

Romper el silencio en la Universidad: la capacidad de denuncia de alumnas de instituciones de educación superior en situaciones de violencia de género

González Magaña, Mariana

2023

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5670>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



PUEBLA ®

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

ROMPER EL SILENCIO EN LA UNIVERSIDAD
LA CAPACIDAD DE DENUNCIA DE ALUMNAS DE INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN SITUACIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

PRESENTA

MARIANA GONZÁLEZ MAGAÑA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU DENUNCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	15
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.2 SOBRE LA IBERO PUEBLA	21
1.3 PRECISIONES CONCEPTUALES	25
1.4 MOVIMIENTO PIZARRÓN 2020	32
1.5 DECISIONES METODOLÓGICAS	33
1.6 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	45
CAPÍTULO 2. SUSTENTO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	47
2.1 DEFINIENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO	47
2.2 VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES	60
2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	73
CAPÍTULO 3. LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA DENUNCIA.....	74
3.1 LA DENUNCIA	74
3.2 LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA DENUNCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS IES	89
3.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	112
CAPÍTULO 4. LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU DENUNCIA DESDE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL.....	114
4.1 LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA IBERO PUEBLA	114
4.2 LA TRAVESÍA DE LA DENUNCIA	136
4.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	145
CAPÍTULO 5. ROMPIENDO EL SILENCIO.	147
DENUNCIA, AGENCIA Y RESISTENCIA.....	147
5.1 LOS MOTIVADORES PARA ROMPER EL SILENCIO	147
5.2 LA JUSTICIA FUERA DE LA DENUNCIA FORMAL	156
5.3 LAS ALUMNAS Y LA ACCIÓN COLECTIVA	162
5.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	164
CONCLUSIONES.....	166
REFERENCIAS	174

Para Laura,
sé que no hubiera sido la persona que soy el día de hoy sin su apoyo, su
dedicación, su paciencia y su amor.

Para Óscar,
que sé que si estuviera aquí estaría orgulloso de mi pasión y mi rebeldía.

Para todas las mujeres y disidencias
que hicieron más fácil nuestra entrada a la educación superior y a todos los
espacios que hoy podemos llamar nuestros.

AGRADECIMIENTOS

A Mónica, María José, SS22, Mac, Pame, Alba, Andrea, Paola, Polit, Diana, Sandra y Lorena, por el tiempo dedicado, por querer participar, por la confianza, pero principalmente, por abrirse conmigo. Esta tesis no hubiera sido posible sin ustedes.

A mis maestras de Comunicación y Cambio Social, Amaranta, Claudia, Itzel, Patune, Cone y Jessica por el acompañamiento, por los conocimientos compartidos, por ser un ejemplo de dedicación y por recordarme porqué me apasionan las ciencias sociales.

A mi asesora, Claudia, por vivir esta aventura conmigo, por la paciencia, por tranquilizarme durante la pandemia, por enseñarme con ternura.

A Dana, Martha y Daniel, por ser un espacio seguro, no hubiera podido terminar la maestría sin su amistad.

A EXO, porque prácticamente cada palabra de esta tesis la escribí escuchando su música.

A Wilson, por ser una bolita de ternura y felicidad en mis momentos de angustia.

A Cinthia, Natalia, Cris, Caro, Augusto, Aldair, Marymar, Fer, Vicky y Fabián, por aguantar mis quejas, por abrazarme presencialmente y/o a la distancia en este proceso, por animarme a terminar la tesis, y por convencerme de descansar cuando era necesario.

A Laura y Óscar, por convertirme en una persona valiente, inteligente y compasiva en mi esfuerzo por parecerme un poquito más a ustedes. Lxs amo y siempre lxs llevo conmigo.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos semestres de licenciatura, entre el 2018 y 2019, comencé a escuchar con mayor frecuencia, y atención, los casos de violencia de género que mis amigas, compañeras o conocidas habían experimentado por parte de diferentes miembros de la comunidad universitaria. La mayoría de las veces estas manifestaciones de violencia eran habladas sólo entre nosotras, en algunos casos, les tomaba mucho tiempo romper el silencio sobre sus experiencias y en las pocas ocasiones que algunas de ellas se habían atrevido a denunciar a sus agresores dentro de la universidad, sus procesos de denuncia se habían visto interrumpidos por diferentes razones.

A partir de sus testimonios surgió en mí un interés por consultar las investigaciones que se estaban desarrollando al interior y al exterior del país respecto a la denuncia de la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). Para mi sorpresa, gran parte de las investigaciones actuales se centraban únicamente en describir las formas de violencia que atraviesan las alumnas, esto a partir de investigaciones cuantitativas que incluyen la perspectiva de toda la comunidad estudiantil o incluso del personal académico y administrativo. Por otro lado, las investigaciones que sí abordaban el tema de la denuncia se focalizaban únicamente en las dificultades que existen para que las alumnas comiencen y concluyan este proceso.

Pude observar que investigaciones cuya problematización se asemeja a la de la presente han buscado responder preguntas tales como: ¿por qué existe la violencia de género en las instituciones educativas?, ¿cómo se manifiesta? y ¿qué acciones se han tomado para mitigar estas agresiones? (Buquet *et al.*, 2013), ¿qué pasa con el hostigamiento y acoso sexual dentro de las IES?, ¿qué ocurre con la denuncia? y ¿qué otros métodos de denuncia están surgiendo? (Rosalía Carrillo y Nathaly Carranza; 2019); ¿cuáles son las razones para no denunciar? (Echeverría, 2018). Recopilando la información mediante métodos cuantitativos y mixtos, por medio de cuestionarios (Buquet *et al.*, 2013; Carrillo y Carranza, 2019; Echeverría, 2018), entrevistas y grupos focales (Carrillo y Carranza, 2019; Echeverría, 2018), considerando en sus muestras a la comunidad universitaria en su totalidad (Buquet, 2013; Carrillo y Carranza, 2019).

Las investigaciones que se llevan a cabo actualmente al interior de la república revelan estadísticas sobre la denuncia en estas instituciones y una categorización de las razones por las que las víctimas no denuncian la violencia que experimentan. De manera adicional, señalan la dificultad que representa para las alumnas el reconocer que han experimentado violencia e incluso que la han normalizado, no sólo quienes la experimentan, sino también quienes deben emitir una sanción al respecto (Araceli Mingo, 2010).

Lo que indican estas investigaciones es que efectivamente la violencia de género vivida al interior de las IES de México es resultado de las estructuras patriarcales que afectan a la sociedad en general y que es imposible referirse a la violencia vivida en centros escolares sin establecer nexos con lo que sucede fuera de ellos (Ruiz y Ayala, 2016). Este es un problema que no sólo se experimenta a nivel nacional, a nivel mundial los hombres tienen una mayor probabilidad de perpetrar violencia de género, mientras que las mujeres son más propensas a experimentarla (Mingo, 2010).

Regresando a la dificultad de identificar los diferentes tipos de violencia, en el panorama internacional sucede algo similar, la mayoría de los casos de acoso responden a comentarios o chistes que pueden llegar a pasar desapercibidos. Sin embargo, no dejan de existir los casos de hostigamiento e incluso de violación, tanto por parte de los alumnos, como por parte de profesores o personal administrativo (Mingo, 2010).

Fuera del país se han realizado investigaciones de corte cualitativo —principalmente mediante etnografías, entrevistas y grupos focales— que sí llegan a abarcar los factores que busco estudiar en la presente investigación. También hay autoras enfocadas en la percepción de la comunidad estudiantil ante prácticas como el *escrache* a partir de la falta de respuesta institucional para las denuncias (Blanco y Spataro, 2019). Sin embargo, hasta el momento no existen investigaciones en México que se orienten a estudiar complementariamente los factores o recursos que motivan a las estudiantes a denunciar o que les facilitan el proceso, y menos desde un enfoque con perspectiva de género, que busque centrarse en el análisis exclusivo de las experiencias de las alumnas, buscando que los resultados de la investigación las beneficien, situándose en el mismo plano crítico que ellas (Sandra Harding, 1987).

Posterior a esta revisión del estado de la cuestión es que resulta el interés por realizar la presente investigación, en la cual busqué responder ¿cuáles son y cómo se configuran los

factores personales, institucionales y sociales que influyen en la capacidad de denuncia de las alumnas de la IBERO Puebla que han experimentado violencia de género al interior de la comunidad universitaria?, concentrándome principalmente en las experiencias y testimonios de las estudiantes de licenciatura de dicha institución.

El enfoque de esta investigación, que comenzó al ingresar a la maestría en Comunicación y Cambio Social en agosto del 2019, se ha ido transformando. Desde un principio contemplé abordar las manifestaciones de la violencia desde la perspectiva de las alumnas, así como los factores que inciden positiva o negativamente en su proceso de denuncia. Sin embargo, inicialmente sólo tenía contemplado el proceso de denuncia formal, hasta que en febrero del 2020, a partir de que se diera el ejercicio de *escrache* del Movimiento Pizarrón al interior de la Universidad Iberoamericana Puebla (IBERO Puebla), comencé a preguntarme qué motivaba a las alumnas a participar en estas formas alternativas de denuncia, así como si los movimientos sociales habían influido en la experiencia de las estudiantes frente a la violencia.

Es por ello que en el objetivo general de esta investigación finalmente contemplé el análisis de los factores que influyen en la capacidad de denuncia, tanto formal como alternativa, de las alumnas. Adicionalmente, la investigación también tuvo los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las experiencias de violencia de género que las alumnas de licenciatura de la IBERO Puebla han sufrido por parte de integrantes de la comunidad universitaria.
2. Identificar y caracterizar los tipos de violencia de género ejercidos por parte de miembros de la comunidad universitaria hacia alumnas.
3. Diagnosticar las experiencias que alumnas de la IBERO Puebla han tenido con los esfuerzos implementados por la institución para la creación de la capacidad de denuncia de situaciones de violencia de género.
4. Analizar los factores que ocasionan que algunas alumnas que denuncien hechos de violencia de género y alumnas que no denuncian.

Para tener un panorama más amplio de la problemática de la violencia de género en las instancias de educación superior y para adentrarnos en qué está pasando con los procesos

de denuncia al interior de éstas, es necesario entender diferentes conceptos, perspectivas y autorxs. Para poder abordar dichos aspectos a profundidad, esta tesis se dividió en cinco capítulos.

El objetivo del **primer capítulo** es contextualizar el planteamiento del problema que marcó el ritmo de la investigación. En primer lugar, fue importante hablar de la violencia de género en las universidades y de cómo ésta es difícilmente reconocida, incluso por las alumnas que la experimentan (Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2013).

Posteriormente, incluyo un apartado acerca de la IBERO Puebla, la institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación. Donde recapitulo brevemente los aspectos de su historia que son pertinentes para entender el momento en el que se encuentra la institución en temas de género, incluyendo los diferentes esfuerzos y posicionamientos con respecto a la violencia de género.

En esta tesis, partimos de que la capacidad de denuncia es un estado en el cual las alumnas se encuentran con los elementos necesarios para denunciar, tales como la motivación para romper el silencio, los recursos de carácter subjetivo como el reconocimiento de la violencia; de carácter institucional como la existencia de protocolos e instancias para temas de violencia de género; o de carácter social como la movilización de otras alumnas o mujeres y la realización de ejercicios de denuncia pública o de protesta en su entorno cercano, nacional o internacional y, finalmente, con capitales como el económico, el cultural, el social, el político o el simbólico.

En la definición de la capacidad de denuncia contemplo tanto los procesos formales como los procesos alternativos, con estos últimos refiero principalmente a ejercicios como el *escrache*, pero también a toda movilización o actividad individual o colectiva que, en respuesta a la violencia de género, busque visibilizar las agresiones experimentadas. El debate que existe alrededor de estos métodos de denuncia también es incluido en este capítulo con el fin de abordar lo sucedido en febrero del 2020 en el Movimiento Pizarrón.

Durante el Movimiento Pizarrón, se denunciaron a más de 51 personas de la comunidad universitaria de la IBERO Puebla. La movilización generó la división de las opiniones de estudiantes, docentes, coordinadorxs y el resto del personal de la institución,

por un lado estaban quienes apoyaban por completo a lxs alumnxs participantes, por el otro era posible vislumbrar el conflicto que, principalmente alumnos y profesores, tenían con la violación que esta movilización representaba para el debido proceso o el derecho de réplica de quienes fueron denunciados. Como mencioné anteriormente, mi interés principal es conocer la perspectiva de las alumnas, tanto acerca de las violencias que han experimentado, como en relación a la influencia de movilizaciones sociales como la que el movimiento Pizarrón representó.

Para lograrlo realicé una investigación de corte cualitativo, recurriendo a la teoría crítica feminista como paradigma interpretativo. Sandra Harding (1987) puntualiza tres características que distinguen a la epistemología feminista de otros enfoques: 1) brinda nuevos recursos empíricos y teóricos al enfocarse en las experiencias de las mujeres, 2) tiene como propósito estar a favor de las mujeres y 3) sitúa a la investigadora en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio. De acuerdo con este último punto, esta tesis no podría haberse logrado sin el conocimiento construido en conjunto con las participantes de la investigación. Fueron doce alumnas y exalumnas de la IBERO Puebla, de entre 19 y 26 años, las que aportaron su tiempo y sus experiencias para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales necesarias para este trabajo.

El aporte de estas estudiantes fue imprescindible, debido a que como esta investigación estuvo atravesada por la pandemia de Covid-19, no fue posible realizar el trabajo de observación participante que inicialmente se tenía pensado: es así que las entrevistas representaron el insumo principal para el análisis, derivado del trabajo de campo. También realicé un ejercicio de etnografía virtual para complementar el análisis de las opiniones de la comunidad estudiantil sobre el Movimiento Pizarrón.

En el **segundo capítulo**, expongo las principales referencia teóricas de la presente investigación. Primero abordo diferentes definiciones de la categoría de género y del concepto de violencia de género, desde los aportes de Kate Millet, hasta definiciones más institucionalizadas como la de la Organización de las Naciones Unidas. La investigación también incluye enfoques legales como el de la Ley General de Acceso a la Mujer a una Vida Libre de Violencia, sociológicos como el de Raquel Osborne —que explica a mayor

profundidad el carácter estructural de esta violencia— o mucho más cercanas al contexto mexicano como el de la antropóloga Marcela Lagarde.

Procedo en este capítulo a enfatizar las especificidades del género y las relaciones de poder que contribuyen a la reproducción de violencia. Desde la perspectiva de la psicóloga Francisca Expósito estas relaciones de poder influyen de manera directa en los índices de violencia de género, a través de la división genérica que la perpetúa. Abordo también las relaciones de poder desde un enfoque foucaultiano, a través de autoras que lo retoman desde la perspectiva feminista, como la socióloga Nancy Piedra, quien considera que, aunque el poder está presente en la sociedad y puede ser ejercido por cualquiera, el patriarcado sí otorga un lugar especial a la masculinidad para ejercerlo.

También, en este capítulo describo los diferentes tipos de violencia de género presentes en las IES: la violencia de género física, la psicológica y la sexual, así como el acoso, el hostigamiento y la violencia simbólica, que es una de las más presentes en el contexto universitario. Esta forma de violencia contribuye a el denominado clima frío, que es el ambiente de hostilidad y discriminación contra las mujeres en donde se les considera que desde un inicio han sido “intrusas en la universidad”, tanto así que la investigación que Buquet *et al.* realizaron en el 2013 tuvo como resultado un libro con ese mismo nombre, planteando que actualmente las mujeres siguen sin ser bienvenidas en la vida académica.

Buquet, Mingo, Bonino y Bourdieu forman parte de lxs autorxs revisadxs para desarrollar los apartados acerca de las violencias que forman parte del día a día de las estudiantes, principalmente, para señalar todas estas formas sutiles de agresión que se encuentra socialmente aceptadas, las cuales hoy conocemos, gracias a Bonino, como micromachismos (mM). Para entender la presencia de los micromachismos y del clima frío en el entorno universitario, hago un breve recorrido histórico de la llegada de las universidades a América Latina, así como del complejo proceso de entrada de las mujeres a estas instituciones, a pesar de que se siguiera considerando que su lugar estaba en el hogar y no en su formación académica.

El **tercer capítulo** está enfocado en la denuncia y en describir los factores que influyen en que ésta se lleve a cabo, para ello comienzo puntualizando los esfuerzos que la IBERO Puebla ha realizado para promover la denuncia de sus estudiantes, inicio rescatando

el hecho de que esta institución fue una de las primeras universidades de la ciudad de Puebla en implementar un protocolo contra la violencia de género (Samantha Páez, Rodrigo Lichtle y Karen de la Torre, 2017). La institución no sólo ha diseñado y modificado normativas, sino que también ha generado y difundido contenido para que las alumnas identifiquen las violencias a las que se encuentran expuestas; además de impartir diversos procesos formativos desde diversas instancias.

Procedo posteriormente a ahondar en el *escrache* en situaciones de violencia de género, tanto como una forma de denuncia alternativa, como desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social, al tratarse de un ejercicio comunicativo que está orientado a una o varias transformaciones de carácter social, como puede ser el reconocimiento de la experiencia compartida, la visibilización de la violencia, el señalamiento de el o los agresores, los diálogos que se generan de manera posterior al ejercicio, las exigencias sociales que pueden surgir después de reconocer el contexto de violencia, entre otras. Luego de abordar los orígenes del *escrache* como forma de denuncia en el marco de la dictadura argentina (Noelia Manso, 2019), describo como los movimientos feministas o antipatriarcales se apropiaron de esta práctica para señalar a agresores sexuales o físicos. También retomo el tema desde agrupaciones de estudiantes universitarias, retomando el debate antes mencionado acerca de esta forma de denuncia y agregando los testimonios de las alumnas que fueron entrevistadas en el trabajo de campo, cerrando la primera parte del capítulo con un recuento histórico de algunos sucesos que pudieron haber influido en que llegara el Movimiento Pizarrón a la IBERO Puebla.

La segunda parte del capítulo tiene como propósito abordar los factores que influyen en la denuncia de violencia de género en las IES, presentando en primer lugar las herramientas teóricas utilizadas para el análisis de estos factores. Los factores influyentes son revisados desde el modelo ecológico para una vida libre de violencia de Edith Olivares y Teresa Incháustegui, de la sociología de la negación que retoma Magali Barreto, que divide estos factores que condicionan la denuncia de acuerdo a su carácter subjetivo, institucional o cultural —que junto con Olivares e Incháustegui fueron la inspiración para dividir los factores analizados en esta tesis en subjetivos, institucionales y sociales— y por último, desde la teoría de campos de Bourdieu, para puntualizar aquellos aspectos que influyen como los capitales económicos, culturales, sociales, simbólicos y políticos.

En el **cuarto capítulo** se encuentran el grueso de los testimonios analizados para esta tesis, los cuáles se sitúan entre los años 2012 e inicios del 2020. En primer lugar, categorizo los tipos de violencias que las alumnas perciben que existen en su entorno universitario, tales como la violencia psicológica —que incluye los celos, la violencia verbal, la manipulación y el *gaslighting* por nombrar algunas de sus manifestaciones— y la violencia sexual, dentro de la cual se encontraron desde las leves hasta las muy graves con casos de intentos de violación o testimonios que refieren a amigas o conocidas que sí habían sido agredidas sexualmente por sus compañeros en fiestas.

En este capítulo retomo y confirmo la existencia del clima frío que señalan Buquet *et al*, manifestado a través de diversas violencias simbólicas, como los micromachismos, los cuales representan un fuerte problema para las alumnas al no ser siempre identificables y, cuándo sí lo son, por su dificultad para ser denunciados, puesto que las alumnas consideran que los protocolos existentes no los abarcan ni las protegen de estas manifestaciones sutiles de violencia.

Otro aspecto abordado radica en la percepción que las alumnas tienen de los agresores, no con el propósito de generar un “perfil del agresor común” ni cualquier otra herramienta que pudiera derivar en estereotipos, sino para comprender por parte de quiénes se han sentido violentadas. Al respecto, se enfatiza que profesores y estudiantes son frecuentemente mencionados. Adicionalmente, las alumnas señalaron que muchas de las violencias que experimentan ocurren fuera de la institución, en eventos, salidas de campo, en casas de sus compañerxs, antros e incluso en las redes sociales. Finalmente se recuperan los testimonios de las alumnas con respecto a su experiencia con las instancias de denuncia de la institución y las recomendaciones que, de acuerdo con su facilitarían el proceso.

En el **quinto y último capítulo** el énfasis está en la capacidad de agencia que poseen las víctimas de violencia de género, iniciando por entender qué hay detrás del proceso de romper el silencio, no necesariamente por medio de una denuncia, sino para entender qué lleva a las mujeres a hablar de las violencias que han vivido. Para ello primero planteo que romper el silencio es un proceso de afrontamiento. Desde la psicología, el afrontamiento es una forma para lidiar con aquellas situaciones que ponen a prueba los recursos con los que

contamos (Mariana Miracco, Guillermina Rutzstein, Leonora Lievendag, Fernán Arana, María Luz Scappatura, Luciana Elizathe y Eduardo Keegan, 2010).

Decidir hablar de una experiencia de violencia forzosamente implica para las alumnas el pensar en los recursos con los que cuentan para sobrellevar lo que esto desencadenaría. Sin embargo, aun así existen motivadores que las hacen percibir este proceso como algo necesario para ellas, tales como la existencia de un punto de quiebre que las haga reconsiderar su situación, contar con una red de apoyo que las acompañe, la búsqueda del bien comunitario, obtener una sanción para sus agresores, querer recuperar espacios o el identificarse con otras mujeres a través de movilizaciones y acciones colectivas.

Con el desarrollo a profundidad de este último punto, abordo el hito que el movimiento pizarrón representó para la IBERO Puebla desde la perspectiva de las alumnas y del resto del estudiantado a través tanto de los testimonios de las entrevistadas, como de algunos comentarios analizados en redes sociales. Finalizo ese apartado con una reflexión sobre la influencia que movimientos sociales, y otras formas de acción colectiva, posiblemente tuvieron en la participación y la percepción de las alumnas acerca de la denuncia alternativa, volviendo a enfatizar el carácter transformativo que tuvo este ejercicio de comunicación en específico.

En las conclusiones generales de la tesis, además de recapitular brevemente el andamiaje que implicó su realización, también hago referencia a aquellos puntos que me parecieron de suma importancia; propongo algunos aspectos que podrían estudiarse o en los que se podría trabajar desde la IBERO Puebla, así como los alcances y limitantes que tuvo la investigación al verse atravesada por el contexto de la pandemia del Covid-19. Concluyo con aquellos aspectos en los que me hubiera gustado ahondar, pero que por falta de tiempo y otros recursos dejo solamente como propuestas para todxs aquellxs que estén interesadxs en el tema de la violencia de género en las IES.

