar un sentido de pertenencia social.

con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles' (...) aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) (p.141).

Los códigos tradicionales de género son uno de los modos principales de control sobre las corporeidades, al inducir formas específicas de pensar, actuar y expresarse, que sitúan a hombres y mujeres hacia roles determinados en una sociedad que, vigila constantemente sus comportamientos para verificar que no transgredan la norma de lo definitivamente “femenino” y “masculino”, pues el tono de voz, las posturas, las vestimentas, los intereses y las ocupaciones son diferentes para cada sexo, con múltiples recordatorios socioculturales inmersos en la publicidad sobre las actitudes y valores que hacen a una “bella dama” y a un “verdadero caballero”.

1.2 Violencias de género: una mirada desde los derechos humanos

El género es un constructo social que proviene de la diferencia sexual entre hombres y mujeres, pues desde la visión biologicista, se parte de sus características fenotípicas, hormonales y glandulares para definir los roles que desempeñarán en la sociedad conforme a la identidad genérica asignada: femenina o masculina, no obstante, resulta una condición dicotómica al insertarse en imaginario colectivo de manera jerárquica⁴, comprendiendo el sistema sexo/género, que Gayle Rubin (1986) designó como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97).

El sistema sexo/género decanta en la división sexual del trabajo, fomentando la desigualdad entre hombres y mujeres mediante el desarrollo de tareas mutuamente excluyentes, que exacerban las diferencias biológicas al seguir inconscientemente

⁴ Estela Serret (2006) analiza el género como un principio de ordenación simbólica, que representa lo masculino como la claridad, la cultura, la construcción del mundo desde el “nosotros”, en contraste, lo femenino, como “lo diferente”, “lo ajeno”, el caos, lo naturalmente salvaje y peligroso, estableciendo una relación asimétrica entre ambos géneros.

mandatos de género que se consideran naturales, lo que conlleva a la separación del espacio público y privado para los sexos, pues lo público significa un ámbito de realización y reconocimiento para los hombres, mientras que lo privado, engloba los trabajos del hogar donde las mujeres efectúan servicios de limpieza, cuidado y atención prolongada de los otros, sin obtener remuneración económica. Celia Amorós (1987) destaca que en el ámbito de lo privado no hay manera de discernir algún nivel de competencia como en el espacio público, donde hay valorización de las actividades, ya que, las mujeres son objetivadas y privadas estrictamente en la casa con la saturación de labores, donde no hay un tiempo para su individualización, son “las idénticas” al ser “naturalmente” capaces de realizar las mismas ocupaciones y en caso de no llevarlas a cabo, son consideradas como seres reemplazables por otra que sí atiende al mandato.

El control sobre los cuerpos también es mediado por el género, ya que el binarismo disciplina los comportamientos de los sujetos, reflejándose en el uso fraccionado de ropa, colores, juguetes, perfumes y la expresión de emociones, con ello, las corporeidades obedecen a los modelos de feminidad y masculinidad al haber:

...una sedimentación de las normas de género que produce el género peculiar de un sexo natural... de cierto número de ficciones sociales prevalentes y coactivas, sedimentación que con el tiempo ha ido produciendo un conjunto de estilos corporales que, en forma cosificada, aparecen como la configuración natural de los cuerpos en sexos que existen en relación binaria y mutua (Judith Butler, 1998, 303).

Así que el orden de género, además de otorgar el papel que se cumplirá socialmente, se apoya de estereotipos que proyectan las expectativas sobre las identidades genéricas; por ejemplo, simbólicamente los hombres deben ser racionales, fuertes y proveedores, mientras que, el destino para las mujeres es ser emocionales, dóciles y complacientes. Esto se sostiene desde el patriarcado, un histórico sistema de dominio que organiza a la sociedad bajo la supremacía masculina (Gerda Lerner, 1986),

ejerciendo el poder autoritariamente en prácticas culturales donde se establece que las mujeres o los sujetos con características denominadas femeninas o fuera del binarismo, son percibidos como vitalmente dependientes al situarlos en condiciones de subordinación.

Al haber relaciones intergenéricas entre mujeres y hombres con juegos asimétricos de poder, también se encuentran las intragenéricas, es decir, entre sujetos del mismo género, lo que "...no significa paridad. Por el contrario, en cada categoría hay jerarquías que enfrentan, antagonizan y ubican el dominio a las mujeres sobre otras mujeres y a los hombres sobre otros hombres" (Marcela Lagarde, 1996: 66). Aunque el patriarcado se dirige principalmente a la opresión genérica hacia las mujeres, también subyuga a otros grupos sociales, con el sometimiento hacia hombres homosexuales, niños, jóvenes, ancianos, enfermos, obreros, etc.

La forma de ejercer la masculinidad hegemónicamente corresponde a la interacción social a través de la rivalidad y la demostración de mayores rasgos de virilidad frente a los otros, de este modo, las personas que están al margen de los mandatos de género son profundamente vulneradas, pues la sociedad patriarcal se apoya en estructuras de género que desprestigian y violentan todo aquello que simboliza lo femenino, aterrizando en el machismo, es decir, "un ideal masculino que hace hincapié en la dominación sobre las mujeres, la competencia entre los hombres, la exhibición de agresividad, la sexualidad depredadora y el doble juego" (Robert Connell citado por Marina Castañeda, 2002: 38). Las prácticas machistas se sostienen de pactos patriarcales basados en acuerdos implícitos de lealtad masculina con el fin de mantener la opresión de género; implica que los hombres acepten su posición de superioridad frente a las mujeres para asumir su complicidad en la contribución, minimización y justificación de las violencias que ejercen.

Las relaciones verticales de poder entre el género promueven el sexismo, que mantiene condiciones de hostilidad al ser "un conjunto de actitudes y comportamientos que instala la discriminación entre las personas basándose en su sexo. Se organiza en forma de prejuicio y creencia y se pone de manifiesto mediante

el lenguaje, símbolos y costumbres históricamente arraigadas” (Eva Giberti, 2008). El trato diferenciado desde el sexismo se constituye de mitos y tabúes fundamentados en conductas exclusivas para hombres y mujeres, reduciendo su posición en el mundo desde las exigencias sociales sobre lo que es femenino o masculino; por ejemplo, “hablar, sentarse y vestirse como señorita” enfatizando en el control del cuerpo con postura derecha y piernas cerradas, pantalón o vestido debajo de la rodilla y una comunicación libre de palabras altisonantes, asimilando la pureza, castidad y acallamiento que deben interiorizar las mujeres, por otro lado, “ser como un caballero” aludiendo a las acciones asistencialistas, de respeto y protección hacia las mujeres por ser mujeres, no por el hecho de ser humanas, mirándolas con indefensión e incapacidad.

Las violencias de género son todo acto de daño físico, sexual, emocional, psicológico y económico⁵ por condición de género, es decir, pueden afectar a toda la humanidad, pero los maltratos se acentúan hacia las mujeres, adolescentes, niñas y personas LGBT+⁶, comunidad que ha sido discriminada por OSIEG (Orientación sexual, Identidad y Expresión de Género)⁷ debido a fenómenos como la heteronormatividad, donde la heterosexualidad funge como la única forma aceptada e impuesta en la sociedad para relacionarse erótico y/o afectivamente con sujetos o sujetas del sexo opuesto, así como los sistemas heterosexista y heteropatriarcal que sitúan a las mujeres y los cuerpos disidentes en una posición de desigualdad, mediante modelos

⁵ En el próximo capítulo se presentarán los tipos y modalidades en las que operan las violencias.

⁶ Refiere a la población que se expresa e identifica fuera del binarismo de género (femenino-masculino) o del sistema cis (Trans, Queers, No binaries, Género fluido, Agénero...), personas heterodisidentes (Lesbianas, Gays/Homosexuales, Bisexuales, Pansexuales...) y diversas formas de atracción sexual (Asexuales, Grisexuales, Demisexuales...). Para mayor profundización consultar el *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, elaborado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf

⁷ La Orientación Sexual es la atracción física, emocional, afectiva y sexual (aunque no siempre presente) hacia una o más personas, la Identidad de Género se estructura en la experiencia vital de cada sujeto que corresponde a sus sentires y percepciones propias, mientras que, la Expresión de Género es la manera en la que una persona manifiesta su género mediante su apariencia física, conductas, actitudes e interacciones sociales.

de la sexualidad humana basado en el cis género, esto es, la identificación subjetiva sobre el género asignado, que “coincide” con el sexo biológico al nacer.

Las violencias de género son funcionales al machismo porque disponen de un carácter androcéntrico, que refiere a colocar al varón en foco de la sociedad y la cultura, por ello, pueden suceder incluso entre hombres, orientándose contra los sujetos distantes del discurso de masculinidad hegemónica y la denigración sobre todo lo categorizado como femenino. En este marco, las violencias por razón de género atentan contra el acceso y ejercicio de los derechos humanos, aquellas condiciones mínimas indispensables para la vida humana al ser naturalmente universales y poseerse sin distinción de nacionalidad, género, etnia, raza, lengua o religión, son interdependientes, indivisibles e interrelacionados, ya que la ejecución de cada uno será de manera absoluta y progresiva históricamente.

Al tener en cuenta que “todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste... tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización” (Pedro Nikken, 1994: 15). Los derechos protegen la dignidad humana, pero son limitados por estigmas y prejuicios sociales provenientes de jerarquías raciales, de género, clase, etnia y/o lugar de procedencia con el fin de condicionar su aplicación y ensanchar las brechas de desigualdad, pues las dinámicas violentas han arrebatado a las personas el derecho a la palabra, a la libertad en la propia toma de decisiones y a tener una vida libre de maltratos, desde el sometimiento a la cultura del silencio con la descalificación de sus voces y experiencias.

Los derechos humanos son justiciables y exigibles, lo que significa que el Estado se hace responsable de sus omisiones a partir de sus obligaciones internacionales, nacionales y regionales, puesto que su papel es primordial para abandonar prácticas discriminatorias y generar estrategias en la promoción, garantía, respeto y reconocimiento de los derechos humanos como respuesta a las demandas y exigencias de movimientos sociales que buscan la obtención del ejercicio de la ciudadanía sin disputas y mediada por la implementación de mecanismos e instrumentos

vinculatorios, donde se establezcan acciones inmediatas ante agravios que vulneran la integridad de las personas.

No obstante, las leyes poseen un carácter androcéntrico con un sistema de tutela judicial y resolución de conflictos sin sensibilización sobre los estereotipos de género que se originan de situaciones y condiciones diferenciadas, sin la cobertura de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales como son el acceso “a la alimentación, a la vivienda adecuada [digna], a la educación, a la salud, a la seguridad social, a la participación en la vida cultural [y política de la sociedad], al agua y saneamiento, y al trabajo” (Naciones Unidas, s/f). Dicho de otro modo, el Estado no ha conseguido garantizar entornos habilitantes para la ciudadanía, con espacios y servicios públicos adecuados y amigables con políticas públicas⁸ horizontales que permitan el acceso de derechos y libertades.

Aunque estas iniciativas únicamente retoman el principio de la igualdad formal con la normatividad internacional sin aterrizar en la igualdad sustantiva, es decir, durante las prácticas cotidianas donde continúa la descalificación hacia las mujeres por el hecho de ser mujeres y las personas LGBT+ por no seguir los mandatos de género, con la normalización de la violencia y la precariedad como epidemias a nivel mundial, virus que avanzan y se extreman hasta cobrar las vidas de los sujetos que transgreden la estructura patriarcal, basándose en una necropolítica que justifica la aniquilación de poblaciones observadas como desechables para el Estado, que con su reproducción autoritaria, obliga a las personas a migrar o al desplazamiento forzado abandonando sus propios espacios, proyectos y procesos de desarrollo humano, despojándolas de su ciudadanía al transitar de identidad de género, de orientación sexual y/o de una ciudad a otra (Sayak Valencia, 2019).

⁸ Se entiende por política pública al conjunto de elementos y acciones institucionalizadas destinadas a resolver problemáticas sociales, al poner en marcha alternativas diseñadas para atacar las prácticas de discriminación y exclusión.

1.3 Violencias contra las mujeres: tipología y modalidades. El derecho a tener vidas libres de maltratos

La condición histórica de la mujer es una posición opresiva social, cultural y genérica que está constituida por modelos políticos que rigen las relaciones sociales de las mujeres que, a su vez, no son conscientes y participan en ellos de manera mecánica. Marcela Lagarde (2015) ha planteado que las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición genérica y su situación particular, es decir, el contexto en que cada una nació y se desarrolló, identificándose con determinados hechos sociales y culturales (actividades cotidianas, lugar de procedencia, etnia, color de piel, clase económica y social, costumbres, tradiciones, capacidades y habilidades) como prácticas que formulan su concepción de la vida y se definen su estado en el mundo patriarcal:

Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir. (...) La de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretando en vidas estereotipadas, sin opciones. Todo es vivido por las mujeres desde una posición de subordinación a que la somete el dominio de sus vidas, en todos los aspectos y niveles, ejercen la sociedad y la cultura clasistas y patriarcales (p. 137).

Lo íntimo, la casa en cada una de sus piezas ha sido el espacio adjudicado de las mujeres, privándonos de disfrutar nuestros entornos y crear experiencias desde lo que deseamos y anhelamos, hemos sido objetos y no sujetas, pasando de dueño en dueño, primero, de nuestros parientes (en algunos casos del padre), luego pasamos a ser de nuestra pareja, hijos/a o de quienes nos convertimos en su cuidadora incondicional, pero nunca de nosotras. Nos dedicamos al trabajo de la reproducción de las relaciones sociales y desigualdades, debemos ser expertas en enfermería, puericultura, jardinería, plomería y demás, para sostener el bienestar de las personas a costa de un profundo desgaste físico y emocional, que ni siquiera tiene remuneración económica, al ser consideradas labores de “sentido común”.

La sociedad y el Estado mantienen una complicidad patriarcal para obstaculizar el derecho a decidir por y para nuestras vidas y cuerpos, una cultura que permite el

maltrato y la posición de desventaja en las mujeres, prácticas que surgen de la misoginia, es decir, el odio, descalificación y desprecio hacia todo lo que simbolice femenino o de manera directa, hacia las mujeres por el hecho serlo. En suma, generacionalmente aprendemos y reproducimos “las culpas” cuando tomamos decisiones que no se vinculan con el rol de género femenino, ya que, enseñarnos a sentir culpa, nos sitúa en el “deber ser”, fungiendo como dispositivo de control para restringir nuestras acciones y conductas, al naturalizar y justificar las violencias estructurales que acuerpamos, siendo juzgadas por estigmas y penas sociales y jurídicas, por el hecho de elegir lo que nosotras mismas deseamos trazar en nuestros proyectos de vida.

Como resultado de las intensas luchas históricas de las mujeres para que el Estado y la sociedad reconociera su ciudadanía, crearon organismos, mecanismos e instrumentos jurídicos encargados de visibilizar las modalidades y tipologías en las que opera la violencia en nuestras vidas, obligando a dar respuesta a demandas que han atravesado movimientos sociales masivos, exigiendo derechos que jamás se regalan, se obtienen y no se disputan, pues son producto de amplias organizaciones y movimientos protagonizados por las mujeres.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) o también, Carta Internacional de los Derechos de las Mujeres fue aprobada por la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1979; sin embargo, incurrió hasta el año de 1981, es considerado un:

instrumento vinculante, universalmente reconocido, que no solo lucha contra la discriminación de la mujer, sino que también protege los derechos de las niñas para preservar su dignidad y bienestar; asimismo, alienta todas las políticas públicas que les puedan ofrecer oportunidades de igualdad (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2020).

Mientras que la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o “Convención de Belém do Pará” (1994) articula estrategias

para el respeto, reconocimiento, protección, garantía y promoción de los derechos humanos de las mujeres, ya que establece por primera vez que las mujeres deben vivir una vida libre de violencia, por lo que los Estados tienen la obligación de prevenir, sancionar y erradicar todo tipo de maltrato hacia ellas, pues declara que la violencia contra las mujeres refiere a "...cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado...", con ello se desmitifica que los maltratos que reciben únicamente son físicos y se consideran los múltiples escenarios y situaciones donde su integridad es profundamente vulnerada.

Es necesario aludir que en México, el 1 de febrero de 2007 entró en vigor la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) al publicarse en el Diario Oficial de la Federación, con una última actualización del 29 de abril del 2022, su máxima impulsora fue la Doctora Marcela Lagarde y de Los Ríos, quien en ese momento era diputada federal y pretendía formular una ley que protegiera a las mujeres en caso de violación a sus derechos humanos y así, transformar al Estado con acciones reformistas, en pro de la dignidad y desde la sustancia jurídica para impactar en la materialización de gozar de ambientes sin maltratos.

Con la estipulación de la LGAMVLV, se describen y especifican cada uno de los tipos y modalidades de las violencias contra las mujeres:

La violencia psicológica refiere a:

cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio (LGAMVLV, 2007:3).

La violencia física "es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas" (LGAMVLV, 2007:3).

La violencia económica es:

toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral (LGAMVLV, 2007:3).

La violencia patrimonial es definida como:

cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima (LGAMVLV, 2007:3).

La violencia sexual se caracteriza por:

cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto (LGAMVLV, 2007:3).

Así mismo, las modalidades en las que opera la violencia contra las mujeres son las siguientes:

La violencia en el ámbito familiar es:

el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo Agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho (LGAMVLV, 2007:3).

La violencia laboral y docente se manifiesta porque:

se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso

de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad (LGAMVLV, 2007:4).

La violencia en la comunidad “son los actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público” (LGAMVLV, 2007:6).

La violencia política contra las mujeres en razón de género:

es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas, tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo (LGAMVLV, 2007:6).

Durante el año de 2021, se añadió la violencia digital a la LGAMVLV y se define como:

toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia (LGAMVLV, 2021:8).

Esta modalidad fue reconocida gracias a los esfuerzos de Olimpia Coral Melo, mujer joven proveniente del estado de Puebla, quien fue víctima de violencia digital, debido a que su expareja difundió un vídeo sexual de ambos en redes sociales. A pesar de acudir al Ministerio Público para iniciar un proceso de denuncia, las autoridades rechazaron su acusación y tomaron su situación como motivo de burla y humillación. No obstante, cansada de que no hubiera ninguna ley en el Código Penal de la Federación que especificara la violación de derechos humanos en espacios digitales, impulsó la ley que ahora lleva su nombre, para visibilizar que las violencias continúan

aún desde plataformas del Internet, fue una lucha constante que primeramente impactó en once estados de la república mexicana hasta ser aprobada a nivel nacional el 22 de enero del 2020 (Senado de la República, 2020).

De igual manera se sumó la violencia mediática y se refiere a:

todo acto a través de cualquier medio de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva estereotipos sexistas, haga apología de la violencia contra las mujeres y las niñas, produzca o permita la producción y difusión de discurso de odio sexista, discriminación de género o desigualdad entre mujeres y hombres, que cause daño a las mujeres y niñas de tipo psicológico, sexual, físico, económico, patrimonial o feminicida (LGAMVLV, 2021:9).

Es importante añadir tres ámbitos más de las violencias contra las mujeres, aunque no se mencionan de manera directa en la LGAMVLV, se viven y acuerpan de manera cotidiana.

La violencia contra la libertad reproductiva de las mujeres, de acuerdo con la Cobertura Universal de Salud (2018) refiere a que "...obstaculicen el acceso a información o a los métodos anticonceptivos [antifecundativos]⁹ y que impidan decidir si tener hijos/as o no, con quién tenerlos/as, el número de embarazos y el intervalo entre cada nacimiento".

La maternidad es un constructo social que acecha la vida de las mujeres a temprana edad, pues desde niñas somos educadas para desarrollar el "instinto maternal", un mandato que implica tener actos de servicio, amor, cuidado y atención con los hijos. hijas y/o hijos para así, convertirnos en seres abnegados, sacrificados y sobrehumanamente buenos. La imposición patriarcal de la capacidad reproductora de la mujer como su deber ser, regido por los discursos de "buenas" o "malas madres", las primeras deben tener una disposición total y absoluta, las segundas, al transgredir las expectativas que son asignadas a este rol, viven una condena social que las discrimina y excluye.

⁹ El término antifecundativos, refiere a que los métodos son para evitar la fecundación de un óvulo por un espermatozoide, desmitificando que al haber un cigoto o embrión habrá una concepción inevitable, regida por una postura conservadora.

En este sentido, la Interrupción Legal de Embarazo ha sido un tema controversial a pesar tratarse del derecho a decidir desde la autonomía de las mujeres y personas con capacidad de gestar, pues la sexualidad se toma como un tabú por la presencia de las creencias y opiniones grupos conservadores, percepciones religiosas que se encaminan a la culpabilización de toma de decisiones de las mujeres, argumentando desde doxas, que cuando se practica un aborto hay una correlación con algún daño en la salud mental y emocional, cuando aquellas que han abortado no demuestran arrepentimiento a su elección, en contraste, obligarlas a terminar un embarazo no deseado sí es un crimen contra su integridad.

Cuando las mujeres continúan con su embarazo, se enfrentan ante la violencia obstétrica que, el Grupo de Información en Reproducción Elegida (2015) señala como:

Un tipo de agresión que se genera en los servicios de salud pública o privada y que consiste en cualquier acción u omisión, por parte del personal de salud, que cause daño físico o psicológico a la mujer durante el embarazo, parto y posparto. Esta violencia puede expresarse en la falta de acceso a servicios de salud reproductiva, así como en actos como: tratos crueles o degradantes por parte del personal de salud; o abuso de medicalización, que menoscaba la capacidad de decidir de manera libre e informada sobre los procesos reproductivos.

Cada mujer tiene derecho a decidir por su cuerpo, así que ni la sociedad, ni el Estado deben ser autoritarios al prohibir y penalizar sus elecciones, pues ante cualquier estigma o prejuicio, se debe garantizar el acceso a una salud digna.

De acuerdo con México Social (2020) en nuestro país, al menos 11 mujeres son asesinadas al día por razón de género. Una condición de violencias que se basa en la misoginia para anular las vidas de las mujeres desde un sentido de propiedad, poder y placer causado, es decir, el feminicidio, categoría que Marcela Lagarde (2002) y Julia Monárrez (2004) toman del concepto “femicidio” de Diana Russell (1992) y lo

transforman, denunciando la impunidad en el Estado mexicano ante las desapariciones, y después, muertes de miles de mujeres al norte del país tal como sucedió con el movimiento de madres y abuelas en Ciudad Juárez por los feminicidios consecutivos en la región durante los años noventa.

La tipificación de feminicidio es la:

la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres (LGAMVLV, 2007:9).

Pues consiste en una necropolítica monopolizada por un Estado, que se encarga de reproducir acciones y discursos patriarcales, al relacionar estos crímenes de odio con “lo íntimo” y ejercido por motivos personales del agresor; un “asesinato pasional”, cuando la privación de la vida de las mujeres, se vincula con el poder como dominio masculino que nos posiciona como objetos, que fácilmente se pueden desechar al haber estructuras socioculturales que toleran y permiten sus muertes violentas, donde según Rita Segato (2016:44) nuestros cuerpos funcionan como canales de comunicación para transmitir la misoginia o la indiferencia social sobre las vidas de la mujeres.

No obstante, la violencia feminicida no inicia y termina en el asesinato de las mujeres, pues se presenta de manera cotidiana con prácticas y circunstancias hostiles que nos van lastimando a lo largo de la vida. La categoría violencia feminicida permite explicar la desaparición de las mujeres, las condenas penitencias injustas, los suicidios, los abortos no seguros, los embarazos forzados, la compra-venta de mujeres, adolescentes y niñas, así como la violencia sexual o cualquier acto u omisión basada en el género, que desdeña que las vidas y cuerpos de las mujeres al correr peligro en cualquier ámbito social, con la deslegitimación de sus ideas, pensamientos y sentires en espacios que tendrían ser no violentos como el hogar, el trabajo o las escuelas, negando a las mujeres el derecho a decidir sobre sus propios proyectos de vida y lugares donde

podrían transitar libremente.

1.3.1 Violencias de género en las Instituciones de Educación Superior

Existen distintos factores que influyen en la elección vocacional como el tipo de formación escolar, las necesidades que se despliegan del entorno, el autoconcepto, la cultura, las tradiciones, los contextos familiares, los momentos de ocio y las actividades extracurriculares que también generan un impacto significativo para trazar el proyecto profesional de vida; sin embargo, se muestra como una decisión libre, cuando en realidad es limitada e intervenida por expectativas sociales sobre el cumplimiento de los roles y estereotipos de género que influyen en las percepciones que hombres y mujeres desarrollan sobre sus propias fortalezas y deficiencias.

El currículum oculto en el sistema escolarizado conduce a normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos durante las interacciones cotidianas en las escuelas, al configurar las identidades del estudiantado y sus formas de leer la realidad social aunado a imágenes y contenidos en los libros de texto y materiales didácticos con una fuerte carga simbólica que normaliza el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo a través del lenguaje que invisibiliza, agrede y discrimina a las mujeres y personas LGBT+.

El sexismo en las escuelas puede reflejarse mediante prácticas docentes, administrativas, directivas y entre el compañerismo de clases, al tener la creencia que por naturaleza los varones son más racionales que las mujeres e incentivarlos a participar para escuchar sus opiniones e ideas, mientras se otorga otro tipo de tareas a las mujeres por suponer que poseen menos capacidad intelectual y pedirles a los hombres que las cuiden y ayuden con cargas pesadas por el hecho de “ser el sexo débil”. Lo que provoca la feminización y masculinización de profesiones con el influjo del sistema sexo/ género en división del trabajo, ya que no es una especificación natural sino una construcción social que fomenta la desigualdad entre hombres y

mujeres al posicionarlos en categorías mutuamente excluyentes y exacerbar las diferencias biológicas en los estudios universitarios establecidas por los mandatos de género con profesiones “para hombres” (ingenierías, jurisprudencia, matemáticas, etc.) y la presencia dominante de las mujeres en aquellas que tienen como centro el cuidado y atención de las personas: enfermería, trabajo social, pedagogía, etc.

Esto se debe nuevamente al estereotipo sobre que las mujeres no poseen capacidad de raciocinio para generar conocimientos, con el límite de un rol social meramente reproductivo, en contraste, los hombres son mirados con habilidades para la producción en la vida pública y por esta división es que, por siglos se pensó que las mujeres si se dedicaban a las labores intelectuales, su maternidad y las labores del hogar se podrían afectar; sin embargo, su autoría era hurtada por algún varón o simplemente sus saberes eran descartados porque no eran consideradas como sujetos epistémicos sino como objetos de investigación.

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) son dosificadoras de la violencia de género, pues se encuentran impregnadas de estereotipos que reflejan representaciones sociales de desigualdad manifestadas en los modos de convivencia basados en el sexismo con “la expresión general empleada para capturar la violencia que se produce como resultado de expectativas normativas sobre los roles asociados con cada género, junto con las relaciones desiguales de poder entre los dos géneros” (Shearla Bloom, 2008: 14). Los sesgos de género se institucionalizan y se convierten en asuntos con ausencia de cuestionamiento, avalando su constante repetición en el ámbito escolar sin ser considerado como una problemática estructural que asienta las relaciones sustentadas desde la normalización de los maltratos.

Cristina Palomares (2011) sostiene que existe una cultura institucional de género en las universidades, donde el género configura una práctica cotidiana de jerarquización de lo masculino sobre lo femenino en el imaginario universitario, desprestigiando las actividades o aportes científicos de las mujeres y personas que no se identifican en el

espectro binario, enalteciendo de las acciones de los varones dentro y fuera del espacio áulico, desde esta perspectiva es posible “hacer visibles” algunos de los fenómenos naturalizados en dicha cultura, tales como:

el machismo presente en ciertos nichos institucionales, los códigos verbales despectivos con los que los varones suelen referirse a las mujeres, el hostigamiento sexual que muchas veces se confunde con “galantería”, la distribución de recursos y tareas de manera diferencial para hombres y mujeres, la ceguera frente a las ventajas masculinas en el ámbito académico, la presión exagerada y el doble estándar de evaluación que se aplica a las mujeres que desempeñan tareas administrativas, entre otras (p.31).

En los recintos universitarios son comunes las prácticas de acoso y hostigamiento sexual, entendiendo el primero como el trato hostil entre pares, es decir, entre el compañerismo desde miradas lascivas, intimidaciones con comportamientos y contactos no deseados en los espacios físicos y/o virtuales, el segundo corresponde a un vínculo vertical; estudiantado-docentes, estudiantado-administrativo o estudiantado-directivo con una posición de poder en desventaja para solicitar favores sexuales que condicionan a la aceptación para la no existencia de represalias en el contexto escolar como reprobación de asignaturas, expulsión o negación de trámites académicos. Ambas transgresiones al derecho a la libertad sexual son omitidas por las autoridades y permanecen como una problemática oculta que no amerita de atención urgente para desconfigurar las relaciones asimétricas de poder que impactan en las trayectorias escolares y profesionales del estudiantado que ha sido víctima de estos abusos.

El consentimiento y el reconocimiento a la dignidad humana, no son prioridades para las IES que continúan organizándose para mantener los privilegios masculinos al segregar a las mujeres, personas heterodisidentes o con identidades de género dentro del espectro no binario a espacios de menor reconocimiento y poder, con un constante recordatorio patriarcal sobre que su lugar destinado es el espacio privado, aumentado

hasta dobles o triples jornadas laborales (escuela, empleo, trabajos de cuidado y servicios de limpieza incondicionales en el hogar).

1.3.2 Violencias contra las estudiantas: huellas de desigualdad en las Instituciones de Educación Superior

Pilar Ballarín (2006) nos lleva por un recorrido histórico sobre el acceso de las mujeres al sistema educativo escolarizado, puesto que, nos han excluido del terreno del reconocimiento en el espacio público, regidas por una hipótesis biologicista que nos coloca como seres inferiores, subordinadas, compasivas y abnegadas. Hacia el siglo XIX, la educación de las niñas se centraba en la enseñanza de corte y confección; costura, bordado y encaje como actividad exclusiva en el hogar, característica de la identidad femenina, no obstante, cuando se les permitió la escritura, sólo podían proceder si no se interponía con los deberes pertenecientes a su sexo (labores de limpieza y cuidados), mientras que los niños sí podían acceder una educación que les brindara conocimientos para convertirse en futuros profesionistas.

Aunque las mujeres abogaron por una escuela primaria mixta, con niños y niñas en las aulas, era indiferente para la sociedad puesto que, aun estudiando en el mismo espacio, continuaría la división sexual en los planes de estudio, ya que la familia y el ejercicio de la maternidad seguía siendo el principal papel de las mujeres; servir y vivir por las demás personas y no para sí mismas.

Para los años 60 del siglo XX, la presencia de las mujeres en los sistemas educativos no significaba una posición en el desarrollo laboral y productivo, sino un signo seguro de la construcción de la familia tradicional, al tener madres “cultas” que le brindaran una buena educación a sus hijos y/o hijas. Mientras que, en la siguiente década, aparecieron las escuelas mixtas, donde había una universalización del modelo escolar masculino y sólo integraban a las mujeres sin realizar alguna modificación, es decir, en el currículo formal eliminaron asignaturas específicas para las mujeres, referentes al rol de buenas madres y esposas, pero su anhelo por la escritura se manifestaba en

las cartas o diarios elaborados en los pocos espacios de tiempo libre y por supuesto, desde distintas piezas de su hogar.

La humildad representaba en las mujeres el reconocimiento de su obediencia y sumisión, con un sentido de inferioridad intelectual, impulsando a que las mujeres provenientes de clases sociales y económicas altas, pudieran ocupar su tiempo de ocio en la música y la pintura, meramente como actividad, mas no para desarrollar un talento que deleite o generara ganancias monetarias, ya que a las niñas se les observaba como seres que miraban los detalles desde su curiosidad y fantasía, no para la búsqueda o construcción del saber, mientras que a los niños se les inducía a participar en las ciencias.

Norma Blázquez y Ana Chapa (2018) señalan que la prohibición del conocimiento de las mujeres se ilustra en la religión, cuando se les decía que Dios creó a Adán y Eva, los puso en el mismo paraíso, y justamente lo único que no podían tocar era el árbol del conocimiento; sin embargo, Eva transgrede esta orden y toma de la manzana del árbol. En este sentido, las mujeres siempre han estado cerca de los conocimientos pero se han distanciado a medida que se ha institucionalizando las instancias de educación, aunque esto no impidió que hicieran ciencia desde sus propios hogares al saber con exactitud las aplicaciones medicinales de hierbas y plantas, transmitiendo generacionalmente el cuidado y uso de la botánica, no obstante, cuando el conocimiento científico se comenzó a producir en las universidades, se prohibió su entrada y algunas tuvieron la opción para formarse en conventos, sólo si poseían recursos económicos y sociales para la creación de sus propios cafés y salones.

Otras mujeres también eran educadas en casa para ser ayudantas y colegas de sus padres o hermanos, por esa razón en distintos aportes a las ciencias y la literatura, los nombres de las mujeres han sido borrados, quedando en el anonimato o sustituidos por el nombre de algún varón. Con la posibilidad de la incorporación de las mujeres a las universidades en el siglo XIX, la segregación horizontal en la que las mujeres no

acceden a todas las áreas de conocimiento y la segregación vertical en la que no todas ingresan al nivel superior al mismo tiempo, el proceso ha sido lento, es decir, conforme sube el nivel de preparación o de reconocimiento hay menos mujeres.

Según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo-Nueva Edición (ENOEN) México en el 2021, tenía un total de 127.8 millones de habitantes, 66.2 millones eran mujeres, de las cuales sólo 2,115, 334 estaban matriculadas en educación superior durante el ciclo escolar 2021-2022 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2022). Si bien, estas cifras muestran que en la actualidad la población estudiantil de mujeres ha aumentado significativamente, aún se mantiene el incremento en profesiones y oficios destino a carreras feminizadas, nombradas con anterioridad.

Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013) mencionan que históricamente, las universidades en Occidente se concibieron como instituciones elitistas, diseñadas y estructuradas curricularmente y en formas de convivencia para la permanencia y estadía de los varones, pero sólo tenían acceso aquellos hombres privilegiados (blancos, heterosexuales y provenientes de clases socioeconómicas altas), mientras que mujeres fueron desplazadas hacia las labores del hogar, actividades miradas desde la inferioridad, ya que a las mujeres se les considera(ba) con incapacidad intelectual para incidir en los ámbitos social y político instaurados en la construcción del conocimiento científico.

La incorporación de las mujeres a la educación superior implicó un reclamo por la comunidad estudiantil masculina y un recordatorio constante mediado por maltratos que su lugar social se encontraba en el espacio privado, en el cuidado y atención prolongada de las personas, pues desde la postura biologicista, las mujeres deben desempeñar funciones específicas del “sexo débil”, teniendo como consecuencia la violencia epistémica, que en los recintos universitarios ha sido feminizada, con prácticas androcentristas y sexistas que se impregnan desde el curriculum oculto en las aulas, y que no necesariamente tiene por intención invisibilizar e invalidar el

conocimiento científico producido por las mujeres, pero resultan ser acciones que descalifican sus aportes y que guían a la orfandad sin tener referentes de sus saberes epistémicos (Raquel Güereca, 2017).

El acceso de las mujeres a la educación superior es un paso importante, pero las estudiantas continúan viviendo condiciones de desigualdad al egresar, ya que se enfrentan a lo que Mabel Burin (2008:77) denominan como techo de cristal, una metáfora que refiere a una superficie superior invisible pero difícil de traspasar para continuar avanzando, lo que ilustra cuando las mujeres finalizan sus estudios universitarios con una trayectoria de excelencia, pero al tratar de ingresar al campo laboral se enfrentan a tratos y salarios indignantes a comparación de sus compañeros, que gozan de buenos puestos a nivel jerárquico, sin haber contado con un desempeño extraordinario, aunado a que en ocasiones la culminación de estudios de las mujeres es obstaculizado por factores económicos y familiares que conllevan hasta dobles o triples jornadas de trabajo.

Hay un entrecruce de múltiples y diversas violencias que atañen a las estudiantas universitarias al ir ensanchando las condiciones de desigualdad y mantenerlas en un estado de sumisión y control en el espacio escolar, con prácticas discriminatorias y excluyentes que atraviesan cotidianamente en relaciones de poder verticales, en ocasiones puede ocurrir con el profesorado, que desaprueba sus habilidades y capacidades en sus áreas disciplinares, dejándoles tareas o ejercicios que no requieren de mucho esfuerzo, desvalorizando sus opiniones al participar en las sesiones de clases o incluso, no permitir que tomen la palabra y condicionar sus calificaciones con favores sexuales. Aunque la planta docente no es la única que las somete desde su posición jerárquica, el personal de administrativo y directivo también contribuyen a las violencias, obstaculizando o negando trámites escolares como cartas de liberación de servicio social e idiomas, historiales académicos, becas, entre otros documentos que son vitales para el desarrollo estudiantil y/o recurriendo al hostigamiento sexual para posibilitar los papeles que requieren.

De manera horizontal, las estudiantas también acuerpan abusos por parte de sus compañeros, con el acoso constante para forzar un contacto físico y emocional con miradas, acercamientos, besos, y tocamientos no deseados, desterrando el consentimiento de construir un vínculo desde el respeto a la individualidad, condición que puede convertirse en ciberacoso con la constante insistencia de mensajes en redes sociales que incitan a un encuentro sexual y son muy explícitos, acompañados de amenazas, intimidaciones y humillaciones que vulneran su seguridad e integridad dentro y fuera de las escuelas, aunque estas formas de violencia no siempre son físicas, ya que se pueden manifestar verbal o simbólicamente con insultos, ofensas, gritos y burlas constantes.

Encima, el personal de limpieza y vigilancia, así como personas externas a la comunidad universitaria también cometen abusos sexuales y feminicidios contra las estudiantas; en los cubículos, sanitarios, en los pasillos más transitados y en los menos transitados, en zonas aledañas a las inmediaciones escolares, en las aulas; sin importar el horario del día, sea muy temprano o muy de noche, se atenta contra las vidas y cuerpos de las mujeres que estudian en el nivel superior en nuestro país.

Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2015) destacan que las autoridades universitarias han sido miopes, al tomar con indiferencia las violencias de género y contra las mujeres, justificando su intención desde el “derecho a no saber” o permanecer en la “ignorancia cultivada”, a pesar del entrecruce de distintos tipos y modalidades de hostilidad que acuerpan las estudiantas dentro y fuera del espacio escolar.

La incredulidad se nutre de la revictimización, pues aquellas que se atreven a romper el silencio son culpabilizadas por los abusos que vivieron; por las prendas de ropa que usaron, porque su madre o amigas no estaban con ellas, por las bebidas o alimentos que pudieron ingerir, por las acciones o conductas que tuvieron ellas mismas para “provocar” las violencias, y demás suposiciones que responsabilizan a las estudiantas por las experiencias traumáticas a las que lograron sobrevivir.

Capítulo II: Movimientos feministas y su incidencia en la conformación de colectivas feministas de estudiantes universitarias

*La mayor transgresión política de las mujeres
es su alianza, su coalición: la sororidad*

-Marcela Lagarde

El reconocimiento a las genealogías feministas convoca a la recuperación de la memoria histórica; conocer y comprender nuestro origen - en distintas etapas de espacio y tiempo-, donde mujeres de todo el mundo dedicaron sus vidas en aliarse y organizarse para que seamos reconocidas como humanas, y así, avanzar en la obtención de nuestros derechos. Para el abordaje de este segundo capítulo, me propongo a caracterizar los distintos oleajes de los movimientos feministas, enfatizando su acción en América Latina, sin descartar los valiosos aportes de mujeres que se ubicaron en el norte global para el progreso de nuestras ciudadanías, pues con el nombramiento de algunas mujeres que participaron activamente desde la postura feminista a lo largo de la historia, pretendo dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué procesos han impulsado a las colectivas feministas de estudiantes universitarias para resistir y responder a las violencias a través de la ruptura del silencio en la denuncia?*

De esta manera, presento los movimientos feministas como principal fuente de inspiración e incentivo para la conformación de colectivas feministas de estudiantes universitarias, que construyen una agenda de demandas institucionales para obtener el derecho a disfrutar de espacios y trayectorias escolares libres de violencias, siendo transgresoras del mandato de género de abnegación y silencio cuando son violentadas por sus compañeros, docentes, personal administrativo, de limpieza, vigilancia y/o directivo.

2.1 Las genealogías feministas: re-conocernos como sujetas emancipadas

Los referentes de otras mujeres funcionan como procesos identitarios para la progresividad y defensa de nuestras ciudadanías, es decir, vernos y ubicarnos con las

antecesoras significa adaptarlas en el modo en que leemos la realidad cotidiana, al considerarlas como guías, maestras o mentoras; compartiendo sentires, pensamientos y experiencias violentas que tuvieron un impacto significativo en nuestros cuerpos y vidas.

Las genealogías no sólo refieren a la identificación con mujeres que no coincidimos en la misma época, también conlleva a la comprensión y empatía con nuestras parientas; abuelas, tías, madres y/o mujeres que nos criaron, dejándolas de culpabilizar por condiciones de desigualdad que ellas no tuvieron la oportunidad de cambiar y decidir; matrimonios a temprana edad, embarazos no planificados ni deseados, parejas que las maltrataban, no haber accedido a un nivel superior de estudios académicos y/o tener trabajos informales con salarios indignantes.

De esta manera, podemos tomar sus situaciones como punto de partida para reconocernos¹⁰ autobiográficamente, al saber sobre nuestras propias historias de vidas basadas en el génesis de aquellas mujeres que, con sus cuidados y acompañamiento, podemos gozar (aunque de manera limitada) de algunos derechos.

La participación e incidencia política de las mujeres ha implicado la liberación de las ataduras del espacio privado, que nos ha colocado dependencia vital, material y simbólica. En la actualidad, el empoderamiento ha sido capitalizado, refiriendo a disfrutar “plenamente” de nuestra sexualidad, aludiendo a la hipersexualización y cosificación de nuestros cuerpos, además, de mirarnos como “luchonas” al cargar hasta cuatro jornadas laborales al día, en su mayoría recibiendo una remuneración económica injusta o nula, ensanchando las brechas de desigualdad sin un análisis crítico y situado de las condiciones desfavorables en las que nos encontramos.

Por otro lado, Marcela Lagarde (2012) declara que el empoderamiento en realidad, implica unir nuestros poderes positivos de cuestionamiento, problematización y

¹⁰ Re-conocer es una categoría que retomo de la Dra. Gloria Elvira Hernández Flores, quien fue mi profesora en la preespecialidad de Pedagogías Social y me enseñó el re-conocimiento como una forma de conocer la diferencia y re-valorarla en los encuentros y desencuentros de la vida.

agenciamiento como vías de emancipación para la liberación de las cadenas de los sistemas opresivos y discriminatorios, esto es posible con el desarrollo persistente de una conciencia crítica que permita reflexionar sobre las costumbres, normas y prácticas cotidianas que sostienen las desigualdades y politizarse para proponer nuevas formas de convivir paritariamente.

Cuando las mujeres con plena libertad nos hacemos cargo de nosotras mismas y de nuestras decisiones, hablamos del ejercicio de nuestra autonomía, por lo que requerimos de información que permita desentrañar mandatos de género y pasar por procesos de autoidentidad, asumidos como sujetos políticos, con el derecho a tener derechos y conocerlos, con capacidad de mirarnos como autoridad, aunado a una relación dialógica con la autoestima, movilizándonos para la satisfacción de nuestras necesidades e intereses como acto de rebeldía para el cuidado propio.

El discurso de feminidad patriarcal nos prefiere distanciadas, sin puntos de encuentro, notando nuestras diferencias como factores de rivalidad y competencia, cuando compartimos condición genérica emanada en múltiples opresiones, discriminaciones, explotaciones y exclusiones que acuerpamos según nuestra situación. Algunas mujeres han transgredido esta norma que pretende separarnos, y se han decidido tejer alianzas para abatir contra las violencias que nos restringen de construir trayectos dignos y libres de cualquier obstáculo sistémico, a esta unión, Marcela Lagarde le llamó, sororidad, sor- de hermandad y no necesariamente en un sentido dulce y de una convivencia totalmente armoniosa, si no para unir poderíos que abran caminos con esperanzas/utopías politizadas y destruir las barreras que nos han mantenidos alejadas en el silencio, la sumisión y la obediencia, pues sororidad es pacto político y recíproco entre mujeres que funge como estrategia que deconstruye la enemistad aprendida y reproducida desde la misoginia, esto para reconocernos mutuamente con autoridad, potencialidad y capacidad crítica y creativa.

La sororidad ha sido significativa para conformar la cultura feminista en oleajes, una metáfora que lleva consigo movimientos con distintas intensidades y en diferentes momentos de la historia a nivel mundial, acompañados de acciones colectivas de las mujeres con demandas y reivindicaciones que van cambiando conforme al avance gradual de nuestros derechos, pues las feministas arrastran para traer cambios profundos a nivel estructural y cultural.

Ana de Miguel (2001) expone que el primer oleaje representa el pensamiento feminista ilustrado en el siglo XVIII, un movimiento irónico, polémico y paradójico en la prensa, en la época que celebraba la Revolución Francesa, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, dejando a las mujeres fuera del principio de igualdad, así que, a tres meses de la toma de Bastilla, las mujeres parisinas protagonizaron la marcha hacia Versalles, poniendo en claro que al ser parte de la revolución, exigiendo tener un papel importante en el espacio político, formando clubes donde planteaban estrategias de acción ante su condición genérica, y uno reconocidos fue *La sociedad republicana revolucionaria* fundado por Claire Lacombe y Pauline León.

En cambio, la república francesa las continuaba reconociendo únicamente por sus servicios prestados como madres y esposas, mas no como ciudadanas, fue así hasta 1791 con la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía*, cuya autora fue Olympe Gouges, siendo uno de los escritos más importantes para la autoconciencia de las mujeres, año más tarde, en 1792, Mary Wollstonecraft redactó la *Vindicación de los derechos de la mujer*, con ambos aportes, las mujeres comenzaban a exponer su reivindicaciones mediante las quejas en sus escritos, pues ya no se trataba de demandas formuladas individualmente, ahora consistía en un movimiento colectivo que promovía la autonomía de las mujeres, unida con una composición teórica y organizativa para conseguir la igualdad en los espacios públicos.

2.2 Segunda ola feminista: “no se nace mujer, se llega a serlo”

El movimiento sufragista caracterizó al segundo oleaje feminista, durante el siglo XIX en Europa, las mujeres se organizaron en torno a la vindicación del derecho al sufragio, su estrategia era una vez conseguido el voto y el acceso al Parlamento podrían comenzar a cambiar el resto de las leyes e instituciones del Estado. Hacia el año de 1848 en Nueva York, Estados Unidos, se aprobó la Declaración de Sentimientos Seneca Falls, que buscaba vindicar la igualdad de sexos en los derechos políticos y civiles centrados en la educación y el voto.

Con huelgas de hambre, incendios y encarcelamientos fue hasta que, en 1869, Nueva Zelanda se convierte en el primer país en reconocer el sufragio femenino, con ello, se comenzaron a cuestionar privilegios de clase y raza, puesto que sólo las mujeres blancas y burguesas obtenían mayor atención a sus exigencias, invisibilizando las cadenas que obstaculizaban la libertad de mujeres racializadas y provenientes de clases socioeconómicas bajas.

El 10 de diciembre de 1948, en París, Francia, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, adopta la Declaración de los Derechos Humanos como documento que pone fin a la Segunda Guerra Mundial, donde Eleonor Roosevelt como presidenta de la Comisión de Derechos Humanos se encargó de impulsar y supervisar esta iniciativa para que las mujeres también gozaran de derechos y libertades, sin que sólo se tratara normatividad si no de igualdad sustantiva.

Rosa Cobo (2016), hace énfasis en que el feminismo ha surgido y resurgido, con periodos de silencio y de grandes movimientos de masas, algunas mujeres en la primera mitad del siglo XX habían conseguido sus derechos civiles y políticos, de manera formal pero no eran materializados, pues en la práctica persistían condiciones de desigualdad enmarcadas en la subordinación y las labores sin remuneración económica.

Con la publicación de la icónica obra *El segundo sexo* en 1949, Simone de Beauvoir, una filósofa francesa que revoluciona la comprensión de la realidad al colocar como tesis que mujer y hombre no son determinaciones biológicas, sino construcciones sociales y culturales que pueden modificarse, por lo tanto, el género es una estructura de control que condena a las mujeres a la subordinación y pasividad, mientras que los hombres asumen un rol autoritario, con el derecho a la individuación y al reconocimiento público.

Así, la condición genérica de las mujeres es el resultado histórico del dominio masculino que se encarga de prohibir y restringir su acción y palabra para tener el poder de tomar sus propias decisiones, mientras que su emancipación se rige por vías de rebeldía hacia los mandatos patriarcales con la independencia económica y la lucha colectiva para mirarse a sí mismas como sujetas con y de derechos.

2.3 Tercera ola feminista: "lo personal es político"

En el contexto de los años 1960-1970 surgieron movimientos sociales y eventos de suma importancia alrededor del mundo, tales como: la rebelión de las personas negras en Estados Unidos, la Revolución Cubana, la Independencia de Argelia, los movimientos ecologistas, el nacimiento de las guerrillas, Mayo del 68 francés, invasión de la Unión Soviética en Checoslovaquia y movimientos estudiantiles, de liberación homosexual y lesbica, de América Latina y contra la sujeción de las mujeres. En este sentido, los nuevos actores sociales eran homogéneos, pero sí coincidían en la marginación de los espacios sociales con el cuestionamiento hacia el sistema educativo, el núcleo familiar, los medios de comunicación masiva e ideologías dominantes impuestas en su cotidianidad. Es importante mencionar que el movimiento feminista dependió para su crecimiento de desaprender de prácticas religiosas que incidían en las identidades personales, la mayor democratización educativa cultural, la aparición de pastillas antifecundativas que les permiten a las mujeres el control sobre sus procesos reproductivos, la difusión de la sexología en la

sociedad sin la visión moralista y el devenir de la mujer derivado de la biología. (Alma Sánchez, 2002).

Hacia 1963, Betty Friedan publicó *La mística de la feminidad*, donde expone "el problema que no tiene nombre" al hacer un análisis sobre los casos de mujeres estadounidenses que padecían alcoholismo, ansiedad y depresión, descubriendo que se trataba de una reacción patriarcal contra el sufragismo y la incorporación de las mujeres a la esfera pública durante la Segunda Guerra Mundial, que, con el retorno a los quehaceres del hogar, únicamente tenían como opción ser madres-esposas¹¹ sin la posibilidad de realizarse personalmente. Tres años después, Friedan se convirtió en una de las representantes del feminismo liberal y fundó la Organización Nacional para las Mujeres (NOW, por sus siglas en inglés), la cual cuestionaba la exclusión de las mujeres en la esfera pública y demanda una reforma que contemple a las mujeres en el mercado laboral para promover y formarlas para tomar cargos en espacios de toma de decisiones.

Más tarde, Kate Millet cierra los años 60s con su obra *Política sexual*, donde al posicionarse desde la perspectiva del feminismo radical, definió al patriarcado como una organización social dominante, que se entrama con otros sistemas para contribuir a la condición de opresión de las mujeres, por lo tanto, no podrán liberarse hasta erradicar la cultura patriarcal desde el análisis crítico y situado de la realidad. Así mismo, Millet identificó centros de dominación patriarcal en esferas de la vida privada y dio un giro importante a la teoría política al analizar las relaciones de poder asimétricas que se estructuran desde la familia y la sexualidad, pues nombró al cuerpo como el eje centro para la construcción de las ciudadanías de las mujeres, tomando la dimensión política de lo personal y visibilizando las experiencias de violencia que han quedado como temas íntimos, para generar alternativas de acción para transformar la

¹¹ Madre-esposa es una categoría de análisis que desarrolla Marcela Lagarde en su tesis doctoral para referirse al ejercicio de la maternidad y conyugalidad impuesta a las mujeres por el hecho de nacer mujer, con actos de servicio y atención voluntaria como rol de la reproducción de nuestro género.

condición de opresión de las mujeres.

Juliet Mitchell (1971) sostiene que la política de la experiencia en el movimiento feminista significó el análisis crítico para reconocimiento de personal de alineación social de las mujeres para a partir de la propia enajenación y construir acciones de lucha por la liberación de las mujeres ante el sistema patriarcal, así, producir condiciones de igualdad y cambiar la posición de sometimiento a través de la organización colectiva de las mujeres. La creatividad y las emociones también tomaron un papel importante, ya que se originó una crítica en la que las expresiones permitían la visibilización de las opresiones, pero por sí solas no lograrían cambios a nivel estructural, pues el capitalismo impide las transformaciones socioeconómicas mediante brechas de desigualdad.

2.4 Feminismos decoloniales

Ximena Bedregal (2011) quien defiende la autonomía del movimiento feminista, declara que al institucionalizar el feminismo implica la pérdida de la transgresión y el sentido de rebelión, con ello, señala que feminismo de la corriente autónoma surge en El Salvador hacia 1993 durante el Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, donde expusieron la importancia de nombrar las múltiples y diferentes identidades de las mujeres, así como los retos para ocupar espacios de poder, puesto que la diversidad de los contextos, se despliegan en maneras de accionar para derrocar las condiciones de opresión

Posterior a este posicionamiento, se desplegaron los feminismos indígenas, afrodescendientes, chicanos, decoloniales, entre otros. Ana Montanaro (2017) destaca que los feminismos decoloniales en América Latina se fundamentaron en la aceptación de que el racismo no se encuentra aislado de la epistemología de la modernidad-occidentalidad (focalizada en: el poder, el saber y el deber ser) más bien, se posiciona de manera directa.

De este modo, hay una mirada necesaria a los aportes teóricos y políticos generados por las mujeres en luchas feministas negras, indígenas y campesinas. Por este motivo, la condición de opresión se complejiza mediante la reflexión sobre la política de identidad con los problemas que emergen en la diversidad de contextos de las mujeres, puesto que hay una visibilidad en la variación de las situaciones de las mujeres en movimientos sociales y políticos, dentro del feminismo y sus propias comunidades.

Al anular la universalización que el feminismo blanco impone, hay una construcción de posturas que provienen de experiencias concretas de resistencia para el reconocimiento de pensamientos subalternos y fronterizos, con el fin de configurar el surgimiento de nuevas oleadas feministas que acuerpen la búsqueda de justicia ante la violencia feminicida y sexual. A continuación, presento algunos de los feminismos decoloniales:

Feminismo postcolonial: hace un énfasis en el colonialismo y racismo como directrices del sistema capitalista y la modernidad occidental caracterizada por la racionalidad eurocéntrica, que provocan relaciones de dominación y subordinación y que dan pauta a una dependencia ideológica, política y material situada en la vida y los cuerpos de las mujeres del sur global.

Feminismo negro: lucha en contra del racismo, el sexismo y la opresión de clases producido por un contexto histórico inmerso en la violencia expresada mediante la esclavitud, el colonialismo y el imperialismo. El feminismo negro aboga para que feminismo hegemónico despierte conciencia ante el cuestionamiento de la representación clásica del sujeto feminista dentro de la teoría praxis feminista como la mujer blanca, occidental clase media y heterosexual.

Feminismo chicano: se manifiesta en contra de diversas opresiones y propone una política de identidad híbrida y mestiza, en conjunto de un movimiento literario de análisis crítico desde el spanglish. Cuestionan al feminismo hegemónico por ignorar divisiones raciales, de sexo, de nación y de clase. Se posicionan desde el pensamiento

de frontera o fronterizo al tener el sentimiento de estar en medio de dos mundos, ven al mestizaje para la formación de su identidad colectiva.

Los estudios de la interseccionalidad son herramientas de análisis que introdujo Kimberlé Creenshaw al feminismo académico en la segunda mitad del siglo XX, que intenta incorporar las variables de sexo, género, etnia, nación, raza, orientación sexual, clase social y económica en las investigaciones de corte feminista para reconocer las distintas violencias que permean las vidas de las mujeres expresadas distintas y múltiples manifestaciones de opresión y discriminación.

2.5 Surgimiento del Feminismo Académico en México

Como plantea María del Carmen García (2022) en México el feminismo tuvo su estallido en la academia durante la década de los 70s, lo que permitió producir conocimiento para visibilizar las violencias contra las mujeres y generar herramientas teórico-metodológicas por medio de investigaciones, publicación de artículos y libros con los objetivos de pluralizar a las mujeres, explicar sus situaciones históricas y construir alternativas de análisis crítico con la creación de Programas de Estudios de Género y de la Mujer, cuyos objetos fueron el reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, manteniendo a las mujeres y personas que se identifican como disidencias sexo-genéricas, en una condición de subordinación, con avances críticos para formular categorías que desprendan un análisis situado, cuestionador y problematizante.

García también expresa que hacia la mitad de los 90s, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs, actualmente denominadas Asociaciones Civiles) integradas por mujeres activistas de la sociedad civil y académicas tuvieron un papel importante al asesorar el proceso de documentación para la Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995 en Beijing, China, pues reunieron ideas para proponer políticas públicas a favor del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres, para garantizar la igualdad en la leyes y en la cotidianeidad.

El principio de igualdad de género se ha trabajado en las investigaciones académicas de los últimos años, como temática de urgencia en las Instituciones de Educación Superior, con la finalidad de expandir el conocimiento de los aportes y herramientas teórico-metodológicas feministas, que se trabajen en la legislación de políticas de género en los espacios escolares y la creación de unidades de atención a las violencias de género y feministas con un trato sensibilizado y digno en el seguimiento psicológico y jurídico que acompañe a las víctimas durante sus procesos de denuncia.

2.6 Cuarto oleaje feminista: #NiUnaMenos

Nuria Varela (2019) señala que los feminismos de la cuarta ola se caracterizan por un despertar de conciencia mayoritaria y una lucha global al caracterizarse por ser interseccional, ya que cada mujer hace una autoevaluación de sus propios privilegios y reconoce la diversidad de mujeres que existen, con el fin de destruir la desigualdad y las jerarquías del poder que reconocen únicamente al feminismo blanco, que se ha mantenido como modelo hegemónico de las demandas de las mujeres a lo largo de la historia.

Se trata de un movimiento de masas a nivel mundial al expandirse de manera acelerada por diversas regiones geográficas desde los años noventa, donde las mujeres tienen una organización más compleja, heterogénea y sus acciones en la agenda política feminista son más amplias, siguiendo con el enfoque basado en derechos humanos, se unen con los movimientos LGBT+, ecologistas, indígenas, afrodescendientes, neurodivergentes y entre otros, de este modo, la interculturalidad se hace presente al contemplar la diversidad de luchas contra prácticas que sostienen la desigualdad en las vidas y cuerpos de las mujeres.

La cultura del silencio va debilitando su poder gracias al uso de movimientos digitales como *#MeToo*, el cual brotó en octubre del 2017 y millones de mujeres alzaron la voz para denunciar públicamente abusos y maltratos que han vivido a lo largo de su vida, dejaron el miedo y tomaron acción para derrocar la impunidad que potencializa las

violencias. Ahora las redes sociales como *Facebook*, *Instagram* y *TikTok* juegan un papel importante para los feminismos, ya que se puede crear un movimiento fuerte y popular con una organización mucho más rápida y con objetivos precisos, expandiendo una conciencia de género a cada vez más grupos de jóvenes que yacen en la virtualidad, teniendo como resultado un nuevo espacio de opinión pública para las mujeres mediante un ciberactivismo lejos del control patriarcal en los clásicos medios de comunicación (televisión, radio y periódico).

También son feminismos intergeneracionales, es decir, las feministas de larga trayectoria trabajan con las mujeres jóvenes para articular nuevas miradas y propuestas, logrando visibilizar con mayor fuerza la violencia sexual que han vivido en distintas etapas de la vida. Consiste en procesos dialógicos y horizontales que fortalecen el movimiento feminista que avanza por la liberación de sistemas opresivos y la obtención derechos humanos.

Durante los dos últimos años 2020 y 2022 los movimientos feministas han tenido gran impacto en la población mexicana, inundando las calles de mareras violetas y verdes en zonas céntricas y desde la periferia en marchas del 8 de marzo. Las mujeres nos unimos ante el hartazgo por privarnos de la vida, por vivir el acoso callejero y por mantener estándares de belleza que dañan nuestros cuerpos y salud mental, nos acompañamos del #NiUnaMenos, con consignas como “ni una desaparecida menos”, “ni una muerta más”, “nos queremos vivas”, además de canciones como *Un violador en tu camino* compuesta por la colectiva feminista chilena “La Tesis” y *Vivir sin miedo*, cuya autora es Vivir Quintana, melodías y letras que nos estremecen de dolor por aquellas que hemos vivido violencia sexual, mujeres desaparecidas y/o víctimas de feminicidio.

2.7 Colectivas feministas de estudiantas universitarias mexicanas

Las violencias contra las mujeres se registran en niveles municipales, estatales y federales debido a que es considerado como un problema social, de salud y seguridad pública, por lo que los movimientos feministas se han encargado de visibilizar los

maltratos como una temática de interés público e inherente a las responsabilidades del Estado mexicano para el cumplimiento de nuestros derechos.

Daniela Cerva (2020) plantea que el activismo feminista también se hace presente en el ámbito universitario con la conformación de colectivas feministas estudiantiles, mujeres que se alían para confrontar las violencias sistémicas desde acciones políticas en espacios físicos y virtuales que tienen por objetivo reivindicar las experiencias de acoso en las calles, maltratos en las IES, feminicidios, desapariciones, abortos libres y seguros, ya que continúan con la lucha histórica feminista para poder disfrutar de vidas libres de violencias, donde se priorice el trato digno, el desarrollo autónomo de las sujetas y su autocuidado.

De este modo, la movilización de las estudiantas se focaliza en el estado emocional y la autoestima de las víctimas para trazar las acciones de resistencia ante los modelos culturales hegemónicos mediante la formación autodidacta en los feminismos con círculos de lectura, talleres, conversatorios y cursos en plataformas digitales con el fin de manifestar las condiciones de desigualdad que viven y acuerpan con el fin de incidir en procesos y estrategias que presionen a las autoridades universitarias para agilizar la debida aplicación de protocolos de atención a casos de violencias de género y contra las mujeres.

Las protestas son fundamentales en el quehacer de las colectivas estudiantiles feministas en las universidades, pues constantemente se organizan con la comunidad para denunciar de manera anónima los abusos de agresores de las estudiantas en la instalación de tendedores y muros de la vergüenza, también, con la toma de aulas y oficinas administrativas, las colectivas exponen su hartazgo mediante consignas en las paredes, expresiones artísticas como pinturas, danzas, música, poemas y talleres de acompañamiento sórico con sus compañeras. Cerva también menciona que las colectivas feministas estudiantiles en las universidades realizan una serie de rituales que protagoniza la conexión emocional entre mujeres, como la coordinación para colocar altares en el día de muertos para recordar a las víctimas de feminicidio y el reconocimiento ancestral de la menstruación que pretende erradicar la visión

patriarcal emanada en tabúes y clichés que provocan heridas en los cuerpos y vidas de las mujeres.

Para el 2019, el movimiento feminista al interior de la UNAM tomó mayor fuerza, las violencias contra las mujeres han sido suficiente motivo de lucha para coordinar paros de actividades académicas en distintos planteles de estudio, con pliegos petitorios legítimos que buscan la erradicación de las desigualdades que viven las estudiantas dentro y a los alrededores del espacio escolar. Se trata de mujeres universitarias que tejen alianzas de sororidad con sus compañeras para exigir a las autoridades universitarias y al Estado mexicano condiciones dignas para transitar de manera libre y segura, sin acoso y hostigamiento en las aulas, jardineras, sanitarios, calles, transporte público y hasta en sus dispositivos móviles con la violencia digital que ha rebasado la presencialidad, pues las estudiantas son acechadas sin importar los ámbitos en los que se sitúen.

2.8 Estudiantas de la FES Acatlán organizadas en colectivas feministas: “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas”

La colectiva “Brujas Insurrectas FES Acatlán” surgió en marzo del 2021, durante las clases en línea debido a la emergencia sanitaria por *COVID-19*, momento en que se convocó a un paro de actividades por falta de pagos salariales al profesorado con el movimiento “UNAM no paga”. No obstante, en un grupo numeroso de *Telegram* estudiantas acatlecas se unieron para conversar sobre las violencias que vivían y aquellas interesadas, se aliaron en reuniones de *zoom* para formar la colectiva.

Por otro lado, la colectiva “Las Juanas”¹² nace en marzo del 2022 bajo el marco del Día Internacional de las Mujeres mediante la formación de un grupo de *WhatsApp* integrado por estudiantas de la FES Acatlán, que pretendían organizarse para crear una colectiva y coordinar una marcha interna alusiva a la conmemoración del 8M. Su

¹² Entrevista a las colectivas feministas de la FES Acatlán, realizada por Alma Sánchez, Leticia García e Itzel Calderón.

nombre es una referencia a la escultura de Sor Juana Inés de la Cruz, ícono de la identidad universitaria acatleca ubicado en la explanada principal del plantel.

Ambas organizaciones son separatistas y colectivas que, trabajan en conjunto para visibilizar la violación de derechos humanos de las estudiantas y exigir a las autoridades escolares seguridad en las instalaciones de la FES Acatlán.

Las integrantes de las colectivas se han formado de manera autodidacta en estudios críticos de género y feministas a partir de inscripciones en círculos de lectura, talleres en línea sobre violencia sexual y en el noviazgo, participaron en conversatorios de análisis de series y películas organizados por la Universidad de la Comunicación de la Ciudad de México, asistieron a conferencias, foros y seminarios para prevenir y denunciar las violencias contra las mujeres impartidos por la Universidad Autónoma de Chiapas y la UNAM, también tomaron cursos en línea y modalidad presencial en torno a Derechos Humanos e Interrupción Legal del Embarazo. Por lo tanto, son juventudes que han tenido un acercamiento a información sobre sus derechos, pasando por el despertar de una conciencia de género, perdiendo el miedo de alzar la voz para poder disfrutar de una vida libre de violencias durante sus trayectorias universitarias.

“Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán” no únicamente dedican su acción e incidencia en las instalaciones del plantel, se interconectan con otras colectivas feministas a nivel UNAM para hacer frente a las condiciones hostiles que han perjudicado la estancia de las estudiantas en los recintos universitarios; marchan por los abusos sexuales que han cometido contra sus compañeras de educación media superior como el caso de los Colegios de Ciencias Humanidades, con una agenda que se proyecta en pliegos petitorios a las autoridades de la UNAM como seguridad dentro y al rededores de los recintos universitarios, atención digna en los casos de denuncias por violencias de género y contras mujeres, la impunidad en la resolución y sanciones para personas agresoras.

“Las Juanas y “Brujas Insurrectas de la FES Acatlán”, han realizado denuncias

sociales a través de tendaderos¹³ en la explanada principal del plantel e invitan a la comunidad estudiantil de mujeres a exponer los distintos abusos por parte de sus agresores, también, organizan marchas al interior del plantel el 8 de marzo para exigir una universidad que respete y proteja sus derechos, pues consideran que la FES-A no es un espacio seguro y declaran que hay fallas en la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM, así como obstáculos en la conexión institucional con las autoridades al atravesar por procesos meramente burocráticos, para presentar propuestas que contribuyan a la información amigable y verídica sobre a dónde acudir y cómo actuar ante violencias, así como su prevención trabajando junto con los varones.

En suma, las colectivas feministas acatlecas se colocan como primer contacto en caso de violencias, para brindar acompañamiento e información sobre las instancias encargadas de impartir justicia como ministerios públicos de la Ciudad y Estado de México o la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género, teniendo aliadas como periodistas feministas, la colectiva mexicana Raíces en Rebeldía y Nosotras Para Ellas, asociación civil que imparte asesorías jurídicas, apoyo psicológico e impulsa iniciativas de ley o políticas públicas a favor de los derechos de las mujeres.

¹³ El “tendedero de denuncias” es una propuesta adaptada de la activista, Mónica Mayer, quien en 1978 expone *El tendedero* en el Museo de Arte Moderno para visibilizar el acoso en las calles y las violencias en los hogares contra las mujeres.

Capítulo 3: Amar es una práctica política: violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas

*Si conseguimos que de las relaciones de amor desaparezca el ciego,
el absorbente y exigente sentimiento pasional;
si desaparece también el sentimiento de propiedad,
lo mismo que el deseo egoísta de «unirse para siempre al ser amado»;
si logramos que desaparezca la fatalidad del hombre y
que la mujer no renuncie criminalmente a su «yo»,
no cabe duda de que la desaparición de todos estos sentimientos
hará que se desarrollen otros preciosos elementos para el amor.
-Aleksandra Kolontái*

Durante la búsqueda del problema de mi investigación, encontré valiosos hallazgos en torno a las violencias que se viven en los noviazgos; sin embargo, considero que omitir las diversas formas de crear un vínculo, podría invisibilizar los maltratos que existen de por medio al tener relaciones sexuales (anales, orales y/o coitales) casuales, salidas sin compromisos, citas secretas y otros modos de contacto afectivo y/o sexual. Fue así que, junto a mi colega, Maxine Bernal y la Mtra. Leticia García, bajo el marco teórico-conceptual de nuestro eje de análisis en el Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación (PAIDI), decidimos definir como relaciones eróticas y/o afectivas a cualquier vínculo que se construya entre dos o más personas, puede ser de manera estable o efímera, con encuentros sexuales e interés sentimental presentes o no.

En este tercer capítulo, me propongo caracterizar los tipos de relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes en la actualidad, además de describir las formas en que se manifiestan las violencias en sus vínculos, intentando adaptar terminologías de las generaciones *millennial*¹⁴ y *Z/centennial*¹⁵ con la finalidad de cimentar una respuesta

¹⁴ Personas nacidas entre 1980 a 1993 que se desarrollaron en los inicios de la digitalización de los dispositivos móviles (Instituto de la Economía Digital, 2017: 36).

¹⁵ Generación que corresponde a personas nacidas entre 1994 y 2010 que crecieron con el auge de la expansión masiva del Internet y su impacto en la vida laboral con trabajos remotos (Ibid., 44).

contextualizada a la pregunta de investigación: *¿Qué impactos personales y en las trayectorias escolares, han generado las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las colectivas estudiantiles feministas de la FES Acatlán?*

De este modo, tejer propuestas pedagógicas que deconstruyan las formas de establecer relaciones eróticas y/o afectivas, es fundamental situar la presente investigación en los mitos del amor romántico; sus impactos en el autoestima y las distintas esferas en las vidas de las mujeres, partiendo de los estudios críticos de género y la mirada política feminista, que en su agenda coloca al centro el reconocimiento y la garantía plena de los derechos de las mujeres, incluyendo el disfrutar de vínculos libres de violencias al mirarnos como merecedoras de amor y respeto por el hecho de ser humanas, potenciando nuestros proyectos de vida mediante el desarrollo de nuestra propia autonomía y libertad sin ataduras provenientes del sistema amoroso patriarcal.

3.1 El amor romántico como dispositivo de control: mitos del sistema patriarcal

Si consultamos el diccionario de María Moliner (2000) encontramos que la palabra amor significa “sentimiento expresado por una persona hacia otra, que se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir con lo que es malo” (p.73), mientras que el verbo amar es “sentir amor por alguien (...) se aplica específicamente, y con las mismas restricciones que en su acepción general, a la atracción entre dos personas (...)” (p.78). Entonces, ¿el amor sólo se manifiesta cuando tenemos pareja?, ¿o el amor únicamente se vive y disfruta cuando pasamos tiempo con otra(s) persona(s)?

Gloria Chicote (2009: 348) menciona que el modelo amoroso que vivimos actualmente se constituye por elementos sentimentales antiguos del Occidente, destacando la Edad Media como un periodo histórico comprendido entre los siglos V y XV, donde el amor cortés se concibe como una rama de la literatura francesa con

las figuras protagónicas de élite, la dama¹⁶ de palacio y el caballero medieval, personajes que inspiran a los trovadores en la creación de historias que se conforman por la demostración valiente y paciente de él para unirse con una dama casada que permanece pasiva, bella y noble.

En este sentido, se apuesta por un amor imposible, con deseos carnales incontenibles, donde el caballero que está interesado en una dama comienza el proceso de “cortejo”, pero el cortejo en la pareja es un lenguaje seductivo de origen animal, donde las especies realizan una serie de rituales con determinadas actitudes y conductas para atraer con éxito a su objetivo seleccionado, ¿pero las relaciones humanas funcionan del mismo modo? Para la época, las damas eran objetos de deseo en la espera del caballero para su salvación, es decir, la idealización fungía como soporte para establecer una relación amorosa, exagerando las “virtudes” de los protagonistas; un hombre honorable y fuerte, capaz de arriesgar su vida o estatus por su amada y de manera homóloga, una mujer “tan delicada y frágil como los pétalos de una rosa”.

Las historias de un amor idealizado aumentaban su popularidad con el paso del tiempo, como “Romeo y Julieta”, escrita por el dramaturgo inglés William Shakespeare y publicada a finales del siglo XVI, una obra de teatro con el desenlace de una relación prohibida que culmina en tragedia, “dar y hacer todo por amor, cueste lo que cueste” era la máxima expresión leal de sentimientos y pasiones, un modelo amoroso que quedaría en la ficción pero rebasó la práctica en la construcción de nuestros vínculos.

Más tarde en el continente europeo, hacia el siglo XVIII, el romanticismo surgió como un movimiento cultural, literario y artístico, que prioriza la máxima explotación de emociones y sentimientos desde la individualidad, y al destacar la belleza de las cosas, se contraponen a la Ilustración y el neoclasicismo, periodos que se centran en

¹⁶ “Dama” es una palabra vigente que se utiliza para referirse “con respeto” a las mujeres, su origen del francés es *dame*, es decir, una mujer de la clase noble durante la Edad Media, no obstante, su etimología en latín es *domina*, que en castellano es “dominada”, una acepción que nos coloca en condición de subordinación, que no implica ningún reconocimiento, tal como el uso social le ha atribuido al término.

la racionalidad e intelectualidad. Aunque el romanticismo y el romance son diferentes, sí influyeron mutuamente al proyectarse en historias de amor romántico provenientes de la imaginación, la fantasía y la idealización de las relaciones afectivas al exacerbar los sentimientos sublimes y el éxtasis por la pareja (Mónica Saiz, 2023:24).

El modelo amoroso patriarcal se ha reproducido con el paso de los siglos, afectando principalmente a las mujeres desde la infancia, Marcela Lagarde (2001) declara que el amor “no es sólo una experiencia posible, es la experiencia que nos define” (12), pues hemos sido educadas para que el amor sea el eje que nos dirige en la sociedad; el amor incondicional, el servicio y la atención prolongada a las otras personas, no nos permite ser con y para nosotras mismas, al condicionar nuestros proyectos, despojarnos de ciudadanía y de vivir individualizadas.

De acuerdo con Brigitte Vasallo (2018) la sociedad y la cultura nos enseñó a jerarquizar los vínculos, sabiendo que primordialmente se encuentra la pareja y la familia, después, las amistades, personas compañeras de trabajo y el cariño hacia seres vivos no humanos como plantas y mascotas (aunque en ocasiones son consideradas como integrantes de la familia y el nivel de apego es igual o similar). Cada relación tiene cierto valor en nuestras vidas, con distinto grado de dedicación e importancia, incluso solemos colocar etiquetas como “la mejor” o “la favorita”, pero ¿qué o quiénes determinan los rangos de afectividad en nuestras relaciones interpersonales?

Iris Hernández (2020) plantea que el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo son sistemas de dominación que se interconectan e imponen un único modelo de sociedad y cultura, configurando las formas de vinculación con pensamientos, emociones y valores que se establecen en estructuras sentimentales basadas en las relaciones de poder.

El amor colonizador controla nuestros cuerpos y vidas, pretendemos amar de manera individualizada, perdiendo el sentido de la colectividad y comunidad, así, la

exclusividad tiene un rol importante en la construcción de nuestras relaciones, pues el “tener algo sólo nuestro y de nadie más”, se convierte en lo no compartible, en la reservación de afectos. En suma, “la conquista del ser amado” también tiene un origen colonial, pues es el intento de dominio y apoderamiento de los sentidos de la persona que nos atrae, esto parte de la conquista de territorios, donde no sólo las tierras y recursos naturales eran saqueados, los cuerpos de las mujeres fueron abusados y pasaban a ser propiedad de los hombres.

Brigitte Vasallo (2019) denuncia que el patriarcado y el capitalismo también se alían en el pacto de exclusividad a través de la obligatoriedad de la monogamia y la heterosexualidad, pues de manera tradicional y conservadora, está social y culturalmente aceptado que sólo las mujeres pueden establecer una relación afectiva y erótica con los hombres, sí, una mujer y un hombre “unidos por el amor”, ante la heteronorma, Marilyn Frye (1983) expresa:

[...]Todo o casi todo lo que es propio del amor, la mayoría de los hombres hetero lo reservan exclusivamente para otros hombres. Las personas que ellos admiran, respetan, adoran y veneran, honran; quienes ellos imitan, idolatran y con quienes cultivan vínculos más profundos; a quienes están dispuestos a enseñar y con quienes están dispuestos a aprender; aquellos cuyo respeto, admiración, reconocimiento, honra, reverencia y amor ellos desean: éstos son, en su enorme mayoría, otros hombres. En sus relaciones con mujeres, lo que es visto como respeto es cortesía, generosidad o paternalismo; lo que es visto como honra es colocar a la mujer como en una campana de cristal. De las mujeres ellos quieren devoción, servidumbre y sexo (pp. 134-135).