Debo mencionar que tomé la decisión de redactar la presente tesis en lenguaje incluyente y no sexista, evitando utilizar el masculino genérico, principalmente desde la sustitución de palabras, pero también utilizando sufijos neutros (lxs, nosotrxs, ellxs). Para la CNDH, el lenguaje incluyente y no sexista es “un medio para promover relaciones de respeto e igualdad entre los géneros, visibilizar a las mujeres y otros grupos sociales, así como

prevenir la violencia y discriminación contra cualquier persona” (2017, p. 5). Dado que es mi interés hablar de la no discriminación y no violencia contra las mujeres en los espacios educativos, también considero necesario enunciarlo desde el lenguaje.

En sintonía con lo anterior también aclaro que la primera vez que mencione a unx autorx, lo haré por su nombre y primer apellido, para señalar la influencia de las autoras en este trabajo y para evitar que todos los apellidos se relacionen con autores varones, es una práctica que busca visibilizar a las mujeres en la academia.

CAPÍTULO 1. VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU DENUNCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El siguiente capítulo se compone por tres secciones principales: planteamiento del problema, precisiones conceptuales y decisiones metodológicas. A través de las siguientes páginas defino el problema específico a estudiar: los factores personales, sociales e institucionales que componen la capacidad de denuncia de situaciones de violencia de género de estudiantes universitarias.

Este capítulo aborda a grandes rasgos el contexto actual de la violencia de género en las universidades y propone la definición de capacidad de denuncia de la que parte esta investigación. También, contextualiza la situación de la universidad al momento de realizar la investigación. Finalmente, señala las decisiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que orientaron el trabajo de campo.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Problema de investigación

La violencia de género en el país va en aumento, permeando diferentes aspectos de la vida de las mujeres, entre ellos el familiar, el académico y el profesional. De acuerdo con cifras de la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas¹, en México ocurren aproximadamente 600,000 delitos sexuales al año, donde las víctimas² son en un 80% mujeres, y la ocupación más frecuente es la de estudiante, con un 38.1% de asuntos de violencia sexual suscitados en centros escolares de todos los niveles (2016).

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), define la violencia de género (o violencia contra las mujeres) como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (2015, p. 3). De acuerdo con diversas autoras, la violencia de género

¹ Documento disponible para consulta en:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118490/Resumen_Ejecutivo_diagno_stico_violencia_Sexual_CEAV.pdf

² Víctima: Para la presente investigación, entiendo como víctima a aquella persona que padece algún daño o percance por parte de otra(s) persona(s). Sin embargo, no busco referirme a las víctimas como personas sin capacidad de agencia o como sujetas pasivas de una situación, sino, solamente hacer referencia a que vivieron una situación por la cual sufrieron un daño o perjuicio.

tiene lugar en una situación de desigualdad originada a partir del género. Esta desigualdad es consecuencia de la relación política existente entre hombres y mujeres, que dictamina que los cuerpos de éstas pueden poseerse sin resistencia debido a la inferiorización y subordinación con la que fueron social y políticamente educadas (Marcela Lagarde, 1996). Por lo mismo la violencia de género tiene un origen estructural que “trasciende los comportamientos individuales, se reproduce a través de los patrones culturales y sociales, de esta manera se refleja en mayor o menor medida en las legislaciones, normas y sistemas de valores de una sociedad determinada” (ENDIREH, 2006, p. 55), mediante códigos culturales que definen determinados roles, jerarquías y espacios devalúan a las mujeres (Griselda Gutiérrez, 2008).

Es decir que, más allá de la intención particular del agresor —que no deja de estar presente— existen pautas que ritualizan la violencia hacia las mujeres, es en este sentido que Lagarde³, propone que la violación, así como el acoso y la agresión sexual, fungen como una manera de perpetuar la noción del cuerpo femenino -y añadiría que también otros cuerpos feminizados, aunque no sean sujetos de esta investigación en específico- como un objeto creado para la satisfacción de otros —los hombres— (1996).

La violencia de género “es multidimensional y por ello su distinción y delimitación en ocasiones se torna poco clara” (ENDIREH, 2006, p. 55). Aún así, existen algunos tipos de violencia conceptualizados como: la violencia sexual, la emocional, la económica y la física. Estas violencias, evidentemente, se conforman por diferentes manifestaciones, siendo el feminicidio⁴ la culminación expresiva de la violencia de género.

Los alcances de la violencia de género antes mencionados, permean las diferentes instituciones que componen a la sociedad, a pesar de esto, como se menciona al principio de este texto, el 38.1% de los casos de violencia de género tienen como escenario los centros

³ Aunque para esta investigación opto por retomar varias de las definiciones que Marcela Lagarde genera en temas de género, violencia y patriarcado, principalmente por su amplia experiencia desde la antropología feminista situada en contextos latinoamericanos, enfocándose en la situación mexicana, he de reconocer que la autora no problematiza en las violencias que experimentan otros cuerpos feminizados además del femenino, y, aunque estos otros cuerpos no forman parte de las sujetas de estudio del trabajo de campo realizado, en lo personal sí considero que también sufren las violencias patriarcales aquí abordadas.

⁴ Feminicidio: De acuerdo con la revisión que hace Marcela Lagarde de Diana Rusell y Jill Radford, “el feminicidio está conformado por el conjunto de hechos y conductas violentas contra las mujeres por ser mujeres, que conduce en algunas ocasiones al homicidio de algunas de ellas” (Lagarde, 2006).

escolares del país. Esto puede deberse a diferentes factores como al grupo etario que convive en las instituciones educativas, a las relaciones de poder presentes en los centros escolares o a que “la violencia de género en las instituciones de educación es un reflejo de las estructuras patriarcales de poder que siguen ejerciendo violencia en contra de las mujeres, e influye tanto en la vida académica, como familiar, social y laboral de las mujeres” (Rosalva Ruiz y María del Rosario Ayala, 2016, p. 24).

De acuerdo con Ruiz y Ayala, la violencia de género no es exclusiva de un nivel educativo, ya que “en las escuelas, de todos los niveles educativos y contextos, se viven día a día actos de violencia de género, la cual forma parte de la cultura patriarcal” (2016, p. 23). Sin embargo, en esta investigación busco analizar los factores que influyen en la voluntad de las mujeres para denunciar la violencia de género en el contexto universitario.

Por otro lado, aun cuando la institución que abordé para esta investigación es privada, la mayoría de las estadísticas y datos con los que se cuentan respecto a la violencia de género en IES mexicanas parten de investigaciones en centros escolares públicos del país y, aunque las cifras retomadas pueden proporcionar un panorama general sobre la violencia universitaria en México, es necesario tomar en cuenta que la situación en instituciones públicas y privadas no es idéntica.

De manera general, Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno mencionan que la violencia de género en las IES es “un fenómeno poco reconocido incluso por las mujeres que padecen sus efectos” (2013, p. 45). Incluso, muchas de las alumnas no han considerado importantes algunas muestras de micromachismos⁵ a las que se han enfrentado, naturalizando algunas de las experiencias de violencia de género que han vivido. En el caso de la educación superior pública en México, Buquet *et al.* revelan que 49.3% de las alumnas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) -la universidad pública con más estudiantes en el país- que entrevistaron han sido acosadas por compañeros, maestros y otros miembros de su comunidad universitaria. Sin embargo, las quejas formales de violencia de género en la institución oscilan entre un 1.4% a un 2.3% en el caso de la violencia psicológica y 21.7% cuando la violencia fue física o sexual (Buquet *et al.*, 2013).

⁵ Muestras naturalizadas de violencia de género, consideradas como simbólicas, en las cuales ahondaré en el segundo capítulo.

De acuerdo con estos datos, el siguiente paso lógico sería preguntarse, ¿por qué los índices de denuncia son tan bajos cuando casi la mitad de sus alumnas están sufriendo diferentes tipos de acoso, abuso y agresión sexual? Según Buquet *et al.* “a menudo, las víctimas no actúan, no porque les falte el valor para hacerlo, sino porque no existen las garantías de confidencialidad y no están informadas respecto a los pasos que habría que seguir para hacer la denuncia” (2013, p. 254). Aunque existen otras razones por las que la capacidad de denuncia se ve limitada, retomando a autoras que han estudiado la situación de la violencia de género —tanto dentro de los espacios universitarios como fuera de estos— en países como México, España, Estados Unidos y Reino Unido, las barreras de denuncia podrían resumirse en las siguientes:

- 1) La razón más recurrente para no denunciar, principalmente en los casos de violencia psicológica, radica en la naturalización de la violencia de género por parte de quien la sufre, lo que dificulta su identificación. La víctima no le da la importancia al incidente, no comprende si es una conducta que debe tolerarse o asume que sus denuncias no serán tomadas en serio al tratarse de asuntos “insignificantes” (Catherine Hill y Elena Silva, 2005; *National Union of Students* (NUS), 2010; Buquet *et al.*, 2013; Ruiz y Ayala, 2016; Victoria Ferrer y Esperanza Bosch, 2016).
- 2) Se justifica o legitima la causa de la agresión debido a la vestimenta de quien experimenta la violencia, a un previo consentimiento⁶ por parte de la víctima, un posible estado de ebriedad, etc., por lo que la víctima se siente avergonzada por el suceso o tiene miedo a que se le culpe por el incidente (Hill y Silva, 2005; NUS, 2010; Ferrer y Bosch, 2016).
- 3) La víctima no sabe qué hacer, no se encuentra en el estado físico o psicológico adecuado para denunciar, la violencia limita su capacidad para denunciar. O, por el otro lado, considera que puede resolver la situación por sus propios medios (Hill y Silva, 2005; NUS, 2010; Buquet *et al.*, 2013; Ferrer y Bosch, 2016).

⁶ Para este texto se entiende como previo consentimiento a la aprobación explícita otorgada por alguna(s) de las partes involucradas en el acto sexual para participar en éste. Este consentimiento puede ser retirado en cualquier momento del acto.

- 4) Se asume que, aunque se presente la denuncia, los hostigadores quedarán impunes, lo que representa un nuevo peligro por la reacción que éstos pudieran tener (NUS, 2010; Buquet *et al.*, 2013; Ferrer y Bosch, 2016).
- 5) La existencia de una relación de cercanía con el agresor. Cuando existe o existió una relación amistosa, romántica o jerárquica entre la víctima y el victimario, la víctima puede decidir no denunciar por no querer afectarlo, no querer terminar la relación con él, por miedo a la venganza o por la creencia de que su agresor puede cambiar y dejar de lado sus conductas violentas. En algunos casos –dentro de la violencia de género que se vive en instituciones universitarias– incluso puede ocurrir que la víctima dependa económicamente de su agresor (NUS, 2010; Ferrer y Bosch, 2016).
- 6) Se desconfía de las instancias universitarias de denuncia, debido a que existe una falta de protección a las víctimas y a su privacidad. Las víctimas llegan a tener miedo a que su familia o círculo afectivo se enteren del suceso por parte de la institución. También tienen miedo a ser catalogadas por la comunidad universitaria como personas conflictivas (Hill y Silva, 2005; NUS, 2010; Buquet *et al.*, 2013).
- 7) No existe un proceso de denuncia o protocolo de violencia de género estipulado por la institución (Ruiz y Ayala, 2016).
- 8) Se desconoce el proceso de denuncia de la institución, no existe difusión de los protocolos o procesos, se desconoce el alcance de la universidad, principalmente en sucesos ocurridos fuera del campus universitario (Ruiz y Ayala, 2016).
- 9) No hay orientación por parte de la institución y no hay personas capacitadas en temas de género que puedan brindar el acompañamiento pertinente (Ruiz y Ayala, 2016).

La inexistencia de políticas y mecanismos que promuevan la equidad de género en las IES limitan a las alumnas que sufren la violencia (Ruiz y Ayala, 2016), debido a que las herramientas actuales no les permiten identificar los diferentes tipos de violencia que experimentan y, por ende, complican su denuncia. Las razones antes listadas nos permiten ver que se requieren acciones que lleven a las alumnas a identificarse como sujetas de derechos que pueden exigir a sus instituciones académicas que éstos sean respetados.

Hasta donde se ha podido observar, la mayoría de las IES pueden estar violentando los derechos de sus estudiantes por omisión, principalmente, al no implementar las acciones

necesarias para generar la capacidad de denuncia⁷, al no brindar el acompañamiento óptimo para las víctimas; y al no contar con protocolos de violencia de género pertinentes ni con resoluciones o sanciones satisfactorias.

Esta falta de involucramiento institucional puede deberse a diferentes razones, aunque en algunos casos puede tratarse de una protección del renombre de la universidad para, a su vez, evitar un conflicto económico; en la mayoría de los casos la realidad es que es “la naturalización de diversas formas de discriminación [es la que] constituye un obstáculo importante para desenterrar las prácticas discriminatorias institucionales” (Buquet et al, 2013, p. 233). Es decir que las mismas rutinas, relaciones, jerarquías y prácticas de las instituciones se vuelven costumbre por medio de la repetición y dificultan la implementación de nuevas prácticas que prioricen la seguridad de sus alumnas previa o posteriormente a una situación de violencia de género.

De acuerdo con Rebelín Echeverría, Leticia Paredes, Nancy Evia, Carlos Carrillo, María Kantún, José Batún y a Rocío Quintal, “el caso omiso, la culpabilización, la requisición de pruebas, las relaciones personales que protegen a los violentadores, la falta de seguimiento a las quejas y la revictimización son sólo algunos aspectos que impiden promover una real cultura de la denuncia” (2018, p. 33) al interior de las universidades. En México, esto está provocando que se generen alternativas a la denuncia formal, como el *escrache*⁸, que tiene lugar en carteles, pizarrones, baños y redes sociales, métodos que son objeto de debate actualmente, principalmente en el sentido de sus alcances.

La preocupación por dichos alcances se sostiene principalmente en el miedo a las denuncias falsas que podrían darse. Basados en este argumento —de las denuncias falsas— algunos victimarios optan por responder a la denuncia amenazando a las alumnas o incluso a la institución educativa en la que se realizó el *escrache*, con una denuncia por daños a la moral o calumnia. Otra de las limitantes a analizar en el plano de la denuncia alternativa, y que compete al problema de esta investigación, es la dificultad que existe para que

⁷ Más adelante, en las precisiones conceptuales de este capítulo, definiré este concepto que desarrollé durante la investigación de esta tesis.

⁸ Para este fragmento se entiende que el *escrache* es “una práctica extendida en la que, a través de carteles, volantes y, sobre todo, redes sociales, se difunde el nombre de la persona denunciada, la situación vinculada a la violencia de género por la que se la denuncia y, en algunos casos, también el nombre de la persona afectada” (Rafael Blanco y Carolina Spataro, 2019 p. 179).

institucionalmente se dé el seguimiento deseado a esas denuncias por ser consideradas informales.

Más allá de sus posibles alcances, el que se lleven a cabo denuncias públicas en las instituciones universitarias expresa un hartazgo hacia las instancias de denuncia. ¿Se debería considerar esta ruta hacia la justicia como “una forma de lucha por el reconocimiento de mujeres afectadas por la violencia de género en la universidad ante formas de negación institucional que impiden dar una respuesta eficaz al problema”? (Magali Barreto, 2017, p. 261). Esta investigación busca responder preguntas similares, desde la percepción de las alumnas.

Independientemente de contar o no con protocolos para prevenir y responder a la violencia de género en las universidades el *escrache* evidencia que existen deficiencias que están llevando a las alumnas a buscar alternativas como el uso de los espacios de la institución. La denuncia pública no está buscando solamente señalar a los agresores, sino que están denunciando colectivamente la falta de respuesta de la institución ante la violencia de género experimentada por sus alumnas, al permitir que se replique el orden genérico que existe al exterior de ésta (Barreto, 2017).

Los otros posibles objetivos y alcances de los métodos alternativos de denuncia deben ser estudiados, así como la posible influencia positiva que pudieran tener tanto estos métodos como la presencia de otros movimientos sociales, para propiciar la denuncia formal al interior de las IES. Por estos motivos, la presente investigación, no considera únicamente la denuncia formal, sino que también tomará en cuenta la denuncia alternativa o social al abordar los factores que llevan a que ciertas mujeres denuncien y a que otras no puedan o escojan no hacerlo.

1.2 SOBRE LA IBERO PUEBLA

La Universidad Iberoamericana Puebla, fue inaugurada en 1983, fundamentada en el modelo educativo de la Compañía de Jesús. Esta institución educativa, se encuentra organizada en departamentos, que son agrupaciones de diferentes programas de licenciatura —y posgrados— con un eje central similar. La IBERO Puebla cuenta con seis departamentos y 38 programas de licenciatura hasta el momento. Actualmente, un poco más de la mitad de la

comunidad estudiantil (54%) se encuentra conformada por mujeres (Roberto Pichardo, 2020).

1.2.1 Formación integral e ignaciana

“Los jesuitas y Puebla han convivido estrechamente por más de cuatro siglos” (Xavier Cacho, 1998, p. 9) por lo que no es de extrañarse que llegara a esta región una universidad del sistema jesuita, caracterizado por la búsqueda del desarrollo humano integral. Como parte de la formación en este sistema, las instituciones educativas de la Compañía de Jesús proponen que “un profesional formado [...] necesita más que la sola formación profesional” (Mena, 2003, p. 72), se necesita de un enfoque centrado en las personas, que garantice que sus estudiantes reflexionen acerca de su relación consigo mismxs y con lxs demás.

Dentro de la formación integral e ignaciana, la IBERO Puebla cuenta con actividades inspiradas o asimiladas a la espiritualidad ignaciana, tales como el Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL)⁹, las Comunidades Universitarias de Vida Ignaciana (CUVI)¹⁰, las misiones jesuitas, actividades de oración estilo *Taizé*¹¹, además de cursos de formación, diplomados y seminarios. Adicionalmente, en la institución existen “materias obligatorias para todo alumno, que sin importar la carrera profesional elegida, debe de cursarlas y aprobarlas, ya que tienen valor curricular. Estas asignaturas son de índole humanista con temas variados: religioso, filosófico, sociológico, histórico, estético, etc.” (Basaldúa *et al.*, 2013, p. 36), con el propósito de que la comunidad estudiantil reflexione sobre diferentes perspectivas de la realidad.

Como resultado de la formación integral, la IBERO Puebla contempla también el compromiso social como uno de los pilares de formación para su alumnado, a través de

⁹ PLIUL: Es un diplomado de aproximadamente 8 meses, diseñado por la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Por medio de Ejercicios Espirituales (de oración y meditación) busca formar a lxs estudiantes en tres ejes: la identidad ignaciana, herramientas de liderazgo y análisis sociopolítico de la realidad.

¹⁰ CUVI: Espacios de encuentro entre estudiantes de la universidad en los que se reflexiona sobre la espiritualidad.

¹¹ Oración estilo *Taizé*: Práctica que pertenece a la comunidad monástica cristiana ecuménica, para quienes buscan acercarse a Dios desde diferentes ramas del cristianismo, dedicando su acercamiento con Cristo. Combina la oración a través de textos de la biblia con música, silencios, estéticas visuales, movimientos, a veces de manera individual, a veces de manera colectiva.

programas como el de Voluntariado Ibero Puebla¹², que forma parte del Programa de Acción Profesional e Incidencia Social (PAPS).

1.2.2 Posicionamientos sobre la violencia de género

A lo largo de los 38 años que lleva la universidad en Puebla, tanto lxs estudiantes, lxs profesorxs, rectores y otras personas que forman parte de la comunidad universitaria¹³, se han posicionado públicamente acerca de la situación de violencia de género que experimentan el país, el estado de Puebla y específicamente las universitarias. Una expresión de la posición institucional en contra de la violencia de género fue la formación, al interior de la IBERO Puebla, del Observatorio de Violencia Social y de Género de la ciudad de Puebla (OVSG-Puebla), el cual está adscrito al Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría (IDHIE), de la misma universidad.

El OVSG-Puebla se inauguró el 10 de marzo del 2009, inicialmente formando parte del Departamento de Ciencias para el Desarrollo Humano, como resultado de la propuesta de egresadas de la primera generación del departamento y de las académicas de la Especialidad en Prevención de Violencia Familiar y es en el 2010 cuando se incorporó oficialmente al IDHIE.

Una vez en el IDHIE, el observatorio buscó generar consciencia sobre la violencia de género que se experimenta a nivel local y en la región centro del país. Lo anterior a partir de actividades de difusión, investigación y vinculación con organizaciones de la sociedad civil. Desde su creación, el OSVG ha generado una producción de boletines e infografías sobre el tema.

Asimismo, la IBERO Puebla realiza constantemente jornadas para concientizar a su comunidad universitaria, principalmente a alumnxs, acerca de la lucha por la igualdad de género y emite reflexiones críticas y señalamientos sobre la situación en la región. Dentro de estas reflexiones se encuentra el pronunciamiento que la institución dirigió, en conjunto con otras organizaciones, al Gobierno del Estado de Puebla en febrero del 2018 para señalar “su inconformidad con los resultados entregados por el Gobierno del Estado de Puebla en su

¹² A través del programa de Voluntariado, lxs estudiantes pueden conocer y participar en diversas organizaciones no gubernamentales o proyectos internos de la institución en los que se busca contribuir a una sociedad más equitativa.

¹³ En un carácter personal que no necesariamente refleja la opinión de la comunidad universitaria.

informe para solventar las recomendaciones realizadas por el Grupo de Trabajo conformado para atender la Solicitud de Alerta de Violencia de Género (AVGM) para Puebla” (Mesa de seguimiento de la solicitud de alerta de violencia de género contra las mujeres en Puebla, 2018). Este pronunciamiento sobre la inconformidad en relación a las acciones gubernamentales devela que dentro de la institución existen personas, grupos y colectivas preocupadas por la situación de las mujeres en Puebla.

En noviembre del 2020, posterior a la realización de las entrevistas con las sujetas de estudio incluidas en esta investigación, la universidad realizó su propia jornada de 16 días de activismo para luchar contra cualquier forma o expresión de violencia contra las mujeres, con una serie de ponencias, diálogos, talleres y otras actividades dirigidas a reflexionar sobre la situación de violencia en el estado y el país. El 25 de noviembre cerró la jornada con el informe de resultados del diagnóstico interno “De las violencias en el ámbito universitario a la búsqueda de espacios dignos: ¿qué sabemos y cómo reaccionamos en la IBERO Puebla?”. El diagnóstico fue realizado por el Programa de Prevención de Violencias, para contribuir al derecho a las mujeres a una vida libre de violencia.

Por medio de este programa la institución busca “atender aquellas prácticas de violencia que se generan al interior de la Universidad y no sólo las que emanan desde el exterior” (Pichardo, 2020). En su informe reconoce las violencias al interior de la IBERO Puebla, destacando la psicológica con un 15% de las encuestadas que la reportaron como la más común. También resalta el hecho de que 10% de las alumnas reportaron haber experimentado violencia por parte de miembros de la comunidad universitaria fuera de las instalaciones de la institución.

1.2.3 Mecanismos institucionales contra la violencia de género

Aunque son destacables varios de los mecanismos y actividades que ha desarrollado la universidad para combatir la violencia de género tanto a nivel estatal como de manera interna, quisiera destacar algunas que continúan vigentes o que fueron precedente para los procesos actuales.

En el 2017, tan sólo dos de las siete universidades más importantes de la ciudad de Puebla contaban con un protocolo contra la violencia de género: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la IBERO Puebla (Samantha Páez, Rodrigo Lichtle y Karen

de la Torre, 2017). Aunque el protocolo de esta última todavía fuera perfectible, su publicación fue muestra de que la IBERO Puebla ha sido una de las instituciones a nivel estatal que ha adoptado con mayor rapidez las medidas en torno a la prevención, atención y sanción de situaciones de violencia de género a nivel universitario. En ese mismo año fueron aprobados los *Compromisos Institucionales para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria*, los cuales forman parte importante del marco para la prevención, detección y sanción de violencias en la universidad. Estos tienen como objetivo

Promover un entorno en el que se respete la dignidad y la salud de las personas y su derecho a la intimidad, así como la equidad entre los géneros, observando y respetando, para ello las medidas institucionales, protocolos y la normativa aplicable (Universidad Iberoamericana de Puebla, 2017).

En este mismo sentido fue reformado el *Reglamento de Disciplina con Dignidad y Convivencia Universitaria* el cual da la pauta para considerar “faltas específicas” a las conductas de discriminación y violencia que puede llegar a darse en la institución, abordaré este punto en el tercer capítulo. Asimismo, en 2018, se generó el *Protocolo para la atención y resolución de quejas ante casos de violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento*.

Adicionalmente a los protocolos y reglamentos, la universidad cuenta con tres instancias a las que se puede acudir a denunciar situaciones de violencia: La Procuraduría de Derechos Universitarios, Mediación universitaria y El Tribunal Universitario.

1.3 PRECISIONES CONCEPTUALES

1.3.1 ¿Qué se entiende por capacidad de denuncia?

Esta investigación tiene como objetivo analizar los factores personales, institucionales y sociales que influyen en la capacidad de denuncia de las alumnas de la IBERO Puebla que han experimentado violencia de género al interior de la comunidad universitaria. Para ello, es primordial comenzar definiendo qué es la denuncia y qué se entiende por capacidad de denuncia.

La denuncia es el acto de declarar y manifestar ante una autoridad, instancia o comunidad, un hecho que puede considerarse como delito, falta, irregularidad, etc. Se puede manifestar a través de la denuncia formal o a través de métodos informales —también

llamada denuncia alternativa o, en algunos casos específicos, pública—. Por denuncia formal entendemos el acto de declarar estas faltas a una autoridad judicial —o a su equivalente institucional— mientras que la denuncia pública, social, informal o alternativa comprende formas de denuncia que no necesariamente pasan por estas autoridades judiciales; o que a falta de la respuesta de éstas busca hacer del conocimiento público la situación de violencia por la que se está denunciando o el nombre del agresor.

Considerando las diferentes manifestaciones de la denuncia, dentro de este texto nos referiremos en primera instancia a los factores que influyen, de manera favorable o desfavorable, en la denuncia formal. Sin embargo, debido al contexto nacional y a las movilizaciones¹⁴ que se llevaron a cabo al interior de la institución a la que asisten las sujetas de estudio, también se abordan los factores que llevan a las alumnas a decidir denunciar de manera informal o mediante métodos alternativos, así como su relación con las barreras de la denuncia formal. Teniendo en cuenta que en esta investigación se focaliza la atención en la denuncia de la violencia de género al interior de las IES, es de suma importancia considerar su contexto en particular: las relaciones de poder existentes, las consecuencias académicas y personales de una mala resolución, el clima institucional que perciben las alumnas, las violencias más comunes y las formas alternativas de denuncia a las que están recurriendo las estudiantes.

Aunque denunciar es necesario para animar a otras personas a hacerlo, para ayudar a identificar los patrones que generaron el acto a denunciar e incluso para terminar con los círculos de violencia, corrupción, discriminación, entre otros, a nivel comunitario o social; es conveniente entender ¿por qué las personas denuncian?, ¿qué es lo que las motiva?, en el caso de que una de las razones sea para hacer justicia, ¿qué entiende por justicia la persona que está denunciando?, ¿la denuncia satisfará esa necesidad?

Puede ser que algunas personas quieran contribuir al reconocimiento de la violencia por parte de una institución o del Estado, pero, considerando que en la actualidad existen consecuencias por hacerlo ¿ésta es la única razón que lleva a las personas a denunciar? Antes de proceder con otras precisiones conceptuales, considero importante mencionar algunas

¹⁴ El Movimiento Pizarrón- del cual hablaré en el apartado 1.5 de este capítulo- y las pláticas, talleres, espacios de diálogo, *performances* generados a partir de éste.

hipótesis sobre porqué las mujeres denuncian. Estas hipótesis están basadas en resultados de otras investigaciones, están construidas a partir de algunos perfiles o testimonios de mujeres que han denunciado violencia de género tanto dentro como fuera de las IES.

Explicaba Max Weber que “ninguna interpretación de sentido, por evidente que sea, puede pretender, en méritos de ese carácter de evidencia, ser también la interpretación causal válida. En sí no es otra cosa que una hipótesis causal particularmente evidente” (Weber, 2004, p. 9). Esto implica que, incluso si fueran parte de los resultados de esta investigación en particular, estas hipótesis no se pueden considerar como explicaciones absolutas, especialmente cuando nos referimos a las motivaciones detrás de la denuncia, puesto que incluso para las sujetas puede existir más de una motivación de manera consciente o inconsciente (Weber, 2004).

En algunos casos, la motivación detrás de la denuncia gira en torno a una expectativa del cumplimiento de una justicia formal o legal¹⁵, ya sea punitiva o no punitiva, donde debe existir una consecuencia a partir del acto del agresor. En el caso de que esta noción de justicia sí sea punitiva, el sentido se encontrará detrás de perseguir la sanción que satisfaga a la víctima (Amandine Fulchiron, 2018). Es importante comprender que ésta es una posible motivación de la denuncia y no implica que sea un objetivo que se vaya a lograr de manera irrefutable.

Para otras mujeres, la motivación puede ser sentirse liberadas después de la violencia experimentada y, aunque las formas más comunes de lograrlo son mediante la terapia, los grupos de acompañamiento o el apoyarse en sus vínculos más cercanos (Mariana Miracco, Guillermina Rutzstein, Leonora Lievendag, Fernán Arana, María Luz Scappatura, Luciana Elizathe y Eduardo Keegan, 2010), la denuncia, formal o alternativa, también funge como una acción de liberación para las víctimas desde el aspecto emocional.

Otra motivación de la denuncia alternativa se encuentra al verla como una forma de lucha de las víctimas, en los casos en los que la respuesta de la universidad ante la violencia está siendo negligente (Barreto, 2017). En estos contextos, se denuncia para señalar el

¹⁵ Es importante señalar que hay una diferencia entre la justicia formal que se puede proveer de manera estatal vs. la que se puede ofrecer de manera escolar, por parte de la institución. Sin embargo, las diferencias entre una y otra se llegan a desdibujar en las expectativas de justicia formal de las alumnas, sobretodo en las que desconocen los límites de la institución.

hartazgo de las mujeres de la comunidad universitaria y/o para exigir acciones que mitiguen la violencia de género al interior de la institución. En sintonía con este último punto, la motivación puede encontrarse fundamentada en lo colectivo, como una forma de evitar que la persona agresora vuelva a ejercer violencia sobre ellas o cualquier otra mujer (Fulchiron, 2018). Lo que nos recuerda a algunos métodos alternativos de denuncia, donde una de las posibles motivaciones es evitar que la situación se repita, particularmente por parte del mismo agresor, más allá de lograr una sentencia para éste, se busca prevenir al resto de las mujeres. Por otro lado, la denuncia alternativa también puede tener como objetivo que la comunidad universitaria reconozca que existe la violencia de género en la universidad para comenzar a tratar la problemática.

En el presente texto, entiendo como capacidad de denuncia el estado al que se llega, o que se tiene, cuando se cuenta con determinados elementos y/o se pasa por un proceso que propicia que la víctima llegue a la denuncia —formal o alternativa—. Estos elementos, al igual que las barreras para denunciar, se pueden categorizar desde lo personal, lo institucional y lo social. Dentro de los elementos personales podemos identificar factores —en los que ahondaremos más adelante— como: contar con una red de apoyo durante el proceso, un estado emocional favorable o el rompimiento del silencio con el círculo inmediato de la víctima —ya sea con la familia, pareja, amistades o personas de su confianza— y desde la perspectiva institucional, la existencia de un espacio de denuncia por parte de la universidad.

Sin embargo, y aquí es donde los elementos sociales cobran una mayor importancia, los factores u elementos antes mencionados no son, de ninguna forma, requisitos determinantes para denunciar. Esto es perceptible principalmente en los casos en los que tiene lugar una acción colectiva para propiciar ya sea la denuncia formal, la pública o la formal a través de la pública. En tales contextos —como los que se dieron con en el

movimiento #MeToo¹⁶, el de #Ni una menos¹⁷, Un violador en tu camino¹⁸ o en los *escraches* que han tenido lugar a través de tendedores, baños o pizarrones al interior de las universidades—, no se ha pasado necesariamente por algún proceso previo ni se ha contado parcial o totalmente, con los elementos que favorecen la denuncia que mencionamos anteriormente; aun así se ha detonado la denuncia de algunas mujeres.

1.3.2 Otras formas de denuncia

A partir de las barreras que dificultan la denuncia formal o la denuncia por la vía institucional, en los últimos años se ha comenzado a utilizar el *escrache* como alternativa para denunciar la violencia de género vivida en las IES. El *escrache* no se originó en un principio como respuesta a la violencia de género, sino como una demanda de justicia llevada a cabo por gente que ha sufrido violencia por parte de actores políticos o fuerzas del Estado. Inicialmente fue nombrado así en Argentina, a partir de la utilización de este método por la asociación HIJOS, quienes afirman que el *escrache*

consiste en señalar la casa (ocasionalmente el lugar de trabajo) de algún integrante de las fuerzas de seguridad o algún civil que haya estado involucrado en los crímenes de la dictadura y que por distintas razones se encuentre en libertad; porque fue indultado o beneficiado por las “leyes de impunidad”; o porque aún no fue alcanzado por los procesos que en la actualidad son jurídicamente viables (Santiago Cueto, 2010, p. 12)

El *escrache*, como respuesta a la violencia de género, implica el señalamiento de los acosadores y agresores que forman parte de una comunidad o institución. Blanco y Spataro definen el *escrache* en su artículo “Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas” como “una práctica extendida en la que a través de carteles, volantes y, sobre todo, redes sociales, se difunde el nombre de la persona denunciada, la situación vinculada a la violencia de género por la que se la denuncia y, en algunos casos, también el nombre de la persona afectada” (Blanco y

¹⁶ *Me too*: “Movimiento creado por la activista estadounidense Tarana Burke en 2006 para atender a mujeres jóvenes de comunidades marginadas que sufrieron algún tipo de violencia sexual” (Ávila, p.1, 2019), que después tuvo alcance internacional a través de las redes sociales, para denunciar agresores de diferentes ámbitos.

¹⁷ Ni una menos: Movimiento latinoamericano que comenzó en Argentina a partir del feminicidio de Chiara Páez, una joven embarazada de 14 años que fue asesinada por su novio. Ese asesinato fue puntapié para una serie de marchas a nivel nacional, que después fueron replicadas en otros países (BBC News Mundo, 2020).

¹⁸ Un violador en tu camino: Performance callejero que comenzó en Valparaíso, Chile como iniciativa del colectivo feminista Las Tesis, en un par de días se volvió un fenómeno internacional, presentado frente a instancias gubernamentales de justicia de diferentes países para hacer un llamado a la acción contra la violencia de género vivida a nivel mundial (BBC News Mundo, 2019).

Spataro, 2019 p.179). Tan sólo en México, hemos visto el *escrache* de situaciones de violencia de género en universidades mediante pizarrones¹⁹, tendedores²⁰ y redes sociales²¹, evidenciando cómo los medios físicos han cobrado mayor relevancia en los últimos años (Blanco y Spataro, 2019; Carrillo y Carranza, 2019).

El debate que existe alrededor de los otros métodos de denuncia sigue en pie. De acuerdo con Blanco y Spataro “esta práctica propicia acciones de revictimización de personas afectadas (dada su exposición), así como la ausencia de confidencialidad ante el uso de nombres propios, cuando no situaciones cercanas al linchamiento”. (2019, p. 180) Sin embargo, dentro del mismo texto Ileana Arduino comenta que hay una diferencia entre los escraches que se utilizan como “primera medida de visibilización y los que aparecen luego de demoras institucionales en la resolución del conflicto en cuestión” (Blanco y Spataro, 2019, p. 180). La dificultad de distinguir entre ambos radica en que existen métodos de *escrache* utilizados desde públicos opuestos. Un público puede desencadenar la participación del otro e incluso, las autoridades pueden escudarse afirmando que las víctimas nunca acudieron a ellas sin que esto sea necesariamente cierto (Carrillo y Carranza, 2019). Retomando la situación del linchamiento, de acuerdo a Carrillo y Carranza, esta forma de denuncia “ha provocado que los victimarios se transformen rápidamente en víctimas, pues en esta lucha por “denunciar sin dar la cara”, los responsables de este tipo de agresión pueden presentarse rápidamente como víctimas de difamación” (Carrillo y Carranza, 2019, p. 27), lo que según estas autoras revela el otro lado de la moneda, al utilizarse la denuncia por medio del *escrache* como una manera de levantar calumnias en contra de profesores o alumnos con los que se han tenido conflictos.

Aún se sigue dialogando acerca de la utilidad de este método y sus diferentes formas de presentarse, ya que de acuerdo con algunas autoras “si bien sirven para desahogar frustraciones de las víctimas, poco aportan para el seguimiento de los casos, ya que, a pesar

¹⁹ Dentro de algunos ejercicios de *escrache*, lxs estudiantes han tomado pizarrones al interior de salones, aulas magnas o áreas comunes al interior de la universidad, para anotar los nombres de sus agresores o relatar sus testimonios de violencia.

²⁰ Los tendedores suelen armarse con un hilo, cuerda o mecate que se sujeta en dos puntos diferentes de las instalaciones, donde se cuelgan nombres de los agresores, testimonios, fotos de los agresores, capturas de pantalla u otras formas de evidencia de la agresión vivida.

²¹ A través de las redes se han realizado ejercicios de *escrache* digital, donde en redes sociales como Twitter o Facebook, alumnas han hablado sobre las agresiones que han vivido por parte de personas que pertenecen a su comunidad universitaria.

de mencionar el nombre de los agresores, esto no es suficiente para que las autoridades de las IES se vean obligadas a actuar en consecuencia” (Carrillo y Carranza, 2019, p. 33). A pesar de su polémica, pueden representar una manera de facilitar las denuncias formales, considerando que “estos dispositivos son válidos en la medida en que permiten abrir espacios de diálogo e intervención, pero no son suficientes en sí mismos si junto con éstos no se elaboran otras líneas de acción que partan de entender a las mujeres y disidencias sexogénicas como grupos subordinados dentro del ámbito universitario” (Blanco y Spataro, 2019, p. 181).

Carrillo y Carranza nos permiten reflexionar acerca de si esta necesidad tajante de recurrir a las denuncias formales para que se involucren las IES, es de verdad la única manera de denunciar, a pesar de la existencia del *escrache* como denuncia social, e incluso colectiva. Sobre todo, considerando la situación actual de las instancias universitarias que reciben las denuncias:

si el nombre de un profesor aparece reiteradamente en dichos muros, ¿las autoridades están incapacitadas para actuar en consecuencia? Es cierto que se requieren denuncias formales para dar seguimiento a los casos, pero también lo es que si no aseguramos las condiciones mínimas para que las víctimas denuncien, será difícil que se acerquen a cualquier autoridad para pedir ayuda (Carrillo y Carranza, 2019, p. 30).

Las autoras puntualizan estas dos partes detrás de las denuncias anónimas que se realizan de manera reiterada sobre un mismo agresor. Efectivamente, la universidades deben de procurar procesos de justicia transparentes con derecho de réplica, sin embargo, ellas señalan que cuando las universidades no cuentan con protocolos e instancias en las que las alumnas puedan confiar, será imposible esperar que las alumnas recurran a los métodos formales de denuncia.

1.4 MOVIMIENTO PIZARRÓN 2020

El miércoles 19 de febrero del 2020, alumnas de la IBERO Puebla iniciaron un ejercicio de *escrache* tomando el pizarrón público²² de la institución para anotar los nombres de las personas por las que se habían sentido acosadas durante su estancia en la universidad.

Además de los más de 51 nombres anotados en el pizarrón, en algunos casos se mencionaron los tipos de violencia experimentadas, por ejemplo “Encontré a mi violador en la universidad” e incluso, mensajes de inconformidad de lxs estudiantes como “Si la Ibero se jacta de su moral, ¿por qué hay más profesores que acosan que alumnos?”. Ese mismo día por la noche, de acuerdo con testimonios de algunas alumnas, una estudiante, acompañada de dos compañeros, decidió borrar el pizarrón y escribir el mensaje "El dolor no es espectáculo, no es venganza", a lo que después otra persona de la comunidad universitaria añadió “¿Quién eres tú para callarlas?”.

Un día después, estudiantes se organizaron para, a partir de las fotos tomadas el día anterior, volver a escribir todos los nombres y testimonios que estaban anotados en el pizarrón, además de realizar un respaldo digital de la lista de los nombres. Al finalizar las clases personal de mantenimiento borró el pizarrón, siguiendo la instrucción de limpiarlo cada viernes, para poder escribir nuevos mensajes el lunes. Esta acción, como lo veremos más adelante, a partir del análisis de lo registrado en un grupo de Facebook creado y usado por la comunidad universitaria durante esas fechas, desató el enojo de parte de estudiantes, quienes mencionaban que no era información ordinaria la que se estaba compartiendo, por lo que no ameritaba borrarla como cada semana. Señalaban la graduación próxima a celebrarse en el campus como posible causa para borrar el ejercicio.

Para la investigación fue importante recuperar lo sucedido durante este ejercicio de *escrache* (reconocido por parte de la comunidad universitaria y por medios nacionales como

²² El pizarrón público de la Ibero Puebla se encuentra por fuera de los salones del edificio que está al lado de su biblioteca, frente al área común que sus estudiantes conocen como “el cenicero” área donde está permitido fumar y se utiliza como punto de reunión antes y después de las clases o actividades de la universidad. El pizarrón es utilizado principalmente por estudiantes, para anunciar eventos, búsqueda o renta de cuartos, incentivar la participación estudiantil en diversas actividades, invitar al voluntariado. Aunque es un medio de comunicación informal para quienes forman parte de la comunidad universitaria, también es utilizado para colocar algunos avisos formales por parte de la institución.

El País²³ como “Movimiento Pizarrón”) porque al inicio no había contemplado formas alternativas de denuncia, el “movimiento Pizarrón” fue el principal catalizador para modificar los objetivos de investigación y la metodología, para que respondieran al contexto de la institución y a las experiencias y memorias que trajo para las alumnas.

1.5 DECISIONES METODOLÓGICAS

1.5.1 Investigación cualitativa

La presente investigación se basa en métodos cualitativos, en tanto que se enfoca en las experiencias de vida de las sujetas de estudio (Erica Schenke y María Inés Pérez, 2018). La metodología cualitativa considera “dimensiones de la interacción social que difícilmente tratan otros métodos” (Patricia Balcázar, Norma Inés González, Gloria Gurrola y Alejandra Moysén, 2013, p. 15), es decir, prioriza la subjetividad y el contexto de las personas a estudiar, sin hacer generalizaciones, considerando que,

Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto (Rosario Quecedo y Carlos Castaño, 2003, p. 9).

La investigación cualitativa en las ciencias sociales no persigue la presentación de los resultados desde la mirada cartesiana de la investigación positivista. Al contrario, busca erradicar la idea de una “investigación libre de valores, de neutralidad e indiferencia hacia los objetos de investigación, y remplazarlo por una parcialidad consciente, que se logra por medio de una identificación parcial con los y las sujetos de la investigación” (Maribel Ríos, 2010, p. 188). Otra característica de la investigación cualitativa es que “implica una forma de pensar, una manera particular de acercamiento al objeto de estudio que busca descubrir lo nuevo antes que verificar lo conocido, permitiendo comprender la complejidad, destacar las particularidades, innovar y crear conocimiento” (Schenke y Pérez, 2018, p. 228). A diferencia de la investigación cuantitativa, que recaba datos para ratificar teorías, la cualitativa implica un proceso mixto entre lo inductivo y lo deductivo, por lo que genera o propone teorías a partir de los datos recabados (Quecedo y Castaño, 2003).

²³ Disponible en:
<https://elpais.com/sociedad/2020-03-09/clases-de-masculinidad-toxica-en-aulas-sin-alumnas.html>

Para esta investigación, más que un objeto de estudio, me enfoqué en las sujetas de estudio: las alumnas de licenciatura de la IBERO Puebla que participaron en el trabajo de campo, de las cuáles busco explorar los factores personales, institucionales y sociales que influyen en la capacidad de denuncia de las situaciones de violencia de género que han experimentado. De la violencia de género en universidades se ha dicho bastante en los últimos años, sin embargo, aún falta mucho por decir al respecto. Definitivamente no se ha agotado la información acerca de la estructura que facilita este tipo de violencia y las estadísticas siguen siendo insuficientes. Sin embargo, a pesar de que se podría seguir investigando al respecto, en la investigación cualitativa “lo que se pretende es más una indagación con el propósito de averiguar si un fenómeno concreto puede explicarse mediante una nueva teoría, que una comprobación rigurosa de una teoría” (Castaño y Quecedo, 2003, p.14). Lo que permite que esta investigación estudie una de las particularidades de la violencia de género: la denuncia.

En la presente investigación se focaliza la atención en la percepción y la experiencia las alumnas de licenciatura de la IBERO Puebla, buscando explorar los factores personales, institucionales y sociales que influyen en la capacidad de denuncia de las situaciones de violencia de género. El enfoque cualitativo se preocupa “por la forma en la que el mundo es comprendido, por el contexto del objeto de estudio” (Schenke y Pérez, 2018, p. 229). Esta es una de las principales características que me orientan a escoger este método en específico que me permite orientarme en “las acciones, los sentimientos, las significaciones, los valores y las interpretaciones; es decir, las identidades de las personas entrevistadas” (Ríos, 2010, p. 188), para llegar a entender cuáles podrían ser los factores que influyen en el proceso de denuncia desde la voz de las participantes.

El método cualitativo posee otros atributos que resultan bastante útiles para esta investigación. Este método es flexible, al ser principalmente inductivo y estar orientado a los descubrimientos, se adapta a lo que éstos arrojen durante la investigación, aunque esto implique regresar en más de una ocasión al campo y diversificar las posturas con las que se inició (Carlos Casilimas, 1996; Schenke y Pérez, 2018). Al considerar cuestiones como el contexto, deja de ver a lxs sujetxs —en este caso sujetas— de estudio desde variables

limitadas, y busca entenderlas de manera compleja (Casilimas, 1996). Esta última cualidad permite que esta investigación, acerca de la violencia de género, abarque los aspectos estructurales y subjetivos de la violencia, lo cual permite entender el carácter multidimensional de la violencia de género. Este método es compatible con el paradigma interpretativo de esta investigación: la epistemología y ontología feminista, debido a que “permite una mayor profundidad con un menor número de casos, se logra un mayor acercamiento a cada uno de los participantes de la investigación y se mueven emociones y afectos entre ellos.” (Ríos, 2010, p. 188).