Bajo este mandato, la fidelidad y lealtad se exige con mayor fuerza a las mujeres con el devenir de “ser y nacer para un solo hombre”, así, nosotras nos convertimos en objetos de posesión y el sistema heteromonogámico alcanza su objetivo: el único modo relacional; ellos desempeñan un rol de proveedores, protectores y racionales, mientras que las mujeres ejercemos el papel de cuidadoras, emocionales y

sentimentales, identidades genéricas definitorias, lo que Marina Castañeda (2012) define como “catálogo machista de las emociones”, donde los varones son educados para limitar la expresión de algunas emociones como la tristeza y el miedo, al ser consideradas “femeninas”, no obstante, la ira y la alegría sí les son permitidas.

Amar en un vínculo heterosexual nos convierte a las mujeres en objetos de deseo y posesión, en una atadura para satisfacer las necesidades e intereses de los hombres perpetuando la condición de subordinación, donde nos niegan el derecho a tener derechos (diría Hanna Arendt) y mostrar la valía de nuestra voces, por el contrario, también somos saqueadas económicamente, sin el poder de adquirir y/o administrar nuestros propios recursos materiales y económicos, convirtiéndonos en eternas dependientes de nuestra pareja hombre (Alexandra Kollontai, 2016:19).

Por consiguiente, el contraer matrimonio se ha posicionado históricamente como el grado máximo de demostración del amor, pero Emma Goldman (1910) se resistió ante esta idealización romántica, señalando lo siguiente:

Matrimonio y amor no tienen nada en común; están tan lejos el uno del otro como los dos polos; son, en realidad, antagonistas. Sin duda hay algunos matrimonios que han sido resultado del amor. No tanto porque el amor pueda imponerse sólo a través del matrimonio, sino más bien porque son pocos quienes pueden liberarse por completo de la norma establecida.

[...] es totalmente falso que el amor sea consecuencia del matrimonio. [...]El matrimonio es ante todo un arreglo económico, un contrato de seguros, que sólo se distingue de un contrato normal de seguro de vida en que obliga más y exige más. Sus beneficios son insignificadamente pequeños si se los compara con la inversión hecha. [...] (p.233).

El casamiento también es una construcción patriarcal y capitalista que asegura la herencia económica de las propiedades de los hombres a través de su descendencia (específicamente de sus hijos varones al trascender su apellido), ya que para ambos sistemas es funcional la conformación de la familia tradicional, donde cada integrante contribuye a la producción con su fuerza de trabajo desde el ejercicio de

su rol de género y la división patriarcal de los espacios; los hombres en los ámbitos de reconocimiento público y las mujeres en el hogar, en lo privado, con la intensificación y saturación de actividades con hasta triples o cuádruples jornadas laborales, la mayoría sin remuneración monetaria (Clara Coria, 2001:18).

Unirse en matrimonio desde la heteronorma y la monogamia, también se refuerza constantemente por religiones como la católica, que coloca el acto de casarse como un sacramento de amor y compromiso ante la Iglesia.

De tal manera que, a las mujeres desde la infancia nos anticipan que el día más feliz de nuestra vida será en nuestra boda, con un hermoso vestido blanco que refleja “pureza y castidad”, pues el catolicismo también interfiere en la iniciación de nuestra vida sexual para permanecer “vírgenes” hasta el matrimonio y no cometer “el pecado” de tener relaciones sexuales coitales con alguien que no sea nuestro futuro marido, es decir, casarnos sería para nosotras “el logro”, mientras que para los varones resulta un “castigo”, una “soga atada al cuello”; la monogamia pareciera no aplicar en ellos, pues no podrían disfrutar más su soltería al relacionarse con otras mujeres, hecho que se ilustra con el ritual de bodas llamado “la marcha fúnebre”, donde los amigos del novio lo cargan para lamentar haberse unido con una mujer, mientras que el ritual de lanzar al aire el ramo de flores de la novia, despierta ilusión entre las invitadas solteras.

En la lógica patriarcal, las mujeres solteras son percibidas como “quedadas”, pues el ideal femenino es “darse a desear para que persista el pretendiente”, pero no demasiado, porque entonces “no te darás a respetar” y ningún hombre tendrá interés amoroso en ti, nuevamente, somos objetos de deseo, donde invertimos tiempo y esfuerzo en ser deseadas por los otros, pero esto implica mucho desgaste emocional, mental y económico teniendo estereotipos de belleza que nos invaden diariamente, con cuerpos hegemónicos; blancos, delgados, proporcionados, jóvenes, sin celulitis y estrías, claro, procurando nuestro físico sin desatender las labores del hogar, el cuidado y atención prolongada de las y los parientes.

Hasta este momento he intentado ilustrar que el modelo amoroso patriarcal

obstaculiza el desarrollo de la autonomía y libertad de las mujeres, pues me percaté que en la época medieval los hombres eran nuestros “salvadores”, algo que sucede frecuentemente en los cuentos infantiles tradicionales; una hermosa princesa rosa atrapada en un castillo o sumergida en problemáticas y un valiente príncipe azul que llega a su rescate, una historia donde se enamoran a primera vista y contraen matrimonio sin conocerse lo suficiente para decidir unirse por la eternidad, pero este desenlace sólo tiene una perspectiva paternalista, porque las mujeres también solemos maternar a nuestras parejas varones.

Esto se debe a que el amor se sostiene por un ideal romántico, donde las mujeres permanecemos pacientes y con esperanza de que nuestra pareja cambie sus actitudes y conductas violentas a través de actos de atención, cuidado y amor para disolver los maltratos (Verónica Vázquez y Roberto Castro, 2008:28). De esta manera, el amor se cimienta en mitos para justificar las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas, ante esto, Coral Herrera (2007) refiere al amor romántico como:

[...] un producto cultural. Es un conglomerado de relatos, leyendas, mitos, cuya estructura se repite en todas las sociedades patriarcales casi invariablemente. Los héroes y las heroínas siguen siendo los mismos: mujeres y hombres heterosexuales que, tras luchar contra una serie de obstáculos, logran reunirse con su amado o amada. Ellos son de una manera, y ellas son diferentes, de modo que se complementan a la perfección (p. 8).

Los mitos del amor románticos se basan en la omnipotencia; “el amor todo lo puede y todo lo perdona”, una premisa peligrosa que nos puede llevar a aceptar relaciones que dañen nuestra autoestima y autopercepción, pues Mari Luz Esteban (2011) cita a la poetisa Adrienne Rich para referirse a que el amor es como una droga para las mujeres; lo tenemos que asumir como heterosexual y aceptar con déficits, manteniéndonos en una condición de incompletitud y conformidad, que va moldeando nuestro comportamiento sensorial y cognitivo a través de cómo somos socializadas desde la infancia, pues nos han inculcado que “encontrar amor del bueno” o “encontrar a un hombre que realmente nos ame” significaría una posición

exitosa para cumplir con el rol reproductor que el patriarcado ha asignado al género femenino, pues a las primeras muestras de afectividad, nos generaría la sensación de querer más de ellas, provocando una adicción producida por la elevación de químicos como la oxitocina, serotonina y dopamina que nos mantienen en un estado de éxtasis. El amor romántico se basa en mitos de irracionalidad que afectan principalmente a las mujeres, donde se hace presente la abnegación y el desborde de emociones descontroladas con expectativas idealizadas de la pareja, reforzadas por el imaginario de encuentros previamente destinados, distorsionando la realidad a través de la premisa de irreversibilidad al construir relaciones afectivas con la normalización de maltratos. Esto se complementa con los mitos de “la media naranja” y “el alma gemela”, el supuesto amor que sólo sucede una vez en la vida y la eterna búsqueda del hombre que “nos complete”, refiriendo a Adán y Eva, donde ella es constituida por la costilla de él para ser “uno mismo”, y así, todos los parámetros del amor romántico se convierten en procesos dolorosos y obsesivos, un modelo afectivo legitimado desde el orden simbólico patriarcal que se agudiza con las historias románticas en las tele y radionovelas, el cine, los libros, el teatro y las redes sociales, donde nos hacen creer que para sentirnos completas necesitamos a una pareja varón y así, disfrutar plenamente del amor, de la vida y de nuestras corporeidades. Entonces, el amor se convierte para nosotras en una prioridad cotidiana, en algo que nos mantiene entretenidas, ocupadas en relaciones afectivas y/o eróticas que nos desgastan y agotan progresivamente, invertimos demasiado tiempo, energía y dinero cuando colocamos al centro a nuestra pareja o la búsqueda de ella, no iniciamos o dejamos en pausa proyectos de crecimiento personal, así como rutinas de autocuidado que fortalecen nuestra autoestima.

3.2 Relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes en el siglo XXI

La brecha de desigualdad de género también se manifiesta desde los afectos en cualquier grupo etario; sin embargo, en este apartado describiré las construcciones de las relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes, pues la sociedad continúa

exigiéndonos las expectativas de la cultura adulta tradicional que enfatiza en contraer matrimonio y convertirnos en personas progenitoras. Para el abordaje, me colocaré muy bien las “gafas rojas” (Perla Vázquez, 2012) y con ello me refiero a que el enfoque de juventudes y específicamente de juventudes estudiantas universitarias, estará presente de manera transversal en mis procesos de investigación, pues busco generar un análisis situado que destaque de las personas jóvenes su diversidad, sus potencias, así como las condiciones de desigualdad y los obstáculos en el reconocimiento de nuestras ciudadanías.

Teniendo en cuenta al Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (2017,) en nuestro país, se consideran como juventudes a aquellas que se encuentran en un rango de edad entre los 12 y 29 años, pero ser y vivirse como persona joven es más que una fase determinada de vida o la transición biológica entre las etapas de la adolescencia y la adultez, pues es una condición sociocultural donde las juventudes somos sujetas heterogéneas, con diversas historias de vida al tener diferentes realidades, identidades, necesidades, intereses, gustos, pensamientos, preocupaciones, esperanzas y sueños.

La juventud ha sido considerada como un periodo que guía hacia la madurez en la toma de decisiones, pero es un argumento basado en el adultocentrismo, es decir, una relación de poder asimétrica que consiste en gozar de privilegios al situarse en una jerarquía etaria donde las infancias, adolescencias y juventudes somos invisibilizadas por las personas adultas al controlar nuestras participaciones en la sociedad, deslegitimar nuestras experiencias, voces y opiniones.

Asimismo, Klaudio Duarte (2012) afirma que la adultez se valora como el suficiente grado de madurez para tener conciencia sobre la adquisición de propiedades y poder administrarlas, no obstante, esta visión únicamente construye desigualdades que se despliegan en dos dimensiones: la primera, simbólica al reproducir la ideología en razón de que la adultez es el punto máximo de desarrollo humano y la segunda, material pues se piensa que las personas adultas son aquellas que poseen los bienes

materiales y económicos para la satisfacción de necesidades.

El adultocentrismo también se combina con otros sistemas de supremacía como el patriarcado, el racismo, el capitalismo, el clasismo y la segregación territorial, puesto que, las sociedades adultocéntricas invalidan, deslegitiman y miran a las juventudes como ahistóricas, basándose la figura adulta masculina con una fuerza patriarcal donde el padre es aquel que decide por las otras personas; castiga y permite haciendo uso y abuso del poder en la toma de decisiones para someter la participación y acción social de las juventudes.

Violeta Núñez (1999) argumenta que las personas jóvenes vivimos bajo tutela como objeto específico de intervenciones sociales que resultan ser autoritarias al colocar inmediatamente una perspectiva preventiva y adultocéntrica, pues si transgredimos la norma que configura el rol social pasivo y obediente, entonces nuestras vidas peligran o incluso, somos vistas como portadoras de riesgos. Así, las juventudes somos perseguidas por estigmas y prejuicios que se dirigen particularmente a nuestras corporeidades y expresiones (formas de hablar-actuar-sentir, estilos de vida y preferencias) e incrementan en aquellas que provenimos de sectores populares y urbano rurales, pues nos vinculan con las violencias, la delincuencia, adicciones y supuesta irresponsabilidad en el ejercicio de nuestra sexualidad.

No obstante, algunas juventudes emprenden acciones colectivas en defensa de sus derechos sexuales y reproductivos, del medio ambiente, la no criminalización de detención por migración y consumo de *cannabis*, es decir, múltiples movimientos que, en apoyo a los distintos grupos en condiciones de precariedad, se manifiestan en contra de las desigualdades que se viven de diversas formas.

Cabe mencionar que, en la actualidad, algunas juventudes no basan su ideal romántico en una relación establecida en la heteromonogamia, lo que genera extrañamiento o es juzgado por generaciones adultas, Zeyda Rodríguez (2006) detalla que las personas jóvenes deciden construir vínculos con mayor libertad sin que implique mucho compromiso o estabilidad.

El noviazgo es la forma tradicional de relacionarse erótica y/o afectivamente, el vínculo se construye con una pareja heterosexual o no, con el compromiso de fidelidad, ya que puede ser un indicio para que en un futuro contraigan matrimonio o decidan unirse por un largo periodo de tiempo; sin embargo, existen otras formas de relacionarse afectiva y/o eróticamente entre las juventudes que decanta por ejemplo, en tener “amistades con derechos”, donde la interacción se basa en actitudes y comportamientos de una amistad con adición de encuentros sexuales cada vez que lo deseen, siempre con el acuerdo de “no enamorarse” para que perdure la relación con confianza y comodidad. En contraste, las personas “amigovias” tienen una relación afectiva y/o erótica sin tener la formalidad de un noviazgo, al igual que la forma de relacionarse mencionada con anterioridad, no implica exclusividad.

Las relaciones poliamorosas se han visibilizado con mayor agudeza, consiste en un vínculo erótico y/o afectivo que se sostiene por más de dos personas, transgrediendo la monogamia, por lo que el consentimiento y los acuerdos son la base para el poliamor, pese a la responsabilidad que implica el respeto y reconocimiento de los límites personales y colectivos en la poligamia, genera tabúes en quienes desconocen esta forma de relación, pues se emiten prejuicios como la “promiscuidad”, la confusión y la creencia en que alguna vez se ha estado en una relación poliamorosa sin saberlo con la infidelidad de la pareja con más de una persona.

Otra forma de establecer un lazo es tener una “relación abierta” donde quienes integran el vínculo acuerdan relacionarse sexualmente con otras personas de manera casual y esporádica, manteniendo el pacto de exclusividad y compromiso sólo en el ámbito afectivo, intelectual y emocional.

Los “ligues” o “quedantes” son personas que tienen constantemente citas que pueden implicar contacto sexual y momentos para continuar conociéndose, sin necesariamente tener como objetivo formalizar en un noviazgo, en contraste, los “casi algo” acuerdan salidas frecuentes para construir un vínculo que sí tenga como desenlace establecer un noviazgo.

De estas formas, persiste el sincretismo entre lo conservador y lo moderno, no siempre

destaca el amoroso cortesano, que se articula desde el “cortejo” y “conquista” de hombres hacia mujeres, donde sobresalen todos los esfuerzos desarrollados en escenarios de sentimientos profundos y pasionales, donde las mujeres somos consideradas como objetos de deseo y sumisión, mientras los hombres toman la iniciativa. Otra manera en que se presenta el sincretismo en los vínculos de las juventudes, nos dice Cristina Mauricio (2022) basándose en un estudio elaborado por la Asociación de Enfermería Familiar y Comunitaria de Catalunya (AIFICC), es cuando algunas mujeres deciden iniciar su vida sexual a través de prácticas orales y/o anales con la finalidad de “salvaguardar” su “virginidad” hasta el matrimonio, con la creencia de que el himen¹⁷ sigue intacto; las mujeres mantienen relaciones sexuales con una o distintas parejas asumiendo una “liberación”, pero conservado el mandato de “guardarse hasta el indicado”.

Dicho lo anterior, Alicia Flores y José Rojas (2013) consideran que construir una relación erótica y/o afectiva en la juventud:

[...] representa una oportunidad de conocer a la otra persona y reafirmar la propia identidad y autoestima, así como la satisfacción de diversas funciones socio-afectivas como conocerse, pasarla bien, disfrutar, impresionar a los amigos, reafirmar la identidad femenina o masculina, explorar o reforzar la preferencia sexual, enamorarse, platicar [y] compartir alegrías [...] (p.125).

Los vínculos eróticos y/o afectivos de las juventudes también se configuran en espacios no físicos, de ahí que interactúan en medios digitales con el uso diario de redes sociales y aplicaciones de citas tales como *Tinder*, *Bumble*, *Badoo*, *Facebook citas*, entre otras que se popularizaron con el aislamiento social derivado de la pandemia

¹⁷ El himen es una membrana delgada que recubre la entrada de la vagina, su función es protegerla de virus y bacterias, pero no todas las mujeres y/o personas con vagina nacen con himen y no sólo puede romperse en relaciones sexuales coitales, también durante la realización de actividades como montar a caballo, andar en bicicleta o con la introducción de tampones. Desmontando así el mito de “pureza y virginidad”.

por COVID-19, pues conectar con otras personas en cualquier localización geográfica puede tener ventajas como “la no limitación del tiempo compartido, relevancia de la palabra escrita como algo que perdura y que puede releerse y reinterpretarse ...[al igual que tener] continuidad en los encuentros” (Aleida Blandón y Lina López, 2014). El análisis de Zygmunt Bauman (2003) sobre el amor líquido, señala que las relaciones eróticas y/o afectivas se adaptan a los modelos económicos de la sociedad, pues “la vida del consumidor invita a la liviandad y a la velocidad, así como a la novedad y variedad que se espera que estas alimenten y proporcionen” (p. 47). Dicho de otro modo, el sistema capitalista y la sociedad civilizatoria también impacta en las maneras que construimos nuestros vínculos; cuando un producto nos parece insuficiente, buscamos uno nuevo acorde a las necesidades del momento, reemplazando cuantas veces deseemos sin necesariamente buscar complacencia permanente, lo mismo sucede en nuestras relaciones eróticas y/o afectivas, cuando sentimos que se agota la adrenalina en el vínculo, deseamos que el éxtasis resurja pero con otras personas, teniendo encuentros efímeros y casuales, buscando la satisfacción inmediata, al renovar constantemente nuestras relaciones, algo que incluso se ilustra cuando conocemos a personas que han mantenido una relación por un largo periodo de tiempo y surge el cuestionamiento sobre un posible aburrimiento o “de lo mucho que se están perdiendo” al ser estables en un solo vínculo.

3.3 Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las juventudes

Aunque las juventudes transgreden el modelo amoroso tradicional al establecer otras formas de relacionarse erótica y/o afectivamente, prevalecen los vínculos permeados de violencias con juegos de poder que impactan de manera negativa a todas las personas, pero sobre todo colocan a las mujeres en condiciones de subordinación, pues la mirada patriarcal en el amor nos considera como accesorios o trofeos, siempre objetos que tienen propiedad, nunca dueñas de nosotras mismas.

Desde una postura feminista, Alma Sánchez (2008) sostiene que en los vínculos

eróticos y/o afectivos:

... se genera una serie de comportamientos diferenciados de acuerdo al sexo, así encontramos que mientras los varones aprenden a ejercer las artes de la conquista, las mujeres deben aprender y ejercer las artes de la seducción; a los hombres se les enseña el amor sólo como una parte de su vida, para las mujeres el amor les es enseñado como el sentido y el fin último de su vida.

Las violencias en las relaciones que se viven como eróticas y/o afectivas se manifiestan de manera física, psicológica, sexual y/o económica, Fernando Rubio, Miguel Carrasco, Pedro Amor y María López (2015) destacan los siguientes elementos que caracterizan a una relación donde se viven y acuerpan maltratos:

..] (1) la amenaza o la provocación (intencionada) de un daño real, ya sea físico, psicológico o sexual, (2) el control o el dominio de un miembro de la pareja (mediante amenazas o tácticas coactivas/coercitivas) y (3) que las amenazas, las coacciones, el control, la dominación o el daño se produzcan en el seno de una relación ... [erótica y/o afectiva] (p. 48).

Con el manejo de las redes sociales, así como aplicaciones de citas, ha sido frecuente el uso de términos anglosajones para referirse a las formas de manipulación psicológica presentes en las relaciones eróticas y/o afectivas de las personas jóvenes, en las siguientes líneas presentaré y describiré algunas de ellas:

El "love bombing" o "bombardeo amoroso" es un concepto que se ha popularizado en el siglo XXI; sin embargo, su origen se remonta a los años 1970s con el movimiento religioso estadounidense *Unification Church of the United States*, el cual estaba conformado por personas provenientes de Japón y Corea del Sur, quienes recibían una muestra excesiva de afectos con la finalidad de legitimar al líder y fundador, Sun Myung Moon, como el nuevo mesías.

De acuerdo con Diana Gómez y José Herrera (2022) el *"love bombing"* es una demostración masiva de adulación, atención y dedicación para que la(s) persona(s) se sienta(n) especial(es) y profundamente amada(s) cuando ha sido escaso el tiempo

del primer contacto, pues consiste en “fantasear” con un futuro en unión e incondicionalidad guiada por un supuesto “destino escrito”, aunque la verdadera intencionalidad se asienta en la dominación con la manipulación “sutil”, la búsqueda de dependencia y el control sobre la(s) persona(s) para que permanezcan “hipnotizadas” y deslumbradas por la manifestación excesiva de afectos.

El “*gaslighting*” o “luz de gas” proviene de una obra teatral de 1938 escrita por Patrick Hamilton, llamada *Gas Light* y posteriormente llevada a la pantalla grande por George Cukor en 1944, la historia se cimienta en los personajes que viven en matrimonio, Paula y Gregory Anton, ella comienza a ver y escuchar sucesos extraños en su casa, pero él insiste en que son productos de su imaginación.

María Figueroa y Jaime Galán (2017) señalan que el *gaslighting* es un tipo de violencia psicológica que consiste en descalificar y negar la percepción personal de quien(es) compone(n) el vínculo, ya que, a través de la negación de sus experiencias y sentires, generan culpabilidad y frustración a la(s) víctima(s).

Por otro lado, el “*ghosting*” o “fantasmeo” es una expresión que ha estado en tendencia al intentar establecer una conexión a larga distancia, pues inició como un término en las aplicaciones de citas como *Tinder* y *Blumble*, para referirse a la persona que decide desaparecer del vínculo sin otorgar explicación alguna.

Elisa Larrañaga, Beatriz Villora, Santiago Yubero y Raúl Navarro (2020) destacan que el *ghosting* es un método que permite esquivar el momento de confrontación al declarar de manera directa que se ha dejado de sentir interés por la(s) persona(s) en el vínculo, produciendo la ausencia repentina y evitando justificaciones que propicien el estado de incomodidad al finalizar la relación.

Además, el “*benching*” o “banco de suplentes/ de espera” es una expresión que según María Escaplez (2021) remite a permanecer en un estado de “reserva” o disponibilidad incondicional con la profunda esperanza para establecer un vínculo, por lo tanto, es una forma sometimiento y manipulación que se basa en asegurarse de que la(s) persona(s) está(n) dispuesta(s) a esperar el tiempo necesario para construir una conexión más fuerte o que genere mayor interés.

El Instituto Nacional de las Mujeres (s/f) menciona que las violencias en los vínculos eróticos y/o afectivos operan de manera cíclica, con tres fases que reproducen el sometimiento y control en la relación. La primera de ellas es la acumulación de tensión mediante la ejecución de violencias psicológicas expresadas en celopatía, humillaciones y manipulaciones. Seguidamente, hay un estallido de las violencias al descargar la tensión con lesiones recurrentes que se justifican como “sucesos accidentales”, para pasar a la etapa de la luna de miel, donde la(s) persona(s) agresora(s) pide(n) disculpas por su comportamiento y orilla a una reconciliación de no repetición de las violencias. Cada fase toma más fuerza y las violencias se van acrecentando hasta generar un sentido de culpabilidad y vergüenza en la(s) víctima(s).

Recuerdo muy bien una fotografía que circuló por las redes sociales, era el retrato de una mujer adulta mayor que se encontraba en el centro de la Ciudad de México, portando un cartel que decía: “No era paz, era silencio”, aludiendo a que los matrimonios en generaciones pasadas duraban más por el supuesto “amor mutuo” que había en la pareja, mientras que las violencias eran naturalizadas.

Esto ilustra el mito de perdurabilidad del amor, donde las mujeres permanecemos en relaciones eróticas y/o afectivas a pesar de las violencias, pues terminar con vínculo idealizado en el que hemos estado por un largo periodo de nuestra vida, es percibido por la sociedad y cultura patriarcal como un “fracaso”, cuando la relación se vuelve dañina y los únicos consejos habituales son “comportarse como buenas novias/esposas” y “ser leales al marido/novio”. Sin olvidar el refrán popular que se repetía (o repite) en las familias mexicanas: “la ropa sucia se lava en casa”, aludiendo a que los “problemas en pareja” (que en realidad son profundas y fuertes condiciones de abusos), únicamente se deben hablar y solucionar entre quienes integran el vínculo, es decir, en el espacio privado, sin que intervengan personas aledañas o se enteren, de esta manera, la problemática no será un tema de conversación relevante en mesa ajena, porque según el patriarcado, podría ser “vergonzoso” e “incómodo” para la pareja. Coloquialmente se han llamado “relaciones tóxicas” a aquellas impregnadas de

violencias que impactan en nuestra autopercepción, autoidentidad y autoestima¹⁸, así como en el trazo de nuestros proyectos de vida, las formas de comprender e interaccionar con y en el mundo y en la toma de decisiones, con la búsqueda de aprobación externa que se proyecta en la dependencia emocional y/o económica, acompañada de reproches, manipulaciones, amenazas, humillaciones, sometimiento y aislamiento de nuestros lugares y actividades favoritas o de personas queridas.

Las mujeres escuchamos con frecuencia las frases: “amiga date cuenta”, “sí te pega no te ama”, o “si no te hace feliz, sal de ahí”, los reclamos de una sociedad y cultura patriarcal que permite y nos responsabiliza de las violencias que vivimos, encubriendo a los agresores y fingiendo ser miopes a las violaciones a nuestros derechos humanos de disfrutar con libertad, autonomía y dignidad de nuestras corporeidades, de los espacios públicos, de relaciones eróticas y/o afectivas con otras personas y con nosotras mismas.

Amar se convierte en una práctica política cuando cuestionamos y problematizamos los mitos del amor romántico, aquellos que se alimentan de los mandatos patriarcales y del capitalismo, tal como sucede el Día de San Valentín o del Amor y la Amistad, fecha que se remonta al Siglo III en Roma, donde un sacerdote es sentenciado por el emperador Claudio II al officiar matrimonios a soldados romanos en secreto, pues en la época los solteros y no enamorados eran considerados más fuertes y enfocados a ganar la guerra (Inmaculada Naranjo, 2006: 1).

En esta festividad, la mercadotecnia impacta en los modos de expresar y construir nuestros afectos, especialmente en nosotras, esperamos múltiples sorpresas; citas románticas, declaraciones de amor, flores, peluches, chocolates, cartas, entre otros obsequios que tengan por intención hacernos sentir “profundamente amadas”, no obstante, en la actualidad, nosotras también nos esforzamos por dar detalles a nuestra pareja, siempre bajo la premisa de “dar algo sin esperar algo a cambio” y aceptar

¹⁸ Autopercepción, autoidentidad y autoestima serán categorías feministas que retomaré con mayor detenimiento y profundidad en los próximos capítulos, para identificar los impactos de las relaciones eróticas y/o afectivas violentas en las distintas esferas de las vidas de las mujeres.

“recibir todo” hasta que nos traten como “reinas” o “princesas”.

Es decir, aguardamos para encontrar y recibir “el amor del bueno”, incluso se ha plasmado en los cuentos de hadas; permanecer en la oscuridad hasta ser rescatadas y salvadas por un hombre que se atreva a tomar desafíos y demostrarnos su atención, interés y amor sin medida. Somos educadas para tener paciencia y dejar que nos encuentre el “indicado”, es como permanecer en un lugar oscuro y frío, tal como la alegoría de la caverna de Platón, podemos observar algunas figuras de afuera reflejadas en las paredes, pero forma muy tenue, puedo relacionarlo con mirar no de muy lejos la construcción y disfrute de nuestras vidas sin ataduras amorosas patriarcales, pero detrás de esas sombras, que parecieran espejismos, está la luz del día; nos dicen que el amor de pareja debe sentirse cálido y funciona como guía vital; sin embargo, ¿es necesario esperar por una persona para mirar con luminosidad?, ¿por qué no sucede de manera autónoma?, ¿por qué necesitamos depender de alguien para que nos guíe a esa luz, al “verdadero” conocimiento de la vida?

Nos sentimos en una caverna, prisioneras con los mitos del amor romántico, el amor sistematizado que almacena violencias y silencios. Por ello, cuando nos posicionamos desde los feminismos, el amor se convierte en un acto político porque visibilizamos los maltratos que acuerpamos cuando amamos, al ser socializadas para sentir sobre la idea que el amor es doloso e implica perder nuestras libertades para no sentirnos solas o “quedadas”, pero cuando deconstruimos y re-inventamos nuestras formas de amar desde la igualdad y dignidad, así como el respeto y reconocimiento a nuestra autonomía y libertad, es más allá que algo íntimo o personal, es una práctica política porque aprendemos a colectivizar que el amor implica cuidados y buenos tratos, en primera persona y de manera recíproca-responsable con quienes decidimos construir un vínculo, es decir, el amor ético.

3.4 Construir relaciones eróticas y/o afectivas a partir de la negociación

Marcela Lagarde (2001) señala la importancia de negociar el amor; con nosotras mismas al asumirnos como sujetas de derechos, con las otras mediante actos de

sororidad y con los varones al no relacionarnos desde las violencias. Con conciencia de ciudadanía, las mujeres conducimos nuestras vidas desde la autonomía y la autoidentidad, al conocer y priorizar nuestros derechos como base fundamental de la estima del Yo, pues ser protagonistas de nuestra propia vida, implica reconocer el derecho al amor libre de violencias:

Ser protagonista de la vida significa entender que tengo derecho al amor. Es un derecho humano el derecho al amor. Y amor con su apellido feminista: tengo derecho al amor no enajenante, a un amor que no me haga ajena del sentido de mi vida, que no me expropie de mí misma. Tengo derecho a un amor que me beneficie.

Asumirnos como sujetas de pactos y derechos en relación al amor supone dejar de pensar que nos eligieron entre millones y empezar a decir: yo he elegido. No es fuerte, no estamos en el reino de la magia y de la fantasía, sino en el mundo de los hechos concretos y del esfuerzo por la vida, en el reino de la realidad y de la inteligencia para vivir la realidad. Este cambio de enfoque significa un cambio de valores. Significa que cada una se valora a sí misma y no se coloca en condiciones de inferioridad amorosa, si no en condiciones de ser sujeta del amor [...] (p. 88).

Esta mirada desde la postura feminista desmonta los mitos del amor romántico, cuya esencia es la fantasía, la espontaneidad y la incondicionalidad con la otredad, puesto que, las mujeres tenemos el poderío de ser incondicionales con nosotras mismas, colocando al centro la valía de propia voz, historia y acción como sujetas políticas e históricas.

La negociación no es más que generar acuerdos con las personas cuando no hay un empate en opiniones, deseos e intereses, pues es normal que haya diferentes posturas y desencuentros al existir diversidad como característica inherentemente humana, no obstante, el diálogo y la discusión sobre la expresión de distintas necesidades, puede generar puntos en común y construir puentes o alternativas para convivir de la manera más paritaria posible, pero desde la diferencia. Aunque, la negociación también puede llevarse a cabo con nosotras mismas, sobre los estándares o límites que queremos que nadie sobrepase para autocuidarnos al proteger nuestro bienestar

mental, físico, emocional y económico, tomando decisiones conscientes sobre con quién(es) construimos una relación erótica y/o afectiva.

Negociar en nuestros vínculos significa conocer en qué condiciones de desigualdad nos situamos; identificar las desventajas y ventajas que tenemos al relacionarnos con la otredad, pues tener en cuenta qué aportes y de qué manera se harán, permite asentarse en la realidad de manera crítica, para erradicar la idea de un encuentro mágico y destinado con quién(es) decidimos vincularnos, además evitar la idealización con expectativas cliché que se sustentan en los mandatos de género y los mitos del amor romántico: “el valiente caballero” y “la dulce doncella”, que actúan de manera impulsiva, arriesgando su integridad para “salvarse mutuamente” por la dependencia generada bajo la premisa de un amor incontenible y de locura. Actualmente, se difunde en nuestra sociedad la idea de un falso empoderamiento de las mujeres con el “50 y 50” o “micha y micha”, frases que no se sitúan a los contextos de desigualdad que vivimos y acuerpamos, una “paridad” en la desigualdad, pues incluso nosotras somos quienes podemos sostener emocional y económicamente la relación en un vínculo monogámico y heterosexual. Esta es una estafa patriarcal que se sustenta en eliminar el rol de proveedor de los hombres, para mostrarnos como mujeres independientes y no “interesadas”, pero realmente los bienes y recursos económicos y materiales son simbólicos porque reflejan las asimetrías de poder adquisitivo en las parejas, así, irse a la mitad, sería de manera proporcional y congruente con los ingresos que percibe cada quien; lo mismo sucede con las contribuciones en la relación sobre tiempo compartido, sexo consensuado y actividades por realizar en compañía.

Marcela Lagarde (2001) afirma que las mujeres “para poder negociar en el amor tenemos que ser propietarias. Una no puede negociar si no tiene un piso de negociación” (p. 92). Además, la autora alude a la dádiva, al despojarnos de absolutamente todo, incluyendo recursos económicos, y el dinero es una fuente poderosísima de la cual nosotras estamos en desventaja al realizar labores no remuneradas asignadas por el rol de género. Nos inculcan pagar la mitad de los gastos

teniendo salarios más bajos que los hombres, convirtiéndose en una condición de opresión y explotación al retirar los escasos recursos monetarios que poseemos, por ello, las cuentas siempre deben analizarse desde la mitad de los gatos desde la cantidad de ganancia de cada persona que integra el vínculo.

Clara Coria (2003) argumenta que, así como es posible negociar en nuestras relaciones eróticas y/o afectivas, también debemos acordar nuestros “no negociables”, barreras que colocamos para autocuidarnos al decidir conscientemente compartirnos con las otredades:

Lo “no negociable” es aquello que traspasa el límite, muy personal y subjetivo, de lo que las personas están dispuestas a ceder, en función de sus necesidades, valores y ambiciones. Pero también es lo que no se discute -ni se cuestiona-, porque pareciera formar parte de la propia naturaleza, sin lo cual cada uno deja de ser quien es. (p.19).

Hay situaciones donde no hay posibilidad de discusión para que las personas que integran el vínculo queden conformes, ya que, hay disgustos y puntos de vista diferentes, donde colocar límites y hablarlos es indispensable para construir vínculos donde los acuerdos no queden implícitos, siendo un rastro de escasez de comunicación con nosotras mismas y con quién(es) decidimos relacionarnos. Los “no negociables” pueden estar presentes por ejemplo, en la colaboración de las labores del hogar, pues algunos varones creen “ayudar” con realizar algunos quehaceres que no demandan mucho tiempo y esfuerzo (como tirar basura, sacudir los muebles, lavar los trastes y el sanitario ocasionalmente), cuando el saber realizar la limpieza, preparar alimentos y servicios de cuidados no son actividades natas de las mujeres, así que, si los hombres además de tener un empleo, se involucran en ello, no los convierte automáticamente en “buenas parejas” o “súper novios/padres/esposos”, sólo son personas funcionales, capaces de hacer trabajos básicos e indispensables de la vida cotidiana.

La saturación de trabajos para las mujeres es desgastante, pues mayormente nos encargamos de la gestión y administración de situaciones que envuelven a la relación,

en ocasiones, planeamos comidas familiares o citas románticas; ajustamos los tiempos para alcanzar a dejar listo asuntos de las hijas o hijos (en caso de haber), salimos a realizar la compra de ingredientes, utensilios y adornos, preparamos los alimentos, limpiamos nuestros hogares, hacemos cuentas de los gastos y buscamos alternativas cuando no nos alcanza para lo que teníamos en mente; sin embargo, nos debe dar suficiente tiempo para maquillarnos, peinarnos y vestirnos acorde a la reunión. Esto es algo muy común en las familias mexicanas cuando en festividades como en el día de la Independencia, víspera de Navidad y Año Nuevo o incluso el día de las Madres, las mujeres no salen de las cocinas para alistar las cenas y ritos que se llevan a cabo, en suma, al momento de consumir la comida, deben servir los platillos a los varones, que mayormente se encuentran conversando sin preocupaciones en el mesa o en la sala, siendo las últimas en sentarse y “disfrutar” de los alimentos, pues en ese instante, sólo hay cansancio acumulado.

Es importante plantear la repartición paritaria de labores en los vínculos, pues también debemos defender nuestro derecho al descanso y al ocio, de gozar nuestras vidas saliendo a divertirnos con nuestras amistades o solas, incluso si se es madre o cuidadora de personas adultas mayores o progenitores, pues eso no implica que estemos atadas a los servicios de atención a nuestra familias; renunciar a los mandatos de género, nos hace transgresoras para abrir camino a la liberación de opresiones que nos esconden en el espacio privado.

Podemos sentirnos contrariadas entre tomar rasgos de la modernidad cimentados en la individualidad con el desempeño profesional y una vida independiente, junto a ello, se atraviesan las maneras tradicionales al desear contraer matrimonio y/o ser madres, pero en este sincretismo de género es fundamental priorizarse, sin abandonar nuestra autonomía y libertad para ser con y por nosotras mismas (Marcela Lagarde, 2020: 89). Coral Herrera (2021) propone que la construcción de contratos amorosos puede basarse en la negociación antes, durante y después de la relación erótica y/o afectiva que decidimos establecer. Al principio, para tener en cuenta el consentimiento de nuestra(s) pareja(s) sobre el tipo de vínculo que desea tener; amistades con derechos,

encuentros sexuales casuales, ligues, noviazgo, etc.

Durante la relación para dialogar en torno a las necesidades de cada quien, saber puede haber un desarrollo que no se afecte la salud mental y emocional de nadie, si sus proyectos de vida son similares y comparten los mismos valores o postura políticas, ya que, los vínculos se construyen desde la reciprocidad, identificando las violencias que se pueden ejercer y buscando otras maneras de convivencia sana o desistiendo para el bienestar mutuo, puesto que, las relaciones no prevalecen por la idealización en la etapa de enamoramiento, a ciegas, si no al descubrirse como personas que no cumplen con estereotipos impuestos por los mitos del amor romántico, que se conocen y deciden continuar en la relación siguiendo procesos constantes de deconstrucción. Así, podemos conocernos a nosotras mismas y al intercambiar nuestros sentires y pensamientos con quien(nes) integra(n) la relación, también darnos la capacidad de escucha desde la empatía y la confianza, sin confrontar de manera violenta situaciones que simplemente no son posibles negociar, evitando aludir el mito de “el amor todo lo puede” o “es incondicional”, siempre negociando lo común desde el reconocimiento a las diferencias.

Los acuerdos de separación también importantes a la construcción una relación erótica y/o afectiva, pues siempre se piensa en los proyectos y planes compartidos a futuro, con la idea del “buen amor nunca se acaba y se debe luchar para sostenerlo” a pesar de que hay condiciones que ya no permiten seguir avanzando. Puede ser incómodo conversar el plan de separación con nuestra(s) pareja(s), pero es necesario para el autocuidado y cuidado mutuo; por ejemplo, si tienen hijas o hijos, ¿cómo sería la interacción sana?, si la comunicación será presencial o si habrá “contacto cero” de manera temporal como alternativa para respetar el duelo de cada persona.

En suma, la separación puede ser dolorosa al haber compartido nuestra cotidianeidad con alguien por un periodo de tiempo significativo, incluso el “capitalismo romántico” nos inunda de información sobre qué consumir para que el proceso de duelo parezca lineal, salgamos “más rápido” de ahí y continuemos avanzando, conociendo a nuevas personas, por lo tanto, para “superar” las rupturas, consumimos películas y canciones

sobre romance y “despecho”, algunos restaurantes ofrecen promociones y descuentos si contamos la historia con nuestra(s) expareja(s), si llevamos alguna fotografía u obsequio que nos dieron durante la relación, también nos invitan a salir de compras y a bares para distraernos, a comenzar una rutina en el gimnasio o cambiar nuestra alimentación, así como descargar aplicaciones de citas, es decir, todas estas acciones ni siquiera van dirigidas para nuestro autocuidado, sólo son funcionales a una sociedad neoliberal, pues se priorizan sus intereses económicos para lucrar con nuestros sentires.

Realmente los actos de autocuidado en los procesos de duelo de ruptura en una relación erótica y/o afectiva, deben basarse en escucha de la propia corporeidad, pues al haber tantas emociones conviviendo, podemos dejar de dormir, comer, abandonar actividades que disfrutamos y alejarnos de personas queridas, por esa razón, es importante tejer una red de apoyo con quienes podamos conversar con confianza sobre cómo nos sentimos sin sentirnos juzgadas, para llorar, motivarnos y sobre todo, resignificar la experiencia.

3.5 La ética amorosa feminista

bell hooks (2021) propone una ética amorosa basada en el autocuidado y el cuidado colectivo, es decir, construir un vínculo cimentado el conocimiento de nuestros deseos y anhelos, el respeto hacia nuestros propios límites y de las demás personas, además de la admiración hacia quienes decidimos que lo conformen, pues la responsabilidad afectiva toma un papel fundamental para tener vínculos libres de violencias, siendo conscientes y responsables sobre cada decisión que tomamos y sus efectos en nosotras mismas y las otredades.

Optar por una ética del amor significa vivir día a día todas las dimensiones del amor: el cuidado, el compromiso, la confianza, la responsabilidad, el respeto y el conocimiento. Para ello, es preciso cultivar la propia conciencia, la capacidad de análisis crítico que nos permite saber cómo cuidar a los demás, cómo ser responsables, respetuosos y siempre capaces de

aprender (p. 92).

Los mitos del amor romántico no sólo se originan en cuentos de hadas, también se difunden en películas y telenovelas románticas que consumimos como entretenimiento, así como en relaciones eróticas y/o afectivas de personas famosas que idealizamos juntas, donde nos afectan sus problemas o nos duele su separación. De este modo, los medios de comunicación masiva reproducen la violencia simbólica sobre “ser buenas y bonitas para ser amadas” orientándose al rol de las mujeres al impartir servicios incondicionales de atención y cuidado, decantando también en la violencia estética con un estereotipo de belleza basado en un modelo de cuerpo hegemónico; ser blancas, delgadas con curvas, sin estrías, arrugas, manchas, verrugas, celulitis, acné y vellos, cabello de preferencia largo y sedoso, piel suave, firme y con olor floral, con una actitud dulce y carismática sin perder “la elegancia” al hablar cuando los varones lo consideren pertinente y manteniendo una postura corporal recta.

La ética amorosa feminista también se orienta a la validación de la propia corporeidad con el fortalecimiento de la autoestima, pues si la cultura patriarcal establece estándares sobre nuestro físico, permitiendo prácticas discriminatorias en torno al cuerpo, con manifestaciones tales como el racismo y la gordofobia¹⁹. El reconocimiento a nuestros cuerpos, no tiene que ver con las frases que escuchamos desde niñas: “ámate y acepta tu cuerpo tal como es” y “si no te amas, nadie más lo hará”, la primera, es una contradicción cuando hay un sistema que nos oprime al estipular cómo debemos lucir para ser “bellas y amadas”, y la segunda, nos niega el derecho al amor, a ser merecedoras de amor proveniente de las otredades, pues amarnos es un proceso complejo cuando hay estigmas hacia nuestras corporeidades, que no sólo implica tomar cariño cuando nos vemos en el espejo, también

¹⁹ La gordofobia es un tipo de violencia estética que se refiere al rechazo de la gordura, con prejuicios sobre el consumo excesivo de grasas y carbohidratos, por el hecho de tener cuerpos grandes, desconociendo los hábitos y costumbres en cuanto a la nutrición y ejercicio físico de las personas. En suma, impacta en la salud mental y emocional de las víctimas al generar trastornos de conducta alimentaria, dismorfia corporal y exclusión social (Gabriela Hernández, 2018).

agradecimiento a nuestros cuerpos por permitirnos desplazarnos, disfrutar de momentos especiales, gozar la danza, la música, las texturas, el contacto con otras personas y de nuestros alimentos favoritos que llenan de alegría.

Debemos ser conscientes sobre que nosotras también podemos ser violentas, no sólo violentadas, de aquí que la responsabilidad afectiva sea también el epicentro al relacionarnos erótica y/o afectivamente, pues si somos capaces de comprender que nuestras actitudes y acciones también tienen consecuencias en las vidas de las otredades, podemos tejer alternativas donde se respeten acuerdos para no rebasar los límites personales de cada quien y agenciarse, es decir, tomar decisiones a partir de acciones preventivas, que con buena comunicación se logren construir ambientes y convivencias donde se reconozca la autonomía de cada sujeto o sujeta.

Asumirnos como sujetas de derechos, permite tener presente que el hecho de decidir compartir la vida con la(s) otredad(es) implica analizar si hay valores y proyectos compatibles, sin exigencias provenientes de idealizaciones, pues cada persona que integra el vínculo es humana, por lo tanto, se equivoca, comete errores y actúa con las herramientas y recursos que posee en ese momento, no obstante, la deconstrucción implica constantes procesos de análisis situado, para saber en qué aspectos es fundamental prestar más atención, trabajarlos y mejorarlos con acompañamiento y compasión de sí misma/o/e.

3.6 La soltería como decisión política para las mujeres

Considero que la ética amorosa feminista al señalar el autocuidado, no necesariamente involucra relacionarnos con las otredades, también consigo mismas, pues desde la infancia hemos crecido con un enorme temor a la soledad, donde la autonomía se encuentra ausente, creciendo en un profundo sentimiento de orfandad, de dependencia y la soledad adquiere un sentido negativo. Por ello, Marcela Lagarde (2012: 571) destaca la diferencia entre la desolación y soledad, la primera, refiere al sentimiento de la pérdida irreparable, a no contar con el apoyo y presencia de nadie,

ahí un mito que hace presencia es el profundo deseo esperanzador de encontrar a alguien que nos ame incondicional e irracionalmente para “no estar solas”. Mientras que, la soledad se refiere a un tiempo-espacio donde no hay otredades que actúen como intermediarios con nosotras mismas, pues es una oportunidad para ejercer nuestros derechos de manera autónoma y tener experiencias personales disfrutables. De esta manera, debemos ver la soledad como un estado de bienestar al colocar nuestro yo en el centro, ya que al haber momentos de soledad, aparecen diversas dudas y tenemos profundas reflexiones sobre nosotras y el rumbo de nuestros proyectos de vida, eso permite desarrollar un pensamiento flexible y no dogmático, además, para las mujeres el placer debe ser compartido antes de pasar por la experiencia y el disfrute del yo, por esta razón, la autonomía convierte a la soledad en goce, en oportunidad de pensar, de cuestionarnos, de meditar y de introspección. Desde niñas nos preguntan frecuentemente si tenemos novio (sí, de la manera más heteronormada posible), cuando somos infantes, nuestros padres o quien ejerce la figura paterna no dicen que nos darían permiso hasta después de los 15 años (con el ritual tradicional de convertirnos en unas “señoritas”), otros, hasta finalizar la universidad, pero en realidad, tener una relación con un varón es celebrada porque ya no seríamos las “solteronas” y “quedadas” de las familias, pues el modelo de amor romántico de índole patriarcal nos indica que en caso de no conseguir novio o maridos estamos “incompletas”, pero sí si lo tenemos, hay aprobación social porque somos “bellas y queridas”.

La cultura patriarcal nuevamente nos enseñó a disfrutar de la vida sólo en pareja, incluso en juegos como “la casita” al elegir el rol de “mamá” y “papá”, al jugar con nuestras muñecas y buscarles muñecos para que sean sus novios, o en el registro civil de las escuelas de educación básica, a estar bien acompañadas por un varón. Más grandes, a planear la visita de lugares espectaculares sólo para tener una cita romántica, a tener pareja para hacer ejercicio en el gimnasio, para aprender a bailar distintos estilos musicales y gozar de múltiples actividades que bien podríamos hacer solas o con nuestras amistades.

Es por eso que, renunciar al mandato de disfrutar la vida sólo al tener una relación erótica y/o afectiva implica gozar del derecho a la soledad, no desde una perspectiva de abandono y marginación, si no de amar el tiempo con nuestra propia compañía, trazando proyectos sin las exigencias sociales tradicionales, sobre todo, politizando nuestra soltería, pues Vanessa Rosales (2022) expresa que

[...] la soltería puede ser política, la soledad puede ser política, pero también las constelaciones, también los amores libres y las amistades. He defendido la soltería como un lugar político, porque entiendo que históricamente fue vedado a las mujeres porque era amenazante. Muchas mujeres no podían pintar, componer, pensar, escribir porque la soledad era un lujo para ellas [...] (párr. 5)".

En este sentido, la soltería es una decisión personal e individual, una postura política que se desprende de lo "íntimo", porque involucra tomar espacios públicos como hacer citas románticas con una mismas al planear *picnics* o ir al cine, disfrutando de la soltería y la soledad, al reivindicar las distintas formas de amar en libertad, priorizando la autoestima y la autonomía, así como contemplar la soltería no como una etapa de transición al próximo vínculo, sino de placer consigo misma.

3.7 Itacate feminista para disfrutar del derecho al amor

Cuando realizamos reuniones con nuestras familias y amistades, al finalizar la convivencia, se reparten en trastes los alimentos que sobraron para que cada quien disfrute en sus hogares, esto es un itacate. Marcela Lagarde (2001: 91) alude a este término mexicano remontándose a las mujeres campesinas que en un bulto de tela guardan comida, utensilios y dinero cuando realizan trayectos largos, lo mismo sucede cuando en nuestra vida al relacionarnos con las otredades, pues estar preparadas con un itacate significa poseer de herramientas, bienes y recursos personales y de información valiosa que nos ampare para la defensa de nuestros derechos, ya que nos han educado a depender de las otras personas para la resolución

de los conflictos que se atraviesen, a que todas nuestras propiedades se compartan con los demás, incluso nuestro tiempo.

Sin embargo, aprender a pedir apoyo también es fundamental para nuestro propio empoderamiento, por ejemplo, decidir tomar terapia con perspectiva de género y feminista al ser selectivas con las y los psicoterapeutas, se pueden resignificar las experiencias de violencias que vivimos y acuerpamos en distintos momentos críticos que cambiaron nuestro destino o proyectos de vida.

Por otro lado, tener presente la sororidad, pues aliarse políticamente con las otras permite colaborar para erradicar las múltiples y diversas opresiones que hemos vivido históricamente, ya que, con la complicidad entre mujeres pares y diferentes, se pueden crear existen propuestas colectivas para transformar los modos de pensar, interactuar y convivir sin reproducir prácticas que favorezcan a los sistemas de dominación, puesto que, colocar al centro la sororidad y a la eliminación de la misoginia a través del respeto y reconocimiento entre nosotras, apunta a la transformación de las estructuras sociales, guiándonos desde las utopías personales y colectivas para construir un mundo libre de violencias, donde se priorice el principio de dignidad en la vida de todas las personas.

Capítulo 4: Narrativas de las colectivas estudiantiles feministas "Las Juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"

En el amor seguimos siendo muy idealistas. Somos supermodernas, con todos los elementos de la modernidad -pensamiento crítico, principio de realidad, análisis concreto-, pero en el amor nos perdemos, y seguimos queriendo amar y que nos amen según los mitos tradicionales, universales y eternos que han alimentado nuestras fantasías.

-Marcela Lagarde y de los Ríos

La metodología de la presente investigación es la perspectiva de análisis desde la teoría feminista para interpretar las múltiples y diversas condiciones de desigualdad por motivos de género, que atraviesan cotidianamente las vidas y cuerpos de las mujeres; asimetrías del poder que se sostienen de la dominación patriarcal (Norma Blázquez, 2012: 31). Mi objetivo en este capítulo es colocar al centro las experiencias vitales de las estudiantas organizadas en colectivas feministas de la FES Acatlán, para tejer significados personales, por medio del *ubis*, categoría que Celia Amorós (1994) postula como el lugar que ocupamos en el mundo, una autodesignación con tiempo y espacio específico que da sentidos en ciertas etapas de nuestras vidas.

El *ubis* aterriza en esta investigación al generar un diálogo con las colectivas feministas acatlecas, pues es de mi interés tener encuentros donde compartamos de manera responsable, libre y segura, acontecimientos donde establecimos relaciones eróticas y/o afectivas permeadas de violencias, para identificar y reconocer mutuamente los impactos de los maltratos en nuestro desarrollo personal y desempeño escolar durante el tránsito por nuestros estudios de nivel superior. Así mismo, conversar con las colectivas sobre los procesos formativos profesionales y condiciones personales que fortalecen y/o debilitan la consolidación y promoción de una cultura de la denuncia en nuestro espacio universitario.

El acercamiento con las colectivas feministas acatlecas fue de manera grupal en dos sesiones de entrevistas, acompañadas de guiones (Anexo I y II) que posibilitaron un

diálogo organizado en seis dimensiones de análisis situado, para dar respuestas a diferentes preguntas de investigación:

Dimensión 1 “Identidades y experiencias”, destaca conocer quiénes y cómo son las estudiantas que integran las colectivas acatlecas.

Dimensión 2 “Experiencias en relaciones eróticas y/o afectivas” y Dimensión 3: “Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas”, se guían por el cuestionamiento sobre: *¿Cuáles son los tipos de violencias que las integrantes de las colectivas feministas de la FES Acatlán han experimentado en sus relaciones eróticas y/o afectivas?*

Dimensión 4 “Impactos de las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas”, tiene por objetivo contestar a la pregunta: *¿Qué impactos personales y en las trayectorias escolares, han generado las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las colectivas estudiantiles feministas de la FES Acatlán?*

Dimensión 5 “Formación universitaria de pensamiento crítico y conciencia de género” y Dimensión 6 “Cultura de la denuncia en el espacio universitario”: responden a las preguntas: *¿Qué obstáculos personales e institucionales han percibido las colectivas feministas acatlecas para la formación de un pensamiento crítico y una conciencia de género que permita transitar a la cultura de la denuncia como acto de transformación emancipatoria? y, ¿qué procesos han impulsado a las colectivas feministas para resistir y responder a las violencias a través de la ruptura del silencio en la denuncia?*

Las conversaciones con las colectivas en las entrevistas fueron valiosas, pues escucharlas y recuperar sus voces, experiencias y utopías por medio de narrativas, me permitió generar interpretaciones desde la mirada feminista, y así, potenciar los procesos de investigación para articular distintos significados personales y colectivos a través del reconocimiento y teorización de vivencias. Aunado a pedir el consentimiento de las colectivas para la grabación de sus voces durante las sesiones de entrevistas únicamente con fines de investigación, esto con el propósito de reconocer su autoría al recuperar sus voces y experiencias a modo de citas para unir las piezas y encontrar un sentido de elementos teóricos en el marco interpretativo.

Las interpretaciones de las experiencias narradas por las colectivas se fundamentan

desde el análisis crítico feminista, por lo que fue indispensable apoyarse de herramientas que visibilizan las violencias contra las mujeres y que reconocen como delitos los maltratos, ya que con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y el Violentómetro²⁰ #CeroToleranciaALaViolencia elaborado por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, fue posible identificar la tipología de las violencias que se hicieron presentes sus relaciones eróticas y/o afectivas.

Asimismo, la interseccionalidad (Kimberlé Crenshaw, 1989) se encuentra presente de manera transversal en la interpretación de las narrativas para analizar las diferentes formas de discriminación, opresión y explotación que han vivido las sujetas en sus vínculos eróticos y/o afectivos. Nicolas Schöngut (2015) señala que:

Una narrativa no solo es una forma de entender y organizar nuestro mundo y nuestras experiencias, también nos permite tomar acciones sobre éstos. Producir un relato narrativo que sea capaz de performar una acción, implica hacer un relato con narratividad.

Reconocer la narratividad como parte de nuestras metodologías nos empuja a hacer nuestra investigación como una praxis, y al hacerlo no solo hacemos nuestro mundo inteligible, sino que también nos comprometemos a éste [...] (131).

En este sentido, las narrativas de las colectivas estudiantiles feministas acatlecas funcionan como una de las principales bases para el diseño e implementación de mi propuesta pedagógica; un curso-taller que se teje a la luz de las pedagogías críticas y feministas, bajo el marco de la prevención y la promoción de la denuncia de violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las estudiantas de la FES Acatlán, donde los procesos educativos serán guiados por alternativas emancipatorias que teóricas feministas han planteado para la construcción y disfrute de vínculos, desde una perspectiva digna y paritaria.

²⁰ El violentómetro es “una herramienta útil que permite estar alerta, capacitado/a y atento/a para detectar y atender este tipo de prácticas y no solamente es de gran beneficio para las instituciones educativas, sino también para los ámbitos familiar y laboral. Se divide en tres escalas o niveles de diferentes colores y, a cada uno, una situación de alerta o foco rojo” (Instituto Politécnico Nacional, s/f).

Por ello, me propondré plasmar en las siguientes líneas las narrativas de las colectivas feministas acatlecas, recuperando los acontecimientos críticos que constituyen significantes en sus trayectorias personales y escolares. Las narrativas no sólo quedarán en este espacio digital, que posiblemente se imprima, pues los procesos de construcción también serán parte de la actividad introspectiva de las sujetas, al ser conscientes de sus propios cuestionamientos y experiencias.

4.1 Identidades en las colectivas feministas estudiantiles “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”

La identidad de cada sujeta/o/e se proyectan en la forma de establecer relaciones intergenéricas, aunque la identidad de la institución universitaria tiene un papel importante en el desarrollo personal, puesto que, ideas, quehaceres, intereses y valores se ponen en juego en el desempeño escolar y durante todo el tránsito por la vida universitaria, la cual se encuentra permeada por experiencias que tienen efectos directos en el estudiantado. Es importante saber qué se entiende por identidad para desglosar el impacto en las trayectorias escolares, Gilberto Giménez (2007: 67) define a la identidad como:

un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo [...] la autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.

Las identidades llevan consigo un sentido de pertenencia a comunidades determinadas por el espacio, actividades y objetivos en común; sin embargo, las identidades no son estáticas, se movilizan, se transforman, están abiertas y son continuas porque siempre existen otras posibilidades de agencia subjetiva y colectiva.

Acorde a investigaciones de Alma Sánchez (2011) la comunidad estudiantil acatleca se caracteriza por ser sujetos/a/e heterogéneos con distintas personalidades y sexualidades, juventudes y personas adultas con el deseo de superarse personal y profesionalmente con la concreción de sus estudios superiores y continuar en el nivel de posgrado, algunos incluso laboran y estudian, poseen distintos saberes científicos, artísticos y deportivos, sus espacios de diversión y entretenimiento son los cines, conciertos y bares.

Las estudiantas que integran las colectivas feministas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán” se encuentran viviendo la segunda década de sus vidas, siendo juventudes que se sitúan en la etapa universitaria, destacan aspectos clave que caracterizan la diversidad subjetividades en su organización:

Aunque somos muy poquitas, provenimos de licenciaturas como Derecho, Pedagogía, Diseño Gráfico, Relaciones Internacionales, Comunicación, Arquitectura y Enseñanza de Inglés. Mayormente somos mujeres cis, pero tenemos una compañera trans y una persona que se identifica como no binaria. Hemos tenido pláticas sobre que no queremos seguir la norma, ¿sabes? No somos mucho de seguir los estereotipos de una mujer cis, pero como colectivas sí quisiéramos que se unieran muchas más personas disidentes, porque nos encantaría escuchar y compartir vivencias.

(Impala, Diseño Gráfico)

Para mi ser mujer realmente es una resistencia ante el sistema patriarcal, bueno, ante todos los sistemas de dominación. Significa reivindicarnos en esta sociedad, porque desde niñas vivimos el machismo, y necesitamos mirarnos con capacidad y no sentir que somos menos por el hecho de ser mujeres.

(Virgo, Derecho)

Nos gusta mucho aprender de todo; pintar, leer, escuchar música, bailar y patinar. También nos encanta ver películas, aunque por falta de tiempo en este semestre no hemos podido. Algunas chicas de las colectivas han trabajado como hostess, en call centers, en bazares y así, empleos de medio tiempo que les permiten seguir estudiando.

(Impala, Diseño Gráfico y Virgo, Derecho)

También comparten cómo fueron los procesos para unirse y/o crear las colectivas feministas acatlecas, pues la organización fue en línea, durante la suspensión de clases presenciales debido al aislamiento por la pandemia de COVID-19, cuyo retorno a las aulas de la FES Acatlán fue en enero del 2022:

Yo entré a la universidad en pandemia, en línea. Nunca había conocido aquí y no tenía absolutamente ningún contacto con otra carrera, pero cuando entré a presenciales venía el 8 de marzo y yo dije ‘no pues, yo no he visto que haya alguna colectiva en Acatlán’. Una chica de derecho me invitó a pertenecer a las colectivas y a raíz de eso estoy aquí, aunque la organización al principio fue por WhatsApp.

(Virgo, Derecho)

Yo creo que fue lo que me sucedió, la parte de denuncias, pues hace un año aproximadamente levanté una queja en defensoría porque tuve una pareja violenta, además de eso, pues fue un momento bien vulnerable en mi vida y venía el 8M, y yo de alguna manera quería romper el silencio y yo quería que él viera que yo no me iba quedar tranquila, que a lo mejor no de una manera en la que él lo esperaba, pero yo necesitaba sacar fortaleza de algún lugar y decirme “no me voy quedar tranquila, voy a mover algo aquí” y quiero que se dé cuenta que tal vez no ahorita, pero en un futuro voy a hacer algo y fui consciente de eso. Así que me organicé con mis amigas, colgamos algunas mantas y yo hice una que decía “seré la abogada de las futuras mujeres que no vas a tocar”. Había mucho enojo porque ni la universidad, ni el Ministerio Público, ni el Estado me darían justicia.

(Acuario, Derecho)

Queríamos hacer uso de redes sociales porque veíamos de pandemia, sabíamos que al menos WhatsApp y Facebook podrían ser espacios seguros para las estudiantas, con la creación grupos donde se sintieran libres para expresarse, denunciar y tener una respuesta de apoyo de alguna manera.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Un aspecto significativo al interior de una colectiva feminista estudiantil es construir una amistad con todas las integrantes, no sólo al realizar actividades en torno al activismo en el recinto universitario, también compartir momentos de solidaridad, reconocimiento y compañerismo fuera del ámbito escolar, pues fortalece la alianza, confianza y sincronidad entre ellas:

Dentro de las organizaciones entre mujeres sí me parece necesario poder tener un vínculo, porque que seamos muy buenas amigas, hace que la comunicación sea un aspecto primordial para que funcionen las colectivas.

(Impala, Diseño Gráfico)

A pesar del apoyo mutuo entre las integrantes de las colectivas, se han enfrentado a desafíos que decantan en violencias de género y contra las mujeres, condiciones que permean de manera distinta según la cultura profesional de la licenciatura que estudian individualmente, pues es cotidiana la reproducción de prácticas sexistas en el currículum oculto y de manera explícita en las aulas.

Tal como plantea Inés Dussel (2007) en el currículum prescrito se pueden establecer valores y metodologías de enseñanza para el desarrollo de una convivencia respetuosa, reconociendo la diferencia y la diversidad; sin embargo, durante la dinámica en las aulas pueden existir ambientes profundamente hostiles, acompañados autoritarismo y desacreditación ante las múltiples posturas que existen entre el profesorado y estudiantado, o entre la propia comunidad estudiantil,

lo que se ilustra con la siguiente experiencia:

Sabemos que al menos en la carrera de derecho ahí siempre son bien machistas, bien misóginos. Entonces, sí es difícil ser una mujer que estudia derecho, porque en las clases, cuando están explicando ejemplos, se dedican a revictimizar a todas las mujeres que han denunciado. O los profesores hacen chistes tipo ‘ah, no se vayan a ofender las señoritas aquí’. El hecho de estudiar derecho sí está feo, más estando en una colectiva, porque la gente es muy cerrada en estos temas y normalmente, pues nos ven como revoltosas, entonces sí se crea como un estigma al menos dentro de mi carrera, porque te señalan, así como: ‘ay, es que ella es la loca feminista. No sólo al profesorado, a mis compañeros también les causa repulsión y siento rechazo a lo que hago, es todo un reto. Está cisheteronormada la carrera porque al haber personas ahí que no están informadas sobre estos temas de género, se sacan de onda y hay mucha represión, sobre todo de los profesores, cuando se enteran que estás en una colectiva y te empiezan a tirar indirectas, con comentarios desagradables acerca del feminismo, con el riesgo de reprobarte”.

(Virgo, Derecho)

La exclusión de las estudiantas universitarias por ser feministas en carreras autoritarias se ilustra con la narración, pues si las mujeres desobedecemos al mandato de género en torno a permanecer calladas, ser serviciales, cuidadoras e ingenuas, la sociedad y las instituciones nos colocan la etiqueta de “locas”. La locura femenina, según Marcela Lagarde (1990: 702) se basa en pensar y actuar fuera de la racionalidad dominante, es decir, no vivirse dentro de los parámetros del “deber ser” de las mujeres, una locura genérica donde el sistema nos margina y nos rechaza al no cumplir con el estereotipo, con la condición de la mujer.

En este sentido y contexto, “las locas” son aquellas mujeres que rompen con el silencio, que señalan, gritan y denuncian con hartazgo las violencias que obstaculizan la concreción de sus proyectos de vida; las que se organizan para irrumpir contra el sistema político y económico, donde se perpetúa la dominación y explotación estructural de las mujeres; las que construyen una agenda con demandas para el

reconocimiento y garantía de sus derechos humanos.

Como expresan Daniel Hernández y Juan Gómez (2021) las instituciones escolares funcionan como dispositivos pedagógicos de control académico y de las corporeidades, pues al instaurar códigos de comportamiento, la disciplina ejerce castigos cuando se transgrede:

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (Michel Foucault, 1975: 131).

Las normas de conducta en las universidades dominan las formas de expresión de la comunidad escolar; vestimenta, lenguajes, gestualidades, gestión del espacio y del conocimiento, desde visiones androcéntricas y heteronormativas guiadas por la reproducción de roles y estereotipos de género. Por ello, la presencia de colectivas feministas estudiantiles genera incomodidad en las autoridades escolares y en la comunidad escolar, irrumpen con manifestaciones que exigen su derecho a tener vidas libres de violencias dentro y fuera de las universidades.

No obstante, el acoso y hostigamiento sexual persisten en las aulas sin distinción en las licenciaturas, condición que ha sido normalizada por las personas agresoras, víctimas y espectadores. Con ello, no me refiero a sólo al espacio presencial, estas violencias pueden llevarse a cabo a través del uso de redes sociales, llamadas o mensajes de texto al celular con datos de contacto personales compartidos para la organización de las sesiones a través de grupos en *Whatsapp* o *Facebook*, pues la comunidad escolar permanece desinformada y desensibilizada a las violencias de género y contra las mujeres:

Por ser de área cuatro, pensé que la gente estaba un poco más abierta en ese tipo de temas tanto sociales como colectivos, pero me tocó acoso en la carrera, bueno, aunque de eso no te libras en ninguna carrera, creo. Puede que sea un poco más relax que

derecho por ser mucho más mujeres, pero sigo viendo acosadores, misoginia, machismo y no he visto tanto apoyo al feminismo, no se acercan, no están interesadas en eso y muy pocas personas tienen noción del tema.

(Impala, Diseño Gráfico)

La jerarquía en el ámbito escolar silencia y niega las realidades permeadas de actos y actitudes hostiles, invisibiliza los casos de violencia mediante la regulación de conductas y discursos, descentraliza las experiencias de acoso y hostigamiento que viven cotidianamente las estudiantas. Dando paso a la impunidad, quienes agreden no reconocen las violencias que ejercen, y las víctimas reciben represalias cuando se atreven a señalar los abusos que acuerpan.

4.2 Experiencias de las colectivas estudiantiles feministas en relaciones eróticas y/o afectivas: impactos durante sus trayectos por la universidad

La trayectoria escolar se puede definir como “el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema” (Paula Ripamonti y Patricia Lizana, 2019: 293).

Todas las vivencias del estudiantado universitario impactan en sus trayectorias escolares, incluyendo la construcción y desarrollo de sus relaciones interpersonales, pues todo lo que sucede en el ámbito familiar, con amistades y relaciones eróticas y/o afectivas repercute en el sentir cotidiano, el desempeño escolar y los proyectos de vida personales y profesionales.

El acceso a la educación superior no necesariamente promueve el cuestionamiento y problematización de condiciones de opresión y discriminación, los distintos ambientes familiares, las religiones y la diversidad de medios de comunicación influyen en el imaginario del estudiantado sobre cómo establecer relaciones eróticas y/o afectivas. Las identidades de género prevalecen en la imposición del rol dócil

para las mujeres, pues con el soporte de los mitos del amor romántico, se perpetúa la privación de nuestra autonomía y libertad, ya que al relacionarnos de manera afectiva y/o erótica, el heteropatriarcado nos coloca en una posición de dependencia y sumisión vital:

El amor tiene muchos espectros, se siente de diferentes maneras y hay muchísimos modos de relacionarse, pero siento que, por ejemplo, en la parte del amor romántico, es esta esta idea que nos capitalizado, nos han vendido y nos han inculcado, incluso desde las mismas instituciones; sobre la monogamia, la familia tradicional. Casi casi, si tienes una pareja y ves atractiva a otra persona, eso ya es súper pecado, ¿no?

Desde mi persona yo sí me considero una persona monogama, yo sí siento mucho por todo, soy muy cariñosa, yo amo a todas mis amigas y siento muy rápido el cariño por las personas

(Virgo, Derecho)

Franca Basaglia (1983) sostiene que la mujer ha sido definida por *ser-de-otros*, primero, por su naturaleza; un cuerpo cosificado y sexualizado, pues “si la mujer es naturaleza, su historia es la historia de su cuerpo, pero de un cuerpo del cual ella no es dueña, porque sólo existe como objeto para oíros, o en función de otro” (p. 35). La autora lo plantea como *cuerpo-para-otros* o *mujer-sustento para otros*, porque a las mujeres nos han educado para conmovernos por las otras personas, siendo incondicionales con actos de servicio, cuidado y atención, incluso si eso significa abandonar nuestros deseos y sueños, condición que también se sostiene del amor romántico; la entrega total y desmedida por amor, fundarse con el otro para sentir completitud y bienestar, buscando continuamente en una relación erótica y/o afectiva la entera satisfacción de necesidades.

Por consiguiente, Basaglia también señala que las mujeres hemos sido como *madres-niñas-sin-madre*, estamos a disposición absoluta de todo el mundo para cuidar, proteger, guiar y acompañar con el estereotipo de “la buena maternidad”, pero nosotras no tenemos un madre simbólica, a pesar de que la cultura patriarcal nos socializó para actuar desde el “instinto maternal”, nosotras quedamos en abandono,

sin orgullo genérico, puesto que, nosotras mismas reproducimos la misoginia y no nos reconocemos como figuras de autoridad.

El estereotipo de feminidad se dirige al desarrollo del ámbito sentimental, mientras que la masculinidad, al racional; sin embargo, las culturas patriarcal y capitalista intentan mutilar nuestras emociones, minimizar e invalidar nuestras experiencias y percepciones si sentimos incomodidad, molestia o desacuerdo cuando lo expresamos directamente, pues nos colocan el título de “intensas” por exigir buenos tratos y señalar abusos:

Yo soy bien intensa, intensa, intensa. He estado aprendiendo y desaprendiendo todo esto que es amor, porque creo que para cada quién es un concepto diferente, para mi lo que es el amor es tener la compañía de alguien, compartir la vida con alguien y yo también soy monogama, sin perder la individualidad, que haya confianza y respeto. Justo a mí me costaba mucho lo de la comunicación, y justo esa parte de mejorar como persona que lo haces por ti, pero también porque quieres que funciones algo con alguien más que quieres. Me gusta eso de crecer con alguien, ver tanto sus partes oscuras, como más profundas, no me relacionarme eróticamente sin tener un vínculo afectivo.

(Impala, Diseño Gráfico)

Algunas mujeres y estudiantas que integran las colectivas feministas acatlecas han buscado por iniciativa propia, espacios y textos de mujeres que le permitan comprender y situar sus experiencias en torno al amor y así, resignificar en la construcción de sus vínculos eróticos y/o afectivos; con herramientas como talleres, *performances*, círculos de mujeres, cursos, charlas, conferencias, escritura de poemas, realización de cortometrajes, ensayos, libros, murales y pinturas han cuestionado los mitos del amor romántico:

Yo tomo el concepto de amor de Erick Fromm, el amor es una expansión del ser propio, él dice que crecimiento espiritual, pero yo lo cambio a una expansión espiritual, como otro nivel de conciencia. Es algo que retomo del libro “Todo sobre el amor” de bell hooks, porque amo a esa autora y me ha apoyado a deconstruirme en torno al amor y sus mitos.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Con respecto a círculos de mujeres que hablan sobre el amor, he aprendido que no es necesario etiquetar todo, con que haya comunicación asertiva, respeto y acuerdos entre las personas que se vayan a relacionar no tiene que haber ningún problema, ¿no?

(Impala, Diseño Gráfico)

Aunque las estudiantas de las colectivas acatlecas llevan constantes procesos de deconstrucción del amor y desmontaje de los mitos del amor romántico, el sincretismo en los afectos continúa presente, pues además de coexistir las maneras tradicionales y modernas de establecer un vínculo, la priorización de continuar los estudios universitarios y dedicarse al ámbito laboral, también ha impactado en el desarrollo de las relaciones eróticas y/o afectivas de las integrantes de las colectivas:

Yo recuerdo con mucho cariño una relación que ha sido la más larga, fue de cuatro años y terminamos apenas en noviembre. Lo conocí en el CCH, aprendí muchísimo de esa persona, era muy inteligente, me enseñó sobre el anarquismo y el activismo estudiantil. Era un gran apoyo para mí, concordamos mucho porque estábamos muy conectados. Terminó por terceras personas, además, la universidad también nos tenía muy estresados, él es muy introvertido y yo soy muy diferente, me encanta estar activa y platicar con muchas personas, fue algo que también nos desequilibró.

(Virgo, Derecho)

Mi novio es muy introvertido, no le gusta socializar y no es muy afectivo, ahorita ya no es así conmigo porque lo hemos platicado, platicamos sobre cómo nos gusta ser amados. Lo conocí saliendo de la prepa, estuvimos juntos durante la pandemia, pero me he dado cuenta de que justo cuando estás en la uni, conoces muchas personas, conoces un mundo nuevo, haces muchísimas cosas, y bueno, él al igual que yo, también

está trabajando y no hay tanto tiempo, porque sólo descansa un día. Es complicado porque tú tienes tu vida, tus estudios, tus hobbies, tu individualidad y a parte estás coexistiendo con otras personas, entonces, debe de haber como un balance en el que los dos sientan que están siendo acompañados, escuchados, amados y eso requiere tiempo.

(Impala, Diseño Gráfico)

Acorde a datos registrados por la Oficina de la Abogacía General de la UNAM (2020) en las denuncias de las violencias de género en relaciones personales del estudiantado universitario, en los años 2016 al 2020, el 84.34% tenían un vínculo de pareja y de expareja entre la víctima y la persona agresora.

Natalia Flores y Magali Barreto (2018) señalan que las violencias que experimenta el estudiantado universitario en sus relaciones eróticas y/o afectivas, forman parte de la violencia escolar que ha sido invisibilizada en las IES, a pesar de esfuerzos como la creación de organismos y mecanismos de prevención e intervención en casos de violencias de género y contra las mujeres, los cuales han tenido pocos avances en las universidades de nuestro país, condiciones hostiles que tienen testimonio en las siguientes líneas:

Durante la relación siento que permití muchas cosas, estoy en ese duelo porque parte de los problemas que tuvimos y llegaron a hacerme mucho daño hasta la fecha es que me pone insegura cualquier persona. Yo quiero mucho a mis amigas, pero cuando yo estaba en esa relación me empezaba mucho a comparar con ellas o con las chicas que nos rodeaban, él no ponía límites con ninguna chica hasta que yo se lo expresé, hasta el punto de que me engañó con mi mejor amiga y me di cuenta por una historia de Instagram. Yo le decía que si yo hiciera cosas similares se incomodaría, pero él me decía que él decidía qué cosas le afectan y cuáles no.

Cuando tuvimos esta discusión, me comenzaba a tocar para tener relaciones, para olvidar la situación, me invalidaba mucho cuando le comenzaba a contar mis inseguridades. Permitía que no me hablara, o sea, podían pasar días sin hablarnos o meses a pesar de que en la escuela nos topamos, yo no sabía qué sucedía y no podía

salir de ahí.

(Virgo, Derecho)

En las relaciones eróticas y/o afectivas también son medibles las violencias que se ejercen, en el caso anterior es posible visibilizar con el apoyo del Violentómetro del IPN, que las agresiones comenzaron con bromas hirientes, chantajes, aplicación de la ley del hielo, descalificaciones, ofensas, hasta escalar a manoseos y “caricias” agresivas. Lo que es posible tipificar como violencia psicológica de acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, pues la estudiante experimentó comparaciones destructivas, infidelidad, indiferencia y rechazo. Aunada a la violencia sexual que se hizo presente con tocamientos no consensuados para “intentar” solucionar momentos de tensión durante sus discusiones.