Para esta problemática fue importante realizar una investigación feminista que permite:

subrayar, como punto de partida, la desigualdad que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres, pero sobre todo pretende, además de desmontar los principios sexistas y androcéntricos, fundamentar, visibilizar, historizar y desnaturalizar los fenómenos que atañen en un sentido más amplio a todas las formas de desigualdad entre los seres humanos. Parte de la conceptualización de la desigualdad de género para visibilizar y desmontar los fundamentos de otros vectores de desigualdad, como los asociados con la clase social, la pertenencia étnica, la condición racial, la etárea. Esta orientación, si bien se centra en y parte de las mujeres, entiende que la situación de éstas está imbricada con otras condiciones de desigualdad, por lo que erradicarla conduciría a la erradicación de formas de desigualdad social compartidas con otros grupos de género y sociales (Martha Patricia Castañeda, 2014, pp. 154 – 155).

Una investigación feminista procura no homogeneizar las experiencias entre hombres y mujeres. En el caso de esta investigación —que se concentró en alumnas que provienen de diferentes contextos sociales— fue de particular importancia no partir de supuestos que perpetuaran los estereotipos de género, así como tomar conciencia de los otros factores que influían en las condiciones de desigualdad que facilitaban la violencia de género experimentada.

1.5.2 Teoría feminista

Escogí la teoría crítica feminista como paradigma interpretativo, desde lo epistemológico y lo ontológico, debido a que pone en tela de juicio tanto concepciones como prácticas de desigualdad genérica que desde otras corrientes epistémicas han sido invisibilizadas (Norma Blázquez, 2010), incluso desde la investigación con perspectiva de género (Castañeda, 2014). Por ejemplo, constantemente se asume que la denuncia formal es un paso necesario en el proceso que conlleva superar o vivir después de experimentar alguna forma de violencia de

género. En cambio, desde la aproximación feminista podemos ver que las necesidades de cada mujer que vive una situación de violencia varían y que no existe un proceso generalizado para sobrellevar la experiencia (Fulchiron, 2018). Esta percepción más amplia de las cuestiones de género se debe a que la teoría feminista considera a las sujetas de estudio como personas con autoridad epistémica (Blázquez, 2010), más allá de fuentes de información u objetos de investigación. Las entiende como mujeres capaces de tener una perspectiva y aprendizaje a partir de sus propias experiencias. Harding menciona que al realizar una investigación desde la epistemología feminista se debe escuchar con atención “lo que las mujeres informantes piensan acerca de sus propias vidas y de las de los hombres” (Harding, S., 1987, p. 3). La autora no solamente ve a las sujetas de estudio como personas con una postura crítica, sino que además entiende que las mujeres pueden ser sujetas de conocimiento, tanto las investigadoras como las sujetas de estudio, en un campo donde generalmente “se presupone que el sujeto de una oración sociológica tradicional es hombre” (Harding, S., 1987, p. 3).

Es así como, desde el paradigma epistémico feminista, es posible identificar “las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres” (Blázquez, 2010, p. 22), que las representa como inferiores. Este marco propone nuevas formas de generar preguntas, así como de “describir y considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza” (Blázquez, 2010, p. 22) la investigación.

La epistemología feminista, además,

cuestiona la posibilidad y el deseo de la objetividad como una meta de la investigación, así como la relación que se establece entre la persona que conoce y lo que se conoce, entre la persona que investiga y la que es investigada; critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas (Blázquez, 2010, p. 26)

Es importante comprender este punto, puesto que la epistemología feminista también persigue la objetividad, pero ésta debe ser producto de la construcción colectiva, siempre y cuando responda a los siguientes cuatro criterios: 1. Aceptar el criticismo, 2. La participación de la comunidad, 3. Compartir principios sustantivos, así como valores sociales y epistémicos y 4. Cultivar las voces disidentes y considerar a todos los integrantes como capaces de

proporcionar razonamientos persuasivos (Blázquez, 2010). La epistemología feminista parte de tres principales características que la diferencian de otros enfoques epistémicos:

1. *Brinda nuevos recursos empíricos y teóricos al enfocarse en las experiencias de las mujeres.*

Reconocer a las mujeres como sujetas de conocimiento de una investigación permite cuestionar a la ciencia social tradicional que ha buscado responder preguntas que únicamente les aquejan a los hombres. Esto limitaba la problematización de los fenómenos al no considerar estudiar las estructuras patriarcales que los facilitan. Harding menciona que “no existe problema alguno si no hay una persona (o grupo de personas) que lo defina como tal y lo padezca: un problema es siempre problema para alguien” (1987, p. 5). Entonces, ¿cómo vamos a considerar la violencia de género en las instituciones universitarias como un problema, si no le estamos preguntando a las mujeres que la padecen? Esta investigación está orientada a las experiencias que han vivido las alumnas universitarias y no a la comunidad universitaria en general.

2. *Tiene como propósito estar a favor de las mujeres.*

Al concentrarse en lo que parece problemático desde la perspectiva de las mujeres, buscando la explicación a fenómenos que les aquejan a ellas y de acuerdo con la información que ellas necesitan, se evita buscar respuestas a las preguntas que se plantean otros —como las empresas, las secretarías, el sistema judicial, o cualquier otro— a partir de las experiencias femeninas. Es decir, que los resultados de la investigación persiguen de manera directa o indirecta favorecer la condición de las mujeres (Harding, 1987).

3. *Sitúa a la investigadora en el mismo plano crítico que las sujetas de estudio.*

Situarse en el mismo plano crítico que las sujetas permite, nuevamente, estudiar a las mujeres desde su propia experiencia y desde el entendimiento de la existencia de una “construcción social sistemática de la masculinidad y de la feminidad” (Harding, 1987, p. 7). La epistemología feminista señala que quienes participan en la generación de conocimiento son personas situadas, por lo que todo conocimiento generado es conocimiento situado, que “refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento, mostrando cómo

es que el género sitúa a las personas que conocen” (Blázquez, 2010, p. 28). Para situarse en el mismo plano crítico es necesario “explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales del investigador y, si es posible, la manera como ella o él sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación” (Harding, 1987, p. 7).

En relación a los estudios previos sobre violencia, Harding considera que la investigación reduce a las mujeres que han experimentado violencia solamente a víctimas. “Tienden a crear la falsa impresión de que las mujeres se han limitado a ser víctimas, de que nunca han protestado con éxito, de que no pueden ser agentes sociales eficaces a favor de sí mismas o de otros” (Harding, 1987, p.4). Siguiendo este planteamiento buscamos en la presente investigación no minimizar los esfuerzos de las mujeres por ser agentes de cambio.

Existen tres aproximaciones teóricas principales de la teoría feminista, desde su carácter epistemológico y ontológico: la teoría del Punto de vista feminista, el posmodernismo feminista y el empirismo feminista. La aproximación teórica escogida para esta investigación es la teoría del punto de vista feminista, que además de las características de la teoría feminista previamente mencionadas, señala que el conocimiento situado que poseen las mujeres que estudian temas de género les da un privilegio epistémico, además de cuestionar a los métodos que buscan poner distancia entre quien investiga y a quien se investiga, apartando así las experiencias personales de la investigación (Blázquez, 2010).

Esta aproximación también señala que la epistemología y la política van de la mano, que “la comprensión del conocimiento en su dimensión de acción permite entender su relación con el poder” (Blázquez, 2010, p. 30). Sandra Harding reafirma este punto cuando señala que “los estudios más razonables de la teoría del Punto de vista son los que articulan dilemas éticos y epistemológicos significativos de nuestro tiempo, por no hablar de algunos de los más importantes retos políticos” (2010, p. 45), lo que nos deja conocer que esta aproximación teórica nos proporciona una lectura amplia, que va más allá del tema epistémico y ontológico.

El Punto de vista feminista ha sido criticado, principalmente porque una investigación desde esa aproximación puede tender a posturas esencialistas que consideran “la existencia de formas de conocer específicamente femeninas o masculinas” (Blázquez, 2010, p.32). Esto

podría apuntar a que sólo existe una manera de ser mujer y, por ende, de conocer el mundo como mujer, argumento que vuelve a homogeneizar lo que se entiende por cada género.

Sin embargo, recientemente, se ha rescatado el carácter situado que propone la teoría de punto de vista feminista complementándolo con la teoría feminista posmoderna. Como resultado se ha generado una perspectiva pluralista que identifica la existencia de múltiples puntos de vista situados, para así “evitar unificar un solo punto de vista de las mujeres” (Blázquez, 2010, p. 30). De esta manera se consideran las diferentes experiencias que puede vivir una mujer dependiendo su edad, condición racial, étnica, cultural y de clase, tal y como se procuró hacer en esta investigación.

1.5.3 Conocimiento situado

Para esta investigación es importante entender mi experiencia previa. Como mencionan Raúl Barba, Aitor Gómez y Gustavo González: “la biografía de un investigador va a tener una implicación directa sobre sus intereses investigadores y sobre las cuestiones que investiga, los paradigmas desde los que trata abordarlos y los estilos que emplea en el desarrollo de su investigación” (2018, pp. 19–20). En mi caso particular, ser egresada de la institución universitaria en la que llevé a cabo la investigación es precisamente lo que me llevó a querer estudiar la situación de la denuncia de la violencia de género, mi propia experiencia como alumna me da un bagaje que la investigación cualitativa me permite aprovechar.

En mis cinco años como estudiante foránea de licenciatura en esta universidad, llegué a presenciar cómo la violencia de género permea en este tipo de instituciones. Pude observarlo como alumna, como compañera y como amiga. Tanto la investigación cualitativa, como la epistemología feminista me llevaron a considerar este cúmulo de experiencias como un insumo para la investigación, mientras que, al mismo tiempo, me exigieron distanciarme de éstas para generar nuevos conocimientos.

Desde la epistemología feminista se propone superar “el postulado de la investigación libre de valores, de neutralidad e indiferencia hacia los objetos de investigación, y remplazarlo por una parcialidad consciente, que se logra por medio de una identificación parcial con los y las sujetos de la investigación” (Ríos, 2010, p. 194). Sin embargo, esa parcialidad va más allá del subjetivismo, implica crear una distancia crítica y dialéctica entre

quien se encuentra investigando y, en este caso, las sujetas de estudio. Por lo que fue importante focalizar la atención en los aspectos concretos de la institución en específico, desde lo que viví como estudiante, lo que dialogué con otras alumnas de la institución, lo observado durante la realización de la investigación y la documentación revisada. Además, retornando a “las dimensiones generales que actúan como contexto de significación y de contraste de los análisis generados en los niveles más específicos o sectoriales”, como parte del ejercicio inductivo-deductivo mencionado con anterioridad (Quecedo y Castaño, 2003).

1.5.4 Observación participante

Previo a la pandemia, contemplé realizar una etnografía, de carácter feminista, como el método principal para esta investigación, debido a la situación del Covid-19, que implicó un período de cuarentena, principalmente en el sector educativo, no pude llevar a cabalidad un estudio etnográfico. Sin embargo, antes de que las clases presenciales fueran canceladas ya había realizado algunas actividades de observación participante, asistiendo a diferentes encuentros estudiantiles.

La observación participante es definida como

[E]l proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. [E]n el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos (Barbara Kawulich, 2005, p. 3).

Considerando mi experiencia como egresada de la institución, pude formar parte de diversos espacios con alumnas de licenciatura, estas actividades databan desde noviembre del 2019, como es el caso del performance estudiantil que se realizó de “Un violador en tu camino”, hasta espacios como los que se abrieron a partir del ejercicio del pizarrón, los cuales fueron propuestos tanto por la institución, como por algunas colectivas, consejos estudiantiles y alumnas de la institución, con tal de socializar y dialogar de las experiencias resultantes del escrache.

Desde el enfoque feminista, para la observación participante realizada, consideré a las estudiantes de licenciatura de la IBERO Puebla como un grupo que comparte ciertos bagajes culturales, pero que difiere en los contextos subjetivos de cada una de las

participantes, reconociendo sus especificidades (Castañeda, 2010; Harding, 2010 y Harding, 1987).

1.5.5 Técnicas e instrumentos

Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada me permitió tener flexibilidad con la información resultante, esto facilitó ahondar no sólo en las categorías *a priori* resultantes de la teoría, sino que pude profundizar en las categorías emergentes que surgieron durante la investigación. Al utilizar esta técnica cuidé que el guion de entrevista sobre la violencia de género al interior de la universidad fuera lo suficientemente flexible como para no profundizar en temas que no se tenían considerados y, lo suficientemente estructurado como para permitir observar tendencias, semejanzas y contrastes.

Esta técnica requiere de un instrumento bien trabajado que tenga claro cómo se obtiene la información puntual que responde a los objetivos de información específicos para la investigación. En este caso debió responder a temas como la percepción de las sujetas de estudio sobre la violencia de género en la institución, su experiencia con el protocolo universitario —y otras herramientas de la institución para prevenir o mitigar este tipo de violencia—, sus posibles acercamientos a los métodos de denuncia y las barreras que perciben de éstos.

Como estos temas pueden variar dependiendo de la información que las entrevistadas proporcionen, además del guion de entrevista y las notas tomadas durante la misma, me apoyé grabando las entrevistas con el previo consentimiento de las entrevistadas. Inicialmente, hice entrevistas semiestructuradas grupales. Los grupos estuvieron conformados por alrededor de 3 a 5 alumnas, para tener una perspectiva nutrida y diversa, y ahondar en lo que cada una de ellas comentara. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera digital con una duración máxima de hora y media.

En segunda instancia, se realizaron entrevistas individuales a partir casos que se comentaron durante las entrevistas grupales. Tanto en las entrevistas grupales, como en las individuales, abordé un rango de 5 a 10 preguntas, que respondieron a los objetivos específicos de la investigación, describiendo las experiencias de violencia experimentadas por las alumnas, averiguando ¿qué sucedió después?, ¿cuáles fueron sus experiencias con las

medidas institucionales?, ¿por qué denunciaron o denunciarían la violencia de género? O ¿por qué no lo hicieron o no lo harían?, entre otros puntos. Para el trabajo de campo se realizaron cuatro entrevistas grupales y dos entrevistas individuales.

Etnografía virtual

La etnografía virtual —también conocida como *netnografía*, etnografía digital, etnografía a través de internet, etnografía de red, etnografía conectiva, ciber-etnografía, entre otros términos— puede definirse como:

la percepción más convincente para la indagación y la comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales generadas en Internet, como respuesta a la intermediación tecnológica, a la pluralidad de paradigmas metodológicos, así como a la diversidad y complejidad de los matices etnográficos que se presentan en «las vivencias de la red», que es, en síntesis, su objeto de estudio (Osbaldo Turpo, 2008, p. 83)

Al igual que en el caso de la investigación feminista, existen diversas posturas acerca de la etnografía virtual, habiendo quienes consideran que es una forma específica de etnografía y también quienes opinan que en realidad no difiere de la etnografía tradicional (Daniel Domínguez, Anne Beaulieu, Adolfo Estalella, Edgar Gómez, Bernt Schnettler y Rosie Read, 2007, p. 1).

Al hablar de una etnografía virtual hay que cuestionarse el trasfondo cultural del internet, “un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías” (Domínguez *et al.*, 2007, p. 1). Debido al alcance y premura del desarrollo de la virtualidad, la etnografía virtual es una línea de experimentación dentro de la investigación social cualitativa, que se encuentra experimentando las prácticas más adecuadas para el análisis de diversos escenarios sociales, a través de su uso multidisciplinar (Domínguez *et al.*, 2007), por lo que en las ciencias sociales es difícilmente definida como un método.

Como parte del trabajo de campo realizado en la investigación consideré necesario realizar una etnografía digital, utilizándola como una herramienta complementaria para acercarme a la comunidad universitaria y a entender sus *sentipensares* en torno a la violencia de género. Tomé esta decisión porque me di cuenta que la interacción digital de lxs estudiantes era muy importante para conocer una opinión desde el resguardo de la virtualidad,

en la que aunque sus comentarios provinieran de perfiles con sus nombres y apellidos, les daba cierta sensación de anonimato que les permitía sincerarse.

Este proceso lo realicé de manera acotada, haciendo un seguimiento en el grupo de Facebook: Ibero Puebla Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado, comunidad virtual en la que participan estudiantes, docentes, exestudiantes, personal administrativo y de mantenimiento de la IBERO Puebla. Generé un registro, a modo de diario de campo, a partir de cada publicación que se hizo sobre el Movimiento Pizarrón, desde el 20 de febrero del 2022, hasta el 9 de agosto del mismo año, en el cual tomé nota no sólo de las publicaciones, sino también en la reacción que los estudiantes tuvieron a causa de éstas.

Revisión documental

De manera adicional, realicé una revisión documental para poder considerar los aspectos institucionales de la capacidad de denuncia, revisando para esto los siguientes documentos y recursos oficiales de la institución:

- a. *Compromisos Institucionales para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria.*
- b. *Reglamento de Disciplina con Dignidad y Convivencia Universitaria.*
- c. *Protocolo para la atención y resolución de quejas ante casos de violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento.*
- d. *El micrositio de “En la IBERO nos cuidamos tod@s”.*
- e. *El micrositio del Observatorio de Violencia Social y de Género de Puebla.*
- f. *La presentación de los talleres de “En la IBERO nos cuidamos tod@s”.*
- g. *Todas las infografías y carteles digitales sobre violencia de género o denuncia disponibles para su consulta en el sitio web de la IBERO Puebla.*

Para analizar los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, la netnografía y la revisión documental, realicé un análisis cualitativo, tomando en consideración tanto lo típicamente estudiado en el nivel de análisis macro (lo estructural, institucional, organizacional), como lo micro (agencia, interacción y experiencia cotidiana), considerando así el enfoque estructural y subjetivo de esta investigación.

1.5.6 Sujetas de estudio

Esta investigación focalizó la atención en las experiencias de violencia de género que han vivido las alumnas universitarias. Las sujetas fueron en específico estudiantes de licenciatura de la IBERO Puebla, situando así la investigación desde las perspectivas de alumnas de diferentes departamentos y carreras.

Decidí centrarme en las estudiantes de licenciatura de la IBERO Puebla por mi experiencia como alumna de la institución, que me permitió identificar que, en la mayoría de los casos, las alumnas de licenciatura, principalmente las foráneas, generan la mayoría de sus círculos sociales en la universidad por lo que pasan la mayor parte de su tiempo en las instalaciones de la escuela o con personas que forman parte de ésta.

Por otro lado, las alumnas de posgrado no pasan tanto tiempo en la institución, desarrollan círculos sociales desde otros espacios, suelen ser de mayor edad y, en muchos casos, cuentan con más recursos para enfrentar las situaciones de violencia que los que tienen las alumnas de licenciatura. Aunque esto no necesariamente aplica a todas las estudiantes de posgrado, sí creo que existe una diferencia notable entre las experiencias de las alumnas de licenciatura, para las que la universidad representa su segundo hogar en esos años, y las alumnas de posgrado, cuyos tiempos pueden llegar a repartirse en más entornos y círculos sociales.

Algunos de estos acercamientos se lograron desde los grupos y colectivos de mujeres al interior de la institución —con los cuales ya tenía comunicación directa desde antes de comenzar el trabajo de campo—, para no dejar de lado su participación en actividades de resistencia a la violencia que han experimentado. Esto no implica que formar parte de un grupo o colectivo distinguiera a unas sujetas de estudio de otras dentro de la investigación, fue, más bien, un intento por entender diferentes perspectivas de distintas alumnas de licenciatura que conforman la institución.

Como menciona Harding, tal y como se desarmó el concepto de una mirada universal “del hombre”, también se ha desarmado la mirada universal de “la mujer” y, en esta investigación en específico, se busca desarmar la mirada universal de “la mujer que experimenta violencia”, a través de la diversidad de experiencias de cada una de las sujetas de estudio (1987).

La técnica para ubicar a las estudiantes de licenciatura que participaron en las entrevistas fue la de bola de nieve²⁴. En el caso de esta investigación, las sujetas no suelen decir abiertamente que han sufrido violencia de género, pero por medio de algunas estudiantes que conocí en las actividades que desempeñé como alumna de la institución, pude localizar a las primeras entrevistadas y establecer comunicación con otras estudiantes que quisieron participar en la investigación.

1.5.7 Consideraciones éticas

A lo largo de todo el trabajo de campo cuidé garantizar la confidencialidad de la información que las sujetas proporcionaron. Sus identidades fueron protegidas, así como cualquier otro dato que pudiera revelar quiénes participaron, debido a la delicadeza del tema a investigar. Procuré que las sujetas no fueran revictimizadas por su participación en ninguna parte del proceso, ni después de que la investigación concluyera.

1.6 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

En el primer capítulo busco detallar el problema de investigación a tratar para proporcionar una mayor comprensión de la situación de violencia de género en el país y el contexto específico de las Instituciones de Educación Superior, brindando cifras de las investigaciones realizadas en IES de México -que en general se tratan de instituciones de educación pública pero brindan un panorama general de la situación- y en el resto del mundo, para comprender con mayor profundidad los aspectos macro de la violencia de género.

También, hago un breve recuento de algunos de los recursos y posicionamientos que ha generado la IBERO Puebla contra la violencia de género, desde exigencias al gobierno, reglamentos, protocolos, hasta las instancias de denuncia existentes. Continuando con precisiones conceptuales como la capacidad de denuncia. Adicionalmente, abordo a grandes rasgos la situación del Movimiento Pizarrón, para comprender las decisiones que tomé en la reorientación de la pregunta y los objetivos de la presente investigación.

²⁴ Ubicando y entrevistando a una sujeta que encaja con el perfil propuesto, es posible lograr el contacto con más sujetas de estudio (Magali Alloatti, 2014). Esta técnica se suele utilizar cuando “se trabaja con poblaciones de las cuales se carece de la suficiente información como para definir una muestra, sea representativa o no” (Alloatti, 2014, pp. 2-3), con grupos usualmente definidos como *hidden populations* o *hard-to-reach populations*, es decir, poblaciones ocultas o difíciles de contactar.

En el próximo capítulo desarrollaré el estado de la cuestión y las teorías utilizadas para comprender la problemática estudiada. Definiendo conceptos como género, violencia, violencia de género, abordando la historia patriarcal de las universidades y el contexto actual de lo que representa ser mujer en una institución educativa.

CAPÍTULO 2. SUSTENTO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo discute los conceptos y teorías mediante las cuales se aborda el problema de investigación. Comienzo con algunas aproximaciones a la categoría de género y continúo con la construcción del concepto de violencia de género desde distintxs autorxs, como Marcela Lagarde y Rita Segato —desde una perspectiva más estructural—, Osborn —desde la perspectiva psicológica— y Foucault para abordar las relaciones de poder y la escuela como una de las instituciones encargadas de replicar estas dinámicas sociales. Posteriormente, categorizo las diferentes formas de violencia de género que es posible encontrar en el contexto de las IES. También abordo el contexto de violencia de género en el país, lo que me lleva a ahondar en las violencias específicas o más comunes actualmente en las IES, tales como los micromachismos, que defino con ayuda de Bonino y Varela.