En ocasiones “las mujeres a veces soportan relaciones abusivas porque han sido eficazmente condicionadas a culparse a sí mismas por su sufrimiento²¹ y tienen la esperanza que, si de alguna manera logran cambiar para no enfurecer a sus abusadores, todo funcionará bien” (Riane Eisler, 1998: 123). Solemos maternar a nuestras parejas, tolerar acciones y actitudes violentas por incondicionalidad, siguiendo el mito de amor romántico “el amor todo lo puede”, guiado por la premisa sobre permanecer pacientes, pues con la constancia de cuidados y atenciones, nos esperamos que el agresor cambie por amor a nosotras.

El establecimiento de relaciones eróticas y afectivas permeadas de maltratos en la etapa universitaria puede influir en truncar o abandonar el nivel de estudios, desequilibrios en el promedio de calificaciones y en ausencia a las sesiones de clases. Las violencias provenientes de los vínculos afectan la vida escolar del estudiantado desde el sentido en que se construyen proyectos de vida enlazados en el pleno ejercicio de la profesión (Alma Sánchez y María de Jesús Solís, 2008).

Cuando las mujeres vivimos violencias en nuestras relaciones eróticas y/o afectivas,

²¹ El sufrimiento por amor yace de una visión cristiana, donde amar es un proceso doloroso, una penitencia para consolidar el bien en la pareja.

es posible experimentar sensaciones de culpa por “haber permitido” los maltratos en múltiples ocasiones y no tener “la fuerza” para salir del vínculo. Una reacción revictimizante bastante común con la propia condición de hostilidad, pues solemos ser compasivas con todas las personas, pero no nosotras mismas y con nuestros procesos. Pero no se trata de una situación aislada o personal, realmente, la cultura patriarcal nos ha enseñado a sentirnos culpables cuando no satisfacemos las expectativas sociales en torno al mandato de género:

A veces me siento tonta por extrañar su compañía, es que me decía que le molestaba que yo conociera a tantas personas aquí en la universidad, me decía: ‘es que todo el tiempo que estamos juntos pasan y te saludan’. Cuando me engañó me hizo caer en un TCA, que a penas en estos meses me estoy recuperando, pero hasta la fecha soy muy insegura conmigo misma, no sólo en los conocimientos, porque también en la parte intelectual, él me quería llevar la contraria o lo que yo decía le quería agregar más cosas y luego me hago menos en ese aspecto. Todo el tiempo que participo en clases o me piden ayuda en la explicación de un tema, me digo a mí misma que lo estoy haciendo mal o que no sé suficiente, o me comparo con otras compañeras.

(Virgo, Derecho)

La violencia psicológica continúa en esta narrativa, pues el intento por aislar a la estudianta y la celopatía se hicieron presentes, acompañados también de la devaluación de su autoestima para desarrollar un Trastorno de Conducta Alimentaria (TCA), compararse frecuentemente con sus amigas y inferiorizar sus propios conocimientos, pues también fue víctima de *mansplaining*²², es decir, una práctica que deslegitima las habilidades, saberes y condiciones de las mujeres, donde los hombres pretenden darnos lecciones y explicaciones sobre cómo funciona el mundo y sobre ciertas disciplinas, omitiendo nuestras percepciones y experiencias.

²² Ana Risso (2020) define al *mansplaining* como “violencia que ejercen los hombres hablando condescendentemente a mujeres de algo sobre lo que ellos tienen un conocimiento incompleto, o desde la suposición errónea, de que él sabe más sobre un tema que está siendo tratado por esa mujer, por simplemente ser hombre” (párr. 7). Por lo tanto, cuando se presenta esta situación, los hombres suelen “corregir” a las mujeres de manera humillante y paternalista en público.

Aunque son circunstancias que generan inseguridades por medio de comentarios de índole patriarcal, también se hace presente el “síndrome de la impostora”, donde al haber inseguridades sobre quiénes somos y la falta de reconocimiento a nuestras propias potencias, subestimamos nuestros logros y capacidades, lo que se expresa en demeritar y juzgar los conocimientos propios, ya que nos miramos desde expectativas sociales y percepciones externas (Elisabeth Cadoche y Anne de Montarlot, 2021: 26).

No obstante, cuando nos sentimos inseguras, confundidas y con distintas preocupaciones que no sólo atañen nuestros vínculos eróticos y/o afectivos, también en otras esferas de nuestra vida, hemos tenido la posibilidad de acercarnos a otras mujeres para conversar con confianza y libertad, generando un espacio seguro y de empatía, pues:

Qué mujer no ha tenido el apoyo cómplice o lo ha dado a alguna hermana, tía y prima, suegra y cuñada. [...] Y las amigas, las compañeras y las colegas que acompañan a otras en riesgo por infinidad de cosas. Las mujeres que nos han curado y cuidado, las que nos han enseñado el mundo, con íntima cercanía por encima de los tabúes y normas sociales (Marcela Lagarde, 2018: 124).

Las mujeres somos fundamentales para las mujeres, nos acompañamos en nuestros procesos personales e incluso de manera colectiva, brindamos contención sin ni siquiera saberlo con la escucha activa y el diálogo, un intercambio de experiencias, donde coincidimos, de manera distinta, en condiciones de desigualdad, en sentires y pensamientos que interrumpen nuestra tranquilidad, pues nos damos la palabra para manifestarnos:

Yo tuve un ligue durante la pandemia, realmente duró muy poco, pero me afectó emocionalmente. Con mi hermana la pequeña sí he hablado sobre este tema y también en terapia, bueno, luego hablar de esto con cualquier persona, o sea, compañeras de la uni que tal vez no somos amigas cercanas, pero platicar sobre esas cosas nos hace desahogarnos. Incluso ir simplemente en el camión llorando y alguna chica te pregunta

cómo estás y contarle.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Cuando tenía problemas con mi novio me acercaba a platicar con mis amistades de aquí, de la universidad, porque a veces discutimos en el metro y yo llegaba aquí llorando. En el segundo y tercer semestre yo siento que me hundí mucho por eso, porque sí tenía esa parte 'rota', sentía que todo estaba mal. Mis amigas sólo me decían "ay, no vale la pena" cuando les contaba o de plano no le conectaba a nadie lo que sucedía, así que cuando las conocí a ellas, las de las colectivas, fue que profundicé en esos temas, desde una visión crítica del amor romántico y pudimos entendernos en ese aspecto, intentamos desmenuzarlo y ver de dónde provenía todo eso.

(Impala, Diseño Gráfico)

Yo la verdad no le contaba a nadie, o sea, nunca nadie supo nada ya hasta muchísimo tiempo después. Todos realmente se sorprendieron de lo que sucedió en la relación, porque yo sí era de subir historias y etiquetarlo en publicaciones, aunque él sí las ignoraba. Todo el mundo creía que todo estaba bien, bueno, a mis papás les conté hasta que terminó todo; recuerdo que tuve una crisis, estaba hasta en el suelo yo, era tanto que ya no aguantaba y les tuve que contar todo. Pero también, cuando nos reunimos las chicas de las colectivas es cuando me he sentido abrazada en ese tema, porque no siento mucha confianza con muchas personas.

(Virgo, Derecho)

Nuestra llegada a los feminismos no es una casualidad, llegamos a la teoría por nuestras historias de vida personal, así aterrizamos en la agenda feminista, siempre con trazos hacia la exigibilidad para disfrutar de espacios y procesos vitales libres de violencias. Nos organizamos con sinergia y sinfonía feminista para disfrutar lo inherente al ser humanas, el derecho a la vida, protestamos y generamos estrategias

de participación e incidencia contra los distintos y múltiples sistemas de dominación que configuran las diversas desigualdades que acuerpamos.

Así, transgredimos todo aquello que nos dice cómo ser mujeres, la cultura, familia, religión y las relaciones interpersonales que tejen las asimetrías de poder, juntas hemos avanzado con miedo y temor, pero sobre todo con valentía y sed justicia para tomar las riendas de nuestros proyectos de vida y priorizar la autonomía en la toma decisiones personales y colectivas entre mujeres.

4.3 Formación de pensamiento crítico y conciencia de género en el estudiantado universitario

Las estudiantas que integran las colectivas feministas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán” destacan a bell hooks²³, Emma Goldman²⁴, Alejandra Pizarnik²⁵, Judith Butler²⁶, Karina Ochoa²⁷ y Sayak Valencia²⁸ como sus autoras

²³ Gloria Jean Watkins (1952-2021), quien, por honor a su bisabuela, Bell Blair Hooks, decidió su seudónimo como bell hooks, fue una activista feminista estadounidense, licenciada y maestra en Inglés, así como doctora en Literatura. Como docente, analizó la presencia del sexismo, racismo y clasismo en las aulas, propiciando alternativas educativas basadas en pedagogías transgreden los mandatos socioculturales (Irene Pardo, 2022).

²⁴ Emma Goldman (1869-1940) trabajó en una fábrica de textiles en Nueva York, donde criticó las condiciones de explotación laboral y decidió reunir a la clase obrera para comenzar una huelga, así abrazó el anarco-feminismo, emitiendo discursos contra de la guerra y el sistema capitalista, hasta ser apodada como “la mujer más peligrosa de América” y “Emma la Roja” (Emma Goldman, 1831).

²⁵ Flora Alejandra Pizarnik (1936-1972) fue una escritora, poeta, ensayista y traductora argentina, que estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Argentina. Al mudarse a París trabajó en importantes editoriales francesas, tales como la *Revista Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*, publicada durante el contexto de la Guerra Fría. La escritura de sus poemas yace en la búsqueda de la identidad, el cuestionamiento sobre la muerte, el amor y la infancia (Tina Suárez, 1996).

²⁶ Judith Butler es doctora en Filosofía y ha generado investigaciones en torno al género, la liberación de las corporeidades y las sexualidades desde una visión feminista, también ha sido activista por los derechos humanos, al visibilizar problemáticas que atañen al movimiento LGBT+ y los conflictos palestino-israelí (UNAM Global, 2022).

²⁷ Karina Ochoa Muñoz es doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, es profesora, escritora e investigadora mexicana, ha realizado importantes aportes desde la mirada decolonial a través del desarrollo de la epistemología feminista, la fundación de colectivos como *La Guillotina*, el trabajo con organizaciones de mujeres indígenas en México y América Latina (Cultura UNAM, 2023).

²⁸ Sayak Valencia Triana es doctora en Filosofía, Teoría y Crítica Feminista por la Universidad Complutense de Madrid, es ensayista, poeta y teórica mexicana, genera críticas desde el enfoque feminista acerca del capitalismo y su impacto en la cosificación y explotación de los cuerpos humanos en el espacio público. De este modo, fue cofundadora de *La Línea*, un colectivo artístico e

feministas preferidas, pues sus textos las han acompañado en distintas etapas de sus vidas. Sin embargo, aseguran que su formación universitaria en distintas disciplinas no ha sido prioritaria el acercamiento a la teoría feminista, pues sus distintas licenciaturas no han contribuido al despertar de una conciencia de género que permita desmontar los roles y estereotipos del binarismo de género:

Yo creo que lo que me acercó al feminismo fue una vivencia muy específica de violencia, fue ahí que comencé a cuestionarme todo eso. La universidad no ha promovido el feminismo en mi vida, siento que las mujeres que van pasando en mi vida lo han hecho y vamos conviviendo juntas, yo creo que no es por casualidad, llevamos una historia personal que nos une.

(Impala, Diseño Gráfico)

Pienso que la universidad promueve un pensamiento crítico y conciencia género hasta cierto punto, porque el discurso de las instancias de educación superior es sobre tener un lugar seguro, de crítica y de brindar libertad, sobre que tienes que cuestionar todo siempre, pero cuando lo haces, cuando te atreves; te silencian o te reprimen.

(Virgo, Derecho)

Para las estudiantas, la universidad ha sido un espacio de encuentro con otras mujeres, compañeras de clase o de otras disciplinas que las incentivan al activismo y las involucran en las corrientes feministas, pero no ha fungido como lugar para desarrollar procesos educativos escolarizados que decantan en la formación de una conciencia de género, que les permita reconocer las desigualdades históricas, económicas, políticas, sociales y culturales que influyen en la construcción de las identidades de género. Esto debido a que en sus planes y programas no hay una asignatura o contenido específico que aborde la perspectiva de género, pero comparten que algunas de sus profesoras han realizado esfuerzos por transversalizar

interdisciplinario que busca visibilizar diversas condiciones de desigualdad (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 2011).

este enfoque durante conversaciones en las sesiones de clase, al no permitir discursos de odio en el desarrollo de temáticas:

Varía en el profesorado, pero muchos sí imparten su enseñanza desde el autoritarismo, además de que en ocasiones se limitan a los contenidos establecidos en los planes de estudio, lo siguen al pie de la letra, cierran la posibilidad de conocer las perspectivas de otros autores. Eso no permite promover el pensamiento crítico en las clases, más si algunos profesores actúan como figura dominante, y pues así las relaciones desiguales con el estudiantado no permiten generar más conocimientos, no nos dan como que la seguridad para hacerlo, dudamos todo el tiempo.

(Satán, Comunicación)

El pensamiento crítico es un pilar para los procesos formativos profesionales y personales del estudiantado universitario, tal como afirman Richard Paul y Linda Eder (2003) el pensamiento crítico se origina en un estado de curiosidad para generar cuestionamientos, mismos que desde una actitud analítica y evaluativa, permite construir lógicas con mayor profundidad y argumentación, sin establecer certezas o verdades absolutas, siempre un pensamiento dirigido a formulación de nuevas preguntas y dudas desde una perspectiva crítica.

Algo importante que también sucede en la educación escolarizada es la resistencia del estudiantado a la formación del pensamiento crítico, pues bell hooks (2022) destaca que en ocasiones mantienen una postura pasiva al provenir de contextos situados en la normalización de desigualdades, ya que el desarrollo del pensamiento crítico no sólo atraviesa el ámbito cognitivo, es una acción que se basa en un compromiso constante en mantener la mente abierta y por supuesto, encarna experiencias personales. Por lo tanto, los sujetos/a/e son:

representado[s] como un ser[es] pensante[s] que se guía[n] mientras se cuestiona[n] de su correspondencia con sus estructuras políticas, culturales, religiosas, económicas, educativas e históricas, pretende alcanzar una afirmación autónoma de sí mismo[s]. No obstante, sus alcances y límites de la razón humana estarán condicionados no sólo a factores espacio-

temporales, sino también a fuerzas extrínsecas que configuran el comportamiento e identidades preconcebidas (Aranza García, 2020: párr. 4).

La situación familiar y del lugar origen de cada estudiante/a impacta en las percepciones de sus realidades, el qué y cómo de sus pensamientos, ideas, expectativas y sentires tiene influencias desde su núcleo vital; los comportamientos, discursos y actitudes de las personas que las rodean y acompañan cotidianamente, puede generar confusión, dudas e incertidumbre cuando se rompe con el sistema de creencias arraigado durante toda su vida:

Tal vez mi origen, del lugar donde vengo que es un pueblo, limitó y limita el desarrollo de mi pensamiento crítico. Soy como de un ambiente semirural, eso obstaculiza demasiado tener otras perspectivas, a pesar de que mi mamá y mi abuela siempre estuvieron en contra de comentarios machistas y misóginos que salían en la familia, pues sí es difícil criticar o ponerme a pensar sobre lo que es verdadero o no, a fin de cuentas, la tradicionalidad persiste.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Influye mucho la parte familia, a mí en su momento me frenó venir de una familia tan machista, entonces mis pensamientos a veces eran como limitados, era como 'tú hasta aquí' ¿sabes? Puedes opinar, puedes pensar pero hasta cierto punto porque tú eres mujer y no se hace tal cosa, entonces, nunca se me permitía más allá, aunque eso no me detuvo, o sea, si fue un obstáculo con el que tuve que lidiar porque me cuestionaba si estaba bien lo que yo pensaba, más porque soy la primera persona en mi familia que cuestiona cosas y la verdad fue un cambio drástico cuando comencé a involucrar a las mujeres de mi familia en el feminismo, porque ya no se referían a mí como "la hija loca" si no me decían: "vamos juntas a la marcha del 8M", pues fue cuando les comencé a explicar las violencias que ejercen hacia ellas, porque ellas veían en mí un apoyo que tenían sin juzgarlas. Entonces, esa parte que me limitó, también me impulsó

a darme cuenta de que no sólo era yo, ya era la responsabilidad de hacer algo por las mujeres de mi alrededor.

(Acuario, Derecho)

El acercamiento de las estudiantas a las teorías y movimientos feministas han configurado las formas de convivencia y dinámicas familiares, al menos entre mujeres, puesto que la sensibilización ha sido un proceso presente durante las conversaciones con sus parientas, pues cuestionaron los abusos que vivieron y pudieron resignificar sus experiencias de manera colectiva, sintiéndose acompañadas y comprendidas no sólo por ellas mismas, si no como comparte Acuario, por otras mujeres que marchamos por nuestro derecho a disfrutar de vidas libres de cualquier violencia cada 8 de marzo. Aunque salir a las calles en el mes violeta con carteles y gritar consignas, no significa que todas las mujeres presentes se asumen como feministas o han tenido formación teórica-metodológica en los feminismos:

Siento que la palabra feminismo en sí es pensada en el sentido que, digamos, cuando tú te relacionas con un movimiento, estás también aceptando su pasado, ¿verdad? Pero también es aceptar las contradicciones del mismo movimiento y hacer lo que puedas con ello, entonces, siento que muchas chicas no se sienten representadas o no se quieren involucrar en ese pasado histórico y toman distancia.

(Satán, Comunicación)

El borrado y desvalorización de las genealogías feministas implica la pérdida de la memoria histórica del movimiento, por lo tanto, el no reconocimiento de las ancestras que incidieron colectivamente para la progresividad y fortalecimiento de nuestros derechos humanos, ya que situarnos en las agendas feministas significa continuar tejiendo propuestas con vías hacia la igualdad, justicia y dignidad, pero esto será posible a través de la visibilidad de distintos maltratos, pues algunos parecen pasar desapercibidos y se miran “sutiles” como la violencia simbólica y psicológica. Resulta valioso alfabetizar a la comunidad sobre qué es violencia y cómo se mide por escalas,

más no es una cuantificación subjetiva, hay instrumentos y herramientas jurídicas mencionadas con anterioridad, que tipifican las violencias de género y contra las mujeres como delitos, su identificación nos posibilita tener alertas activadas para prevenirlas y atenderlas, pues tienen impactos significativos en nuestras vidas y corporeidades:

Cuando te dicen que lo que viviste fue violencia, realmente no te la crees, no pasa por tu cabeza, porque no tienen los conceptos realmente definidos y eso nos limita, porque no poder conceptualizar algo y tenerlo bien claro para ti. No puedes decir que estás pasando por situaciones de abuso cuando realmente no saben que lo son, tendemos a minimizar las violencias, así decimos cuando tenemos nuestra pareja: "tal vez hizo algo que me molestó", pero no lo clasificas como violencia porque tal vez es una palabra muy fuerte, así que no quieres verte involucrada a ti en eso y mucho menos a la otra persona, no quieres aceptar que su violentador y que estás viendo violencia. Piensas que no eres una víctima, que hay personas que están pasando por cosas más fuertes que tú.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Conversar sobre lo que sucede en nuestras relaciones eróticas y/o afectivas es político, porque lo dejamos de mirar como algo "íntimo", "privado" o que sólo se trata con quienes integran el vínculo, pues a partir de compartir nuestras experiencias, percibimos que los malestares e inconformidades no eran una idea nuestra, algo aislado o que creímos que era producto de nuestra imaginación, porque las violencias están pasando y cuando nos damos el habla, hay impulsos para acercarnos a instancias impartidoras de justicia, nos atrevemos a romper el silencio, a denunciar que hemos sido víctimas de abusos.

Pero no es sencillo emitir una queja o denuncia, en ocasiones el miedo a represalias por parte de la persona agresora y la revictimización en la atención de denuncias, obstaculizan los procesos de denuncia. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (2021) declara que las víctimas en ocasiones no denuncian las violencias que viven por temor, vergüenza, el qué dirán

de sus familiares, desconfianza a las autoridades, pensaron que su situación no tenía importancia o gravedad, pero algo fundamental, es porque no supieron cómo y dónde acudir cuando vivieron las violencias, además de desconocer las leyes que protegen sus derechos humanos:

Hablando en materia jurídica es importante la no revictimización en las instancias que atienden los casos, esto para dar confianza a la comunidad escolar y se atrevan a denunciar, pero de manera personal, creo que hay muchas cosas que te limitan a denunciar, precisamente por la misma revictimización piensas “seguro me van a decir que por qué estuve con él y “que porqué me dejé o regresé con él”. Las autoridades deberían tocar ámbitos más “íntimos”, preguntarse “¿por qué no quieren denunciar?”, pues a veces es el amor que le tienes a la persona disfrazado de manipulación o en ocasiones es la parte del miedo, el miedo a qué me puede hacer mi agresor, si se entera que ya lo denuncié ¿qué va a pasar después, ¿qué va a pasar conmigo?”

Además, se atraviesa por la mente la idea “¿cómo voy a arruinar su vida al denunciarlo”, por eso es importante el acceso digno al apoyo psicológico y asesoría jurídica desde una visión feminista, no debería ser un privilegio, porque cuando tipifican como violencia lo que narraste en la denuncia, te quedas como “¿y entonces qué?”, porque no tenías conocimiento de ello y pues es difícil asimilarlo después.

(Acuario, Derecho)

Es alarmante que el Estado no garantice la promoción de los derechos humanos a través de sus instituciones y las instancias educativas, no funjan como medios para dar a conocer qué, cuáles y cómo son los derechos que implican en toda actividad diaria, así como herramientas jurídicas para su defensa y cumplimiento. No sólo debemos conocer nuestros derechos cuando estos hayan sido vulnerados y los procesos de denuncia, de atención en la universidad (y en toda instancia) deben ser amigables para las víctimas, pues el sólo hecho de haber vivido violencias es complicado, y el acompañamiento desde una postura revictimizante y sin empatía, puede hacer que las víctimas desistan en el proceso:

No creo que haya una cultura de la denuncia en nuestra universidad, porque para que la haya, la comunidad debe conocer la manera de proceder y aquí no se conoce lo suficiente porque no hay tanta difusión y cuando te llegan a explicar la manera del procedimiento lo hacen muy complejo, porque te mandan de una unidad a otra y eso dificulta el proceso de denuncia. Pero sí, a ninguna institución le conviene que se promueva la cultura de denuncia porque abriría muchas puertas a la conciencia de mujeres, porque una vez que una empieza alzar la voz sobre su agresor, las demás se sienten con la fortaleza de que van a ser apoyadas, pero no con la seguridad de que la autoridad las va respaldar, por eso y muchos otros motivos de miedo, las que se atreven a denunciar, no concluyen con el proceso.

Las universidades y en general las instituciones se pueden pintar mucho de rosa, verde, violeta y naranja, pero cuando hay casos de violencia donde es importante brindar atención, no lo hacen y no lo manejan, llevan la perspectiva de género como una moda donde el personal que está al frente, no está sensibilizado.

(Acuario, Derecho)

La cultura de la denuncia es definida como “el llamado a la sociedad civil a efecto de que dé a conocer a sus autoridades competentes... los actos delictivos que agraven no sólo su integridad física, moral o psicológica, sino también aquellos que afecten al cúmulo social” (Eleazar Graillet, 2011: 2). Mientras que Gladis Boladeras (2019) subraya que hay ausencia de la cultura de la denuncia en la sociedad, puesto que las personas tienen desconfianza institucional y a las autoridades impartidoras de la justicia, ya que: “la percepción de impunidad, corrupción, falta de capacidad de operación e investigación da como resultado que la gente no denuncie, provocando que la comunidad se convierta en víctima de los delitos y víctima de la impunidad” (párr. 6).

Se esperaría que el acceso y trayecto por la universidad, podría otorgar herramientas suficientes para saber cómo actuar en casos de abusos, sobre todo en licenciaturas apegadas a las áreas de conocimiento jurídico y socioeconómico; sin embargo, las estudiantas expresan que en sus clases les han enseñado sobre estatutos nacionales e

internacionales para aplicar dentro de alguna situación del territorio de un país específico, pero no sobre dónde y cómo operar en un caso de violencia personal o cercano:

En mi carrera de RI no te enseñan a denunciar personal y colectivamente, o sea, lo que aprendes son instrumentos jurídicos internacionales y sus funciones a través de los Estados. Entonces, lo que nosotras estudiamos en la carrera es el funcionamiento de una denuncia a partir de las autoridades, más que contra alguien de la comunidad, así que los contenidos realmente no te brindan ni apoyo ni facilidad, porque vemos mucho derecho internacional, pero no nos centramos en leyes que nos protejan contra las violencias.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Estudiar Derecho aunque suene incongruente, no te da las herramientas para denunciar, aunque a veces se enfocan en derecho penal, donde normalmente se desarrollan las violencias más fuertes, pero eso es estructural porque la justicia en México es selectiva y en general, en el mundo, no todos gozan de acceso a la justicia, porque sólo los que pueden pagar por ella la tienen y eso a veces, porque si es complicado para los hombres, es inexistente para las mujeres, porque los métodos de aplicación de las leyes aquí no existen por la cultura de revictimización que traen arraigada, porque el sistema judicial y en sí, la sociedad no tiene una conciencia y un criterio de acceso a justicia real.

(Acuario, Derecho)

En Comunicación sí he visto que algunas de mis profesoras imparten sus clases con toques feministas, pero nunca se detienen a explicarte cómo se hacen los procesos de denuncia o a dónde acudir, pueden darte contenidos importantes de la teoría feminista, pero no aluden a precisamente cómo hacer una denuncia o te ofrecen apoyo para eso.

(Satán, Comunicación)

Las estudiantas que integran las colectivas feministas acatlecas, han convocado a la comunidad estudiantil para adoptar propuestas feministas de apoyo a la cultura de la denuncia, tal como la instalación continúa de tendederos en la explanada principal de la FES Acatlán:

Al principio me daba miedo irrumpir en el espacio universitario, el hecho de hacer un tendero de denuncias es bueno de alguna manera porque brindas herramientas para las estudiantas, pero incluso dar una hoja a alguna, en verdad es algo peligrosísimo porque ya empiezas un movimiento dentro de la facultad y ahí es cuando te empiezan a ubicar. Te sientes juzgada por el hecho de abrir pauta para que todas hablemos, porque les molesta a las autoridades y los mismos denunciados te pueden amenazar mientras estás colocando y dando los materiales para el tendero, porque incluso tenemos la facilidad de que las chicas nos escriban en nuestras redes sociales su caso y el nombre del agresor para ponerlo en una hoja, procuramos su seguridad.

(Acuario, Derecho)

El tendero de denuncias ha sido un gran soporte para el movimiento feminista de la cuarta ola, porque visibiliza no sólo en las Instituciones de Educación Superior sino a nivel social, las violencias de género y contra las mujeres que persisten en las dinámicas cotidianas y nuestro hartazgo por acuerparlas. Sensibilizar a la comunidad acatleca sobre las violencias de género y contra las mujeres, así como promover la cultura de la denuncia en el espacio universitario, son bases para disfrutar de una convivencia sana, con tratos dignos e igualitarios. Ante ello, las colectivas estudiantiles feministas a través de su activismo se pronuncian para dejar aportes valiosos en las próximas generaciones estudiantiles:

Queremos dejar de legado como colectivas que haya una manera de trabajo justa de la mano con las autoridades, sin revictimización, un procedimiento de denuncia que se le de difusión, que la comunidad de la facultad lo conozca y que se sientan con la seguridad de que las autoridades van a accionar y las van a proteger, que les van a dar

la seguridad de un día llegar a la universidad y no vas a encontrarte en los pasillos a tu violentador.

(Acuario, Derecho)

También nos gustaría dejar una comunidad donde te puedas sentir segura, donde tengamos espacios físicos y virtuales donde podamos tejer redes, donde como mujeres son sintamos incluidas, donde podamos sentir que somos libres de visibilizar nuestras violencias a través de las denuncias, en sí, ser mujer que estudia una carrera universitaria y ser en paz.

(Foránea, Relaciones Internacionales)

Me gustaría dejar en la comunidad de la FES, que las colectivas dejemos sentir el poder de organizarse, así de, de acuerdo, está pasando esto, es grave, pero podemos juntarnos entre todas y hacer un trabajo en conjunto. El sentido de poder que puedes de manera individual y colectiva es muy valioso, porque compartir experiencias y ver como de “wow, hay gente que también le está pasando esto”, puedes conectar incluso a nivel intelectual y aprendes mucho de manera recíproca.

(Satán, Comunicación)

La organización entre mujeres con diversas historias de vida, que comparten espacio diariamente, incentiva a la generación de redes apoyo, pues se miran como figuras de identificación al situarse en el mismo grupo etario, coincidir en la etapa de trayecto por la universidad y haber tenido casos de violencias justificadas por los mitos patriarcales sobre el amor.

Coexistir en un mismo espacio los día hábiles no es tener una comunidad; dialogar, intercambiar experiencias, sintonizar y discrepar sí, porque dejamos de ver las instituciones educativas como lugares con procesos escolares sistematizados sino como sitios de encuentro humano, donde hay diversidad de problemáticas donde es necesario detenerse para generar propuestas de resolución, puesto que priorizar lo cognitivo, implica borrar quiénes somos y de dónde venimos, nuestras miradas en el mundo y los efectos que tiene cada decisión y acción que tomamos.

En los tenderos de denuncias podríamos encontrar repetidas veces a quién(es) nos agredió, con detalles puntuales sobre las violencias ejercidas, que incluso al compartirlo de manera anónima y veces acompañadas por amigas, podemos sentir deshago, consuelo y bienestar momentáneo, pero, ¿qué sigue después?

Es primordial transitar de breves escritos sobre los abusos y quiénes los cometieron plasmados en hojas de papel a los procesos de denuncia institucional, a los espacios de atención a las violencias en los recintos universitarios y en el caso particular de la FES Acatlán, tener conocimiento sobre quiénes son las Personas Orientadoras Comunitarias (POC's)²⁹, dónde está ubicada la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género³⁰, tener presente en qué consiste y cómo funciona el Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia por Razones de Género en la UNAM³¹, además de seguir las jornadas de actividades de la Comisión Interna para la Igualdad de Género de la FES Acatlán (CINIG Acatlán)³².

Iniciar con procesos de queja o denuncia en nuestra FES, no necesariamente trae

²⁹ Las POC's pertenecen a las Comisiones Internas de Igualdad de Igualdad de Género de la UNAM y fungen como "promotoras institucionales comunitarias de la igualdad sustantiva, prevención y erradicación de la violencia por razones de género" (Igualdad de Género UNAM, 2023), son sensibilizadas desde la perspectiva de género para ser un enlace de primer contacto con la comunidad universitaria en casos de abusos.

³⁰ La Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género es aquel "órgano autónomo, especializado y competente para orientar con perspectiva de género a integrantes de la comunidad universitaria sobre los derechos que les asisten, brindar apoyo psicológico y jurídico a las personas en situación de violencia, recibir y atender las quejas por violencia por razones de género y dar acompañamiento ante instancias externas a la Universidad" (Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia por Razones de Género en la UNAM, 2022: 6).

³¹ El Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia por Razones de Género en la UNAM tiene como objetivo principal "proporcionar a la comunidad universitaria información relacionada con la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género, órgano especializado en la atención a casos de violencia por razones de género; las autoridades competentes de las dependencias administrativas y entidades académicas, así como otros órganos universitarios, sus atribuciones y los procedimientos en materia de prevención, atención, investigación y sanción de casos de violencia por razones de género" (Ibíd, 4).

³² La CINIG Acatlán es "la instancia responsable de promover una cultura de igualdad, no violencia y no discriminación, así como de respeto a la diversidad entre la comunidad universitaria de la FES Acatlán a través de actividades informativas, académicas, culturales, lúdicas y deportivas con Perspectiva de Género" (Sitio web FES Acatlán, 2023).

consigo ver la justicia como una sanción hacia quien nos violenta, puede que, al tener el resolutive emitido por el Tribunal Universitario, y que subrayen la tipificación de esos maltratos con leyes que respaldan nuestros derechos, signifique el acceso a la justicia. Se puede ver como un proceso personal, pero la realidad es que denunciar es más allá de una experiencia íntima, es reconocernos como sujetas de derechos, con la capacidad de exigir al Estado y sus instituciones, que somos ciudadanas con derechos para vivir con dignidad, libres de cualquier abuso que limite nuestra participación autónoma en la sociedad y el trayecto por el cumplimiento de nuestros sueños.

Capítulo 5: Pedagogías críticas y feministas: alternativas educativas para promover la cultura de la denuncia en el espacio universitario

*La educación feminista en pos de la conciencia crítica
está enraizada en la asunción de que el conocimiento
y el pensamiento crítico brindados en el aula deben
informar nuestros modos de ser y de vivir fuera del aula.*

- bell hooks

En el transcurso de mi formación y práctica profesional, me he encontrado con profesorado que mantiene una postura crítica sobre las educaciones³³, pues al haber cursado Pedagogía Social como preespecialidad, la línea de investigación educativa “Género, Educación y Derechos Humanos”, optativas como “Perspectiva de Género en Educación” y “Orientación para la Educación Sexual”; realizar mis prácticas profesionales en Elige Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos A.C. y ser prestadora de servicio social en la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, han sido experiencias significativas y de soporte para orientar mi praxis pedagógica hacia un abordaje basado en los derechos humanos.

Es decir, las dudas y los cuestionamientos que provienen de una curiosidad incontenible, me llevaron a encontrar propuestas educativas que buscan la emancipación de los y las sujetas educandas a través de un acompañamiento pedagógico que no sólo destaca sus potencias personales y colectivas, también de mí misma, pues la enseñanza-aprendizaje se presenta de manera polisémica y multidireccional, conducido por la introspección y el reconocimiento a la diferencia y

³³ Pluralizar la palabra educación, para mí, es visibilizar que existen diversas formas de educar-nos, pues considero que no hay un único modelo educativo que se rige en las múltiples y diferentes sociedades y culturas, a pesar de que el conocimiento proveniente del Norte Global se ha instaurado como supremo, certero y colonizador, soslayando las formas de generar conocimientos de grupos subordinados.

a la diversidad de experiencias, percepciones y voces que interactúan durante los procesos y espacios educativos.

En este capítulo tengo como objetivo identificar la trascendencia de las pedagogías críticas y feministas que se entretajan como propuestas educativas emancipatorias a través de la formación del pensamiento crítico y la conciencia de género para el fortalecimiento de la agencia y denuncia en el espacio universitario.

Pienso que al señalar pedagogías críticas y feministas, puede parecer un pleonasma porque considero que las pedagogías críticas necesariamente deberían ser feministas y viceversa; sin embargo, los postulados de autores destacados que se posicionan desde las pedagogías libertarias, en ocasiones carecen de la perspectiva de género, una herramienta teórico-metodológica feminista que permite la visibilidad y el análisis de las asimetrías de poder, pues si deseamos construir educaciones para pleno goce de la libertad y autonomía de los y las sujetas, es indispensable retomar que existen múltiples prácticas de desigualdad que se reproducen en los procesos y espacios educativos.

La educación escolarizada situada en contextos capitalistas y globalizados, se cimienta en lo que Zygmunt Bauman (2007: 31) llama modernidad líquida, donde las relaciones sociales son fluidas y se basan en la autorreferencia; una cotidianeidad que no recupera el pasado remoto, se explica por sí sola mediante el cambio y el consumismo inmediato, incrementando el individualismo y el síndrome de la impaciencia con la búsqueda de soluciones rápidas y eficaces, pues el tiempo se convierte en un valioso activo que genera progreso social y económico.

Entonces, la educación se mira como una mercancía que necesita ser gratificada por medio de la credencialización y certificación con la obtención de diplomas y títulos, pues los grados de escolaridad, cursos y talleres fungen como requisitos útiles para conseguir mayores y mejores oportunidades de empleo, sin importar la fragmentación de los conocimientos que se observan como temporales y hasta desechables u obsoletos, ya que la educación se convierte en un producto y no es llevada a cabo como procesos permanentes a lo largo de la vida.

Las educaciones para mí, no significan la mera transmisión de conocimientos entre una generación y otra, porque inicialmente considero que la educación escolarizada no es la vía exclusiva para la construcción y obtención de conocimientos, pues existen procesos educativos diariamente durante la interacción social y cultural desde nuestras familias y personas con las que convivimos en distintos lugares del espacio público, por lo tanto, la educación que se fundamenta en el aprendizaje memorístico o repetitivo es funcional a los sistemas dominantes, puesto que, se encarga de la reproducción de contenidos, sin cuestionarlos y analizarlos críticamente, para posteriormente proponer alternativas de solución a problemáticas sociales que vivimos y acuerpamos en la cotidianidad.

5.1 Pedagogías críticas: educación como práctica social político-transformadora

En nuestra sociedad globalizada ha sido instaurada una forma de gobierno que permite las violencias mediante la opresión, explotación, segregacionismos y deshumanización de algunos sujetos y sujetas, donde las formas de interacción y los tratos dependen del estatus socioeconómico, edad, color de piel, lugar de origen, etnia, identidad y expresión de género, tamaño del cuerpo y orientación sexual, por lo que, los espacios y procesos educativos que sostienen los sistemas de dominación tienen un papel fundamental en la manipulación de pensamientos y actitudes para adaptarse al orden social, ya que, la educación no es un ámbito neutro porque involucra la reproducción de ideologías, valores y actitudes.

En otras palabras, la educación puede tener una función bancaria, concebida como el “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Paulo Freire, 2005:79). La educación bancaria se basa en una relación vertical, autoritaria y de sumisión, donde el rol de las y los educandos es ser dóciles receptores y almacenadores de información, mientras que las y los educadores se desempeñan como recipientes que depositan conocimientos de manera mecánica y descontextualizada, pues es un modelo educativo tradicional que se cimienta en la

monotonía y el individualismo, pero no precisamente para destacar y fortalecer habilidades y aptitudes de las y los sujetos al identificar sus necesidades de modo particularizado, sino para generar una expectativa de superación personal si se avanza sin la colectividad.

No obstante, la educación también puede ser una vía política de resistencia y liberación de los sistemas hegemónicos, donde se priorice la construcción de comunidades que reconozcan la diferencia y promuevan la participación con las y los sujetos de derechos. Por ello, un pilar para las pedagogías críticas es la formación de un pensamiento crítico que desestabilice la propia lectura de la realidad, lo que permite la desnaturalización y la no normalización de violencias a través del análisis situado de las distintas condiciones de desigualdad, mediante una postura indagatoria y propositiva desde la autonomía intelectual con la finalidad de incidir en conflictos públicos y transformarlos colectivamente.

Las pedagogías críticas se originan en los años sesenta del siglo XX³⁴, como una propuesta educativa para cuestionar y transgredir los intereses de los sistemas opresores, por lo tanto, busca desarrollar “un lenguaje de posibilidad que permitiese crear prácticas de enseñanza alternativas capaces de desarticular la sintaxis de la lógica de dominación existente tanto dentro como fuera de las escuelas” (Henry Giroux y Peter McLaren, 1987: 278).