2.1 DEFINIENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO

2.1.1 Aproximaciones a la categoría de género

No se nace mujer, se llega a serlo

Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*.

Esta afirmación fulminante escrita por Simone de Beauvoir en 1949 nos invita a reflexionar sobre la diferenciación entre el sexo y el género desde el paradigma feminista. El género es considerado como la categoría que trasciende las características biológicas del sexo y consiste más bien en su proyecto existencial, involucra roles, expectativas, pautas de comportamiento y actitudes asignadas a un cuerpo sexuado. El género es resultado de un proceso social e histórico, por lo tanto varía de cultura en cultura (Marcela Lagarde, 1996).

Es importante señalar que hablar de “género” no significa necesariamente hablar de “mujer”, como se cree debido a la aplicación del término en el campo de políticas públicas con “perspectiva de género”. Género refiere más bien a “la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos” (Lagarde, 1996, p. 29). Estudiar el género implica estudiar no sólo los papeles asignados a hombres y a mujeres en la sociedad, sino que también comprende el estudiar las relaciones intergenéricas.

De acuerdo con autoras como Judith Butler, el género no está sujeto al sexo, es decir, que la feminidad no está sujeta al ser mujer, ni el ser mujer a la feminidad. Butler en su texto “El género en disputa”, debate con de Beauvoir, problematizando que la construcción de la mujer no está atada al sexo, sino más bien, a la “obligación cultural de hacerlo” (1990, p. 57), refiriéndose al proceso de convertirse en mujer. A este proceso de construcción sociocultural se le identifica como *sistema sexo-género*²⁵, el cual, de acuerdo a Eva Espinar “supone una mayor complejidad que la mera diferenciación de dos sexos biológicos (macho/hembra) que se corresponderían con dos géneros socioculturales (masculino/femenino)” (2007, p. 26), debido a que no comprende solamente la asociación de un género a determinados roles, sino que la diferencia entre cada género resulta en una jerarquía desigual.

2.1.2 La violencia de género

Desde los años setenta ya existía una reflexión acerca del término de violencia, primordialmente de la violencia hacia las mujeres, desde autoras y pensadoras feministas como Kate Millet en *Política sexual* o Susan Brownmiller en *Contra nuestra voluntad*.

Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), empezó a definir de manera oficial la violencia, en términos generales, a partir de la Asamblea Mundial de la Salud de 1996 celebrada en Ginebra, en su Informe mundial sobre la violencia y la salud, considerando otras manifestaciones además de las físicas:

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 1996, citada por la OMS, 2002, p.3).

Remarcamos en esta definición la integración del concepto de poder. Así mismo, la importancia de esta definición en específico radica en que la violencia comenzó a tratarse como un problema de salud pública. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Mujeres definió la violencia de género como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la Mujer” (Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, Organización de las Naciones Unidas, 1993, p. 3). Aunque este concepto abarca únicamente

²⁵ Acuñado inicialmente por Gayle Rubin.

tres tipos de violencia de género —de los actualmente reconocidos— fue un parteaguas para entender que la violencia de género debía ser considerada como tal a pesar de que el daño no se llevara a cabo de la manera premeditada, es decir, que la intención de agredir debía ser percibida como una muestra de violencia en sí.

En México, la Ley General de Acceso a la Mujer a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), define la violencia contra las mujeres como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (Cámara de Diputados, 2015, p.2), considerando también, en algunas versiones estatales de dicha ley, la violencia obstétrica. De la definición de la Ley de Acceso, recupero que también abarca la omisión como una forma de violencia, lo cual nos lleva a visibilizar las omisiones en las que pueden incurrir las instituciones, al no proporcionar atención, apoyo y acompañamiento a las mujeres que experimentan violencias. Por ejemplo, negarse a recibir una denuncia de violencia de género.

Dentro de los enfoques teóricos que estudian este tipo de violencia, existe un debate entre si el término correcto debería ser violencia de género, que es el internacional e institucionalmente aceptado, o violencia contra la mujer, que elimina cualquier ambigüedad sobre quién sufre la violencia. Sin embargo, los términos pueden ser utilizados como sinónimos (Nuria Varela, 2019). Marcela Lagarde, antropóloga feminista mexicana, prefiere utilizar violencia de género en vez de violencia contra la mujer como una manera de especificar las víctimas de esta violencia y la estructura que la facilita (Lagarde, 2006).

Por otro lado, la socióloga Raquel Osborne, en su libro *de Apuntes sobre la violencia de género* menciona cómo desde algunos contextos se aboga por ir un paso más adelante en la especificidad y hablar de violencia masculina contra las mujeres, porque hablar de violencia de género podría “parecer que afecta por igual de hombres a mujeres que de mujeres a hombres, es decir, que se habla de una violencia mutua y equivalente si no se pone de manifiesto explícitamente la desigualdad jerárquica entre mujeres y hombres” (2009, p. 32). En este mismo libro, Osborne propone que el concepto sociológico de violencia de género va a diferir de lo que pudiera encontrarse desde la conceptualización jurídica. A su parecer, las definiciones del ámbito legal suelen ser menos amplias, lo que, desde mi perspectiva,

también sucede desde la aproximación psicológica, antropológica y la de otras corrientes que han problematizado este tipo de violencia con una mayor profundidad que la utilizada desde el paradigma jurídico.

Para los fines de esta investigación, cuando hablamos de violencia de género nos referimos a la violencia masculina que se ejerce en determinados contextos contra las mujeres debido a su género. Entendiendo que, aunque “hombres y mujeres son agresivos, en general y con el sexo opuesto” (Osborne, 2009, p. 36), la violencia que experimentan las mujeres por parte de los hombres es síntoma de una estructura patriarcal (Rita Segato, 2016). De acuerdo con Lagarde, el patriarcado es “un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la interiorización previa de las mujeres y lo femenino” (1996, p. 59). Es gracias al feminismo y al marxismo del siglo XIX que se reconoció al patriarcado como la forma de organización social de ese momento, afirmación que continúa vigente (Marcela Lagarde, 2014).

Según Lagarde, el patriarcado se caracteriza por tres elementos principales 1) el antagonismo genérico, donde se refuerza la opresión de las mujeres y el dominio de los intereses masculinos, presente en las relaciones e instituciones, 2) la enemistad histórica de las mujeres debido a la lucha que han tenido que crear entre ellas para ocupar los espacios que les son permitidos de acuerdo a su condición genérica y 3) “el fenómeno cultural del machismo basado tanto en el poder masculino patriarcal, como en la inferiorización y en la discriminación de las mujeres” (Lagarde, 2014, p. 96). La autora también resalta que, aunque los hombres son en primer término los opresores patriarcales, las normas e instituciones también ejercen violencia patriarcal.

2.1.3 El género y las relaciones de poder

Si, como Segato, consideramos la violencia de género como síntoma de la estructura patriarcal previamente descrita, es importante abordarla desde “las relaciones de poder, dominación y discriminación que se han dado históricamente entre Mujeres y Hombres” (González, 2017, p. 30) que como he mencionado anteriormente inicialmente se inscribían en la diferencia biológica, pero culminaron construyendo un escenario socio-estructural.

Desde la psicología, Francisca Expósito señala que la violencia y el género son en realidad un binomio, donde “la primera se usa como mecanismo para conseguir un plus de presencia o influencia respecto a lo segundo” (2011, p. 20). Es decir, que la violencia es una manera de conservar la jerarquía que ubica a lo masculino por encima de lo femenino. Expósito habla también de cómo otros profesionales en su rama han apelado al carácter individual de los agresores en los casos de violencia de género o han optado por acotar la problemática a las dinámicas familiares específicas en las que se dieron los casos. La autora considera que estas explicaciones terminan reduciendo la responsabilidad de los agresores y que, además, desde estas perspectivas no se considera el papel del patriarcado, el cual “integra un mensaje claro que afirma que los más poderosos se hallan en su derecho de dominar a los menos poderosos y que la violencia se contempla como una herramienta válida y necesaria para ello” (2011, p. 22), donde, en la mayoría de los casos, los más poderosos son los hombres y las menos poderosas son las mujeres.

Me parece relevante señalar el papel de esta división genérica en la perpetuación y replicación de la violencia de género. En sintonía, Expósito afirma que “en las sociedades en las que no existe una jerarquía formal de privilegios de unos grupos sobre otros, donde hombres y mujeres ejercen el mismo poder, los niveles generales de agresión y de violencia contra la mujer son inferiores” (2011, p. 22). Esto puede deberse a varios factores que se circunscriben a la existencia de un sistema patriarcal, uno de ellos es el hecho de que dentro de este modelo se “ve como normal en los varones cierta dosis de agresividad en su conducta, como si parte inherente a la masculinidad fuera cierta dosis de violencia” (Osborne, 2009, p. 42). En adición, también se podría considerar que se debe a dos de los elementos característicos del patriarcado que mencionó Lagarde: 1) el refuerzo de la represión femenina y 2) la inferiorización y discriminación de las mujeres (2015).

El poder está presente en la sociedad, todo el tiempo y, aunque todxs podemos ejercerlo, el patriarcado otorga poder primordialmente a la masculinidad al volverlo el cuerpo central de dicha estructura. De acuerdo con Michel Foucault, el poder tiene varias características una de ellas es que éste, si no se ejerce se pierde (Foucault, 1970 en Nancy Piedra, 2007), a lo cual Piedra agrega que la violencia de género funge como uno de los mecanismos para ejercer dicho poder (2007). Por otro lado, esto se relaciona también con el carácter disciplinario del poder, que castiga y sanciona a quienes no siguen las “reglas de

conducta y normas de comportamiento establecidas, estrictas y coercitivas” (Piedra, 2007, p. 129). Normas que no necesitan formar parte de un documento oficial para operar ya que su poder justamente radica en la imposibilidad de encontrar un responsable concreto. Es decir, que la violencia de género resultaría ser no sólo síntoma de una estructura patriarcal, como bien señalaba Segato, sino también una herramienta para su prevalencia, con el propósito de disciplinar a quien no respete esta jerarquía genérica. Expósito también lo identifica cuando habla de los dos fines que tiene ejercer el poder en el patriarcado: “uno opresivo (uso de la violencia para conseguir un fin) y otro configurador (redefine las relaciones en una situación de asimetría y desigualdad)” (2011, p. 22), donde esta configuración es la del disciplinamiento para mantener o exacerbar la asimetría entre géneros.

2.1.4 Tipos de violencia de género

Existen diferentes manifestaciones de violencia de género, dependiendo del enfoque o autorx, la categorización varía. Desde la perspectiva de la filósofa feminista Griselda Gutiérrez existen dos grandes tipos de violencia: la violencia directa —que responde a acciones ejercidas por y contra individuos identificables— y la violencia estructural —que, como su nombre lo indica, es consecuencia de una estructura social—. Este segundo tipo de violencia es mucho más difícil de definir y de categorizar que la violencia directa (2008). La violencia de género es un tipo de violencia que se manifiesta de manera estructural, definida incluso como un *continuum de violencia sexual*, donde todas sus expresiones se encuentran articuladas, con una fuerte dimensión simbólica de por medio.

La LGAMVLV identifica como parte de la violencia de género a la violencia psicológica, física, patrimonial, económica, obstétrica, sexual, así como el feminicidio²⁶ como su máxima consecuencia, aunque también existen autoras que agregan la trata con fines sexuales como otra forma específica de violencia (Montserrat Sagot, 2017). Para los propósitos de esta tesis, únicamente se ahonda en los conceptos de violencia de género física, psicológica y sexual, puesto que son los tipos de violencia que se manifiestan con mayor frecuencia entre las personas que conforman la comunidad universitaria. De acuerdo con la

²⁶ Marcela Lagarde ha abogado en que este crimen específicamente sea catalogado como feminicidio, generando el término a partir de una traducción de la obra de las feministas estadounidenses Diana Russell y Jill Radford, quienes distinguen el feminicidio del femicidio. Las autoras señalan que el femicidio es el asesinato de una mujer, pero el feminicidio responde directamente al homicidio de mujeres como la máxima expresión de la violencia que viven por su género.

ley anteriormente citada, se entiende como violencia física “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” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p. 3)

La investigadora en prevención de violencia, Joanne Klevens, retoma la escala de Strauss —utilizada en situaciones de violencia doméstica—, y argumenta que la violencia física puede ser clasificada como agresión moderada —que incluye empujar, abofetear y arrojar objetos— o como agresión grave —abarcando golpes con el puño cerrado, patadas, golpes con algún objeto, “golpizas” y amenazas con cuchillo o arma de fuego— (2001).

Por otro lado, la violencia psicológica, considerada por Víctor Pérez y Yadira Hernández como “una de las formas predominantes, generalizadas y efectivas que facilita el ejercicio del poder” (2009, p. 1) es definida por la LGAMVLV como

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 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p. 3)

Estos son actos que en su generalidad tienen la intención de desvalorar o hacer sufrir a la mujer y se manifiesta de diferentes formas, además de las ya mencionadas por la LGAMVLV; valdría la pena agregar que las expresiones verbales, no sólo implican los gritos, sino también los insultos, el menosprecio a la persona o a algún aspecto de su vida. Por otro lado, la violencia psicológica se manifiesta comúnmente en las ausencias: los silencios prolongados, pretender que la persona no existe o fingir que no se le escucha (Pérez y Hernández, 2009), también, incluye la manifestación de los celos, miradas agresivas, expresiones de rechazo, la exigencia a la obediencia, hasta hacer sentir culpable a la víctima por los comportamientos de su agresor (Pérez y Hernández, 2009).

La violencia psicológica es a menudo pensada como la base de la violencia contra las mujeres, ya que

da paso a agresiones de tipo físico, sexual y emocional. Suele ser una situación poco mencionada y reconocida por las mujeres que la sufren, lo que no le resta importancia debido a la huella que deja y al efecto que tiene en las víctimas (Antonio Gallegos, Amada Berenice, María Espín y Dulce Areli, 2020, p. 141).

Aunque coincido con que es una violencia poco reconocida creo que hay otro tipo de violencia que prepara el terreno tanto para ejercer las violencias física y sexual, como la psicológica: la violencia simbólica, de la cual hablo al final de este apartado. Me parece necesario mencionar que, aunque la violencia psicológica tiene una mayor dificultad para identificarse, sus consecuencias no carecen de gravedad. Angélica Evangelista menciona algunos de los estragos que genera en la salud mental de las víctimas, como “depresión, baja autoestima, desesperanza aprendida e incluso pueden llegar a presentar problemas psicosomáticos, amenazando su salud física” (2017, p. 339).

En el caso de la violencia sexual, la LAMVLV del Estado de Puebla la entiende como “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” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p. 3). Como la violencia sexual suele ejercerse de diversas formas, en algunas ocasiones las organizan en una escala de situaciones de violencia sexual leves, moderadas y severas (Evangelista, 2017), mientras que en otras se les categoriza como acoso sexual leve, acoso sexual grave y acoso sexual muy grave (Carrillo y Carranza, 2019). Los niveles de ambas escalas se componen por manifestaciones bastante similares, siendo la principal diferencia que en algunas investigaciones se refieran a los actos como “acoso sexual” y en otras como “situaciones de violencia sexual”. Cuando se habla de acoso se suele entender como “una forma de violencia en la que, si bien no existe subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (LGAMVLV, 2008: Artículo 13).

El acoso sexual o situación de violencia sexual leve, implica “chistes de contenido sexual, piropos, comentarios sexuales, pedir reiteradamente citas, acercamientos excesivos y gestos y/o miradas insinuantes” (Carrillo y Carranza, 2019, p. 29); así como exposición a imágenes o contenido de naturaleza sexual que genere incomodidad (Evangelista, 2017). El acoso grave (o situación de violencia sexual moderada), se ejerce cuando se hacen preguntas acerca de la vida sexual, se hacen insinuaciones del tipo sexual, se solicitan relaciones sexuales de manera directa, se ofrece dinero a cambio de actos sexuales, se presiona para aceptar invitaciones y/o se llevan a cabo maltratos o castigos cuando se rechazan las

propuestas sexuales (Carrillo y Carranza, 2019; Evangelista, 2017). En cuanto al acoso sexual muy grave (o situación de violencia sexual severa), se considera así cuando se incurre en contactos físicos no deseados, que van desde pellizcos hasta realizar actos sexuales bajo la presión de la víctima o el asalto sexual (Carrillo y Carranza, 2019), dicho concepto coincide en parte con la definición penal de abuso sexual. De acuerdo al Código Penal Federal, comete este delito “quien ejecute en una persona, sin su consentimiento, o la obligue a ejecutar para sí o en otra persona, actos sexuales sin el propósito de llegar a la cópula” (Código Penal Federal de la República Mexicana, 2020, Tít. 15, Cap. I, Art. 260). Podemos ver que mientras el abuso abarca los actos sexuales que no incurren en la penetración, el acoso sexual muy grave o la violencia sexual severa sí incluyen todo acto sexual llevado a cabo sin consentimiento o bajo cualquier tipo de presión.

Otras autoras incluyen dentro de las manifestaciones de la violencia sexual severa el generar miedo a ser atacada sexualmente, así como el intento de violación, aunque la acción no se lleve a cabo. Con respecto a la violación, Marcela Lagarde la define como “La reiteración de la supremacía masculina y el ejercicio del derecho de posesión y uso de la mujer como objeto del placer y la destrucción, y de la afirmación del otro; se trata del ultraje de las mujeres en su intimidad, del daño erótico a su integridad como personas” (2014, p. 211).

Si bien la violencia de género en general es una medida de disciplinamiento dentro del sistema patriarcal, considero que la violación es el mecanismo más eficiente para lograrlo, ya que en muchas ocasiones no tiene que perpetrarse de manera directa para que los cuerpos femeninos se sometan a la dominación patriarcal, debido a que el miedo de la existencia misma de la práctica es suficiente para disciplinar a las mujeres (Gutiérrez, 2008; Lagarde, 2014). De acuerdo con Lagarde, la violencia sexual, o como ella la define, la violencia erótica²⁷ hacia las mujeres no puede ser solamente explicada desde el paradigma de una fuerza biológica superior de los hombres frente a las mujeres. Es más, Lagarde afirma que “la fuerza no es indispensable para que ocurra la violación” (Lagarde, 2015, p. 211) —o cualquier otro tipo de violencia sexual—, sino que más bien ésta es utilizada como una herramienta para atemorizar a la víctima antes de tener que recurrir a ella. Como señala

²⁷ Autoras como Lagarde prefieren nombrarla violencia erótica, definiéndola como “la síntesis política de la opresión de las mujeres. Porque implica la violencia, el erotismo, la apropiación y el daño” (2014, p. 210).

Gutiérrez, la violencia sexual que forma parte de la violencia de género no puede ser considerada como una más de las violencias, ni siquiera como una violencia orientada a la obtención del placer sexual, cuando en realidad este no es el fin de este tipo de violencia. La violencia sexual está directamente relacionada con el deseo que tiene el hombre de obtener, mantener o reafirmar su poder por medio de la dominación (2008).

Todos los tipos de violencia antes mencionados pueden tener lugar en el amrco de otras jerarquías, no sólo de género sino también, por ejemplo, laborales o escolares. En estos casos algunas formas de violencia sexual pueden hostigamiento, un término que es importante recuperar dentro del ámbito universitario. El hostigamiento es “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar, el cual se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (LGAMVLV, 2015: Artículo 13). Tanto el hostigamiento, como el acoso sexual pueden llegar a tener consecuencias más allá de las heridas físicas en las que podría incurrirse, afectando la salud mental de la víctima y generando que se aisle, que se desvincule académica o laboralmente e incluso llevarla a que cometa suicidio (Claudia Hernández, Martha Jiménez y Eduardo Guadarrama, 2015).

Además de la violencia física, psicológica y sexual, existe un término propuesto por Bourdieu y retomado por múltiples autoras feministas para el ámbito de la violencia de género que me gustaría retomar: la violencia simbólica. En cualquier ámbito sería relevante reconocer este tipo de violencia, no obstante, cuando hablamos de instituciones como la educativa debemos entender que cobra mayor prioridad. Como describe Massimo Ragnedda, la violencia simbólica es una violencia casi imperceptible cuando se le compara con otros tipos de violencia, pero sus efectos e importancia son fundamentales para legitimar y reproducir el orden al que pertenece (2012), en este caso el patriarcal.

Entre las características de la violencia simbólica podemos encontrar que además de inferiorizar lo femenino, lo culpa de las agresiones experimentadas (Gutiérrez, 2014). Por otro lado, la importancia de esta forma de violencia radica también en el hecho de que normaliza ciertos patrones de violencia para que sean percibidos como “el orden natural de las cosas” (Ragnedda, 2012), legitimando las agresiones con la complicidad de los agresores, las víctimas y quienes presencian la violencia.

2.1.5 Violencia de género en México (2015 – 2020)

Es primordial recordar el contexto en el que se enmarca la presente tesis. La investigación comenzó a realizarse a mediados del 2019, siendo atravesada por la coyuntura de la pandemia del COVID-19 que llegó a México con su primer caso el 28 de febrero del 2020. La situación del país justo antes de comenzar con las Jornadas de Sana Distancia²⁸, se encontraba ya marcada por la violencia contra las mujeres. El 8 y 9 de marzo de 2020 se presenciaron manifestaciones de mujeres más grande que ha habido a nivel nacional, precisamente en consecuencia de los niveles de violencia que se habían percibido especialmente en los últimos años.

Este aumento en los niveles de violencia es referido en el documento “Información sobre violencia contra las mujeres” de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana publicado en enero del 2021. En éste se señalaba que en la categoría de “presuntos delitos de violencia de género en todas sus modalidades distintas a la violencia familiar”, la tendencia nacional marcaba un incremento, reportándose 1,645 delitos en el 2015, 1,893 en el 2016, 2,142 en el 2017, 2,255 en el 2018, 3,180 en el 2019 y 4,050 en el 2020, aumentando así un 27.4% del 2019 al 2020 (Gráfica 1). Sin embargo, no es el único indicador de violencia de género que se encuentra en aumento, los presuntos delitos de violación también se encuentran al alza, llegando a un total de 17,330 delitos en el 2019. No obstante, a nivel nacional disminuyó del 2019 al 2020 en un 4.5%, llegando a 16,543 delitos denunciados, 756 de ellos ocurrieron en Puebla.

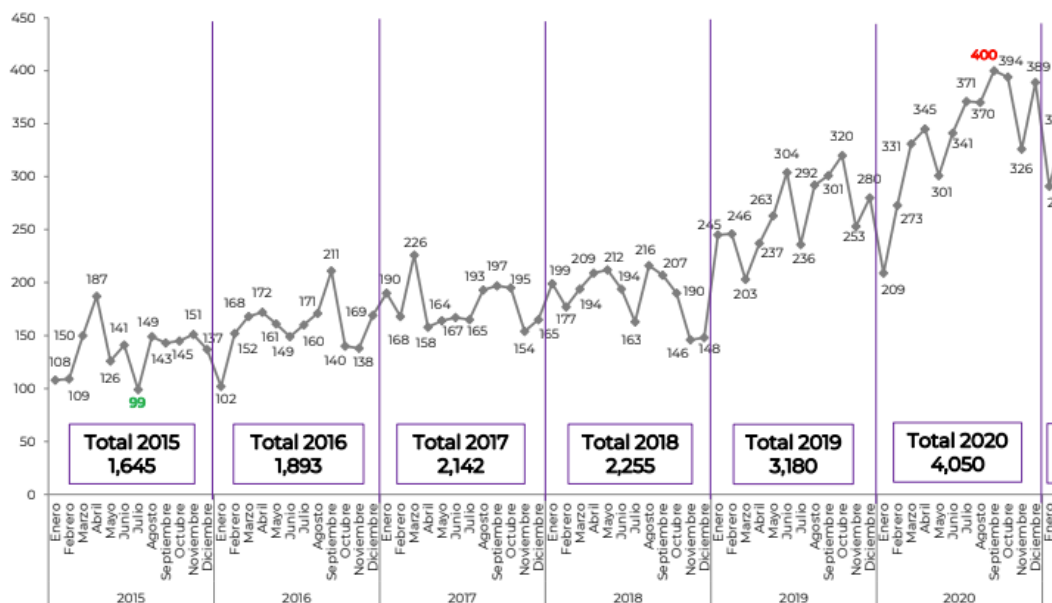
Previo a la pandemia, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), había informado que la violencia feminicida²⁹ en el país se encontraba en aumento, principalmente las que presentaban expresiones de violencia sexual. Sin embargo, los homicidios a mujeres también estaban incrementando, de las 6.5 mujeres asesinadas al día en el país en el 2015, pasaron a ser en promedio 10 mujeres las que diariamente eran víctimas de asesinato.

²⁸ Se le conoce como jornada de Sana Distancia al paquete de medidas de intervención gubernamental con el objetivo de disminuir los índices de contagio por COVID-19, incluyendo la suspensión de actividades laborales y escolares, así como períodos de confinamiento sugeridos por el Gobierno de México.

²⁹ Por violencia feminicida se entiende el conjunto de violaciones a los derechos humanos de las mujeres, al implicar desapariciones, torturas, agresiones y prácticas que atentan contra la dignidad, integridad, libertad y la vida de las mujeres” (CNDH, p. 11, 2019), por lo que implica mucho más que el número de feminicidios efectuados en una localidad.

Gráfica 1

Presuntos delitos de violencia de género en todas sus modalidades distinta a la violencia familiar: Tendencia Nacional (enero 2015—diciembre 2020)



Nota. De *Información sobre violencia contra las mujeres*, por la Secretaría de seguridad y protección ciudadana, 2021, p.79.

Durante la pandemia el panorama de violencia de género en el país no mejoró a pesar de que, como mencioné anteriormente, algunas cifras de violencia habían disminuido. El Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) afirmó en un comunicado el 25 de noviembre³⁰ del 2020, que la violencia hacia las mujeres era “una situación muy alarmante en todo el mundo” (2020, *s.p.*), sobre todo ante la emergencia sanitaria que representaba el COVID-19, debido a que las condiciones de confinamiento que conllevan las medidas de aislamiento y distanciamiento social a nivel nacional implican, en muchos casos, que las mujeres tengan que pasar más horas encerradas con sus agresores.

El coronavirus afectó en varios aspectos de la realidad, influyendo también en la capacidad de denuncia de las víctimas de violencia. Esto se vio reflejado tanto en los índices de violencia del país, como en el número de denuncias realizadas. Por ejemplo, de marzo a

³⁰ Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer.

abril del 2020 las carpetas de investigación por el delito de violencia familiar disminuyeron en un 28%. Si se analizara este dato individualmente podríamos interpretarlo como que la violencia de género experimentada al interior de las familias había disminuido. Sin embargo, al analizar las cifras generales de la violencia de género en el país las carpetas abiertas por delitos en México sufrieron una baja generalizada del 34% durante la pandemia, a excepción de los homicidios, que representan un delito que sí es investigado sin necesidad de la generación de una denuncia (EQUIS: Justicia para las mujeres en colaboración con la Red Nacional de Refugios, 2020).

En relación a estos datos es necesario puntualizar que la tendencia de violencia en el país iba a la alza previamente a la pandemia, a partir del periodo de Sana Distancia solamente siguieron incrementando los delitos que no requerían de un proceso de denuncia para su registro y seguimiento, lo que podría indicar que solamente son los índices de denuncias los que se encuentran a la baja, no los índices de violencia. Además, la disminución de denuncias podría deberse a las medidas de cuarentena —que requirieron el cierre de algunas instancias y provocaron miedo a salir de casa— o a la convivencia más cercana y, por ende, al incremento de la vigilancia de los agresores hacia las actividades de las víctimas, lo que dificultaba salir a denunciar sin que estos se dieran cuenta. Por lo que concluyo que la situación de violencia de género en el país continúa en incremento.

En el caso específico de Puebla la situación en los últimos años no ha sido más esperanzadora que en el resto del país. De acuerdo con el diagnóstico de la CNDH, en este estado se presentó un incremento de presuntas víctimas en todas las categorías de violencia analizadas (2020), principalmente en relación al abuso sexual (delito que no contaba con registros antes del 2016³¹). Tan sólo durante el 2018 hubo 575 denuncias penales referentes a abuso sexual. Por otro lado, las denuncias por violación equiparada³² aumentaron de 112 registradas en el 2016 a 271 en el año 2018.

³¹ Cabe señalar que Puebla anteriormente incluía el delito de abuso sexual como parte de los “atentados al pudor” de su legislación penal, por ello no existen registros anteriores de este delito como tal.

³² La violación equiparada conlleva la realización de la cópula con personas que no se encuentren en las facultades para entender el significado del acto sexual o que no cuente con la capacidad física o psicológica para negarse, también incluye la introducción de alguna parte del cuerpo o de cualquier instrumento por vía anal o vaginal que se encuentre en las condiciones antes mencionadas (CNDH, 2019).

Fue hasta el 8 de abril de 2019 que se levantó la Alerta de Violencia de Género en 50 municipios del estado de Puebla³³. A pesar de ello, de los 52 asesinatos de mujeres llevados a cabo en el estado en el 2020, 82% de estos ocurrieron en los municipios que contaban con este mecanismo de protección (Silvia Campos, 2019), por lo que la situación de violencia de género sigue siendo problemática en esta entidad.

2.2 VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

2.2.1 El papel de las universidades en la sociedad

Una vez referida la situación de la violencia de género, en el contexto nacional y estatal antes y durante la pandemia, es necesario hablar de la situación que se vive específicamente en el ámbito de la educación superior. Para ello, haré un recorrido histórico del origen y desarrollo de las universidades.

Los primeros modelos educativos, como se conocen en occidente, se pueden ubicar en la Antigua Grecia, en las escuelas de Atenas y Esparta. Mientras que la segunda perdió fuerza, la escuela ateniense se expandió durante la edad media. Para el siglo IX la educación pasa a manos de la iglesia y aparecen las primeras escuelas monásticas, donde las clases eran impartidas por los monjes, inicialmente dirigida a sacerdotes en formación, pero después se abrieron las puertas para que hombres fuera de la iglesia pudieran recibir educación (Francisco López, Nina Del Rocío, Armando Gándara, 2010, p. 9).

Posteriormente, las primeras universidades en Europa aparecen durante el siglo XII, denominadas *universitates*³⁴, instituciones que se dividían en facultades, donde las clases eran impartidas en latín y el ingreso era a partir de los 14 o 15 años. Los estudios duraban aproximadamente 6 años, durante este período era el profesor quien leía y comentaba las lecturas y los alumnos, todos hombres, únicamente tomaban nota, para después demostrar su comprensión sobre los textos revisados (López *et al.*, 2010). La educación no era un servicio accesible, los libros eran sumamente costosos, al ser en su mayoría manuscritos, y el proceso de presentación de exámenes de grado era protocolario y riguroso.

³³ Después de recibir varias respuestas negativas por parte de la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM),

³⁴ La palabra universidad viene del latín *Universitates*, que significa corporación. Es decir que se “organizaron en corporaciones de profesores y alumnos, con derecho a gobernarse autónomamente” (López *et al.*, 2010, p.7)

Cientos de años después, a “la Región de América Latina y el Caribe se transfiere un modelo de educación superior de acuerdo con las líneas de colonización” (Elsi Jiménez, 2007, p. 172), haciendo referencia al uso de un esquema institucional donde se cumplía una función político-religiosa, donde cabe mencionar que la mayoría de los educadores eran religiosos, en el caso específico de México, españoles (López *et al.*, 2010, p. 9) y todos los estudiantes eran varones. Durante la independencia el sistema educativo en México sufre varios desajustes y no es hasta 1833 que la coordinación y el servicio escolar caen en la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, por lo que la educación pasa por primera vez a manos del Estado en el país (López *et al.*, 2010).

A lo largo de los años anteriormente descritos se discutió en innumerables ocasiones cuál es la función de la educación en la sociedad, concluyendo comúnmente en que su finalidad radica en ser el medio de transmisión de conocimientos, así como el medio de producción de otros nuevos por medio de la investigación (López *et al.*, 2010). También es vista como una institución en busca del bienestar social, incluso su origen en Europa está fuertemente ligado al nacimiento del humanismo (López *et al.*, 2010). Sin embargo, Michel Foucault la considera más bien como “el aparato institucional a través del cual la sociedad se ocupaba de su reproducción tranquilamente y con menores gastos” (p. 74, 1994). El filósofo afirmaba que las instituciones educativas eran utilizadas para incorporar el poder por medio de un proceso de disciplinamiento a partir de manipulación y condicionamiento (1994).

El poder del que habla Foucault es caracterizado por fenómenos de inercia, desplazamiento y resistencia (1994). Fenómenos que vemos en el ámbito universitario. La inercia a seguir el sistema interno, el desplazamiento de quienes no lo hacen y la resistencia de quienes permanecen en la institución oponiéndose a sus esquemas de disciplinamiento. En una entrevista con sus alumnos, Foucault les preguntó a éstos ¿cuál era la forma más insoportable de represión para los estudiantes?, a lo que uno de ellos, Serge, contestó que sin duda era la represión que ejercían las mismas escuelas sobre quien intentara actuar fuera de sus estándares o normas (1994).

“La Universidad es una institución social y por lo tanto su organización y los principios de su funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales en las que

surgió y se desarrolla” (Miranda, 2007, p. 96 en Hamlet González y Héctor Fabio, 2014, p.73). En el caso de los países en los que las instituciones educativas surgieron como una forma de control —durante la colonia—, se presentan universidades que conservan instancias y figuras que busquen mantener la educación dentro de un modelo conductista que, como dijo Serge, discipline a quienes intenten salirse del esquema planteado por éstas.

Las universidades tienen una tradición histórica de legitimación del conocimiento (Victoria Santillán, Ángel Ortiz y José Arcos, 2010), de transmisión del *saber oficial* (Foucault, 1994). Foucault menciona que, aunque la transmisión del saber pudiera tener una apariencia positiva, en realidad, “funciona como una doble represión, contra quienes están excluidos de él y contra quienes lo reciben—, (a quienes se les impone un modelo, normas, una matriz)” (1994, p. 68). Es decir, que por un lado existirá gente excluida de estos saberes legítimos al no poder ingresar a las instituciones educativas y, por el otro, quienes sí forman parte de éstas serán sujetos a recibir solamente los saberes que la universidad considere pertinentes. Por ello el filósofo considera a las escuelas como parte de las *instituciones de secuestro*, encargadas de construir y reproducir el poder (Eva Lucumí, Annie Álvarez y Claudia García, 2012), de acuerdo al régimen de la sociedad en la que se haya desarrollado (Foucault, 1994).

“[L]a escuela se presenta como el lugar donde es ejercido el poder de unos sobre otros, y existen formas de consolidarlo desde las normas establecidas a partir del contrato que se instaura entre las partes: la institución y los educandos” (Jorge Ortiz y Karime Vargas, 2014, p. 202). Dicho poder se encuentra incluso en sus decisiones curriculares, que además de ser una importante decisión a nivel educativo, tiene también un peso social (Victoria Santillán, Ángel Ortiz y José Arcos, 2010). Por otro lado, el poder de unxs sobre otrxs que se experimenta al interior de las universidades no es visible solamente en la relación estudiante-institución, sino también en la relación de poder entre hombres y mujeres.

2.2.2 La universidad: Otra institución patriarcal

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en

*consecuencia hay que evitar todo
comercio con ella, defendemos y
prohibimos expresamente que cualquiera
se permita introducir una mujer,
cualquiera que ella sea, aunque sea la más
honesta en esta universidad.*

Decreto de la Universidad de Bologna,
1377 (Citado en Alicia Itatí Palermo, 2006,
p. 377)

Alba Carosio considera que “el androcentrismo ha venido impregnando el pensamiento científico, filosófico, religioso y político desde hace milenios, y organizó la institucionalidad del conocimiento (las universidades, la ciencia y sus organismos) como parte del poder patriarcal” (2009, p. 2). De acuerdo con López, Del Rocío y Gándara, la universidad se originó en Europa, al dejar entrar a otros hombres a recibir la educación que la iglesia ofrecía (2010), por lo que no es de extrañarse que esta institución educativa haya sido originalmente ideada desde un enfoque androcéntrico y colonial.

De acuerdo con Rosa María Huerta, por mucho tiempo se creyó que era innecesaria la preparación académica de las mujeres, considerando las funciones que desempeñaban. Socialmente se esperaba que éstas se dedicaran a la familia y a las labores domésticas, cuestiones que no requerían de su acceso a la educación (2007). Como excepción las mujeres que tuvieran los recursos podían optar por ingresar a una orden religiosa en donde podrían acceder a una educación respecto al arte y las ciencias. En cuanto al ingreso de mujeres en la universidad el proceso fue lento y “estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos, y su inicio puede situarse en el siglo XIX” (Alicia Itatí Palermo, 2006, p. 377).

Durante el siglo XIX, el ingreso de la mujer a las IES estuvo condicionado, se le permitió entrar para “alfabetizarla y adiestrarla para la misión que la vida le había encomendado: cuidar de la familia” (Alba Carosio, 2009, p. 1), por lo que era común que las carreras más elegidas por mujeres fueran las licenciaturas feminizadas, aquellas que

finalmente no ejercerían y que no les impedirían casarse y tener progenie. Esta expectativa que había alrededor de las estudiantes complicó la experiencia de las primeras alumnas del sistema universitario, principalmente para aquellas que entraban a carreras dominadas por hombres, donde se les percibía como intrusas (Huerta, 2017).

En cuanto a la situación específica de América Latina, el acceso de las mujeres a la educación tardó en implementarse, tanto que de hecho la primera estudiante latinoamericana en egresar de una universidad, María Augusta Generoso Estrella, lo hizo en 1881 fuera del territorio latinoamericano, en Estados Unidos de América (Palermo, 2016). En este país como en Europa, las mujeres habían podido entrar a las universidades desde unos años antes, mientras que en México apenas se encontraban ingresando las primeras mujeres a las aulas universitarias en 1882, 23 años después de su ingreso en Europa (Huerta, 2017).

Para 1890, la Escuela Normal de Maestras en el Distrito Federal presentó un sobrecupo a los 5 años de su apertura, por lo que debió cerrar durante un año y reabrir en 1891 (Huerta, 2017). Este evento tan sólo fue una evidencia del gran interés que existía en las mujeres por entrar a la universidad. Un par de años después, en 1893, las mujeres demandaron el acceso a la Escuela Nacional Preparatoria, para poder aumentar sus posibilidades de acceder a la educación superior.

La primera mujer titulada de una universidad latinoamericana fue la dentista mexicana Margarita Chorné y Salazar, quien para obtener su título tuvo que recurrir a la intervención del presidente de México, Porfirio Díaz, para que se le permitiera realizar el examen de grado, el cual aprobó exitosamente (Huerta, 2017). Éste representó sólo un primer paso en el proceso de la batalla entre las mujeres y la universidad.

Es importante mencionar que, posterior a la revolución hubo un mayor acceso de las mujeres a la universidad, no fue un ingreso generalizado, su entrada dependía del papel que habían desempeñado durante la revolución, su participación en espacios feministas que las empujaba a perseguir la educación superior y, sin lugar a duda, de sus antecedentes, respaldos familiares y socioeconómicos (Huerta, 2017).

En México, el desarrollo industrial tuvo un papel primordial en la entrada de más mujeres a la universidad, fue después de la Segunda Guerra Mundial que los presidentes del país comenzaron a otorgarle importancia al acceso de las mujeres a la educación como una

forma de integrar el país a los esquemas capitalistas de desarrollo, logrando un aumento drástico de alumnas matriculadas en los años sesenta. Por otro lado, también aumentaron las alumnas provenientes del ámbito campesino, gracias a la migración de muchas familias del campo a las zonas urbanas, que apostaron por la educación universitaria de las mujeres como una forma de generar un mayor ingreso familiar (Huerta, 2017).

Hoy en día, “se tiene evidencia de que la Universidad sigue siendo dominada por los hombres, los cuales ejercen este predominio a través de diferentes formas de misoginia y de discriminación” (Claudia Hernández, Martha Jiménez y Eduardo Guadarrama, 2015, p. 65). Este dominio perjudica tanto a las docentes como a las estudiantes. Las escuelas, universidades y la academia continúan siendo organizaciones patriarcales que, al demeritar el papel y las capacidades de las mujeres, consideran que sus cualidades femeninas son un obstáculo para formar parte de estas áreas, debido a su poca racionalidad (Carosio, 2009).

Actualmente existe más información sobre los alcances de la organización patriarcal en estas instituciones, investigaciones que indican que además de la resistencia a la presencia de las mujeres en la universidad, éstas experimentan diferentes tipos de violencia y discriminación. Las IES todavía no se encuentran totalmente capacitadas para garantizar la seguridad de las alumnas, ni de las otras mujeres que forman parte de ellas. Sobre esto, Hernández *et al.* mencionan que

Algunas de las universidades no tienen comités de vigilancia capaces de ofrecer un tratamiento adecuado del acoso sexual, en consecuencia, cuando el grupo dirigente no es capaz de cuidar a los estudiantes, el número de casos puede incrementarse, e incluso, derivar en la ausencia de voluntad política dentro de las escuelas para abordar, debatir y ofrecer posibles alternativas de solución respecto al tema” (2015, p. 65)

Para muchas de las alumnas, principalmente para las foráneas, las universidades desempeñan el papel de *instituciones totales*, donde pasan la mayor parte de su día (Castro y Vázquez, 2008). Esto genera que las barreras entre la vida privada y pública de las alumnas sean borrosas, ambas desarrollándose al interior de la universidad, alrededor de otras personas de la institución y aunque “permean las creencias respecto a que la violencia hacia las mujeres no existe en las universidades” (Magali Barreto y Natalia Flores, 2016, p. 202), los testimonios de las alumnas indican lo contrario.

2.2.3 Violencia simbólica y micromachismos en el ámbito universitario

La violencia de género afecta la inclusión de las mujeres en la Universidad debido a los efectos negativos en las personas que la padecen, como el bajo rendimiento escolar, el abandono de los estudios, la imposibilidad de avanzar en puestos de jerarquía para las mujeres y otros elementos asociados con el estrés postraumático que produce la violencia.
(Magali Barreto y Natalia Flores, 2016, p. 202)

Cuando Foucault habla de la evolución de los métodos de castigo y de su tránsito al disciplinamiento durante la modernidad, hace referencia a los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas” (2000, p. 32). El autor señala que, a partir de esta transición, con el disciplinamiento, aunque también se alecciona al cuerpo, no se recurre necesariamente a ejercer violencia física directa sobre éste, sino que busca más bien utilizar métodos sutiles -llamados así por ser imperceptibles socialmente, no porque sus efectos sean sutiles-, que contribuyan a la sumisión. Sin embargo, el cuerpo de las mujeres sigue estando sujeto a violencia física, a marcas simbólicas, a exposición pública; es decir, que podría considerarse que las mujeres viven un doble disciplinamiento o, más bien, que experimentan el *nuevo disciplinamiento* y el *antiguo castigo*. Los cuerpos de las mujeres han aprendido que pueden ser sujetos al castigo directo y, adicionalmente, por métodos naturalizados y, por lo tanto casi imperceptibles, han sido disciplinadas para temerle tanto a la violencia física como a la sexual³⁵. Nerea Barjola plantea que cuando Foucault habla del disciplinamiento como una nueva forma de castigar seguramente pensaba en un sujeto masculino, dado que “las

³⁵ Considerando las cifras de feminicidio en el mundo y la hostilidad con la que en ocasiones se exhiben los cuerpos de las víctimas, la violencia feminicida cumple la doble función de castigar y disciplinar al resto de las mujeres.

representaciones sobre el peligro sexual son fórmulas ancestrales de ejercer castigo sobre los cuerpos de las mujeres” (2019, p. 34).

Una vez aclarado que las mujeres siguen siendo sujetas al castigo físico, en este apartado busco concentrarme en algunas de las medidas de disciplinamiento “sutil” que experimentan las mujeres al interior de las universidades y para ello considero primordial abordar el concepto de violencia simbólica, considerando que ésta es una forma fundamental de disciplinamiento dentro del sistema patriarcal.

De acuerdo con Pierre Bourdieu, la violencia simbólica es

Una violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento (Bourdieu, 2000, p. 12).

En el caso de la violencia de género, Bourdieu considera que la violencia simbólica se sostiene en la dominación masculina³⁶, la cual, según Nuria Varela, “se impone como neutra y no precisa de discursos que la legitimen” (2017, p. 80). De acuerdo con la autora, esto se debe a que dentro del patriarcado existen dos tipos: los patriarcados de coacción —enfocados en lo coercitivo y represivo— y los de consentimiento, que validan la dominación masculina a través del consenso (Varela, 2017).

En un patriarcado de consentimiento la dominación masculina induce a las mujeres a “desear aquello que [este sistema] exige de ellas” (Varela, 2017, p. 79), a través de procesos de socialización, complejizando así el reconocimiento de las prácticas simbólicas como una forma de violencia, ya que no es clara la existencia del agresor —que puede tratarse de una institución o sociedad entera—, ni la existencia de una intención deliberada de agredir, dado que esas prácticas han sido socialmente naturalizadas y, en muchas ocasiones, implican el *consentimiento* de las víctimas (Magaly Benalcázar y Gina Venegas, 2015). Por lo tanto, la violencia simbólica también podría ser definida como “una agresión soterrada, sostenida en el tiempo, invisible, que compromete relaciones de fuerza estructurales y naturalizadas, que inadvertidamente se ejercen por parte de quien la sufre y de quien la genera” (Benalcázar y

³⁶ Para Bourdieu la dominación masculina es un orden social que se apoya en “la división sexual del trabajo, la estructura del espacio y la estructura del tiempo, cada una con ámbitos femeninos y masculinos delimitados” (Varela, 2017, p. 80), se ejerce de manera transversal, dándole una posición privilegiada a los hombres y manteniéndola a través de la reproducción de prácticas patriarcales por medio de varias instituciones que las validan (Varela, 2017; Bourdieu, 2000 en Benalcázar y Venegas, 2015).