Peter McLaren (1989) define a la pedagogía crítica como “[...] una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva [...]” (p. 50). Brindar acompañamiento pedagógico en las escuelas tampoco es un proceso neutralizado, las ideologías hegemónicas se reproducen en esos espacios al ser instituciones sociales y culturales que transmiten valores y posturas a través del currículum, lo que Gimeno Sacristán (2010) denomina como “una selección

³⁴ Un contexto de movimientos sociales y culturales (*hippies*, obreros, feministas, estudiantiles, ambientalistas, etc.) que manifestaban su hartazgo por vivir en distintas condiciones de precariedad.

regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p.22).

De tal manera que, en el currículum se establece qué sujeto o sujeta de la educación se desea formar, si un estudiantado técnico que aprende desde una lógica instrumental al memorizar y no cuestionar contenidos; estudiantado práctico que se apega al saber hacer normativamente; o un estudiantado crítico-racional, que desarrolla la capacidad de observar las desigualdades sociales y ser consciente de su propia subordinación.

La escuela adopta una posición que se orienta hacia el sometimiento del conocimiento y no hacia la construcción de este, por esa razón “la pedagogía crítica no puede omitir el abordaje de la relación entre ideología y poder y el uso del conocimiento y el poder en la organización educativa y en la práctica propia del salón de clases” (Rodolfo Meoño, 2003: 42).

El cuestionamiento y problematización de las prácticas cotidianas son procesos vitales para las pedagogías críticas, ya que, promover la duda o la formulación de preguntas en torno a la realidad, despierta la búsqueda de posibilidades que pretendan erradicar las relaciones de poder asimétricas. La concientización en los procesos educativos es una base para la transformación social, a partir de acciones de cambio provenientes de la reflexión crítica y situada, pues consiste en un:

proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador...

Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo «dado», sino como mundo que está dinámicamente en «proceso de creación»

(Paulo Freire, 1990:8).

Concientizar también es un acto político porque las y los sujetos “se historiza[n] y busca[n] reencontrarse, esto es, busca[n] ser libre[s]” (Enani Flori, 2005: 27). La formación de una conciencia crítica consiste en la recuperación de la memoria histórica para comprender los acontecimientos pasados que se proyectan en las condiciones actuales y darles sentidos en las identidades colectivas, por medio del reconocimiento a las genealogías, es decir, valorar el quehacer y las agendas de personas ancestras que

se resistieron persistentemente a las violencias a partir de poner al centro otras formas de conocimiento al señalar su invisibilización epistémica, gestando profundos cambios a nivel estructural y sistémico.

Esto se sostiene con lo que Anthony Giddens (1986) postula como capacidad de agencia, un proceso continuo de autorreflexión crítica a través del accionar consciente de la y el sujeto-agente, destacando y fortaleciendo cada una de sus potencias individuales y colectivas:

La agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sino a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente (p. 9).

En las Instituciones de Educación Superior la agencia pasa necesariamente por la formación del pensamiento crítico, con un acompañamiento pedagógico que incentive a las y los sujetos a mirarse a sí mismos como capaces de accionar para reivindicar y transformar su propia condición de opresión.

De este modo, las educaciones necesitan ser liberadoras porque se proponen la disolución de las cadenas de opresión y las múltiples desigualdades, pues “el carácter liberador es un proceso mediante el cual [la y] el educador invita a [las y] los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad” (Paulo Freire, 1990: 116). Este es un giro de perspectiva para la educación tradicional, son contraposturas, ya que, buscan la relación dialéctica entre enseñanza-aprendizaje como procesos en sincronía, no como abordaje verticalizado que establece una desconexión entre lo cognitivo, las acciones y los sentires. Entonces, las pedagogías críticas propician un constante intercambio de cuestionamientos e ideas con espacios de diálogos y discusiones, que incentivan la movilización de las y los sujetos a través de su alianza en resistencia a los sistemas de dominación, pues su propia organización colectiva, permite la generación de alternativas que transformen su condición entramada en el

silencio y la obediencia, con una exigencia política sobre el acceso, ejercicio y garantía de sus derechos humanos.

Rebasando los límites de las diferencias entre las y los sujetos, las pedagogías críticas se basan en la mirada al otro y la otra, centrando su quehacer en la valía de sus voces y experiencias, priorizando la transformación del sentido personal y colectivo de sus vidas. Por consiguiente, los postulados de las pedagogías que mantienen un análisis crítico de la realidad social, también se conforman por la pedagogía de frontera, aquella que según Henry Giroux (1992):

[...] tiene interés de desarrollar una filosofía pública democrática que respeta la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública. La noción de pedagogía de frontera no sólo presupone un reconocimiento de las cambiantes fronteras que socavan y reterritorializan las diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento; también enlaza las nociones de enseñanza y educación con una lucha más substancial por una sociedad democrática radical. Es una pedagogía que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia (p.33).

Y agrega Giroux:

Las fronteras cuestionan el lenguaje de la historia, del poder y de la diferencia. La categoría de frontera también prefigura el criticismo cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de frontera; o sea, señala formas de transgresión de las cuales las fronteras existentes, forjadas en la dominación, pueden ser retadas y redefinidas.

En las pedagogías críticas, se construyen puentes entre las fronteras (Gloria Anzaldúa, 2016), pues desde los límites, las educaciones con sujetas y sujetos de derechos, propicia encuentros inter; intergeneraciones, intergenéricos, interculturales, interlingüísticos, intercomunitarios, etc., reconociendo la multiplicidad y diversidad de diferencias, teniendo la finalidad de no sólo visibilizar y concientizar sobre las propias condiciones de desigualdad donde nos situamos, si no accionar

conscientemente y de manera crítica, para configurar las formas de convivencia e interacción de maneras más paritarias.

Cuando la educación busca la liberación de los y las sujetas a través de las pedagogías críticas, se convierte en una utopía, en un proyecto político-emancipatorio, donde se vislumbran los sueños y esperanzas de las comunidades y de cada persona, porque se espera la construcción de puentes colectivos para despertar la curiosidad epistémica que surge a partir de la interacción entre las y los sujetos, y así, con una mirada crítica, analizar las múltiples realidades que conviven cotidianamente; un encuentro con las y los otros que propicia la escucha de intereses y necesidades, derivando el reconocimiento a la diferencia y la co-creación de propuestas rumbo a la igualdad y justicia.

5.2 Pedagogías feministas: educación para la construcción de ciudadanías libres y participativas

Cuando las pedagogías críticas se encuentran con los feminismos, emergen las pedagogías feministas, al retomar sus propuestas teóricas, políticas, éticas y culturales con la participación e incidencia de las mujeres en el espacio público, ya que, la sinergia feminista busca impulsar diversas propuestas en progresividad de los derechos, denunciando colectivamente las asimetrías en el ejercicio del poder, derivadas de la jerarquización histórica de género.

Las pedagogías feministas en plural porque se comprenden de visiones críticas y desestabilizadoras orientadas a perspectivas decoloniales y despartiarcalizantes. De este modo, sin asistir a una educación escolarizada instaurada en el modelo capitalista y neoliberal, se plantean como vías para construir propuestas, que, desde el ámbito educativo generen resistencias ante los históricos sistemas de dominación.

De acuerdo con Luz Maceira (2007) las pedagogías feministas surgen como alternativas educativas para la transformación político-social encaminada a desmitificar y desmontar roles y estereotipos de género al abrir espacios de diálogo,

cuestionamiento y el despertar de una conciencia crítica que permita construir alternativas de investigación-acción-reflexión, para gestar condiciones dignas donde sea posible ejercer los sueños personales y colectivos.

La autora destaca que dimensión experiencial es clave fundamental para una praxis pedagógica feminista, pues:

implica tanto la recuperación de la propia experiencia como un carácter para la vida diaria o para la acción del proceso educativo, la cual se concreta de distintas maneras. por un lado...el aprendizaje parte de la propia experiencia, de la propia práctica: la educación se desarrolla a partir de un proceso de acción-reflexión-acción el que la realidad y en particular la propia experiencia de vida y el propio contexto son analizados, teorizados y resignificados con la intención de generar aprendizajes (nuevas actitudes o capacidades o identidades o ideas) desde las cuales "instalarse" en la propia vida (p.164).

Las educaciones críticas y feministas son pedagogías transgresoras porque desafían los mandatos socioculturales de género, clase social, religión, etc., que se transmiten de manera generacional en las familias y demás instituciones del Estado. Por lo tanto, son pedagogías que cuestionan quiénes y cómo se ejerce el poder, se manifiestan contra las desigualdades que se originan de prácticas autoritarias y academicistas en la escolarización y en la socialización, manteniendo una mirada educacional político-emancipadora para romper con esquemas que obstaculizan la libertad y la autonomía de cada persona.

Educar desde la postura crítica y feminista implica el reconocimiento de la propia voz e historia de vida, también de quiénes nos rodean, ya que el encuentro educativo se compone también por el eros pedagógico, es decir, en centrar las experiencias de la corporeidad, donde existe el inmenso deseo por aprender y compartir nuestras emociones con quienes nos acompañan en los procesos y espacios educativos (bell hooks, 2016: 14). Así, la pasión por aprender-enseñar se desglosa en destacar las vivencias que han sido colocadas como "íntimas" en lo público-político, donde el acto de educar esté atravesado por el dolor, la frustración, preocupaciones, tristezas, rabias,

esperanzas, anhelos y utopías, siendo pedagogías no sólo para imaginar, también para construir otras formas de convivencia democrática y libertaria.

Al generar alternativas educativas que se vinculen con la organización, participación e incidencia de grupos subordinados cuya voz ha sido silenciada a causa de diversos estigmas, resultan oportunas las pedagogías libres de patrones estereotipados y de prácticas socioculturales basadas en humillaciones, castigos y represiones, pues es posible tejer espacios y procesos educativos, donde se proponga el protagonismo social para irrumpir en los espacios públicos y privados, al tomar la palabra y exigir al Estado y a la sociedad condiciones dignas para vivir y construir proyectos de vida libres de violencias.

Irene Martínez (2016) declara que las pedagogías feministas son una vía para la construcción de ciudadanías críticas y contrahegemónicas al fortalecer el liderazgo social, pues a través de los procesos educativos anclados con los feminismos, se prioriza que las personas conozcan sus derechos, junto con sus obligaciones para formular herramientas que permitan su protección y defensa en el marco de su pleno ejercicio y acceso a la justicia social. La autora señala que:

[...] llevar a cabo prácticas socio-educativas feministas cuyos objetivos sean transformar los imaginarios de la desigualdad y construir ciudadanías en clave de género; requerirá de una implicación activa de la comunidad, del reconocimiento de los saberes propios, de procesos de reflexión y de acciones críticas para la toma de conciencia individual y colectiva (p. 144).

Las educaciones feministas también son interseccionales porque reconocen la diversidad de realidades, la diferencia y se posicionan desde decolonialidad, pues los países de América Latina han llevado consigo el despojo de sus territorios y de sus identidades culturales, por lo tanto, ha tenido un impacto significativo en los proyectos de educación y en las formas de mirar y construir las pedagogías, pues todas aquellas prácticas europeas las colocaron como legítimas, lo cual “se tradujo en una voluntad de poder que posesionó a la civilización occidental como único modelo replicable a nivel global, desconociendo (encubriendo) al resto de las culturas que

fueron asumidas como ‘bárbaras’, ‘inmaduras’ y/o subdesarrolladas” (Karina Ochoa, 2014: 28). En otras palabras, toda práctica que salga del límite de características eurocéntricas es descartada y vulnerada por todo aquello que se percibe socialmente con “superioridad” y “validez”.

Es así como las élites van ajustando los sistemas educativos a las condiciones generadas por el occidentalismo; a la desigualdad, al no reconocimiento de la diferencia, al fomento del silencio y la obediencia como destino, dejando de lado un diálogo crítico entre culturas, donde no se borren los simbolismos en los contactos culturales, pues es necesario “pensar la cultura como proceso histórico en contraposición a los esencialismos, luchar contra el colonialismo, el racismo, el neoliberalismo como elementos fundamentales para desestructurar el patriarcalismo, establecer los vínculos entre las luchas locales y los procesos globales” (ibíd: 117). Sin embargo, los procesos y espacios educativos en países latinoamericanos omiten que las aulas son interculturales, porque innegablemente hay diversidad, encuentros y desencuentros que enriquecen las convivencias a través de la convivencia áulica a partir del reconocimiento de la multiplicidad y diversidad de epistemologías. Puesto que, cuando establecemos un diálogo con las personas hay un reconocimiento mutuo de identidades culturales, mas no un asentamiento de elementos opresivos y marginantes.

Las pedagogías como las críticas y feministas son propuestas que desvirtúan los métodos de esclavización y giren al modo de emancipación de las sujetas y sujetos, despertando un sentido contextual y una conciencia crítica sobre el mundo, haciendo resistencia al orden social establecido por las clases dominantes. Por otro lado, las personas no podemos exigir la garantía de nuestros derechos humanos si no los conocemos y no sabemos sus funciones, por ello es indispensable que en las pedagogías críticas y feministas haya una didáctica desde el enfoque basado en derechos humanos, puesto que, si las instituciones del Estado tienen el poder de influir en el pensamiento y las decisiones de la vida de todas las personas, también puede haber un cambio de paradigma, donde las ideologías que someten a la

ciudadanía, pueden nutrirse a partir de la sensibilización y posteriormente, una toma de conciencia para la praxis de los derechos humanos a partir de didácticas, donde las educaciones lleve consigo un accionar político, tomando como tarea la emancipación de los y las sujetas.

Se necesitan didácticas que ensanchen las posibilidades para conocer de manera consciente los derechos humanos, hacerlos valer y exigir justicia cuando haya una vulneración de éstos, pues no únicamente deben estar al conocimiento de organismos que los protegen, sino que la ciudadanía debe saber en qué consisten, su función y las acciones llevadas a cabo cuando se transgreden, no sólo con tecnicismos jurídicos que pueden complicar la apropiación de los marcos legales, si no con la comprensión de que los derechos humanos se practican en la vida cotidiana en cada acción y decisión tomada.

Paulo Freire (1990) señala que la educación escolarizada ha sido un instrumento de control social con la reproducción de ideologías dominantes y la teoría de la resistencia se contrapone, pues resulta significativa para “el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompañan” (Henry Giroux, 2005: 148).

No obstante, Violeta Núñez (2003) destaca que las prácticas sociales hacen a la educación social, pues: “la escuela no es coextensiva a la educación. Esta se despliega en diversos espacios, que pueden ser gestionados, promovidos y reinventados desde la responsabilidad pública, y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación” (p.19). Justo es la postura que ilustra los principios de las pedagogías críticas y feministas, ya que son alternativas para emancipación de las y los sujetos, que, por medio de procesos y espacios educativos buscan que las personas sean conscientes de sus propias condiciones de sujeción para tomar acciones que reivindicquen su lugar en la sociedad.

La didáctica ha tenido una mirada específica en la educación escolarizada, pero es importante concebirla en la educación social, ya que:

[...] se ocupa del tema de los medios, del cómo enseñar, pero esta preocupación por los medios es necesario plantear desde un proyecto de fines o de intencionalidades, cuestión ésta que también compete al campo de la didáctica. Los medios (las estrategias de intervención, la selección de recursos, etc.) han de ser coherentes con las finalidades que explícitamente se pretendan (Artur Parcerisa, 2007:41).

Artur Parcerisa y Anna Forés (2003) proponen que las didácticas sociales deben ser críticas y que aporten a la acción socioeducativa que se coloquen en un marco:

[...] en el que existe una gran diversidad de ámbitos de acción y en el que se hace difícil de limitar el campo que puede abarcar esta acción o intervención [...] con una gran diversidad de necesidades y muchas de las relacionadas con situaciones problemáticas o potencialmente problemáticas [...] en el que es necesario con frecuencia preocuparse más de los procesos de enseñanza-aprendizaje actitudinal y de habilidades que no de lo puramente conceptual (p.75).

La didáctica está presente en todos los espacios comunitarios, aprendemos y enseñamos por medio de prácticas sociales, que despiertan interés y capacidades mediante la convivencia con la otredad. En cambio, las didácticas con perspectiva en derechos humanos tienen un papel fundamental para su reconocimiento e innovar propuestas de acción-reflexión que abran paso a prácticas desde la libertad y la autonomía de las ciudadanías, al promover la participación de las y los sujetos, se propician oportunidades para autoperibirse con protagonismo social para transformar las condiciones de precariedad que atañen sus vidas y corporeidades.

Las didácticas basadas en derechos humanos permiten la participación activa e incidencia política de la ciudadanía no sólo para diseñar y crear colectivamente políticas públicas sustentadas en el principio de dignidad humana, también para protestar colectivamente y visibilizar que el Estado no está cumpliendo con sus obligaciones para la generación de condiciones en el goce de vidas y entornos libres de cualquier manifestación de violencias.

Senti-pensar en comunidad, abre posibilidades para construir lo común desde las diferencias, retomando las demandas particulares de cada población con los diversos

y múltiples sistemas de opresión que atraviesan sus vidas y corporeidades, apartándose de la apatía e individualidad que caracteriza a una educación alienante.

5.3 Hacia la cultura de la denuncia el espacio universitario desde la praxis pedagógica crítica- feminista

Por siglos la sociedad y el Estado nos han negado la mirada como sujetas de derechos, con ciudadanía. Esto ha desencadenado una serie de sucesos históricos, donde las mujeres se organizan para exigir la elaboración de políticas públicas que nos garanticen una vida con principios de dignidad, equidad, justicia e igualdad sustantiva, ya que cuando nos referimos a que se deben superar las brechas de desigualdad entre varones y mujeres, significa que debemos tener el mismo acceso a los derechos sociales, económicos, culturales y políticos.

Sin embargo, las voces de las mujeres continúan siendo silenciadas, no podemos juzgar aquellas injusticias que acuerpamos, pero sí somos parte de lo juzgado, siempre desde la visión de la masculinidad hegemónica

El valor simbólico de “lo femenino” tiende a definirse desde los intereses de la élite patriarcal, que establece la imposibilidad y limitación de comportamientos de las mujeres, categorizándonos como “buenas o malas”. De este modo, se hace presente la violencia simbólica que reproduce y sostiene roles, mandatos y estereotipos de género asimétricos y generadores de desigualdad (Nuria Varela, 2017: 32). A su vez, son potencializados por la generalización de características en imágenes, mensajes, valores y signos que emergen en la sobrevaloración de los parámetros sobre “lo que es ser mujer”, bajo la norma social estandarizada.

A las mujeres nos han limitado para ser las propias protagonistas de nuestras vidas y corporeidades, somos vistas como eternas menores de edad, donde los hombres nos tutelan y si nos atrevemos a transgredir los mandatos, recibimos humillaciones, reclamos y descalificación; somos castigadas socialmente. Aun así, hay transgresoras

que rompen con las barreras de los mandatos de género, siendo generalmente mujeres que tienen acceso, permanencia y concluyen sus estudios de educación superior.

Por ello, hemos creado pedagogías entre mujeres, donde sostenemos la memoria histórica y el legado en el marco de la protección, garantía y progresividad de nuestros derechos, además, del reconocimiento hacia las genealogías, donde miramos la construcción de propuestas colectivas para disfrutar plenamente vidas libres de violencias, donde podamos defender lo que por inherente tenemos como seres humanos, derechos.

Se ha priorizado el androcentrismo, el eurocentrismo y se nos ha despojado de nuestra cultura originaria, de nuestras costumbres, tradiciones y creencias, pues si las practicamos somos profundamente discriminadas e inferiorizadas desde un margen patriarcal que regula lo que es aceptable o válido para su reconocimiento. Hemos sido socializadas para ser de las otredades, no con ellas, omitiendo la importancia de colocarnos al centro como individuos y mirarnos como sujetas de derechos, para decidir sobre nuestras propias corporeidades, sexualidades y culturas, sin consultar al Estado y a la sociedad si están de acuerdo o no, ya que nos han negado el derecho a alzar la voz y a exigir cuentas sobre el cumplimiento de sus obligaciones como función primordial que asegura el bienestar de la sociedad civil, que deja en segundo plano nuestra seguridad pública y nos revictimiza cuando se han violentado profundamente nuestras corporeidades y vidas.

El Estado y sus instituciones se deben coordinar para proponer un modelo educativo que realmente promueva, defienda y garantice los derechos humanos, y la escolarización también es una vía indispensable para la formación de un pensamiento crítico y una conciencia de género para prevenir y resistir ante las violencias, como primer paso para transitar a una cultura de denuncia en los centros escolares.

Para comprender a qué nos referimos con cultura de la denuncia, resulta valioso desglosar qué es la cultura, Angelo Altieri (2001) menciona que es una palabra

proveniente del latín de los verbos *colo, colere, cultum* que significa cultivar y en un sentido etimológico, cultivo, mientras que en la concepción simbólica de la cultura, Clifford Geertz (2003) añade que hay un soporte simbólico en todas las representaciones sociales, pues la cultura se entiende como aquel “patrón de significados incorporados a las formas simbólicas —entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos— en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (p. 197).

La educación es un proceso cultural donde se define cómo y cuál será el sujeto y sujeta de formación, puesto que la educación y la escolarización “vehiculizan la cultura” en el sentido de “transmitir la cultura” a las otredades, desde este punto de vista, la escuela se mira como “civilización” y quienes asisten son pensadas como “personas civilizadas”, ya que al adquirir los conocimientos hegemónicos se deslegitiman aquellos que provienen de experiencias personales y prácticas cotidianas, incluso constantemente escuchamos frases como: “termina de estudiar para que seas alguien en la vida”, otorgándole gran importancia a la acreditación de estudios para obtener reconocimiento social.

Las instituciones educativas en lugar de reproducir la cultura hegemónica podrían implementar propuestas para promover una cultura que implique denunciar los actos coercitivos que vive la comunidad escolar en su cotidianidad. De acuerdo con el Diccionario de uso del español de María Moliner (2000: 427) denunciar es comunicar a la autoridad un delito o hablar de cierta cosa irregular o abusiva, mientras que, la palabra denunciar significa acción de denunciar al hacer saber a las autoridades que algún acto merece ser castigado.

De este modo, la cultura de la denuncia es definida como “el llamado a la sociedad civil a efecto de que dé a conocer a sus autoridades competentes [...] los actos delictivos que agraven no sólo su integridad física, moral o psicológica, sino también

aquellos que afecten al cúmulo social” (Eleazar Graillet, 2011: 2). Por otro lado, Gladis Boladeras (2019) declara que hay ausencia de la cultura de la denuncia en la sociedad, puesto que las personas tienen desconfianza institucional y a las autoridades impartidoras de la justicia, ya que: “la percepción de impunidad, corrupción, falta de capacidad de operación e investigación da como resultado que la gente no denuncie, provocando que la comunidad se convierta en víctima de los delitos y víctima de la impunidad” (párr. 4).

Desde la infancia a las mujeres nos han enseñado a permanecer en el mandato del silencio, pues cuando vivimos y acuerpamos violencias, se fomenta y legítima una cultura del silencio, la cual Paulo Freire (1990) describe como un estado mudo de las masas desde el acallamiento de opiniones que pretenden una postura neutral, pero que continúan favoreciendo el orden social sin apertura a transformaciones desde la participación activa.

Para generar una ruptura con el mandato del silencio cuando se viven y acuerpan violencias, Audre Lorde (1984) propone que el silencio necesita ser reemplazado por el lenguaje, requiere de verbalización, llevar las situaciones que han quedado en el espacio privado al político y a partir de ahí, movilizar por medio de acciones de autorrevelación que se encaminan a la transformación social:

En aras del silencio, cada una de nosotras desvía la mirada de sus propios miedos -miedo al desprecio, a la censura, a la condena, o al reconocimiento, al desafío, al aniquilamiento. Pero más que nada creo que le tememos a la visibilidad, sin la cual, sin embargo, no podemos vivir verdaderamente (p.2).

Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (2021) entre 2016 y 2021, las personas no comenzaron con un proceso de denuncia formal por las siguientes razones; miedo a represalias por parte de quién(es) cometieron las agresiones; no pensaron que fue violencia lo que vivieron,

vergüenza, temor a la revictimización, desconfianza a las autoridades correspondientes, y destaca, el desconocimiento sobre dónde acudir y cómo denunciar, además de las leyes existentes para prevenir, atender y sancionar los delitos.

En este sentido, es oportuno promover una cultura de la denuncia en el espacio universitario, pues se articula desde la construcción de puentes colectivos que quebranten los miedos al hacer uso de la voz para señalar, nombrar y visibilizar violencias que han quedado en el margen de lo personal, de lo íntimo, pero que claramente tienen un fuerte impacto en la vida pública desde la estructuración social. De este modo, las pedagogías críticas y feministas emergen como alternativas que se oponen a la reproducción de prácticas e ideologías que perpetúan la pasividad y el sometimiento de las y los sujetos, por lo que, la transgresión de los mandatos de género y de otros sistemas opresivos es el producto del acto educativo. La visión educativa feminista se orienta a que las IES asuman el compromiso y responsabilidad de la formación con pensamiento crítico y conciencia de género para toda la comunidad universitaria, fomentando el cuestionamiento y problematización sobre las relaciones desiguales de poder que provocan ambientes y entornos hostiles. Por ello, no resultan suficientes las campañas de sensibilización para prevenir los maltratos por razón de género y contra las mujeres, donde sólo acuden posibles víctimas; es indispensable el involucramiento y participación de cada uno de los actores educativos para transitar a formas de convivir sana y paritariamente. Benjamín Berlanga (2020)³⁵ ha insistido que los espacios escolarizados están atravesando por un apagón pedagógico, con el constante rechazo a discursos emancipatorios y el robustecimiento de la ignorancia e indiferencia, que pretende el desarrollo efectivo de competencias y prescinde de afectos con la ausencia del diálogo y reconocimiento a la diferencia mediante el dominio sobre las corporeidades y

³⁵ Klastos. (17 de septiembre del 2020). *Contra el "apagón pedagógico", entrevista con Benjamín Berlanga*. [Texto digital]. <https://www.ladobe.com.mx/2020/09/contra-el-apagon-pedagogico-entrevista-con-benjamin-berlanga/>

territorialidades; una pedagogía sin sujetos, en el anonimato, donde las autoridades escolares parten de la autorreferencia con el decidir por y para toda la comunidad escolar, prevaleciendo la obediencia que castiga la manifestación de malestares e indignaciones.

Por su parte, Irene Martínez (2016) afirma que las prácticas educativas feministas se centran en la autonomía de las y los sujetos, en romper las cadenas de silencio y miedo que atan a la permanencia pasiva y sumisa; se trata de educaciones para la formación de ciudadanías críticas e inconformes que se atreven a generar cambios, donde el liderazgo y el protagonismo social son primordiales en la organización colectiva, que permite trazar rutas de acción para erradicar desigualdades y aterrizar en la defensa de los derechos humanos al irrumpir en la denuncia.

Las violencias en las IES no seguirán su curso si se detienen con prácticas de resistencia al interior de estas, la información de cómo, con quién, por qué y a dónde acudir cuando los derechos son vulnerados, es una herramienta de liberación ante los dispositivos de poder; las pedagogías críticas y feministas se constituyen de andamiajes para potencializar la capacidad de agenciamiento de las y los sujetos de derechos, lo que posibilita reivindicar las condiciones de subordinación, tejer alianzas para el acceso a la justicia y la dignificación de las vidas a través del pleno ejercicio de la ciudadanía.

Las universidades omiten que las y los sujetos son interseccionados por múltiples formas de discriminación y exclusión, cuando uno de sus principales objetivos al ser instituciones del Estado, además de crear instancias procuradoras de justicia, debe ser la promoción y fomento de una conciencia de derechos, es decir, no sólo quedarse en la difusión mecanismos e instrumentos jurídicos, sino establecer propuestas para impulsar el conocimiento y respeto para a sí, ser de sí y para sí mismo. Las IES podrían adoptar iniciativas que convocan a la ética del cuidado de las educaciones feministas, radicando en la empatía, la solidaridad y la cooperación para transformarse a sí misma/o y a la realidad, con finalidades concretas como la reconfiguración de los

valores y la construcción de nuevos contratos sociales con acuerdos ligados a la corresponsabilidad y a la acción colectiva.

En realidad, los desafíos que enfrentan las IES son la sensibilización sobre las violencias que atañen a la comunidad escolar y la miopía sobre las exigencias que los grupos activistas internos repiten con cansancio: disfrutar de espacios y tratos dignos, donde sean consideradas las voces, necesidades, preocupaciones, sentires, experiencias del estudiantado con una mirada alejada de la sujeción y homogeneidad que desconoce las particularidades, contextos e identidades que coexisten diariamente.

Las IES deben incentivar la participación crítica de todos los actores educativos, tratando las violencias como una problemática de asunto público y movilizandopropuestas de acción con la población estudiantil y la planta docente, que si bien, poseen diversas personalidades, intereses y demandas, es posible tener puntos de encuentro desde el diálogo intergeneracional e intercultural como claves que aperturan canales de comunicación al intercambiar posturas o pensamientos que se despliegan en discusiones trascendentales como vías de transformación colectiva para contribuir en proyectos encaminados a la construcción de entornos seguros que pueda disfrutar toda la comunidad escolar.

Las educaciones que plantean el despertar de una conciencia crítica de género implican el reconocimiento individual y colectivo de la participación inconsciente en prácticas sociales que tienen como objetivo perpetuar la cultura patriarcal, para “develar, conocer, desmantelar, subvertir, deconstruir, transformar el sistema jerarquizado de los varones en condición de género masculino/dominante y de las mujeres en condición de género femenino/subordinado” (Blanca Cabral, 2018: 496). De esta manera, es posible cuestionar mecanismos y dispositivos de organización social y cultural que, desde estructuras de control y dominación hacia las mujeres, se fortalece la condición de subordinación.

No obstante, al visibilizar las distintas violencias, nombrarlas por tipos y ámbitos de ejercicio durante la sensibilización y después, concientización en los procesos educativos, se incentiva la construcción de alternativas para interaccionar, sentir y pensar con la otredad a partir del respeto a la dignidad humana, puesto que, la conciencia de género comprende de herramientas informativas para mirarnos como sujetas de derechos y con la potencia de exigir justicia e igualdad no sólo cuando sean vulnerados u omitidos, también al contar con herramientas como la información sobre su función, defensa y progresividad.

Por ello que, la formación de conciencia de género con las estudiantas universitarias, es un pilar para confrontar los mandatos de la cultura patriarcal, pues cuando los procesos educativos se abordan desde la perspectiva de género feminista, puede decantar en la oposición hacia creencias y prácticas tradicionales emanadas en la sujeción femenina, esto desestabiliza la condición en desventaja de las mujeres y se dirige hacia la emancipación de las sujetas con pensamientos y acciones que transformen sus vidas y formas de relacionarse en el mundo.

Desde la cultura patriarcal, se reproduce que las mujeres desarrollamos un rol en la sociedad “como siervas, como menores de edad o como seres no pensantes e inferiores” (Gisela Espinosa y Ana Lau Jaiven, 2013: 12). Así, históricamente nos han negado el desarrollo de nuestra autonomía, enseñándonos a ser meramente heterónomas, desplazando el “yo” del ser con, por y para sí mismas, pues la autonomía es “la capacidad de decidir el sentido de la vida y establecer relaciones de igualdad y respeto con otros entes autónomos” (Marcela Lagarde, 2012: 102). Ser autónomas significa automirarse como sujetas de derechos y reconocerse como autoridad, no sin antes atravesar por procesos deconstructivos; descubrirse alienadas, con pensamientos misóginos y acciones sexistas, pero a partir de esa autopercepción, generar cambios en una misma; ver qué poderes positivos poseemos: talentos, habilidades y virtudes, así como revalorar las limitaciones para trabajar en ellas.

Nos educaron para siempre pedir permiso, pero asumirse como sujetas autónomas conlleva a una transformación política de la condición de sujeción de las mujeres,

puesto que, es actuar con libertad para tomar decisiones y hacernos cargo de ellas y de nosotras mismas responsablemente, también, es acceder al derecho a estar informadas para exigir ser nombradas y escuchadas por la sociedad y el Estado.

El desarrollo de la capacidad de autonomía, también requiere de autoidentidad, de preguntarse constantemente “¿quién soy yo?”, “¿de dónde vengo?”, “¿cuáles son mis anhelos”; hacer una revisión introspectiva y personal al afrontar el miedo de transgredir el desear la validación de la otredad, de romper el silencio y hacer uso de la propia voz para manifestar nuestros deseos y exigencias, sin olvidar que las identidades son multidimensionales, pues algunas además de ser mujeres son lesbianas, jóvenes, estudiantas, madres, trabajadoras, esposas, compañeras, etc. En ocasiones cuando decidimos hacer algo por y para nosotras mismas, llega un sentimiento de “culpa”, un mecanismo de control instaurado en las vidas y cuerpos de las mujeres, pues la sociedad nos hace sentir culpables por mirarnos como merecedoras de goce y libertad, nos llaman “malas” madres, hijas, esposas, novias, mujeres, estudiantas, etc., por el hecho de tomar acción para la realización de nuestros proyectos de vida personales, lo que Amelia Varcárcel (2007) llama “derecho al mal”:

No se nos puede exigir a las mujeres que aportemos algo especial para justificar el derecho a existir bajo los rayos del sol. Las cosas, o se hacen juntos o no se hacen. La reivindicación del mal significa que yo no tengo obligación de cumplir estándares más altos que otros; tengo derecho al estándar que el otro se pone, y si éste es de mediocridad, no me importará ser mediocre [...] (párr. 20).

Para tomar decisiones sin esperar el reconocimiento de las otredades, es fundamental la construcción de la autoestima, es decir, la estima del Yo, la valoración efectiva de sí misma para mirarnos como las propias autoras de nuestras vidas, sin preocuparse de las expectativas que tienen las demás personas sobre nosotras y poner en práctica nuestras pasiones y deseos:

La autoestima está conformada por los pensamientos, los conocimientos, las intuiciones, las dudas, las elucubraciones y las creencias acerca de una misma, pero también por las

interpretaciones que elaboramos sobre lo que nos sucede; lo que nos pasa y lo que hacemos que suceda. Es una consciencia del Yo en el mundo y, por ende, es también una visión del mundo y de la vida. Y en la dimensión subjetiva afectiva, la autoestima contiene las emociones, los afectos, los deseos fundamentales sentidos sobre una misma, sobre la propia historia, los acontecimientos que nos marcan, las experiencias vividas y también las fantaseadas, imaginadas y soñadas (Marcela Lagarde, 2020: 19).

En nuestra autoestima también influye la condición de género, pues hay múltiples desventajas que permiten las prácticas de discriminación, opresión y exclusión contra las mujeres. Mabel Burin (2008) alude a tres metáforas para ilustrar las desigualdades vivimos cotidianamente: techo de cristal, pared de cristal y suelo pegajoso. El techo de cristal refiere a que, a pesar de demostrar ser talentosas y exitosas, la cultura patriarcal obstaculiza nuestra presencia en los espacios públicos. Como cuestión simbólica, el techo de cristal es una superficie superior invisible pero difícil de traspasar que continúa avanzando; se trata de los factores culturales invisibles o casi imperceptibles, que pretenden sostener la sujeción de las mujeres. Aunque se refuerza con las condiciones subjetivas que consisten en sobre exigencias internas, configuradas en síndrome de la impostora anteriormente mencionado, donde nos repetimos constantemente: “yo no”, “yo no puedo”, “yo no soy capaz”, pues desde niñas nos enseñaron a siempre sobre-dar sin nunca ser suficientes para las expectativas de las otredades, menospreciando nuestro esfuerzo y dedicación, mutilando la seguridad de sí mismas, así como los deseos de poder y de saber.

Asimismo, la pared de cristal alude a barreras o muros invisibles que imposibilitan a las mujeres movilizarse lateralmente a puestos de dirección, es decir, dentro de las empresas y organizaciones, las mujeres suelen concentrarse en funciones particulares en áreas de apoyo y servicio, con poder de decisión limitado, teniendo como consecuencia una brecha salarial, puesto que los sectores más feminizados exhiben salarios que en promedio resultan menores a comparación con los puestos de mayor rango de los varones.

Por otro lado, el suelo pegajoso es la interiorización de mandatos de género adheridos a los roles tradicionales como prioridad para las mujeres, ya que limitan a la realización de proyectos personales y profesionales. En este sentido, cuando tomamos decisiones sobre qué trazos haremos para disfrutar de nuestras vidas, se atraviesan los actos de servicio, cuidado y atención prolongada a las otredades; dedicarse al trabajo del hogar, ejercer la maternidad y contraer matrimonio, no por realmente desearlo si no por cumplir expectativas sociales, es decir, asumir responsabilidades que acaban por condicionar nuestro acceso al mundo laboral y educativo.

Colocarse en el centro, ponerse como prioridad, para las mujeres implica renunciar a los mandatos sociales y resistir ante los estigmas al llamarnos “rebeldes”, “peligrosas” o “egoístas” por tomar decisiones por y para nosotras mismas, lo que conlleva a la mismidad:

la síntesis filosófica de la autoestima y la autoidentidad es la experiencia de afirmación de cada mujer en su propia vida en su cuerpo y su subjetividad, a través de sus poderes vitales y sus libertades. Como experiencia filosófica, la mismidad se define por el ser-para-sí-misma [...] La mismidad supone transformar los deseos de fusión por los de vínculo, desechar el regreso al pasado, a la cultura madre o al paraíso, para dar lugar a la preservación del yo-misma y del propio mundo, sus espacios y recursos: arraigamos y pertenecer se conjugan con la fluidez.

(Marcela Lagarde, 2001:194-195).

La construcción de nosotras mismas como sujetas de derechos nos convoca a realizar procesos de identificación con otras mujeres, para reconocernos de manera recíproca como protagonistas sociales que se movilizan con la finalidad de erradicar los sistemas de dominación. Mirar los poderíos personales y colectivos para emanciparnos al transformar las condiciones de desigualdad que vivimos y acuerpamos, posibilita el empoderamiento de las mujeres, no como una idea falsa, que se ha capitalizado con ser “luchonas”, “multitareas”, “poder con todo al mismo tiempo” y la “liberación con la hipersexualización de nuestros cuerpos”, pues el empoderamiento, más bien:

[...] se crea en procesos en los cuales cada mujer (de cualquier edad y estado) fortalece y desarrolla la capacidad política que le permite defenderse, enfrentar la opresión y dejar de estar sujeta a dominio (deshumanización, violencia, explotación, pobreza). Ése es el profundo sentido del empoderamiento individual hoy que sólo se da si está sustentado socialmente hoy, si se extiende la sociedad, si es sintetizado en el estado y si lo abarca.

Pero hablamos también del empoderamiento colectivo de género, hoy de la capacidad colectiva de las mujeres de enfrentar con conciencia y en alianza política el desmontaje del viejo orden y la construcción cotidiana de formas renovadas de convivencia social, de economía, política y cultura (Marcela Lagarde, 2020: 212).