Venegas , 2015, p. 144). De acuerdo con Bourdieu, es esta característica de invisibilidad la que permite percibirla como un mecanismo sin consecuencias reales que se expresa en “sugerencias, seducciones, amenazas, reproches y órdenes; es una relación de dominación que circula a través de la complicidad” (Varela, 2017, p. 81). A partir de analizar a Bourdieu, Segato y Zizek, Varela plantea que el consenso al que llegan estxs autorxs desde sus diferentes perspectivas radica en “la importancia que esta violencia tiene para perpetuar la sumisión histórica de las mujeres, así como para ‘posibilitar’ el resto de las manifestaciones de la violencia de género, especialmente, de la violencia física y sexual” (2017, pp. 82 – 83).

Dentro de las violencias simbólicas, se desarrolla a su vez el término de *micromachismos* (mM)³⁷, acuñado por el psicoterapeuta Luis Bonino en 1990, a partir de experiencias que retoma de sus pacientes en terapia (Varela, 2017). El concepto deviene del término de Foucault de *micropoderes*, donde micro refiere no a algo pequeño o poco importante, sino a su imperceptibilidad, a la invisibilidad a la que Bourdieu hacía referencia con anterioridad. Para Bonino,

Los micromachismos son microabusos y microviolencias que procuran que el varón mantenga su propia posición de género creando una red que sutilmente atrapa a la mujer, atentando contra su autonomía personal si ella no las descubre (a veces pueden pasar años sin que lo haga), y sabe contramaniobrar eficazmente. Están en la base y son el caldo de cultivo de las demás formas de la violencia de género (maltrato psicológico, emocional, físico, sexual y económico) y son las "armas" masculinas más utilizadas con las que se intenta imponer sin consensuar el propio punto de vista o razón, [...] con modos que se alejan mucho de la violencia tradicional, pero que tienen a la larga sus mismos objetivos y efectos: perpetuar la distribución injusta para las mujeres de los derechos y oportunidades (Bonino, 1991, *s.p.* en Varela, 2017, pp. 90 – 91)

El psicoterapeuta divide los micromachismos en cuatro tipos: 1) los utilitarios, relacionados con forzar a la mujer a los aspectos domésticos o de cuidado, 2) los encubiertos, que buscan imponer los objetivos de los violentadores por sobre los de las mujeres de manera oculta, 3) los de crisis, que sirven para mantener el *status quo* desigualitario cuando se encuentra en

³⁷ Actualmente existe un debate sobre el concepto de micromachismos porque aunque desde su origen no busca llamarles micro por pequeñas, sino por la dificultad para percibirlos por la sociedad, especialistas en género como la periodista feminista Isabel Muntané consideran que el prefijo micro termina dotando de un significado erróneo al término. Por lo que propone el concepto de violencias cotidianas (2019), con el cual concuerdo. Sin embargo, con la finalidad de poder abordar las clasificaciones previas que Luis Bonino generó de los micromachismos decidí seguir utilizando este término. Aún así quisiera reafirmar la necesidad que plantea Muntané de generar un nuevo significante para este concepto, pero también para las categorías generadas a partir de él.

peligro y 4) los coercitivos, que se utilizan para conservar el poder utilizando fuerza psicológica o moral masculina (Bonino, 2004).

En el ámbito universitario es común encontrarse estas prácticas de violencia simbólica, principalmente las últimas tres. En el caso de los micromachismos encubiertos se da la práctica del *gaslighting*³⁸, “este fenómeno se caracteriza también por la negación del daño, elaboración de mentiras, presentar falsa información, descalificación de los sentimientos y percepciones de la persona que es víctima del *gaslight*” (Jaime Sebastián Galán y María del Rocío Figueroa, 2017, p. 59).

Dentro de la violencia de género, el *gaslighting* es utilizado para desestimar acciones, comentarios y/o emociones de las mujeres. En las universidades esto da lugar a descalificar a la alumna e invalidar sus conocimientos —por parte de los alumnos, maestros y/o coordinadores—, o, incluso, a adjudicar sus emociones al síndrome premenstrual, invalidando así sus argumentos (Galán y Figueroa, 2017), por ejemplo, cuando se sienten insatisfechas con una calificación, cuando debaten en clase o cuando señalan la misoginia de algún miembro de la comunidad universitaria.

Los micromachismos coercitivos también son frecuentes al interior de las IES, puesto que lo que buscan es apelar a la superioridad de la lógica varonil (Bonino, 2004). Es común encontrarlos principalmente en las carreras masculinizadas donde se les dice a las estudiantes que ellas no están capacitadas para determinadas áreas de conocimiento, que ellas no van a ejercer, que no tienen criterio para desempeñarse o cualquier otro argumento sostenido en la incapacidad femenina en contraste con la capacidad masculina. Sin embargo, también se encuentran presentes en las carreras feminizadas, que, como mencioné en el apartado 2.3.2, han construido históricamente la narrativa de que las mujeres sólo son aptas para actividades relacionadas con el cuidado del hogar o la familia.

Por último, los micromachismos de crisis son visibles cuando las estudiantes protestan sobre sus condiciones, por miedo de *escraches* o manifestaciones. Son utilizados

³⁸ El término *gaslight*, proviene de la obra de teatro de Patrick Hamilton, después adaptada al cine, donde en la película el protagonista busca convencer a su esposa de que se está volviendo loca a través de una luz de gas, *gas light* en inglés (Galán y Figueroa, 2017).

para intimidarlas e impedir, o minimizar, los reclamos que buscan desestabilizar las condiciones patriarcales de la institución educativa.

Los micromachismos experimentados al interior de las IES deben ser tomados seriamente, considerando que sus efectos son reales y frecuentes, ocasionando en las estudiantes un sobreesfuerzo psicofísico, la inhibición del poder personal, la limitación de la libertad, el aumento de actitudes defensivas y de queja ineficaz, la inhibición de la lucidez mental con bloqueo o disminución de la crítica, así como la inhibición del proyecto vital personal (Bonino, 2004). Afectan no sólo su desempeño escolar, sino también diversas áreas de su vida. Además de repercutir en el tejido social a través de la normalización de estas formas de violencia.

2.2.4 Ser mujer en una universidad del siglo XXI.

A medida que aumenta la matrícula de estudiantes mujeres que acceden a las universidades, aumenta el reto que representa garantizar su seguridad ante comportamientos como el hostigamiento o el acoso (Hernández *et al.*, 2015). En “Intrusas en la universidad”, se publican los resultados de una investigación sobre la violencia que experimentaban las alumnas de la UNAM por parte de integrantes de la comunidad universitaria. Buquet *et al.* señalan que cuando se busca investigar acerca de la violencia de género al interior de las IES, la primera reacción suele ser el preguntarse si ésta verdaderamente existe (2013). Sin embargo, tal y como afirman en el texto,

contamos con ejemplos que rebasan la categoría de ‘anécdotas aisladas’ donde se puede comprobar que en ciertos espacios y ciertas circunstancias, en el seno de las IES existe el tipo de violencia que se define como aquella ‘ejercida contra la mujer, en razón del hecho mismo de ser mujer’ (Buquet *et al.*, 2013, p. 46)

Esta situación no es exclusiva de México, de acuerdo con el estudio internacional de la UNESCO *Gender and Violence in Schools* (Género y violencia en las escuelas), son los alumnos quienes mayormente perpetran los actos de violencia al interior de las escuelas y, en su mayoría, suelen ser las compañeras quienes experimentan dicha violencia (Mingo, 2010). Sin embargo, las estadísticas a nivel nacional son más altas que en otros países. Por ejemplo, acorde con los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) del 2016, el 25.3% de las mujeres encuestadas de 15 años y más que asisten o asistieron a la escuela sufrieron actos de violencia en su contra a lo

largo de su vida como estudiantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2017). Las agresiones fueron principalmente perpetradas por sus compañeros, representando un 39.9% de los agresores.

Según autoras como Carrillo y Carranza, los grados de violencia contra las mujeres alcanzados al interior de las IES de México, públicas y privadas, llegan a parecer inexplicables, considerando que se presentan en instituciones que, supuestamente, “fomentan la reflexividad, el uso de la razón, pero ante todo el principio de la ética como referente” (2019, p. 27). Investigadoras de la violencia de género en universidades señalan que puede deberse a la naturalización de las violencias simbólicas que poco a poco han generado un contexto óptimo para este tipo de violencia, un clima frío que genera un efecto acumulativo que, a su vez, dificulta el reconocimiento de las agresiones y el aumento de éstas (Mingo, 2010; Buquet *et al.*, 2013), además de perpetuar que exista “una diferencia sustancial entre el trato que reciben las alumnas en comparación con sus compañeros” (Buquet *et al.*, 2013, p. 297).

El clima frío facilita que se encuentren diversas expresiones de violencia de género en las universidades, tales como:

- 1) La violencia psicológica o emocional, que de acuerdo a las investigaciones en el país llega a ser la más frecuente (Buquet *et al.*, 2013; Evangelista, 2017), a veces incluso generando que a partir de comentarios las alumnas tengan miedo a sufrir ataques o abusos sexuales (Evangelista, 2017).
- 2) Distinciones entre alumnos y alumnas que van desde diferentes cargas de trabajo o de la dificultad en los exámenes, poco acceso a asesorías adicionales para las alumnas, mayor exigencia con los trabajos de las estudiantes, calificaciones de acuerdo con el género (Buquet *et al.*, 2013).
- 3) Piropos o comentarios de carácter sexual, insinuaciones o propuestas sexuales, tocamientos no deseados (Evangelista, 2017).
- 4) Violencia digital, como el acoso cibernético por medio de llamadas, mensajes de texto, redes sociales, manifestándose con vídeos de contenido sexual no solicitados por la receptora o la insistencia para que ésta mande contenido pornográfico y/o erótico (Hernández *et al.*, 2015).

5) La violencia física (Evangelista, 2017).

En general, los actos más frecuentes son aquellos que se consideran simbólicos, de baja intensidad, leves, naturalizados (Evangelista, 2017; Buquet *et al*, 2013), llevados a cabo por compañeros y profesores. Existen investigaciones que señalan a los alumnos como los agresores más comunes, como la de Evangelista, y otras investigaciones que apuntan a la animadversión de los profesores hacia las alumnas, como la de Buquet y compañía o la de Hernández y compañía, que comentan la incomodidad a la que se enfrentan las alumnas frente a maestros que les hacen comentarios de índole sexual o preguntas personales inapropiadas. Por otro lado, Carrillo y Carranza mencionan la falta de reconocimiento de responsabilidad tanto por profesores como por alumnos. Mientras que los primeros opinan que se encuentran halagando o seduciendo a las alumnas, más no acosando, los segundos opinan que sus compañeras están exagerando o que son delicadas (2019).

Por otro lado, tanto en artículos como en libros, se hace referencia a que en varias ocasiones la violencia de género suscitada entre las personas que componen la comunidad universitaria, inician o tienen lugar fuera de las aulas —en cubículos, pasillos, oficinas, canchas, baños, entre otras locaciones— o incluso fuera de las instalaciones de las IES —como en la casa de unx estudiante o docente, en el antro, en bares o durante salidas de campo— (Hernández *et al.*, 2015; Evangelista, 2017; Carrillo y Carranza, 2019), a veces dando la sensación de libertad para que el agresor inicie comportamientos que no presentaba dentro de la escuela o escalando las violencias previamente ejercidas. Considero necesario no perder de vista las violencias que las estudiantes experimentan especialmente en locaciones donde se abusa del consumo del alcohol y, principalmente, los alumnos aprovechan que sus compañeras se encuentran alcoholizadas para abusar sexualmente de ellas, incurriendo en la violación equiparada, una forma de violencia sexual cada vez más frecuente en el ámbito universitario (2019).

Todas estas formas de violencia repercuten en la calidad tanto escolar como de vida de las mujeres universitarias, pues no solamente experimentan violencia de género, sino que las consecuencias de ésta dejan secuelas como la baja participación en el aula, el abandono escolar, depresión, ansiedad, aislamiento social, estrés postraumático o incluso llevarlas al suicidio (Buquet *et al*, 2013; Barreto y Flores, 2016, p. 202, Hernández *et al.*, 2015).

A pesar del creciente clima de violencia de género del país, y del compromiso firmado desde el 2002 entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el INMUJERES para mitigar esta violencia en las IES (Ruíz y Ayala, 2016), en la mayoría de las universidades del país, públicas y privadas, no existen mecanismos ni protocolos para lograr este propósito, además de que estas instituciones suelen obstaculizar sistemáticamente las denuncias, en aquellas que sí cuentan con instancias para denunciar (Hernández *et al.*, 2015; Evangelista, 2017).

2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Aunque el abanico de violencias de género es amplio, los tipos de violencia abordados en este capítulo concretan brevemente aquellos que vulneran a las alumnas al interior de las universidades, debido a su frecuencia y/o intensidad. Para tener un mejor entendimiento sobre el contexto actual de las violencias de género a las que se enfrentan las alumnas, fue necesario hacer un breve recuento de la historia de las universidades y de su papel como instituciones patriarcales que dificultaron la entrada de las mujeres. Debido a que esto da un mayor referente de cómo la idea de que las mujeres no son bienvenidas a las IES, se generó desde la formación de las universidades, pero que continúa siendo vigente y se traduce en condiciones como el clima frío con el que se siguen encontrando las alumnas.

En el siguiente capítulo describiré con mayor profundidad y categorizaré los factores que influyen en la capacidad de denuncia de las alumnas, comenzando por contextualizar los esfuerzos institucionales que continúan vigentes para la denuncia estudiantil de situaciones de violencia de género y desarrollando con mayor profundidad el concepto de escrache para poder entender el ejercicio de escrache en el pizarrón público de la IBERO Puebla. La segunda parte del capítulo la enfoco en los factores que intervienen favorable o desfavorablemente en la denuncia, categorizándolos en individuales, institucionales y sociales.

CAPÍTULO 3. LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA DENUNCIA

En este capítulo se abordan los factores que influyen para que las alumnas decidan denunciar. Antes de ello se hace referencia a algunas de las medidas por las que ha optado la IBERO Puebla, para que el estudiantado identifique las formas de violencia de género presentes en la comunidad universitaria, así como la ruta de denuncia que se ha propuesto institucionalmente para contrarrestarlas. En un segundo apartado, se describe el contexto nacional e internacional en el cual se desarrolló el Movimiento Pizarrón que tuvo lugar en la IBERO Puebla en febrero del 2020. En el último y más extenso apartado se exponen algunas de las herramientas conceptuales utilizadas para explicar los diferentes factores que influyen positiva o negativamente en la decisión de las alumnas de denunciar. Estos factores fueron divididos por su carácter subjetivo, institucional y social, retomando los aportes de Barreto, Olivares e Incháustegui y la noción de capitales que propone Pierre Bourdieu en su teoría de campos.

3.1 LA DENUNCIA

3.1.1 Los esfuerzos institucionales para promover la denuncia

Antes de abordar los factores que intervienen —favorable o desfavorablemente— en los procesos de denuncia de las estudiantes universitarias, considero oportuno ahondar en las herramientas e instancias que la IBERO Puebla ha generado en los últimos años con respecto a los procesos institucionales de denuncia de situaciones de violencia de género al interior de la institución. Adicionalmente a ser una de las primeras universidades en Puebla con un protocolo contra la violencia de género, la universidad publicó en 2017 sus *Compromisos Institucionales para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria*, documento en el que delimita 10 compromisos y 4 acciones a las que toda persona que forme parte de su comunidad educativa debe comprometerse.

Dichos compromisos, de acuerdo a la Comunicación Oficial No. 203 de la institución educativa, se generan y publican atendiendo al “llamado de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús a establecer directrices institucionales contra todo tipo de abuso” (2017, p.2). Dentro de los compromisos se enlistan, por nombrar algunos, el no realizar ningún tipo de discriminación ni violencia, promover un entorno digno, contribuir a la creación de una

cultura de prevención, conocer y difundir los mecanismos de protección, así como aplicarlos cuando sea necesario.

Como parte de dichos compromisos, en las reformas realizadas al *Reglamento de Disciplina con Dignidad y Convivencia Universitaria* publicado en junio del 2018, se incluyeron como faltas específicas: la discriminación debido al género; el acoso; el hostigamiento; la violencia psicológica y la violencia física. De acuerdo con el artículo 9 de dicha normativa, la institución define este tipo de faltas como aquellas que

Trasgreden los Compromisos institucionales para el cuidado de la integridad personal y comunitaria y se relacionan con actos de violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento. Son imputables a cualquier miembro de la Comunidad Universitaria, independientemente de su adscripción institucional, considerando terceros que mantengan alguna relación permanente o provisional con la institución (Universidad Iberoamericana de Puebla, 2018, p.4).

Posteriormente, en los artículos 11, 12 y 13 se determina que la Procuraduría de Derechos Universitarios es la encargada de recibir las denuncias de este tipo de comportamientos.

En el marco de los Compromisos Institucionales también fue creado el *Protocolo para la atención y resolución de quejas ante casos de violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento*³⁹, sumándose así a los mecanismos de la universidad para intervenir, investigar, sancionar y reparar el daño en casos de violencia. Aunque este protocolo no se encuentra disponible para su consulta pública, ni en la página web de la institución, sí está disponible en la red interna digital de la normativa académica de la institución tanto para colaboradorxs como para estudiantado. En este protocolo se buscan regular las acciones a seguir para identificar faltas específicas, ejemplificándolo con diagramas de proceso y responsabilidades. Es en uno de estos diagramas en los que se determina que cuando se trata de casos de violencia interpersonal, discriminación, acoso u hostigamiento, la Procuraduría de Derechos Universitarios debe de turnar el caso al Comité para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria, dónde se continua con el proceso de denuncia.

³⁹ Vigente a partir de octubre de 2018.

También fue publicada una infografía —tanto en las pizarras de anuncios, como en los baños en el campus y en el micrositio web de la universidad: *En la Ibero nos cuidamos tod@s*— con la ruta de atención correspondiente en los diferentes casos de violencia al interior de la universidad, haciendo referencia a las instancias de denuncia en caso de experimentar las formas de violencia o discriminación previamente mencionadas.

Las tres instancias de denuncia con las que cuenta la institución son: 1. La Procuraduría de Derechos Universitarios que se encarga de hacer cumplir la normativa universitaria, atiende casos “específicos” dentro de los cuales se encuentran las diversas formas de violencia y discriminación, incluyendo los casos de violencia de género y torna al Comité para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria los casos correspondientes; 2. Mediación universitaria, donde se resuelven las faltas ético disciplinarias; y 3. El Tribunal Universitario, encargado de modificar, rectificar o revocar las resoluciones dictadas por las otras dos instancias, por lo que funciona como una segunda instancia de denuncia, si el proceso no fue satisfactorio en la primera.

De manera adicional, en los tres periodos escolares del año, la Comisión de Prevención de Violencias organiza la impartición de la sesión informativa *En la Ibero nos cuidamos todas y todos*, en la cual se dan a conocer los tipos de conductas que se pueden denunciar al interior de la institución (violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento), la normativa que las sanciona y la ruta de denuncia. Su objetivo es trabajar en el reconocimiento de las violencias de género a través de definiciones claras y ejemplos de sus manifestaciones⁴⁰. Entre el 2019 y abril de 2022, esta sesión fue impartida a un total de 2,869 estudiantes.

Otra instancia en la universidad que ha contribuido a la formación sobre violencia de género es el Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría (IDHIE), desde el cual se imparten diplomados, seminarios, talleres y cursos sobre derechos humanos con perspectiva

⁴⁰ En el micrositio de *En la Ibero nos cuidamos tod@s* se han ido agregando otros recursos, posteriormente a la realización del trabajo de campo, tales como la presentación que se utiliza para impartir el taller, así como infografías, el violentómetro, información sobre masculinidades, entre otros. Por otro lado, menciono que las alumnas entrevistadas al momento de hacer la investigación se encontraban cursando el 3° semestre en adelante, motivo por el cual no habían recibido alguna formación institucional sobre violencia de género como la que reciben actualmente lxs estudiantes de nuevo ingreso. El micrositio puede visitarse en la siguiente dirección: <https://www.iberopuebla.mx/en-la-ibero-nos-cuidamos-todos>

de género que abordan este tema. Asimismo, el IDHIE cuenta con un Área de Género —que ha realizado investigaciones sobre la violencia de género al interior de la universidad— y con el Observatorio de Violencia Social y de Género, ambas instancias generan y divulgan, entre otros, materiales informativos sobre violencia de género.

La IBERO también ha mostrado una apertura ante la formación de colectivas feministas, antipatriarcales y LGBTQ+ al interior de su comunidad, proporcionando espacios y permitiendo que lleven a cabo sus propios talleres, encuentros y actividades propiciadas por estudiantes y otras personas de la institución que no necesariamente se promueven o se ejecutan desde lxs docentes o las coordinaciones, que también tratan sobre género, discriminación y/o violencias. Sin embargo, debo mencionar que estas medidas, espacios e instancias son de reciente creación, por lo que son las generaciones que ingresaron desde el 2018 en adelante las que comenzaron a familiarizarse con el “Protocolo para la atención y resolución de quejas ante casos de violencia interpersonal, discriminación, acoso y hostigamiento”. Lo mismo sucede con los talleres que se están impartiendo sobre las violencias a las que son susceptibles, motivo por el cual los resultados a nivel de la comunidad universitaria apenas empezarán a verse.

Es primordial entender que se requiere de un proceso largo para que la comunidad estudiantil y el personal de la universidad, en primer lugar, conozcan las nuevas medidas. Aun se requiere un periodo amplio para que se familiaricen, adopten y confíen en las instancias y protocolos que se han propuesto en los últimos años. Es por ello por lo que, a pesar de estos esfuerzos institucionales, el miércoles 19 de febrero del 2020 tuvo lugar un ejercicio de denuncia alternativa, que, como mencioné en el primer capítulo, consistió en el *escrache* de más de 55 miembros de la comunidad universitaria de la Iberoamericana Puebla.

3.1.2 El *escrache* como forma de denuncia alternativa

La realización de ejercicios de *escrache* como alternativa a los procedimientos de denuncia institucional en las IES sigue siendo objeto de diversos y extensos debates alrededor de los alcances, riesgos y transformaciones que trae consigo esta práctica. Mi objetivo es entender las causas y motivaciones detrás de esta forma de denuncia y reflexionar sobre la relación que puede tener con los procedimientos “formales” o “institucionales” de denuncia.

La práctica del *escrache*, no sólo tiene su origen en la percepción que las estudiantes tienen de los procesos institucionales, sino que busca expresar un posicionamiento político y generar “una práctica política horizontal y empática” (Eleonor Faur, 2019, p. 5), donde sean ellas mismas quienes gestionen las denuncias.