La formación del pensamiento crítico y la conciencia de género permiten empoderarnos, al estar informadas sobre nuestros derechos para afirmar con seguridad: “esta vida y cuerpo es mío y yo decido”, sin ataduras a los mandatos de género que nos privan de voz y acciones politizadas para reconfigurar nuestros lugares con y en el mundo. No obstante, los mitos del amor romántico han controlado también las formas de relacionarse erótica y/o afectivamente, al arraigar la condición de subalternidad de las mujeres, retomando la cultura patriarcal y el capitalismo imperial que imponen cómo establecer un vínculo y hacerlo funcional a los intereses de los sistemas de dominación, siendo un soporte efectivo para las desigualdades genéricas.

Por ello, las pedagogías feministas son un apoyo para la deconstrucción del amor³⁶, pues desmontan la idea de la “conquista” como principio colonial, donde las mujeres estamos en la espera para que nos conquisten la vida y la corporeidad, despojándonos de nuestros poderíos vitales, los cuales actúan para desmontar formas en las que se

³⁶ El amor, que desde la perspectiva ética y política feminista implica los cuidados, reconocimiento recíproco, igualdad de condiciones, responsabilidad afectiva y la mirada crítica para la negociación de acuerdos.

hacen presentes las violencias desde la transgresión de los mandatos del género y confrontación consigo mismas, ya que:

los procesos pedagógicos de autoestima impulsados desde una perspectiva de género buscan la reeducación feminista de las mujeres en correspondencia con los modos de vida que anhelamos; busca también crear nuevas formas de liderazgo que expresen, aquí y ahora, una politicidad de género, una especificidad feminista (Marcela Lagarde, 2001: 8).

De acuerdo con Maribel Ríos (2015: 29) el acompañamiento pedagógico feminista implica un buentrato; el autocuidado y el cuidado de las otredades al deslegitimar el machismo, la misoginia y el sexismo en las narrativas cotidianas; reside en apoyar la autoestima de las sujetas con la incorporación de lo íntimo en los procesos educativos, ya que la conciencia de sí mismas es un pilar para el reconocimiento de la valía de la propia voz y experiencia, donde se destacan las dolencias del cuerpo que ha contenido daños y emociones derivadas de las violencias estructurales, pues los mitos del amor romántico también configuran los proyectos de vida de las mujeres durante sus trayectorias escolares, articulando que necesitan afecto y atención masculina como esencialidad de su género; sin embargo, las pedagogías críticas-feministas se proponen como alternativas educativas transgresoras que permiten romper con las cadenas del ideal femenino del sistema patriarcal y transitar a prácticas libertarias desde la construcción de vínculos afectivos y/o eróticos sanos, desde el cuidado mutuo, la ternura y la empatía.

Capítulo 6: Propuesta pedagógica feminista
Curso-taller “Transformar el silencio en denuncia:
hacia la defensa del derecho al amor”

Aspiramos a ser parte de una pedagogía... que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.

- Claudia Korol

6.1 Presentación del curso-taller

El curso-taller “Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”, se gestó bajo la mirada crítica y propositiva, primero y de manera personal, por el hecho de ser denunciante y sobreviviente de violencia feminicida, posteriormente, a partir de las voces y experiencias de las colectivas estudiantiles feministas “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”, también, desde la formación y ejercicio de mi profesión como pedagoga, no sólo al vislumbrar los déficits de la promoción de la cultura de la denuncia en el espacio universitario, si no las potencias que tenemos en las IES al crear herramientas e incentivar procesos educativos transgresores para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia de género, y por último, a través de la perspectiva teórica y metodológica de las pedagogías críticas y feministas, que desde colocar al centro las dimensiones personal, grupal y experiencial, es posible transformar las condiciones de desigualdad que vivimos y acuerpamos, al generar espacios pedagógicos de resistencia a los sistemas de dominación y poner la dignidad humana como eje principal para construir proyectos de vida y trayectos escolares universitarios libres de violencias, politizando “lo íntimo” de las relaciones eróticas y/o afectivas y resignificando las experiencias de violencias, asumiéndonos como sujetas de derechos y con capacidad de agencia.

La convocatoria del curso-taller se emitió a través de un cartel digital en la página de *Facebook* de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán, con apoyo del Programa

de Pedagogía, posteriormente, la difusión será en grupos de la misma plataforma donde se encuentren estudiantas acatlecas de diversas licenciaturas. Para la inscripción, las interesadas realizaron su registro al proceso de formación por medio de un formulario en línea, donde agreguen sus datos de contacto y motivos para inscribirse, comprometiéndose con su asistencia y realización de actividades.

Más tarde, el contacto fue por correo electrónico para dar la bienvenida a las estudiantas con indicaciones para invitarles a contestar un cuestionario inicial que permitirá conocer los perfiles, intereses y conocimientos previos de las participantes.

6.2 Objetivo general

Promover la cultura de la denuncia en la FES Acatlán mediante un curso-taller con perspectiva pedagógica crítica-feminista para prevenir las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas de las estudiantas a nivel licenciatura.

6.3 Comunidad participativa

Jóvenes estudiantas que cursan alguna licenciatura de la FES Acatlán (de 15 a 25 participantes) con diversidad de contextos, personalidades, intereses, necesidades y sentires.

6.4 Perfil de la coordinadora

Itzel Calderón Esquivel es una mujer joven de 23 años, egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán, interesada en la prevención y atención de las violencias de género y contra las mujeres. Fue denunciante de dos casos de violencias en la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM, ha participado en cursos y diplomados de formación política para el fortalecimiento y progresividad de la ciudadanía de las mujeres.

6.5 Estructura y contenidos

Estructura

El curso-taller *“Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”*, está conformado por 15 horas de trabajo en línea, distribuidas en cinco temáticas, es decir, cinco sesiones de 3 horas cada una, siendo impartido del lunes 24 al viernes 28 de julio del 2023 de 11 a 14 horas, teniendo como herramienta la plataforma de videoconferencias *Zoom*.

Mi propuesta pedagógica crítica-feminista se cimienta en un curso-taller para vincular la teoría feminista con la praxis en la vida cotidiana de las sujetas, por medio de la participación e incidencia personal y colectiva durante los procesos de sensibilización para visibilizar la multiplicidad y diversidad de violencias contra las mujeres, teniendo como propósito ser un espacio educativo libre, seguro y reflexivo, donde cada integrante del grupo se sienta con confianza al compartir sus pensamientos, ideas, experiencias, intereses y sentires a través del diálogo y discusiones, reconociéndose de manera recíproca como sujetas con el derecho a tener derechos para conocerlos y defenderlos.

Los procesos formativos en el curso-taller se trabajarán en grupo, puesto que, mi propósito también es que las estudiantas acatlecas que participan se miren como interlocutoras, con liderazgo y protagonistas de sus propios proyectos de vida. “Esta modalidad de trabajo facilita la discusión, el análisis y la crítica de los contenidos por revisar; permite la vinculación de la teoría con la práctica, así como compartir, profundizar y enriquecer la experiencia personal y grupal” (Ana Guajardo 1994: 9). La interacción en grupo posibilita el reconocimiento mutuo de las voces e historias de vida de cada participante (estudiantas y coordinadora), aludiendo nuevamente a la política de la experiencia tal como los grupos de consciencia feminista en la década de los 60 del siglo XX, donde a través de los procesos formativos de este curso-taller, cada una se apropie de las categorías analíticas y las incorpore en su propia cotidianeidad en la toma de decisiones.

Contenidos y abordaje

La selección de contenidos de este curso-taller provienen del diálogo durante las entrevistas con las colectivas estudiantes feministas acatlecas, en torno al origen de las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas instaurado en los mitos del amor romántico y el modelo amoroso patriarcal, así como el desconocimiento de la comunidad universitaria sobre las instancias y protocolo de atención a las violencias de género y contra las mujeres en la UNAM, por lo tanto, el accionar de la pedagogías críticas-feministas fungen como vías educativas para la emancipación de las sujetas en los procesos formativos del curso-taller, al proponer una didáctica con un enfoque basado en la promoción y defensa los derechos humanos de las mujeres, con actividades que incentiven el cuestionamiento y problematización de condiciones de violencias que tuvieron gran impacto en nuestro desarrollo personal y en la trayectoria escolar universitaria.

A continuación, presento el desglose de las cinco unidades temáticas del curso taller y las categorías clave de problemáticas que me propongo a abordar de manera crítica, analítica y situada:

Temática 1. Género, violencias y derechos humanos

Objetivo: Las estudiantas reconocerán las violencias por razón de género como transgresiones a los derechos humanos a través de la conceptualización de violencia, así como su entramado con el poder y el sistema patriarcal.

Categorías clave:

Violencia

Poder

Género

Patriarcado

Violencias de género

Derechos humanos

Temática 2. Violencias contra las mujeres

Objetivo: Las estudiantas identificarán la tipología y modalidades de las violencias contra las mujeres a través de la breve revisión crítica de leyes nacionales para fortalecer la promoción y defensa de derechos humanos.

Categorías clave:

Movimiento feminista: recorrido histórico por los DH de las mujeres

Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

Tipología y modalidades de las violencias contra las mujeres: LGAMVLV

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Violencias contra las estudiantas en las Instituciones de Educación Superior

Temática 3. Mitos del amor romántico

Objetivo: Las estudiantas explicarán los mitos del amor romántico como principales causas de las violencias en las distintas formas de relacionarse erótica y/o afectivamente, así como sus impactos en el desarrollo personal y en las trayectorias escolares universitarias.

Categorías clave:

Amor romántico

Mitos del amor romántico

Tipos de relaciones eróticas y/o afectivas

Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas

Temática 4. De los tendaderos a las defensorías: cultura de la denuncia en el espacio universitario

Objetivo: Las estudiantas interpretarán la cultura de la denuncia como mecanismo para la valoración y defensa del derecho a vivir una vida libre de violencias por medio del conocimiento sobre las instancias y protocolos de atención a víctimas, instauradas en la FES Acatlán.

Categorías clave:

Pensamiento crítico

Sujetas de derechos y con agencia

Cultura de la denuncia

Formas sociales de denuncia

Procesos formales de denuncia: instancias y protocolo de atención a las violencias de género de la UNAM

Temática 5. Construir relaciones eróticas y/o afectivas libres de violencias

Objetivo: Las estudiantas evaluarán las condiciones de desigualdad y fortalezas personales a través de la revisión de la ética amorosa feminista para construir relaciones eróticas y/o afectivas libres de violencias.

Categorías clave:

Proyecto de vida

Autonomía

Autoestima

Autoidentidad

Mismidad

Sujetas de derecho al amor

Negociación del amor

Ética amorosa feminista

6.6 Cartas descriptivas

Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor"

Modalidad: En línea

Tallerista: Itzel Calderón Esquivel

Participantes: Estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán

TEMÁTICA 1. Género, violencias y derechos humanos

Fecha: 24 de julio de 2023

Duración: 180 minutos

Objetivo: La comunidad participativa identificarán las violencias por razón de género como transgresiones a los derechos humanos a través de la conceptualización de violencia, así como su entramado con el poder y el sistema patriarcal.

Contenido/ Temáticas	Objetivos específicos	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar (Descripción)	Tiempo	Recursos y/o materiales didácticos
<p>TEMÁTICA 1. <i>Género, violencias y derechos humanos</i></p> <p>Categorías clave: -Violencia -Poder -Género</p>	<p>La comunidad participativa:</p> <p>1.1 Generarán un espacio de confianza para conocerse entre sí.</p>	<p>Bienvenida</p> <p><i>Actividades de integración:</i></p> <p>- La coordinadora se presentará e invitará a cada estudiante a responder lo siguiente en 1 minuto aproximadamente:</p> <p>Nombre y pronombre Carrera y semestre Pasatiempo favorito</p>	20 minutos	<p>- Laptop -Diapositivas</p>

-Patriarcado -Violencias de género -Derechos humanos		Expectativas del curso-taller		
	1.2 Conocerán los objetivos del curso-taller y el abordaje de las temáticas.	Presentación del taller - La coordinadora presentará el objetivo del curso-taller, su estructura y contenidos. - La coordinadora compartirá los protocolos de psicología en la UNAM	10 minutos	- Laptop -Diapositivas
	1.2 Conocerán el concepto de violencia y su entramado con el poder	Lluvia de ideas Las participantes levantarán la mano (mediante la función en <i>Zoom</i>) para dar una palabra u oración sobre concepto de violencia. La coordinadora explicará la categoría de violencia, su multidimensionalidad, su entramado con el poder y el sistema patriarcal.	50 minutos	- Laptop -Diapositivas
	1.3 Identificarán las violencias de género como agravios a los derechos humanos	Conversatorio sobre lecturas previas La coordinadora dará inicio al conversatorio con la pregunta generadora: “¿por qué las violencias por razones de género son agravios a los derechos humanos?” De esta manera y con apoyo de la lectura que solicitó realizar previamente a la sesión [Nikken, Pedro. (1994). <i>El concepto de derechos</i>	60 minutos	} - Lectura previa - Laptop -Diapositivas

		<p><i>humanos</i>. Estudios de derechos humanos: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/iddi/wp-content/uploads/sites/152/2020/08/1-Nikken-El-Concepto-de-Derechos-Humanos.pdf], se abrirá una conversación en torno a la categoría de análisis género y su diferencia con el sexo, así como qué son, cuáles son y la función de los derechos humanos.</p>		
	<p>1.4 Identificarán las violencias de género ejercidas en casos mexicanos.</p>	<p>Derechos humanos en la práctica cotidiana La coordinadora indicará que las estudiantes escriban en una hoja su rutina para identificar qué derechos humanos se encuentran presentes en su cotidianidad y cuáles son agraviados. Después, quienes deseen podrán compartir con el grupo, levantando la mano.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>- Hojas blancas - Bolígrafos</p>
<p>Fuentes consultadas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Althusser, Louis. (1971). <i>Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado</i>. Colombia: La Oveja Negra. ● Blázquez, Norma. y Chapa, Ana. (2018). <i>Inclusión del análisis de género en la ciencia</i>. México: Universidad Nacional Autónoma de México. ● Lerner, Gerda. (1986). <i>Origen del patriarcado. La creación del patriarcado</i>. España: 		

Editorial

Crítica.

https://www.antimilitaristas.org/IMG/pdf/la_creacion_del_patriarcado_-_gerda_lerner2.pdf

- Giberti, Eva. (2008). "Sexismo". En *Diccionario Latinoamericano de Bioética*, p. 292. Tealdi, J. C. (Director), UNESCO, red bioética, Colombia: Univ. Nac. de Colombia.
- Mingo, Araceli. (2010). *Ojos que no ven... Violencia escolar y género. Perfiles educativos*, 32(130), México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003
- Nikken, Pedro. (1994). *El concepto de derechos humanos*. Estudios de derechos humanos: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José.

Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor"

Modalidad: En línea.

Tallerista: Itzel Calderón Esquivel

Participantes: Estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán

TEMÁTICA 2. Violencias contra las mujeres

Fecha: 25 de julio de 2023

Duración: 180 minutos

Objetivo: Las estudiantas identificarán la tipología y modalidades de las violencias contra las mujeres a través de la breve revisión crítica de marcos jurídicos nacionales e internacionales para fortalecer la promoción y defensa de derechos humanos.

Contenido/ Temáticas	Objetivo específico	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar	Tiempo	Recursos y/o materiales didácticos
<p>TEMÁTICA 2. <i>Violencias contra las mujeres</i></p> <p>Categorías clave: -Genealogía feminista -Marco jurídico de los derechos humanos de las mujeres -Violencias contra las mujeres</p>	<p>La comunidad participativa:</p> <p>2.1 Conocerá la herencia de los feminismos para el acceso, ejercicio y progresividad de los derechos</p>	<p>Movimiento feminista: recorrido histórico por los DH de las mujeres Por medio de participaciones de las estudiantas, se retomará la lectura previa [Secretaría General Unidad para la Igualdad de Género. (2017). LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES. Ejercicio y exigibilidad. Cámara de Diputados / LXIII Legislatura. Ciudad de México, pp. 21-38 https://www.unc.edu.ar/sites/default/files</p>	<p>60 minutos</p>	<p>-Lectura previa -Laptop - Diapositivas</p>

-Violencias contra las estudiantas en las IES	humanos de las mujeres.	/LIBROGeneroFinalLow.pdf]. Enfatizando en la revisión de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.		
	2.2 Identificarán los tipos y ámbitos de las violencias contra las mujeres y su impacto en el transcurso de la etapa universitaria.	Presentación del marco jurídico mexicano para la defensa de los DH de las mujeres La coordinadora presentará la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para la identificación de la tipología y modalidades de las violencias contra las mujeres. En suma, explicará cuáles son las violencias que se ejercen contra las estudiantas en las IES.	60 minutos	- Laptop - Diapositivas
	Receso		10 minutos	
	2.3 Identificarán la tipología y modalidades de las violencias	Análisis grupal de un caso mexicano de violencia contra las mujeres A través de la lectura previa de un caso de violencia, las estudiantas podrán identificar qué tipo de violencias se	40 minutos	- Lectura de texto - Libretas - Bolígrafos

	<p>contra las mujeres en un caso particular.</p>	<p>hicieron presentes y las modalidades que operaron, dialogando y discutiendo durante la sesión.</p> <p>Caso Ernestina Ascencio: [Belausteguigoitia, Marisa (2007). Morir en náhuatl. El caso de Ernestina Ascencio. Debate Feminista; Vol. 36, 2007. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/4001007].</p>		
<p>Fuentes consultadas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Burin, Mabel (2003). <i>El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El "techo de cristal" en la carrera laboral de las mujeres.</i> En Almudena Hernando (Comp.), <i>¿Desean las mujeres el poder?</i> (pp. 33-78). Madrid: Minerva. ● Buquet, Ana., Cooper, Jennifer., Mingo, Areceli., Moreno, Hortensia. (2013). <i>Intrusas en la universidad.</i> México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género : Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. ● Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión. (2007, 01 de febrero). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf ● Camarena, María y Saavedra, María. (2018). <i>El techo de cristal en México. La ventana</i>,5(47), pp.312-347. 		

- Cobo, Rosa. (8 de marzo del 2016). Conferencia Rosa Cobo: *El feminismo y la ciudadanía de las Mujeres*. [Conferencia en vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/8JTI42rjWwU>
- Güerreca, Raquel. (2021). Oleajes violetas. Genealogía de la cultura feminista en la última década. *An@lítica*, 3(3), 3-18. Recuperado de: <http://revista-csh.ler.uam.mx/index.php/rda/article/view/72>
- Mingo, Araceli & Moreno, Hortensia (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Lagarde, Marcela. (2010). "Por la vida y libertad de las mujeres. Fin al feminicidio", *Fem*, vol. 28, núm. 255, 2004, pp. 26-34; Julia Monárrez Fragoso, "Feminicidio sexual serial en Ciudad Juárez: 1993- 2001", *Debate Feminista*, núm. 25, 2002, pp. 279-305; Julia Monárrez Fragoso, *Trama de una injusticia: feminicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez*, El Colegio de la Frontera Norte/ Miguel Ángel Porrúa, México.

Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia"

Modalidad: En línea

Tallerista: Itzel Calderón Esquivel

Participantes: Estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán

TEMÁTICA 3. Mitos del amor romántico

Fecha: 26 de julio de 2023

Duración: 180 minutos

Objetivo: Las estudiantas identificarán los mitos del amor romántico como principales causas de las violencias en las distintas formas de relacionarse erótica y/o afectivamente, así como sus impactos en el desarrollo personal y en las trayectorias escolares universitarias.

Contenido/ Temáticas	Objetivo específico	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar	Tiempo	Recursos y/o materiales didácticos
TEMÁTICA 3. Mitos del amor romántico Categorías clave: -Amor romántico -Mitos del amor romántico -Tipos de relaciones eróticas y/o	La comunidad participativa: 3.1 Conocerá los orígenes del amor romántico y sus implicaciones en el modelo relacional y afectivo actual.	Conversatorio sobre los mitos del amor romántico Revisión de la lectura previa [Herrera, Coral. (28 de junio de 2010). <i>Yonkis del amor.</i> https://haikita.blogspot.com/2010/06/yonkis-del-amor.html Posteriormente, la coordinadora expondrá el origen patriarcal del amor romántico y cada uno de sus mitos, para posteriormente lanzar la pregunta	60 minutos	- Lectura previa -Laptop -Diapositivas

afectivas -Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas		generadora al grupo: ¿cuál es el mito de amor romántico que han reproducido en tus relaciones eróticas y/o afectivas?		
	3.2 Identificarán las formas de relacionarse erótica y/o afectivamente para visibilizar la importancia de tener acuerdos al construir un vínculo.	Debate: Y entonces, ¿qué somos? De manera grupal se discutirán las diferentes formas de relacionarse erótica y/o afectivamente (casi algos, noviazgos, ligues y demás), sus puntos de encuentro y diferencias, pues constantemente al comenzar a salir con alguien sin tener conversaciones sobre el rumbo del vínculo se pregunta coloquialmente: y entonces, ¿qué somos?	20 minutos	
	Receso		10 minutos	
	3.3 Identificarán las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas, así como sus impactos en la	Diálogo sobre violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas y sus impactos La coordinadora explicará cada una de las violencias que pueden presentarse en las relaciones eróticas y/o afectivas, incluyendo	90 minutos	- Vídeo “Violencia en las relaciones eróticas y/o afectivas” https://www.youtub

	<p>vida personal y trayectorias escolares universitarias.</p>	<p>aquellas que se han adaptado a la terminología de las generaciones actuales. Posteriormente, se presentarán dos vídeos para ejemplificar la temática, el primero en torno al disfraz del abuso basado en “actos románticos”, y el otro, sobre el consentimiento al interaccionar con las personas. Finalmente, se abrirá un diálogo para analizar los impactos de los maltratos en la vida personal y la trayectoria escolar universitaria.</p>	<p>e.com/watch?v=w_jbIZDtdJs</p> <p>-Vídeo “El consentimiento” https://www.youtube.com/watch?v=BuuYajcjFC4</p>
<p>Fuentes consultadas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Bauman, Zygmunt. (2003). <i>Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos</i>. España: Espaebook. ● Castañeda, Marina. (2012). <i>Machismo Invisible</i>. México: Taurus. ● Chicote, Gloria. (2009). <i>El amor cortés: otro acercamiento posible a la cultura medieval</i>. Universidad Nacional de La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica. ● Esclapez, María (@maria_esclapez). (24 de Octubre de 2021). <i>¿Te has sentido el Plan B de alguien alguna vez?</i> [Imagen]. 	

Instagram. https://www.instagram.com/p/CVbDG9wj3Cz/?utm_source=ig_embed&ig_rid=38ee5d5c-f7f2-46c0-ad2e-72b6757352c8

- Esteban, Mari. (2011). *Crítica al pensamiento amoroso*. España: bellaterra.
- Figueroa, María y Galán, Jaime. (enero-abril 2017). *Gaslighting. La invisible violencia psicológica*. Revista de Psicología, (14)32, pp. 53-60. https://www.researchgate.net/publication/316927851_Gaslighting_La_invisible_violencia_psicologica_Gaslighting_The_invisible_psychological_violence
- Gómez, Diana y Herrera, José. (14 octubre 2022). ¿Eres víctima de manipulación de tu pareja? *Gaceta UNAM Global*. <https://unamglobal.unam.mx/eres-victima-de-manipulacion-por-tu-parejasabes-si-eres-victima-del-love-bombing/>
https://www.academia.edu/5895888/EL_MACHISMO_INVISIBLE_REGRESA_Maria_Casta%3%B1eda
- Larrañaga, Elisa, Villora, Beatriz, Yubero, Santiago y Navarro, Raúl. (julio-diciembre 2020). Ghosting y breadcrumbing: prevalencia y relaciones con los comportamientos vinculadas a las citas online entre jóvenes adultos. *Escritos de Psicología*, (13)2 Málaga.

Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor"

Modalidad: En línea

Tallerista: Itzel Calderón Esquivel

Participantes: Estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán

TEMÁTICA 4. De los tendedores a las defensorías: cultura de la denuncia en el espacio universitario

Fecha: 27 de julio de 2023

Duración: 180 minutos

Objetivo: Las estudiantes comprenderán la cultura de la denuncia como mecanismo para la valoración y defensa del derecho a vivir una vida libre de violencias por medio del conocimiento sobre las instancias y protocolos de atención a víctimas, instauradas en la FES Acatlán.

Contenido/ Temáticas	Objetivo específico	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar	Tiempo	Recursos y/o materiales didácticos
<p><u>TEMÁTICA 4.</u> <i>De los tendedores a las defensorías: cultura de la denuncia en el espacio universitario</i></p> <p>-Sujetas de derechos y con agencia</p>	<p>Las estudiantes:</p> <p>4.1 Reconocerán la valía de la propia voz y experiencia para mirarse como sujetas de derecho y con agencia.</p>	<p>Lectura grupal sobre el texto "La transformación del silencio en lenguaje y acción" de Audre Lord [Lorde, Audre. (2016). <i>La transformación del silencio en palabra y acción</i>. En Lo erótico como poder y otros ensayos. Bocavulvaria].</p> <p>La coordinadora compartirá hojas de papel con el texto para generar la lectura grupal y decantar en un</p>	<p>50 minutos</p>	<p>- Lectura de texto</p>

<p>-Cultura de la denuncia</p> <p>-Formas sociales de denuncia</p> <p>-Procesos formales de denuncia:</p> <p>instancias y protocolo de atención a las violencias de género de la UNAM.</p>		<p>conversatorio sobre los pensamientos y sentires despertados durante la revisión.</p>		
	<p>4.2 Explicarán la importancia de romper el silencio para visibilizar y politizar las violencias contra las mujeres.</p>	<p>Tendedero de denuncias digital</p> <p>A través de la función <i>Jamboard</i> de <i>Gmail</i>, se elaborará grupalmente un tendedero de denuncias sobre abusos vividos dentro y fuera del espacio universitario.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>- <i>Jamboard</i></p> <p>- Laptop</p>
	<p>Receso</p>		<p>10 minutos</p>	
	<p>4.3 Reconocerán a sus compañeras y así mismas como sujetas con el derecho a tener derechos a partir de su conocimiento y defensa en las instancias encargadas de</p>	<p>Presentación de instancias e instrumentos para los procesos formales de denuncia</p> <p>La coordinadora presentará en diapositivas la función de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género de la UNAM, la Comisión Interna para la Igualdad de Género de la FES Acatlán y el Protocolo de Atención a las Violencias de Género de la UNAM.</p>	<p>90 minutos</p>	<p>- Laptop</p> <p>-Diapositivas</p>

	atender las violencias.			
<p>Fuentes consultadas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Boladeras, Gladis. (24 de junio de 2019). <i>¿De qué sirve ir a denunciar? Si no pasa nada o no nos atienden.</i> El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/columna/observatorio-nacional-ciudadano/nacion/lacultura-de-la-denuncia-un-reto-para-la-poblacion-y ● Buquet, Ana., Cooper, Jennifer., Mingo, Areceli., Moreno, Hortensia. (2013). <i>Intrusas en la universidad.</i> México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género : Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ● Lagarde, Marcela. (1993). <i>Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.</i> España: Horas y Horas. ● Lorde, Audre. (2016). <i>La transformación del silencio en palabra y acción.</i> En <i>Lo erótico como poder y otros ensayos.</i> Bocavulvaria. ● Rosa, María. (2021). <i>Mónica Mayer: artista y pedagoga feminista.</i> Caiana. (18), 97-109. http://caiana.caia.org.ar/resources/uploads/18-pdf/caiana_18D_rosa1.pdf 		

Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia"

Modalidad: En línea.

Tallerista: Itzel Calderón Esquivel

Participantes: Estudiantes de licenciatura de la FES Acatlán

TEMÁTICA 5. Construir relaciones eróticas y/o afectivas libres de violencias

Fecha: 28 de julio de 2023

Duración: 180 minutos

Objetivo: La comunidad participativa evaluará las condiciones de desigualdad y fortalezas personales a través de la revisión de la ética amorosa feminista para construir relaciones eróticas y/o afectivas libres de violencias.

Contenido/ Temáticas	Objetivo específico	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar	Tiempo	Recursos y/o materiales didácticos
<u>TEMÁTICA 5.</u> <i>Construir relaciones eróticas y/o afectivas libres de violencias</i> Conceptos clave: Proyecto de vida -Autonomía - Autoestima	Las estudiantas: 5.1 Cuestionarán su rutina cotidiana para la priorización de actividades que se centren en su desarrollo personal.	¿Está el Yo en el centro de mi propia rutina? Con apoyo de las participaciones de las estudiantas en torno a la lectura previa "La construcción de las humanas: Identidad de género y derechos humanos" de Marcela Lagarde , la coordinadora explicará las categorías de autonomía, autoidentidad, autoestima y mismidad. Posteriormente, indicará al grupo que elaboren una lista con su rutina, al finalizar, les solicitará que	50 minutos	- Lectura de texto - Laptop - Diapositivas

<p>-Autoidentidad - Mismidad - Sujetas de derecho al amor</p>		<p>subrayen aquellas donde las actividades se centren en el autocuidado, tiempo de descanso y ocio.</p>		
<p>- Negociación del amor -Ética amorosa feminista</p>	<p>5.2 Analizarán las condiciones de desigualdad y sus fortalezas personales para realización de sueños plasmados en sus proyectos de vida o propósitos.</p>	<p>Collage Proyecto de vida Las estudiantas plasmarán en una hoja blanca sus proyectos de vida o propósitos personales, laborales y/o profesionales a partir de imágenes recortadas en revistas, periódicos o dibujos, colocando en la parte trasera del papel aquellas condiciones que pueden obstaculizar su realización, así como fortalezas personales y colectivas que sí favorecen su cumplimiento. Luego, quien lo desee puede compartirlo con el grupo.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>- Revistas viejas o periódico - Colores de madera o plumones -Tijeras - Hojas blancas - Pegamento en barra</p>
	<p>5.3 Decidirán aquellas actitudes y conductas que aceptarán o no de ellas mismas o las otredades al construir una relación erótica y/o afecta.</p>	<p>Mis negociables y no negociables La coordinadora compartirá la propuesta de ética amorosa feminista y claves feministas para la negociación del amor. Después, el grupo, realizará un cuadro comparativo en el pizarrón digital de <i>zoom</i> sobre sus negociables y no negociables en una relación erótica y/o afectiva.</p>	<p>60 minutos</p>	<p>-Pizarrón -Plumones para pizarrón</p>

	<p>5.4 Construirán una red de apoyo segura y sorora al mirarse como colegas e interlocutoras que participan activamente en la transformación de las condiciones de desigualdad que atraviesan las vidas y cuerpos de las mujeres.</p>	<p>Actividad cierre: Red de apoyo A través de la participación de cada estudianta y la coordinadora, se tejerá colectivamente una red con el uso de un “estambre imaginario” que será trazado virtualmente por la coordinadora en la plataforma de <i>zoom</i>, al turnarse cada participante para responder a la pregunta: ¿con qué sensaciones y aprendizajes me voy de este curso-taller?</p>	<p>20 minutos</p>	<p>- Estambre</p>
	<p>5.4 Valorarán los aprendizajes desarrollados en la revisión de las temáticas del curso-taller.</p>	<p>Evaluación del curso-taller El grupo responderá el cuestionario de evaluación del curso-taller.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>- Cuestionario de evaluación digital</p>
<p>Fuentes consultadas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Herrera, Coral. (2021). <i>El contrato amoroso. Herramientas para mujeres que negocian en pareja</i>. España: Catarata. ● Coria, Clara. (2001). <i>El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos</i>. Argentina: Paidós. 		

- Esteban, Mari. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. España: Bellatierra.
- Horno, Pepa. (2012). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*. México: Boira.
- hooks, bell. (2021). *Todo sobre el amor*. México: Paidós.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor. Puntos de encuentro*.
- Sánchez, Alma. (2011). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: Plaza y Valdés.
- Vasallo, Brigitte (2018). *El desafío poliamoroso. Por una nueva política de afectos*. España: Paidós.
- Vasallo, Brigitte (2019). *Pensamiento monógamo. Terror poliamoroso*. España: La oveja roja.
- Velázquez, Blanca. (2021). *El amor romántico. La erotización de la violencia patriarcal*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

6.7 Metodología

La metodología de trabajo grupal en el curso-taller incentiva la participación personal y colectiva, al intercambiar ideas, pensamientos, cuestionamientos, experiencias, intereses y sentires que se despiertan en el proceso formativo, ya que, las enseñanzas y aprendizajes significativos fortalecen el reconocimiento mutuo como sujetas con ciudadanía, emanado de diálogos, discusiones y reflexiones para el análisis crítico de la realidad inmersa en desigualdades sostenidas por sistemas de dominación, también con la finalidad de situarse en su propia condición y cuestionar aspectos fundamentales para su emancipación y transformación de sus entornos.

6.8 Evaluación

Evaluar implica un conjunto de procesos continuos y estructurados, que permiten analizar críticamente la apropiación de conocimientos a través de su entendimiento reflexivo para integrarlos y aplicarlos de manera situada a la vida cotidiana personal y colectiva, por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes son procesos donde se:

[..] observa, recoge y analiza información relevante respecto al proceso de aprendizaje de [las y] los estudiantes [así como de quien coordina el proceso formativo], con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Universidad Autónoma de Tamaulipas, s/f: 3).

La evaluación es sistemática, pertinente, progresiva y debe apearse a los objetivos de aprendizaje al vislumbrar aquellos significativos y dividir las valoraciones en tres etapas:

- Evaluación inicial: se realiza de manera previa al proceso formativo con la función de reconocer a quiénes integrarán el grupo y con qué herramientas personales y conocimientos llegan al espacio educativo.

Evaluación inicial en el curso-taller *“Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”*:

A través de un cuestionario digital será la evaluación inicial para conocer el perfil, conocimientos previos e intereses de las estudiantas que participarán en el proceso formativo.

- Evaluación formativa: es un proceso de retroalimentación para valorar los aprendizajes desarrollados, tiene la función de destacar las dudas que surgen durante el proceso formativo y si es necesario, modificar o mejorar la metodología implementada.

Evaluación sumativa en el curso-taller *“Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”*:

Se evaluará la participación grupal de las estudiantas con realización de las actividades planteadas en cada temática.

- Evaluación sumativa: Se realiza al finalizar el proceso educativo para conocer los aprendizajes desarrollados y el desempeño de cada persona que participó, pues la evaluación es recíproca para emitir juicios de valor sobre todo aquello que implica la enseñanza-aprendizaje: actores educativos, recursos y/o materiales didácticos, pertinencia y abordaje de contenidos.

La evaluación sumativa en el curso-taller *“Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”* se llevará a cabo mediante tres tipos:

- Autoevaluación del desempeño de cada estudianta: valorar los procesos personales en la apropiación de categorías de análisis abordadas en el curso-taller.
- Coevaluación entre el grupo: valorar entre las estudiantas sobre el desempeño grupal, así como el tipo de ambiente y convivencia generada durante las sesiones.
- Evaluación a la coordinadora: valorar el desempeño de la sujeta que coordinó las actividades del curso-taller; manejo de grupo y de las categorías de análisis, puntualidad, capacidad creativa, trato a las participantes.

Los tres tipos de evaluaciones estarán presentes en un cuestionario final que permitirá vislumbrar los aprendizajes significativos desarrollados en el curso-taller mediante la revisión de contenidos de las unidades temáticas, el ambiente y la convivencia grupal, la modalidad y actividades en el proceso de formación, así como el desempeño de la coordinadora.

6.8.1 Instrumentos de Evaluación

Metodología de instrumentos de evaluación

El humanismo fenomenológico en los procesos educativos refiere a contraponerse con los modelos pedagógicos tradicionales, donde la persona que acompaña en los contenidos a trabajar se coloca como una autoridad dadora de todos los conocimientos y no prioriza el binomio enseñanza-aprendizaje en las dinámicas de las sesiones. Por otro lado, el modelo humanista coloca al centro la autonomía, la libertad, la dignidad de las y los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido al modelo humanista fenomenológico que se pretende desarrollar en esta propuesta pedagógica crítica-feminista, se ha optado por una evaluación cualitativa, por medio de cuestionarios que permiten visualizar las posibilidades y logros de las estudiantas a través de su participación en las actividades que se plantean en el curso-taller, cuyas convocarán a una praxis situada.

CUESTIONARIO INICIAL

Cuestionario digital: <https://forms.gle/3vQtiEe8bno6bL7>

Objetivo: Identificar los conocimientos previos y el perfil de las estudiantas para el abordaje de las temáticas del curso-taller.

1. IDENTIDAD

Nombre de la estudianta:

Licenciatura:

Semestre:

Edad:

Número de hijas/o (en caso de tener):

Ocupación además de ser estudianta:

2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS

¿Has tenido formación en perspectiva de género y/o feminista? (cursos, talleres y/o seminarios?)

En caso de responder sí:

¿En qué instituciones educativas?

¿Qué temáticas específicas abordaron?

¿Pertenece a alguna colectiva feminista u organización de mujeres?

3. TEMÁTICAS POR ABORDAR

Las violencias de género y contra las mujeres son:

- a) Inventos de la “ideología de género”
- b) Cotidianos, no es nuevo
- c) Agravios contra los derechos humanos

Las violencias de género se dirigen contra:

- a) Las mujeres específicamente
- b) Hombres y mujeres
- c) Los hombres específicamente
- d) Todas las identidades y expresiones de género, incluyendo la discriminación por orientación sexual

Los derechos humanos los tenemos por:

- a) El hecho de ser humanas
- b) Porque el gobierno lo estableció
- c) Están plasmados en marcos jurídicos

Busco en una relación erótica y/o afectiva:

- a) Tener un proyecto de vida compartido
- b) Mantener una compañía eventual y sin compromisos
- c) Amar y disfrutar de experiencias agradables

Vivir una relación erótica y/o afectiva durante la universidad me ha hecho:

- a) Aislarme de mis amistades y familiares
- b) Sentirme motivada con mis proyectos profesionales y personales
- c) Ausentarme de mis clases y no entregar tareas

¿Conoces en qué espacio de la FES Acatlán se ubica la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género y cuáles son sus funciones?

- a) Sí
- b) No había escuchado o leído de su existencia, pero me gustaría saberlo
- c) No y no me interesa

¿Conoces o has contactado a alguna Persona Orientadora Comunitaria de la FES Acatlán?

- a) No, no conozco sus funciones
- b) Sí, en una ocasión recurrí a alguna
- c) No es de mi interés conocer quiénes son y sus funciones

¿Conoces el Protocolo de Atención a las Violencias de Género de la UNAM?

- a) Sí, leí su actualización en diciembre de 2022
- b) Es la primera vez que leo sobre su existencia
- c) He escuchado sobre su existencia, pero nunca lo he leído
- d) No me interesa conocerlo

¿Has realizado alguna denuncia formal en la defensoría de tu centro escolar, departamento de atención en tu trabajo y/o en el Ministerio Público?

- a) Sí, concluí con el proceso
- b) Sí, pero el proceso quedó inconcluso
- c) No lo he hecho
- d) Aún no, pero me gustaría iniciar con el proceso

EVALUACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

*Curso-taller: "Transformar el silencio en denuncia:
hacia la defensa del derecho al amor"*

Cuestionario digital: <https://forms.gle/4aQWn7vXFTXnHjrA9>

Instrucción: Responde las siguientes preguntas para reflexionar sobre los aprendizajes del curso-taller.

1. **¿Cuáles fueron tus aprendizajes más significativos y cómo te sentiste con la revisión de las temáticas?**
2. **¿Qué consideras haber desaprendido y cuáles son las tareas pendientes para deconstruir tus malestares?**
3. **¿Qué dudas que se generaron al revisar los contenidos y no quedaron resueltas?**
4. **¿Qué temáticas o actividades añadirías y quitarías al curso-taller?**

5. ¿Consideras que los contenidos y actividades del curso-taller contribuyen a romper el silencio para iniciar con procesos de denuncia formal?, ¿por qué?

6. ¿Cómo fue el ambiente y la convivencia con tus compañeras y la coordinadora?

7. ¿Cómo percibiste el manejo categorial de las temáticas presentadas por la coordinadora y su manejo con el grupo?

8. ¿Recomendarías a alguien más que tome este curso-taller?, ¿por qué?

Reflexiones finales

Los procesos de investigación en esta tesis se construyeron de manera prioritaria al retomar la memoria histórica para reconocer la trascendencia de los movimientos feministas, donde las mujeres contribuyeron colectiva y progresivamente para el acceso y ejercicio pleno de nuestras ciudadanías en distintas épocas y lugares del mundo, poniendo en riesgo su libertad y seguridad para cimentar un legado, que si bien gozamos limitadamente, pues hasta la actualidad seguimos realizando esfuerzos para mantener y seguir obteniendo derechos, en pro de la igualdad y justicia, reduciendo las brechas de género en distintos ámbitos de nuestras vidas.

Mediante los fundamentos teórico-prácticos de las pedagogías feministas mire al amor como un acto politizado, que implica conciencia de derechos, autoestima y negociaciones con una misma y con quien(es) se desea establecer una relación erótica y/o afectiva. Entonces, el amor se vislumbra no como una fantasía cubierta de idealizaciones y mitos irracionales que soslayan a las mujeres, más bien, es un proyecto que conlleva la libertad y autonomía en la toma de decisiones, la defensa de nuestros propios acuerdos y el autorreconocimiento de nuestras voces y experiencias, transformando nuestros modos de amar vinculados a la ciudadanía, la comunidad, la alianza política entre mujeres y el autocuidado.

Crear una propuesta pedagógica feminista tuvo antecedentes, tales como conocer al estudiantado de la FES Acatlán y de manera acotada, a las estudiantas, tener un acercamiento a través de las colectivas estudiantiles feministas acatlecas, quienes me brindaron la oportunidad para dialogar en torno a los quehaceres institucionales pendientes para promover la cultura de la denuncia en el espacio universitario, destacando las limitaciones burocráticas y autoritarias, la desorganización estudiantil, la falta de formación del pensamiento críticas y la conciencia de género en las aulas de distintas disciplinas, así como, la desconfianza y miedo a iniciar con un proceso de

denuncia formal en las Defensorías universitarias, debido a experiencias de revictimización y represalias.

Construí como propuesta pedagógica feminista el curso-taller “Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”, el cual fue impartido en línea del 24 al 28 de julio del 2023 y participaron 15 estudiantas de la FES Acatlán provenientes de las licenciaturas en Matemáticas Aplicadas y Computación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Relaciones Internacionales, Sociología, Historia, Comunicación y Pedagogía. Son mujeres jóvenes con edades entre 18 y 27 años, algunas además de realizar sus estudios de educación superior son trabajadoras del hogar, asistentes educativas, tienen empleos de medio tiempo en *Call Centers*, emprenden algún negocio preparando alimentos o administrando bazares de ropa y accesorios.

El 61% de las estudiantas aseguró haber tenido formación en materia de género y feminismos a través de talleres, cursos y seminarios que tomaron por parte de alguna asignatura optativa o de asociaciones civiles vinculadas al acceso y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres. Entre las temáticas que revisaron previamente se mencionaron: políticas públicas con perspectiva de género, vinculación amorosa libre de violencias, violencia sexual y escolar.

Por otro lado, el 78% de las participantes afirmó no conocer la existencia del Protocolo de Atención Integral a Casos de Violencia por Razones de Género en la UNAM y el 61% declaró no saber las funciones ni el espacio de la FES Acatlán en que se ubica la Defensoría de los Derechos Universitarios Igualdad y Atención a la Violencia de Género. No obstante, el 76% desea comenzar un proceso de queja en la universidad y en el Ministerio Público, pero desconocía la información para formalizar su denuncia. Las estudiantas participaron activamente en el abordaje de cada una de las temáticas planteadas, compartiendo experiencias personales para conectar su vida cotidiana con las categorías de análisis revisadas parcialmente. En ocasiones expresaron sentimientos de malestar y enojo al mirar que gran parte de sus derechos humanos han sido agraviados en distintos espacios y momentos por el hecho de ser mujeres; sin

embargo, causó mayor indignación grupal cuando al leer desde la interseccionalidad el caso de Ernestina Ascencio, ya que pudimos identificar las múltiples violencias que vivió, así como las omisiones por parte del Estado mexicano, una de millones situaciones en nuestro país que han quedado impunes. Al consultar el formulario de evaluación del curso-taller, destacan los siguientes testimonios de las estudiantas:

Es muy importante identificar actitudes que nos pueden hacer saber cuándo estamos en una situación de violencia, para tener en cuenta que tenemos derechos y que no estamos solas en el proceso. Al conocer que somos sujetas de derechos y de libertad, no debemos dejar que nadie nos prive de estos y así, ser fuertes y valientes para denunciar.

-(Estudiante de Ciencias Políticas y Administración Pública, 2023)

...No necesitamos la validación de nadie para asegurar que nuestras experiencias fueron ciertas y reconocemos que vivimos algún tipo de violencia, pues al vernos con derechos, ya consideramos que cuando nos violentan no es producto de nuestra imaginación o que estamos exagerando.

-(Estudiante de Sociología, 2023)

La realización de nuestras metas y proyectos personales como mujeres, está limitada por las violencias, pero no es fácil mirar nuestra propia condición de alienación, por eso considero que informarse es una tarea constante para el señalamiento de esas opresiones.

-(Estudiante de Historia, 2023).

Al analizar el amor desde la perspectiva feminista, pudimos señalar los mitos del amor romántico que más han influido en los modos de construir una relación erótica y/o afectiva, destacando el amor como omnipotente, sentido de incompletitud, complejo de ser salvadoras o de ser salvadas.

Profundizamos en las violencias simbólicas y psicológicas que atraviesan nuestros vínculos, pues parecieran no estar presentes al ser tan sutiles o casi invisibles, pero van perjudicando el desarrollo personal y el desempeño escolar y profesional de las estudiantas. Así, las participantes comparten sus sentires y pensar:

El amor romántico se ha considerado una manera hegemónica de lo que debería ser el amor; sin embargo, esta va repleta de violencia simbólica. Violencia que hemos admitido porque hemos visto que así es el "amor". Es por ello que me queda muy claro que el amor no debe de doler. El amor debe ser un lugar seguro.

-(Estudiante de Pedagogía, 2023).

En la temática de mitos del amor considero que lo que desprendí fue el modelo amoroso occidental, donde se ve de forma romántica el ser salvada por un príncipe, pero realmente ninguna mujer necesita ser salvada por alguien y mucho menos ser vista como objeto. Una de mis tareas pendientes es dejar de lado un poco esta mercadotecnia capitalista del día de San Valentín porque no se necesita un día para demostrar tu amistad o tu cariño hacia otra persona.

-(Estudiante de Comunicación, 2023).

En el grupo no sólo nos miramos como personas violentadas, también como sujetas que han ejercido violencias, que a través del diálogo y discusión de la temática pudimos identificar las ocasiones en las que hemos violentado "sin darnos cuenta" o "haciendo lo que nos gusta que nos hagan", reflexionando y desaprendiendo las múltiples prácticas del modelo amoroso basado en las asimetrías del poder:

Considero que me cuestioné mis relaciones y el tipo de afecto que tenemos, analizar más mis conductas que dirigen al ghosting y basar la idea en que el amor debe doler; aún me falta deconstrucción en mi media naranja y creer que necesito a alguien para estar completa.

-(Estudiante de Matemáticas Aplicada y Computación, 2023).

Esta propuesta pedagógica se basó en la actividad que realizaban las feministas radicales en la década de 1960, pues se organizaban para participar en grupos de autoconciencia feminista, los cuales:

... consistía[n] en que cada mujer del grupo explicase las formas en que experimentaba y sentía su opresión. El propósito de estos grupos era "despertar la conciencia latente que todas las mujeres tenemos sobre nuestra opresión", para propiciar "la reinterpretación política de la propia vida" y poner las bases para su transformación (Ana de Miguel, 2011: 28).

Estos encuentros y también, desencuentros buscaban la autoconciencia mediante procesos educativos feministas donde al compartir experiencias en cada ámbito de las vidas de las mujeres, permitía visibilizar que no todas viven las mismas opresiones y evitar generalizar las violencias. En este sentido, nombrar la experiencia implica procesos de autoconocimiento, donde se descubre que la experiencia cada sujeta se construye a sí misma por medio de su acción en el mundo, pues:

...necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia (Joan Scott, 2001: 49).

En este marco, las pedagogías feministas se basan también en la política de la experiencia, donde los procesos y espacios educativos se centran en las historias de vida de las mujeres, por lo tanto, haciendo posible el eslogan feminista sesentero "lo personal es político", que se refiere a tomar conciencia de sí; mirar las relaciones asimétricas desde una postura crítica y desnaturalizar los mandatos de género, identificando las condiciones de opresión para participar y transformarlas colectivamente, pues comprende de un "componente movilizador, hacia la acción y muestra la estrecha vinculación entre el análisis teórico y la práctica que caracteriza al feminismo" (Ana De Miguel, 1997: 178).

La política basada en las historias de vida de las mujeres recupera las experiencias personales para pedagogizar los conflictos presentes en los acontecimientos críticos y

sobre todo, donde se ejercieron violencias que perturban la vida de cada sujeta. Jorge Larrosa (s/f) menciona que la experiencia conlleva movimientos, efectos en la autodefinición, sentimientos, saberes y anhelos, delimitados en espacio y tiempo, también vividas desde el cuerpo, es decir, desde los sentidos produciendo placer y en otros, dolor. Entonces, la política de la experiencia que atravesó los procesos de formación en el curso-taller, significó mirar y reconocer las historias de vida de cada subjetividad, analizar acontecimientos críticos; escenarios específicos, épocas y relaciones socioafectivas que se vinculan con las estructuras socioculturales que sostienen las desigualdades y configuran el destino personal.

El uso de la voz como poderío para manifestar con indignación y rabia las violencias que atraviesan nuestras vidas y corporeidades, es un pilar para la promoción de la cultura de la denuncia que se implanta en la exigencia al Estado y sus instituciones, condiciones dignas, justas e igualitarias para acceder a una vida libre de violencias, con garantía en el pleno ejercicio de derechos.

Por ello, es fundamental la generación de espacios y procesos que den paso a la sensibilización y concientización sobre las distintas formas de manifestación de las violencias para retomar o reinventar algunas prácticas que legaron las feministas a modo de reconocimiento y herencias de las genealogías. Si bien la actividad en el curso-taller sobre la creación de un tendedero virtual de denuncias contaba con pocas participantes, fungió como un espacio seguro para expresar situaciones de abuso que han quedado en lo privado. Así lo comparten las siguientes estudiantas:

Una de las actividades que incentiva mucho es la del tendedero, que, si bien no es algo formal, te ayuda a perder un poco el miedo y poder afrontarlo.

- (Estudiante de Relaciones Internacionales, 2023)

Con el tendedero desaprendí el sentirme pequeña, o que exagero. Entendí que, si siento algo, notó algo mal es porque así es y debo y tengo que expresarlo.

- (Estudiante de Pedagogía, 2023)

Como pedagoga que busca basar su práctica en los feminismos, pienso que no basta con plasmar las experiencias de violencias en un papel o en un pizarrón digital, donde el impacto es momentáneo, pero no transita a procedimientos donde los abusos son señalados como delitos y hay vías para la obtención de justicia.

Es indispensable informar a la comunidad universitaria sobre las instancias de atención a los casos de violencias por razones de género y contra las mujeres, así mismo, conocer el protocolo que respalda los derechos humanos y universitarios para promover y garantizar espacios y trayectorias escolares libres de violencias, pues como denunciante comprendo que hay desconfianza a las autoridades para el seguimiento del caso particular, en la impartición de las sanciones justas o en la atención sin revictimización, pues las estudiantas manifestaron temor por atravesar por un “careo” en las auditorías en el Tribunal Universitario, también mostraron interés en las medidas de protección emitidas al iniciar un proceso de queja en la UNAM y en las consecuencias hacia la persona que violentó al haber infringido la normativa ética institucional, incluso algunas estudiantas declararon sentirse incentivadas para acercarse a la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género y realizar una denuncia:

El semestre pasado tuve la intención de denunciar a un agresor y jamás tuve el valor de hacerlo. Me paraba enfrente de las oficinas de la FES y lo único que podía pensar era que la idea de hacerlo me aterraba y además desconocía completamente el proceso por el cual iba a atravesar, así que me iba a casa resignada y enojada conmigo misma. Ahora me siento informada y animada para comenzar una queja en la Defensoría...

-(Estudiante de Sociología, 2023)

En lo personal, este curso me animó a iniciar la denuncia, porque no es algo por lo que tengo que callar y poner una queja en la Defensoría, me ayudaría a mí a estar bien conmigo misma.

-(Estudiante de Pedagogía, 2023)

Que las estudiantas se atrevan a ser transgresoras al denunciar es un paso trascendental para fomentar la cero tolerancia a las violencias en las Instituciones de Educación Superior, pero estas también tienen por obligación garantizar procesos de atención dignos con acompañamientos y seguimientos desde la perspectiva feminista, como diría Maribel Ríos (2015) que impliquen un buentrato, donde estén presentes el autocuidado y el cuidado de las otredades al deslegitimar el machismo, la misoginia y el sexismo en las narrativas cotidianas, donde las redes de apoyo se tejan desde las propias universidades, al brindar atención que fortalezca la autoestima de las víctimas, donde las puertas de las Defensorías estén abiertas permanentemente y no dependan de la centralización del órgano y quienes se encarguen de llevar los casos, sean personas que llevan continuamente procesos de sensibilización para erradicar la emisión de comentarios y acciones revictimizantes, que colocan en situación de riesgo a las personas denunciantes.

Tal como plantea Rita Segato (2018) en la educación capitalista impera el narcisismo, la individualización y se naturaliza la crueldad cuando nadie se pone en el lugar de la otredad y escasean las redes de apoyo. Por esta razón, la responsabilidad de la atención a la comunidad estudiantil entorno a las violencias de género y contra las mujeres, no sólo debería recaer en las Defensorías o en las Comisiones Internas para la Igualdad de Género, pues todo el funcionariado de la UNAM y prioritariamente, profesorado, personas tutoras y personal de Secretarías Técnicas, al ser primer contacto con el estudiantado, deberían contar con herramientas para brindar Primeros Auxilios Psicológicos, contención con perspectiva de género e información sobre las instancias locales para canalizar casos de atención inmediata, pues la colaboración de cada integrante de la comunidad escolar es importante para construir un espacio universitario libre violencias.

La omisión y la indiferencia han llevado al encubrimiento de personas que ejercen violencias, generando actividades “violetas” o que aluden a una visión de género, pero continúan disfrazando los pactos patriarcales que reproducen e invisibilizan los abusos que se viven cotidianamente en la universidad, incluso normalizando los

maltratos presente en las relaciones eróticas y/o afectivas del estudiantado, al considerarlo “algo que se habla sólo en esa relación y no es necesario intervenir”, porque el amor ha sido un tema que se queda en lo “íntimo” y en ocasiones no encontramos espacio seguros y de confianza para expresar nuestros sentires por miedo a ser juzgadas o que tomen nuestra situación como algo sin relevancia. En el curso-taller se puso en marcha la temática del establecimiento de contactos amorosos para proteger nuestra integridad y dignidad humana a través de la construcción de acuerdos personales y con quien(es) queramos tener un vínculo, así pudimos identificar nuestros negociables y no negociables en una relación, para tomar decisiones respetando nuestros propios límites, sin perder nuestra propia autonomía, autoestima y nuestras redes de apoyo:

El conocer mis negociables y no negociables, los diversos vínculos emocionales existentes y la denuncias en la UNAM son los temas que más identifiqué y siento; en algunos puntos se tocaban temas sensibles y las compañeras compartían sus vivencias, con ellos podías identificarte, era una sensación inexplicable el reflejarte en la vivencia y las temáticas.

-(Estudiante de Comunicación, 2023)

...Este curso-taller que te nutre demasiado, considero que ayudaría tanto a mujeres como a hombres en el proceso de deconstrucción que vivan o no en una relación erótico-afectiva. Es un curso que te permite tomar conciencia de tu género y reflexionar sobre éste. Por otro lado, te permite reflexionar sobre ti misma, enseñándote a ponerte tú cómo primera opción. Finalmente, es un curso-taller que te guía y acompaña en caso de que tú o alguien haya vivido alguna violencia de género o violencia hacia las mujeres. Te comparte el proceso para generar una denuncia, en este caso, en las instalaciones de la UNAM; asimismo, promueve transformar el silencio en denunciar, alzar nuestra voz.

-(Estudiante de Derecho, 2023)

El curso se sintió como una conversación entre mujeres, pienso que así el proceso de denuncia se vuelve más ameno y cálido. Poder crear conocimientos y reconocer las de los demás, es lo que hace que impacte en una misma.

-(Estudiante de Historia, 2023).

Uno de los principales objetivos al construir una propuesta pedagógica feminista que promueva la cultura de la denuncia en el espacio universitario, fue la creación de una red de apoyo sorora entre estudiantas de distintas licenciaturas de la FES Acatlán, situación que consideré un reto al impartir el curso-taller en una plataforma mediante videollamadas; sin embargo, al leer las percepciones de las estudiantas en el formulario de evaluación, me percaté que gracias al trabajo colectivo, el grupo se convirtió en una red de apoyo, donde podrán continuar el contacto:

Considero que en el curso-taller se generó una red de apoyo con todas las compañeras y la coordinadora, siempre se hizo presente ese espacio de confianza para compartir nuestras experiencias y aprender de todas. Fue un proceso sumamente agradable y lindo, donde el compartir partes de nuestra vida no se sentía como exponerse a riesgos, fue un espacio de muchos aprendizajes y de confianza, teniendo la sensación de ir tomadas de la mano a pesar de que no conocía a las compañeras y era en línea.

-(Estudiante de Ciencias Políticas y Administración Pública, 2023).

Desde el inicio, se fomentó un espacio cordial de atención, reflexión y respeto entre las compañeras y la coordinadora, donde se incentivó la participación de todas nosotras y de nuestros testimonios y opiniones, algo que difícilmente se encuentra en la universidad. La convivencia fue muy amena y yo, personalmente, me sentí rodeada de comprensión y seguridad.

-(Estudiante de Relaciones Internacionales, 2023).

A través de los testimonios se vislumbra que el curso-taller alcanzó su objetivo con la población delimitada al promover un espacio que desde las pedagogías críticas y feministas, brindara herramientas para la formación de sujetas sociales de la denuncia, no obstante, las estudiantas participantes manifestaron sugerencias en torno a incluir mayores actividades de expresión artística para reflejar emociones y pensamientos, profundizar en categorías como la heteronorma y mismidad, las líneas “semi invisibles” que separan entre fetichismos y violencias sexuales en relaciones eróticas. Sin duda pienso que el curso-taller se puede llevar a otros espacios y con otras poblaciones, pues la cultura de la denuncia debe estar presente en todos los ámbitos de nuestras vidas. También considero que es fundamental profundizar e insistir en la formación del pensamiento crítico y conciencia de género no sólo en la comunidad estudiantil, también en el funcionariado de las Instituciones de Educación Superior, pues las prácticas cotidianas en el espacio universitario deben apearse al reconocimiento de los derechos humanos para generar condiciones libres de todo tipo de violencias.

Finalmente, este ejercicio de investigación no sólo me permitió construir y descubrir conocimientos en cada página, también el acercamiento a las colectivas estudiantiles feministas acatlecas y a las estudiantas participantes del curso-taller posibilitó politizar experiencias de dolor, preocupación y esperanza para continuar tejiendo comunidad al interior de la universidad, donde las mujeres del estudiantado se alían para apoyarse y acompañarse en vivencias permeadas de violencias por razones de género y contra las mujeres, compartiendo herramientas e instrumentos que les permitan señalar los abusos e irrumpir en procesos formales de denuncia. Desde las prácticas pedagógicas feministas, se acciona congruentemente para la escucha, atención y construcción de propuestas educativas libres de tutela y revictimización, si no de acompañamiento digno y apoyo a la propia emancipación de las sujetas para el conocimiento y exigibilidad del acceso y ejercicio de los derechos humanos.

Referencias

- Amorós, Celia. (1994). *Feminismo: Igualdad y diferencia*. México: UNAM.
- Anzaldúa, Gloria. (2016). *La frontera: la nueva mestiza*. España: Capitán Swing.
- Ballarín, Pilar. (2006). *La educación <<propia del sexo>>*. En C. Rodríguez, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. España: Akal.
- Bauman, Zygmunt. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. España: Espaebook.
<https://templodeeros.files.wordpress.com/2017/01/amor-liquido-zygmunt-bauman.pdf>
- Blázquez, Norma, Flores Fátima y Ríos, Maribel (coordinadoras). (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Blazquez, Norma. y Chapa, Ana. (2018). *Inclusión del análisis de género en la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.
- Buquet, Ana., Cooper, Jennifer., Mingo, Areceli., Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Burin, Mabel (2003). *El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El "techo de cristal" en la carrera laboral de las mujeres*. En Almudena Hernando (Comp.), *¿Desean las mujeres el poder?* (pp. 33-78). Madrid: Minerva.
- Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión. (2007, 01 de febrero). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf

- Camarena, María y Saavedra, María. (2018). El techo de cristal en México. *La ventana*, 5(47), pp.312-347.
- Castañeda, Marina. (2012). *Machismo Invisible*. México: Taurus.
- Centro de Investigación y Educación Popular. *Revista Noche y Niebla*. Recuperado el 31 de agosto de 2010 desde <http://www.nocheyniebla.org>
- Chicote, Gloria. (2009). *El amor cortés: otro acercamiento posible a la cultura medieval*. Universidad Nacional de La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41439/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20amor%20cort%C3%A9s%20puede%20definirse,invocada%20con%20un%20tratamiento%20masculino
- Cobo, Rosa. (8 de marzo del 2016). Conferencia Rosa Cobo: El feminismo y la ciudadanía de las Mujeres. [Conferencia en vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/8JTI42rjWwU>
- Colectivas estudiantiles feministas acatlecas: “Las Juanas” y “Brujas Insurrectas FES Acatlán”.
- Coria, Clara. (2001). *El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos*. Argentina: Paidós.
- Dalle, Pablo., Boniolo, Paula., Sautu, Ruth. & Elbert, Rodolfo. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Miguel, Ana. (2011). Lo personal es político. *Crítica de libros*, Universidad de La Coniña, p. 178- 182. <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1997-9-1111/pdf>
- De Miguel, Ana. (2011). *Los feminismos a través de la historia*. Madrid, España: Mujeres en Red. *Creatividad Feminista*, p. 3-40.

- De Miguel, Ana. (2011). *Los feminismos a través de la historia*. Madrid, España: Mujeres en Red. Creatividad Feminista.
- Esclapez, María (@maria_esclapez). (24 de Octubre de 2021). *¿Te has sentido el Plan B de alguien alguna vez?* [Imagen]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CVbDG9wj3Cz/?utm_source=ig_embed&ig_rid=38ee5d5c-f7f2-46c0-ad2e-72b6757352c8
- Esclapez, María (@maria_esclapez). (24 de Octubre de 2021). *¿Te has sentido el Plan B de alguien alguna vez?* [Imagen]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CVbDG9wj3Cz/?utm_source=ig_embed&ig_rid=38ee5d5c-f7f2-46c0-ad2e-72b6757352c8
- Esteban, Mari. (2011). *Crítica al pensamiento amoroso*. España: bellaterra.
- Esteban, Mari. (2011). *Crítica al pensamiento amoroso*. España: bellaterra.
- Esteban, Mari. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. España: Bellatierra.
- Estudiantes de la FES Acatlán y participantes del curso-taller: “Transformar el silencio en denuncia: hacia la defensa del derecho al amor”.
- Figueroa, María y Galán, Jaime. (enero-abril 2017). *Gaslighting. La invisible violencia psicológica*. *Revista de Psicología*, (14)32, pp. 53-60. https://www.researchgate.net/publication/316927851_Gaslighting_La_invisible_violencia_psicologica_Gaslighting_The_invisible_psychological_violence
- Figueroa, María y Galán, Jaime. (enero-abril 2017). *Gaslighting. La invisible violencia psicológica*. *Revista de Psicología*, (14)32, pp. 53-60. https://www.researchgate.net/publication/316927851_Gaslighting_La_invisible_violencia_psicologica_Gaslighting_The_invisible_psychological_violence
- Foucault, Michel. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: SIGLO XXI.

- Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. España: Paidós.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Frye, Marilyn. (1983). *Políticas de la realidad: Ensayos de teoría feminista*. Estados Unidos: Crossing Press, 134-135.
- Gaceta UNAM. (17 de noviembre de 2022). *Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia por Razones de Género en la UNAM*. <https://www.defensoria.unam.mx/web/documentos/protocolo-atencion-integral-de-violencia-por-razones-de-genero.pdf>
- García, Aranza. (2020, 1 de agosto). *La necesidad del pensamiento crítico en la práctica pedagógica para los tiempos de ruptura. Una aproximación*. <https://www.fuimospeces.mx/single-post/2020/08/01/mclaren-educacion>
- Giberti, Eva. (2008). "Sexismo". En *Diccionario Latinoamericano de Bioética*, p. 292. Tealdi, J. C. (Director), UNESCO, red bioética, Colombia: Univ. Nac. de Colombia.
- Giménez, Gilberto. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giroux, Henry., & McLaren, Peter. (2004). *Sociedad, cultura y educación*. España: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (Septiembre- diciembre 1993). La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo. *Revista Intringulis*, no. 6, pp. 33-47
- Goldman, Emma. (1910). *El anarquismo y otros ensayos*. España: Alianza. https://www.alianzaeditorial.es/primer_capitulo/el-anarquismo-y-otros-ensayos.pdf
- Gómez, Diana y Herrera, José. (14 octubre 2022). ¿Eres víctima de manipulación de tu pareja? *Gaceta UNAM Global*. <https://unamglobal.unam.mx/eres-victima-de-manipulacion-por-tu-parejasabes-si-eres-victima-del-love-bombing/>

- Gómez, Diana y Herrera, José. (14 octubre 2022). ¿Eres víctima de manipulación de tu pareja? *Gaceta UNAM Global*. <https://unamglobal.unam.mx/eres-victima-de-manipulacion-por-tu-parejasabes-si-eres-victima-del-love-bombing/>
- Greetz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Güerreca, Raquel. (2021). Oleajes violetas. Genealogía de la cultura feminista en la última década. *An@lítica*, 3(3), 3-18. Recuperado de: <http://revista-csh.ler.uam.mx/index.php/rda/article/view/72>
- Hernández, Gloria. (2011). Debates educativos desde la pedagogía social. Entrevista con Violeta Núñez. *Perfiles educativos*, 33(134), Ciudad de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400012
- Hernández, Iris. (2020). Colonialismo, capitalismo y patriarcado en la historia y los feminismos de Abya Yala, *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 3(1).
- Herrera, Coral. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor: Transformando el mito romántico*. Titivillus.
- Herrera, Coral. (2021). *El contrato amoroso. Herramientas para mujeres que negocian en la pareja*. España: Los Libros de la Catarata.
- Herrera, Coral. (2022). *Dueña de mi amor: Mujeres contra la gran estafa romántica*. México. Catarata
- hooks, bell. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Argentina: Bocavulvaria.
- hooks, bell. (2021). *Todo sobre el amor*. España: Planeta.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. España: Rayo verde.
- Horno, Pepa. (2012). *Un mapa del mundo afectivo: El viaje de la violencia al buen trato*. España: Boira.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAll>
https://www.academia.edu/5895888/EL_MACHISMO_INVISIBLE_REGRESA_Maria_Casta%20B1eda

- Igualdad de Género UNAM. (2023). *Personas Orientadoras Comunitarias*. <https://coordinaciongenero.unam.mx/personas-orientadoras-comunitarias/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Principales Resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Infobae. (14 de diciembre de 2022). "La soltería puede ser política, la soledad puede ser política, pero también las constelaciones, los amores libres y las amistades": Vanessa Rosales. Infobae América, Cultura. <https://www.infobae.com/america/cultura/2022/01/27/la-solteria-puede-ser-politica-la-soledad-puede-ser-politica-pero-tambien-las-constelaciones-los-amores-libres-y-las-amistades-vanessa-rosales/>
- Instituto de Economía Digital. (Diciembre 2017). *Las 6 generaciones de la era digital*. https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf
- IPN. (s/f). *Violentómetro*. <https://www.ipn.mx/genero/materiales/violentometro.html>
- Kollontai, Alexandra. (2011). Los fundamentos sociales de la cuestión femenina y otros escritos. Tamara Ruiz (ed.). España: En Lucha.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias*. <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article2107>
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Nicaragua: Puntos de encuentro.
- Lagarde, Marcela. (2018). *Pacto entre mujeres. Sororidad*. Aportes para el debate. <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Lagarde, Marcela (2010). "Por la vida y libertad de las mujeres. Fin al feminicidio", Fem, vol. 28, núm. 255, 2004, pp. 26-34; Julia Monárrez Fragoso, "Feminicidio sexual serial en Ciudad Juárez: 1993- 2001", Debate Feminista, núm. 25, 2002, pp. 279-305; Julia Monárrez Fragoso, Trama de una injusticia: feminicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez, El Colegio de la Frontera Norte/

Miguel Ángel Porrúa, México, 2010.

- Larrañaga, Elisa, Villora, Beatriz, Yubero, Santiago y Navarro, Raúl. (julio-diciembre 2020). Ghosting y breadcrumbing: prevalencia y relaciones con los comportamientos vinculadas a las citas online entre jóvenes adultos. *Escritos de Psicología*, (13)2, Málaga. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092020000200001
- López, Gabriela. (2012). *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación*, Número 22, pp. 41-60.
- Mingo, Araceli. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos*, 32(130), México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982010000400003
- Mingo, Araceli. (2010). *Ojos que no ven... Violencia escolar y género. Perfiles educativos*, 32(130), México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003
- Mingo, Araceli & Moreno, Hortensia (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Moliner, María. (1988). *Diccionario del uso del español I-Z*. España: Gredos.
- Moliner, María. (2000). *Diccionario del uso del español*. España: Gredos.
- Moliner, María. (2000). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.
- Montanaro, Ana. (2017). Una mirada al feminismo decolonial en América
- Paul, Richard y Eder, Linda. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodríguez, Zeyda. (2006). *Paradojas del amor romántico. Relaciones amorosas entre jóvenes*. México: Instituto Nacional de Juventud.

- Ruiseñor, E., Flores, M. y Vargas, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17(38), pp. 1-22.
- Saiz, Mónica. (2013). *Amor romántico, amor patriarcal y violencia machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de Occidente*. [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio digital de tesis y trabajos de investigación. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/329-2013-12-17-TFM%20M%C3%B3nica%20Saiz.pdf>
- Sánchez, Alma. (2002). El feminismo mexicano ante el movimiento urbano popular. Dos expresiones de lucha de género (1970-1985). Capítulo IV: La presencia del feminismo mexicano: 1970 y Capítulo V: Contenido del feminismo mexicano en los años setenta. Ed. Plaza y Valdés.
- Sánchez, Alma. (2011). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, Alma. (2011). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: Plaza y Valdés.
- Sitio web de la FES Acatlán. (2023). *Comisión Interna para la Igualdad de Género de la FES Acatlán*. <https://www.acatlan.unam.mx/cinig/#:~:text=%C2%BFQUI%C3%89NES%20SOMOS%3F,deportivas%20con%20Perspectiva%20de%20G%C3%A9nero>
- Varela, Nuria. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. España: Ediciones B.
- Vasallo, Brigitte (2018). *El desafío poliamoroso. Por una nueva política de afectos*. España: Paidós.
- Vasallo, Brigitte (2019). *Pensamiento monógamo. Terror poliamoroso*. España: La oveja roja.

ANEXOS

Guion de primera entrevista con las colectivas estudiantiles feministas "Las Juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"

Proyecto de titulación:

Transformar el silencio en denuncia: propuesta pedagógica para construir relaciones amorosas libres de violencias. Un estudio con las colectivas feministas acatlecas "Las Juanas" y "Brujas Insurrectas"

Tesista: Itzel Calderón Esquivel

Técnica: Entrevista

Producto: Narrativas

Sujetas epistémicas: Estudiantes que integran las colectivas feministas "Las juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"

Fecha de aplicación: viernes 31 de marzo de 2023

Lugar de aplicación: Instalaciones de la FES Acatlán edificio A9, salón A904

Hora: 14:00 hrs

Duración: 64 minutos

Buenas tardes, estimadas colectivas, soy Itzel Calderón Esquivel, egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán. Agradezco su tiempo para participar y compartir este espacio de intercambio de experiencias, espero que lo podamos construir de manera segura, libre y sorora a lo largo de estas dos sesiones. Me gustaría destacar que las entrevistas que he diseñado junto a mi asesora tienen como principal objetivo conocer y reconocer sus vivencias colectivas en torno a los tipos de violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas, así como sus percepciones acerca de la cultura de la denuncia en nuestro espacio universitario. Con la intención de recuperar sus voces de manera confidencial pero fiel a su verdad personal y colectiva, pido su consentimiento para la grabación sonora de estas entre-vistas, con el compromiso y

responsabilidad de únicamente hacer uso de los audios en la transcripción de citas textuales que permitan enmarcar sus experiencias. Por otro lado, solicitarles algún seudónimo que utilicen como integrantes de las colectivas o ser de caso, indicar que sí harán uso de su derecho al anonimato.

Dimensión 1. Identidades y experiencias

- ¿Quiénes integran las colectivas?
- ¿Por qué decidieron estudiar sus licenciaturas?
- Además de ser estudiantas, ¿tienen algún empleo?, ¿practican alguna actividad recreativa?
- ¿Por qué decidieron formar parte de las colectivas feministas en la FES Acatlán?

Dimensión 2: Relaciones eróticas y/o afectivas

- En su estancia en la universidad, ¿han tenido una relación erótica y/o afectiva?, ¿cómo fue tu experiencia?
- ¿Qué representa en sus vidas tener una relación erótica y/o afectiva durante la época universitaria?

Dimensión 3: Violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas

Durante sus relaciones eróticas y/o afectivas:

- ¿Qué actitudes y comportamientos por parte de sus parejas les producían incomodidad y malestar?
- ¿Hubo ocasiones en que sus parejas las hacían sentir culpables cuando decidían no hacer algo que les pedían con insistencia?
- ¿Durante la relación perdieron contacto con amistades, familia y/o compañeras/o/e de trabajo o la escuela?

Dimensión 4: Impactos de las violencias en las relaciones eróticas y/o afectivas

- ¿Tuvieron que modificar alguno de sus hábitos personales, preferencias o proyectos para sentirse aceptadas por sus parejas?
- Después de finalizar relaciones violentas, ¿cómo se sintieron?, ¿impactó en la percepción sobre su autoimagen?

- ¿Las violencias escalaron hasta afectar su desempeño escolar?
- Al decidir finalizar la relación, ¿buscaron apoyo en alguna amistad, familiar, persona de confianza y/o profesional de la psicología?, ¿cómo fueron los procesos?

*Guion de segunda entrevista con las colectivas estudiantiles feministas
"Las Juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"*

Proyecto de titulación:

Transformar el silencio en denuncia: propuesta pedagógica para construir relaciones amorosas libres de violencias. Un estudio con las colectivas feministas acatlecas "Las Juanas" y "Brujas Insurrectas"

Tesista: Itzel Calderón Esquivel

Técnica: Entrevista

Producto: Narrativas

Sujetas epistémicas: Estudiantes que integran las colectivas feministas "Las juanas" y "Brujas Insurrectas FES Acatlán"

Fecha de aplicación: Miércoles 12 de abril de 2023

Lugar de aplicación: Instalaciones de la FES Acatlán edificio A9, salón A918

Hora: 14:00 hrs.

Duración: 68 minutos

¡Hola, colectivas! Buenas tardes, me presento nuevamente, soy Itzel Calderón Esquivel, egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán. Les agradezco reunirnos en este espacio para darle continuidad a las entrevistas y compartir experiencias personales y colectivas, cuyas narrativas serán soportes fundamentales para construir una propuesta pedagógica que impulse al fomento de la cultura de la denuncia en nuestra facultad, eje central en mi investigación. Les pido que sus comentarios y participaciones a lo largo de la sesión sean con total sinceridad y podamos conversar dándonos pausas y turnos desde la escucha activa y respetuosa.

Dimensión 5: Formación universitaria de conciencia crítica de género

- ¿Consideran que en la UNAM y específicamente en la FES Acatlán se promueve el pensamiento crítico en la comunidad estudiantil?

- ¿Cuál ha sido su acercamiento con los feminismos?, ¿quiénes son sus autoras favoritas?
- ¿Qué obstáculos personales e institucionales han identificado para la formación de una conciencia crítica y de género en el espacio universitario?

Dimensión 6: Cultura de la denuncia en el espacio universitario

- ¿Cuál es su opinión respecto al fomento de la cultura de la denuncia en nuestra universidad?
- ¿Qué herramientas les brinda su formación profesional en la FES Acatlán para irrumpir en la denuncia de violencias?
- ¿Qué acciones consideran fundamentales para romper el silencio e iniciar con un proceso de denuncia en la Defensoría de Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género de la UNAM?, ¿qué oportunidades y/o restricciones perciben?
- ¿Qué factores, condiciones o historias de vida personal las han incentivado como colectivas para alzar la voz y tejer propuestas que busquen espacios y procesos educativos libres de violencias?
- ¿Qué acciones han generado para movilizar a la comunidad escolar?
- ¿Ante qué resistencias estudiantiles y tropiezos institucionales se enfrentan como colectiva?
- Bajo el marco de la promoción de la cultura de la denuncia en la universidad, ¿qué legados les gustaría dejar a las siguientes generaciones estudiantiles que conformen colectivas feministas en la FES Acatlán?