Cabe recalcar que los procesos de *escrache* que tienen lugar en las IES expresan características, motivaciones y ejecuciones diferentes que responden a la situación concreta de cada caso. La práctica del *escrache* data del año 1996, como parte de las actividades de la agrupación argentina H.I.J.O.S. Este acto es comúnmente percibido como una forma de “encausar los sentimientos de bronca y la sensación de impunidad producto de la falta de justicia” (Noelia Manso, 2019, p. 1). En el caso de H.I.J.O.S es el resultado del hartazgo a partir de los crímenes impunes que sucedieron durante la dictadura militar argentina que tuvo lugar en los años previos a la formación de la agrupación. En los *escraches* llevados a cabo por alumnas universitarias, el hartazgo representado en los ejercicios es diferente, es una forma de evidenciar el abanico de violencias de género que se mantienen presentes en las instituciones educativas, así como la prevalencia de la impunidad en las instancias de denuncia.

Manso menciona que el *escrache* puede ser visto por las denunciantes como: a) una forma de promover la no repetición de las violencias —a modo de advertencia para las otras mujeres de la comunidad universitaria con respecto a un agresor—; b) una forma de garantizar la seguridad de una denunciante en un proceso de denuncia institucional; c) una estrategia para acortar la burocracia; d) una crítica hacia la revictimización experimentada en el proceso de denuncia; e) una señal de la desconfianza en los procesos institucionales; f) una vía para acortar la distancia entre el sufrimiento de la víctima y la falta de castigo sobre el agresor (2019). Sobre esta última motivación, la autora agrega que

El *escrache* puede ser entendido como la vía que permite que el daño comience a ser reparado, ya sea mediante el relato del caso habilitando la capacidad de elaborar, poner en palabras y compartir colectivamente el sufrimiento. Pero también se constituye como un mecanismo que ponga fin al sentimiento de impunidad por la falta de castigo sobre el/los autores del perjuicio de la víctima (Manso, 2019, p. 8).

Tal como menciona Manso, las alumnas encuentran en el *escrache* una manera de compartir colectivamente la experiencia de violencia, lo cual además de abonar a la reparación del daño de cada víctima contribuye a la elaboración de una denuncia institucional mucho más

contundente, ya que existen instituciones universitarias que exigen, ya sea a falta de evidencia o como parte de su proceso, la existencia de más de un testimonio por cada agresor. Por lo que esta forma de denuncia alternativa llega a desempeñarse como una herramienta para corroborar que exista más de una víctima y ayudar así a recolectar testimonios adicionales y promover denuncias colectivas. Veámoslo en el siguiente testimonio

Si no tienes pruebas, tienes que basarte en los testimonios y las experiencias. Entonces, una forma de reunir como todo eso sería así, con una denuncia en redes sociales (Paola, 2020, Entrevista 2)⁴¹.

Reunir testimonios de otras estudiantes se convierte en una alternativa para contar con evidencias que den cuenta de las conductas de un determinado agresor:

Yo me siento muy incómoda y tienes tu experiencia y la única prueba es buscar experiencias ajenas. Buscar otras chavas que han sido... así es tu única forma, porque no tienes ni cámaras de seguridad y ni modo de que te pongas a grabar esta conversación porque como que no tienes... mientras te están acosando no tienes la mente de grabar (Alba, 2020, Entrevista 2).

Otra de las motivaciones que lleva a las alumnas a optar por el *escrache* es que “las estudiantes no tienen una información clara sobre qué conductas son denunciables en sede jurídica” (Noelia Igareda y Encarna Bodelón, 2014, p. 17) o, en este caso, a nivel institucional.

Creo que también tiene que ver a lo mejor la incomodidad del miedo de seguirte encontrando en los pasillos con la persona o el agresor y creo que también [...] no saber si va a proceder o esta pregunta de ¿en realidad es agresión? o ¿en realidad estoy llevándolo a algo que no es? (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Algunas alumnas han tomado como postura política hacer públicas, a través del *escrache*, cada una de las denuncias, por lo que más allá de realizar jerarquizaciones de los

⁴¹ Este es el formato utilizado para distinguir las citas que provienen de las transcripciones de las entrevistas individuales y grupales realizadas durante el trabajo de campo. Todos los nombres empleados son pseudónimos para proteger la identidad de las participantes, cada uno de los pseudónimos fue escogido por las sujetas de estudio y fueron respetados para que ellas pudieran identificar su participaciones.

diferentes tipos de violencia, optan por hacer del conocimiento de la comunidad las diferentes experiencias de violencia que existen al interior de la institución.

Las chicas identifican distintos niveles de gravedad en las acusaciones, no aplican un *escrachómetro*, que sería “esto se publica, esto no”. ¿Por qué no? Porque buscaban echar luz sobre las múltiples formas de la violencia y jerarquías machistas que estaban aprendiendo (Faur, 2019, p. 5).

Aunque este posicionamiento provee una explicación al porqué no se categorizan las violencias reportadas para no minimizar determinados tipos de violencia, llega a ser una de las principales críticas del *escrache*, “entendiendo que las consecuencias y el castigo a un acusado no diferencia entre delitos tipificados y una conducta/acción/discurso ofensiva o éticamente condenable” (Noelia Manso, 2019, p. 14). El *escrache* llega a ser tratado de punitivista debido a que cada sanción “se debería calcular de modo tal que sea proporcional al daño incurrido” (Guido Bastus, 2020, p. 115). También se considera que su fin se ha tergiversado para “valorar positivamente la venganza y la sanción social y moral por encima de la aplicación de la ley y la reparación judicial del daño” (Luz Ángela Cardona y Nelson Arteaga, 2021, p. 209).

De igual manera, se critica que el *escrache* no respeta la presunción de inocencia, ni el derecho de réplica. Lo anterior es posiblemente la crítica más frecuente a esta forma de denuncia, ya que se considera como una herramienta unilateral para la obtención de la justicia (Bastus, 2020) y que la parte denunciante funge como “juez y parte en las acusaciones” (Cardona y Arteaga, 2021, p. 196). Este argumento llega a hacer que algunos medios califiquen el *escrache*, sobre todo el digital, como una práctica contaminada de origen, que difícilmente podría transformarse en un ejercicio imparcial (Cardona y Arteaga, 2021).

De acuerdo con las personas detractoras del *escrache*, la falta de presunción de inocencia puede devenir en el uso de esta herramienta para llevar a cabo denuncias falsas. El *escrache* socialmente llega a ser catalogado como una forma de denuncia que, al ser anónima y en muchos casos colectiva, se puede prestar para señalar como agresores a personas inocentes (Carrillo y Carranza, 2019). Las denuncias falsas son un argumento que llega a poner constantemente en duda la legitimidad de este ejercicio, por lo “fácil” que consideran algunxs que es cooptar un ejercicio de *escrache* para que sirva de acuerdo con los intereses de unxs pocxs, principalmente si este ocurre en redes sociales (Cardona y Arteaga, 2021).

Además de éstas, otras de las críticas más frecuentes sobre el *escrache* abordan:

- a) El mal uso de esta forma de denuncia llegó a ser un punto mencionado incluso por alumnas que se posicionaron a favor del ejercicio de *escrache* al interior de la universidad que abordamos en la presente investigación:

También creo que sí es un poco delicado el tema de poder escribir el nombre de alguien y decir que él te hizo porque, creo que también todas sabemos que existen personas que también lo pueden hacer para dañar a otra, sin que haya realmente sucedido. Sabemos que puede existir este sentimiento de venganza o de “es que no quisiste ayudarme, entonces voy y te pongo en el pizarrón” y cosas así (Mac, 2020, Entrevista 1).

- b) La dificultad de darle seguimiento institucional a esta forma de denuncia. Al ser anónimas, las instituciones se deslindan de la responsabilidad de proceder con una carpeta de investigación al no haber sido solicitada de manera formal (Carrillo y Carranza, 2019, p. 30).
- c) La duración del castigo. Se considera que esta forma de denuncia coloca al agresor en “un estatus de ser indigno de respeto y consideración” (Bastus, 2020, p. 114), algo que ocurre principalmente en los *escraches* realizados en redes sociales, afectando a los denunciados tanto en el mundo real como en el virtual, con una duración indefinida.
- d) La victimización del agresor. Otra de las críticas que surgen incluso desde autoras feministas, plantea que la denuncia pública puede favorecer al agresor en los casos en que éste denuncie por difamación, lo cual puede llegar a afectar posteriormente el veredicto, en caso de que la agredida busque realizar una denuncia (Carrillo y Carranza, 2019).
- e) La falta de pruebas y el anonimato. Existen autorxs, medios de comunicación y personas en la sociedad que consideran que el testimonio o la palabra de quienes denuncian no es suficiente para acusar a alguien y señalan la gravedad de poner la sanción social por encima de la presunción de inocencia (Cardona y Arteaga, 2021).

Con relación al *escrache*, considero que no llega a sustituir a la denuncia formal, sin embargo, me parece que ese no suele ser su propósito. Coincido con Carrillo y Carranza en que es una respuesta ante

la ineficiencia de las autoridades universitarias para atender este problema, y [...] es resultado de la cultura patriarcal en la que nos desenvolvemos y en la que, infortunadamente, los casos de violencia sexual en contra de las mujeres no son atendidos ni solucionados de manera eficiente (Carrillo y Carranza, 2019, p. 28).

Es considerada como una medida de reparación del daño por quienes se les ha negado el acceso a la justicia, ya sea desde la desinformación, la presión sociocultural o desde la burocracia de las instancias de denuncia o de las instituciones educativas en general. Una forma de denuncia que cuenta con algunas deficiencias y áreas de oportunidad, pero que, como expondré más adelante, ha movilizado significativamente la búsqueda por mejores prácticas de prevención, atención y sanción de las violencias de género.

Por este motivo coincido con Barreto en que

La denuncia pública por sí sola no es una garantía de éxito para el acceso a la justicia. Ésta requiere, además del sustento legal y la voluntad de las autoridades, el respaldo de un grupo organizado dispuesto a articular la lucha social, generar simpatía y solidaridad entre la comunidad universitaria receptora (Barreto, 2017, p. 279).

Por último, considero que sí existen formas de dar seguimiento a las denuncias, a pesar de ser anónimas, debido a que este seguimiento no debe ser pensado únicamente desde la perspectiva punitivista, sino que puede responder desde la prevención y atención de las violencias que se exponen, haciendo énfasis en los profesores, las carreras o departamentos que se señalen.

3.1.3 La llegada del *escrache* al interior de la IBERO Puebla

*Yo todo lo incendio, yo todo lo rompo
Si un día algún fulano te apaga los ojos
Ya nada me calla, ya todo me sobra
Si tocan a una, respondemos todas
Soy Claudia, soy Esther y soy Teresa
Soy Ingrid, soy Fabiola y soy Valeria
Soy la niña que subiste por la fuerza
Soy la madre que ahora llora por sus muertas
Y soy esta que te hará pagar las cuentas*
(Canción sin miedo de Vivir Quintero, 2020, 1m52s)

El ejercicio de *escrache* que se realizó en la IBERO Puebla no fue un suceso aislado, se trató más bien de la respuesta o consecuencia de una serie de ejercicios de denuncia, manifestaciones colectivas y movimientos sociales que se llevaron a cabo previa o paralelamente al Movimiento Pizarrón. Es necesario entender la influencia de estos movimientos y sucesos para que quede claro que no se trató de un proceso reactivo, sino más bien de un proceso que se venía gestando a partir de los movimientos internacionales, así como del impacto mediático que tuvieron otras acciones colectivas y otras manifestaciones contra la violencia en las que las alumnas se vieron reflejadas, ya sea por haber sufrido agresiones similares o por el miedo de experimentarlas o que otra mujer las sufriera.

A pesar de que las movilizaciones feministas y antipatriarcales que han influido en México son variadas, existen diferentes momentos y sucesos que podrían vincularse a la realización de los diferentes performances, paros y *escraches* que se han realizado en contra de la violencia de género dentro de distintas universidades. Para el caso específico de la IBERO Puebla quisiera concentrarme especialmente en cuatro momentos que considero fundamentales para generar la participación estudiantil que comenzó el 19 de febrero del 2020.

En primera instancia, el movimiento Ni Una Menos, el cual se originó el 3 de junio del 2015 como una respuesta al hartazgo acumulado que la violencia machista había provocado en Argentina. Hartazgo que explotó el 16 de marzo del mismo año, cuando se encontró en terribles condiciones el cuerpo de Daiana García, una joven que llevaba desaparecida una semana y cuya búsqueda se había vuelto mediática. Al enterarse del estado en el que se encontró a Daiana, un grupo de mujeres organizaron un maratón de lectura — que tuvo por nombre Ni Una Menos— el día 26 de marzo del 2015 en la Plaza Boris Spivacow en Buenos Aires, para hacer visible la problemática que implicaba el feminicidio en Argentina.

Posteriormente, la colectiva dio difusión, principalmente en redes sociales, a otros casos de feminicidio, convocando a cientos de miles de personas a movilizarse contra la violencia hacia las mujeres (Romina Accossato y Mariana Sendra, 2018). Estas movilizaciones llegaron a México poco más de un año después, el 19 de octubre de 2016, con una concentración en el monumento a la independencia en la Ciudad de México,

organizando también un paro como forma de denuncia ante los feminicidios que estaban ocurriendo en el país (Accossato y Sendra, 2018).

Un segundo momento se dio cuando el movimiento *#MeToo*⁴² llegó a México, aunque esta forma de denuncia digital ya llevaba años vigente en Estados Unidos. La primera vez que se utilizó el *hashtag* —o la etiqueta— *MeToo*, fue por parte de la activista Tamara Burke, quien tras contar una experiencia⁴³ en Twitter en el año 2006, decidió fundar una red de acompañamiento legal para víctimas de violencia sexual (Ávila, 2019). No obstante, el movimiento se hizo internacionalmente conocido en octubre de 2017, cuando las acusaciones por acoso sexual del productor de *Hollywood* Harvey Weinstein se encontraban en el foco de la atención de investigaciones y reportajes. Dentro de las denuncias públicas se encontraba la de la actriz Alyssa Milano, quien animó a sus seguidoras en Twitter a escribir *Me too* si ellas también habían experimentado violencia sexual (Ávila, 2019). El tweet de Milano desencadenó millones de interacciones que hacían referencia al *#MeToo*, con participantes de todo el mundo.

Sin embargo, el *escrache* digital llegó a México con otro nombre, el movimiento “se manifestó a través del *#Yaestuvo* en 2017, organizado por mujeres dedicadas a la comedia y que al final de ese año reportó más de 100 denuncias” (Cardona y Arteaga, 2021, p. 197). El movimiento se sostuvo de otros *hashtags* como *#NoEsNormal*, *#YoTambién* y en algún momento se cruzó con el movimiento *#NiUnaMenos* y su variación *#NiUnaMas*. A partir de la atención que comenzaron a recibir algunos de los casos en medios locales, estatales y nacionales, las denunciantes recibieron agresiones en las mismas redes sociales en las que generaban sus testimonios. Lo anterior dio lugar a la etiqueta *#Yonodenunciaporque*, donde

⁴² El movimiento de *#MeToo* se nombra con el símbolo de numeral (#) al principio debido al fuerte papel que tuvieron las redes digitales para consolidarlo. Este símbolo responde a una función utilizada en redes como Facebook, Instagram, TikTok, pero principalmente en Twitter, que es donde se llevaron a cabo la mayoría de las denuncias de este movimiento de *escrache* digital. El numeral responde al nombre de *Hashtag*, que cumple la función de etiquetar o categorizar publicación para encontrarlas fácilmente o para posicionarlas al interior de las redes sociales para distinguir los temas de actualidad.

⁴³ Tamara Burke cuenta como un día, mientras trabajaba en un refugio para jóvenes marginados, recibió a una niña de 13 años que era abusada por su padrastro, Burke, al ser también una víctima de abuso sexual, decidió dirigir a la niña con otra persona en el refugio, pero la niña nunca regresó, por lo que Burke narró en redes sociales como hubiera deseado tener el valor de compartirle que ella también —por eso el *MeToo*, que se traduce al español como *yo también*— había vivido algo así.

se evidenciaban las dificultades y barreras que existen para que las mujeres generen una denuncia (Cardona y Arteaga, 2021).

Un año después del movimiento de las *standuperas*⁴⁴, el 21 de marzo de 2017, se consolidó el movimiento *MeToo* en México mediante la denuncia de Anna G. González, quien acusó al escritor Herson Barona de ejercer violencia física contra varias mujeres. A pesar de que él negó dichas acusaciones, la etiqueta *#Metoo* se viralizó en México, así como el de *#metooescritoresmexicanos*, que después desencadenó otra serie de denuncias en diferentes profesiones y gremios, acusando así a músicos, fotógrafos, empresarios, abogados, médicos, políticos y académicos por sus agresiones contra mujeres. Cuando comenzaron las acusaciones contra profesores, coordinadores, académicos e investigadores del gremio universitario, el movimiento fue fuertemente respaldado por la realización de tendaderos contra el acoso, llevados a cabo por estudiantes de diversas universidades, pero principalmente encabezados por colectivas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es por ello que considero como tercer momento las movilizaciones de estudiantes de la UNAM que se llevaron a cabo principalmente del 2017 al 2019 cuyas demandas tuvieron como núcleo central “la denuncia y el alto a la violencia contra las mujeres” (Lucía Álvarez, 2020, p. 147). Estas demandas se expresaron mediante movilizaciones, paros y la participación de colectivos y diversos actorxs sociales, aunque es importante recalcar que las principales promotoras de las diferentes manifestaciones llevadas a cabo en la universidad fueron las colectivas feministas formadas por estudiantes.

Las movilizaciones estudiantiles de la UNAM, que comenzaron en 2017, eran en parte desencadenadas por movimientos como el de Ni Una Menos o el de *#Me Too*. Surgieron en respuesta al aumento de la violencia a nivel nacional, pero sobre todo en respuesta a un entorno de impunidad al interior de la universidad en el cual las alumnas fueron víctimas de acoso, violación, desaparición e incluso feminicidio. La primera etapa de estas movilizaciones terminó a mediados de 2019, pero fueron inmediatamente relevadas por la

⁴⁴ Nombre que reciben las comediantes que se dedican al *StandUp*, una forma de comedia que hace referencia a “estar de pie” realizando un monólogo cómico.

segunda etapa, que inició en agosto del mismo año, protagonizada por otra oleada feminista al interior de la universidad. La movilización fue detonada por la violación de una mujer por policías de la Ciudad de México⁴⁵. Esto dio inicio una campaña en redes sociales encabezada mediante el *hashtag* #NoMeCuidanMeViolan. Posteriormente tuvieron lugar movilizaciones de *escrache* tales como tendaderos, donde las estudiantes exhibían las fotografías de sus agresores identificando la facultad a la que pertenecían y exigiendo la intervención de la institución para reabrir carpetas de denuncia que habían sido cerradas o concluidas de manera insatisfactoria para las denunciantes —debido a la negligencia por parte de las instancias de denuncia—.

Este movimiento además de demandar seguimiento a los casos denunciados mediante el *escrache*, cuestionaba la ineficacia de la universidad para prevenir, atender y sancionar las violencias de género al interior de la institución. Según Álvarez (2020, p. 159-160) las estudiantes incluyeron entre sus peticiones:

1. El reconocimiento de la violencia de género como una falta grave dentro de los estatutos de la UNAM.
2. La destitución de autoridades que propiciaron la impunidad en los procesos de denuncia.
3. La formación de una comisión de atención a la violencia de género en las facultades y el acompañamiento psicológico para las víctimas.
4. La institucionalización de la perspectiva de género y su inclusión en el plan de estudios, así como la impartición de talleres sobre el tema.
5. La no criminalización de la protesta gráfica y la asignación de espacios para las actividades promovidas por las colectivas feministas y de mujeres dentro de la institución.

⁴⁵ Existen varias posibles razones por las cuales las mujeres se ven interpeladas por las violencias que experimentan otras, puede deberse al proceso de disciplinamiento que conllevan las violencias que vemos día con día en medios de comunicación, que nos hace sentir más alerta frente a esta clase de casos o también la posibilidad —y el terror— de convertirse en una estadística similar lo que nos lleva a sensibilizarnos cuando otra mujer sufre una manifestación de la violencia de género.

En los meses siguientes —octubre y noviembre— se llevaron a cabo movilizaciones al exterior de la institución, en las cuales fue primordial la participación de las estudiantes de la UNAM, quienes ya no sólo se manifestaban contra las violencias de género experimentadas en su universidad, sino también por los feminicidios en todo el país, entre los cuales hubo casos emblemáticos como el de Ingrid Escamilla (de 25 años) o el de Fátima (de 7 años) que tuvieron gran impacto en la opinión pública, particularmente en las mujeres. Veamos el testimonio de una estudiante entrevistada en el marco de la presente investigación:

Entonces fue de “ya no podemos seguir así, tenemos que cambiar las cosas de una manera a otra”. Entonces hay que actuar, hay que hacerlo ahora, con lo del caso de Fátima, me acuerdo que resonó bastante. Tantos casos de feminicidios en Puebla, en Ciudad de México, en todo México (Pame, 2020, Entrevista 1).

Cuarto momento: Más o menos en el mismo periodo, pero en otra latitud, se desarrolló el 18 de noviembre del 2019 el performance “Un violador en tu camino”, el cual tiene de fondo una canción del mismo nombre publicada y presentada por la colectiva feminista chilena *Las Tesis* en protesta contra la violencia hacia las mujeres que se estaba experimentando en Chile. El performance generó gran resonancia internacional, tanta que el 29 de noviembre, tan sólo 4 días después del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, cientos de mujeres se presentaron en el zócalo de la ciudad de Puebla a entonar al unísono la letra de dicha canción.

Un par de días después, el 2 de diciembre del 2019, alrededor de 150 alumnas de la IBERO Puebla realizaron una réplica de la movilización chilena al interior de las instalaciones, a dos días de terminar el periodo escolar de otoño de 2019 las alumnas realizaron este performance y recorrieron los pasillos de la universidad entonando diferentes consignas feministas, invitando a otras alumnas a unirse.

Este recuento nos permite mirar el contexto internacional, nacional y local en el cual se desarrolló el *escrache* realizado por las estudiantes de la IBERO Puebla. El movimiento Ni Una Menos visibilizó a nivel internacional, y principalmente en Latinoamérica, la problemática de la violencia de género, lo cual funcionó como un punto de inflexión para la movilización de colectivas, organizaciones de la sociedad civil y redes de activistas. Sin

embargo, fue el #MeToo el que tuvo un papel clave⁴⁶ al usar el *escrache* con fines feministas o antipatriarcales, para la denuncia de agresores específicos.

El movimiento de las estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México marcó un precedente en el uso del *escrache* en instalaciones universitarias en el país, así como de la organización estudiantil y el apoyo entre alumnas. Lo cual muy probablemente marcó los acontecimientos de inicios de 2020 y la forma de expresión de las estudiantes de la IBERO Puebla. De igual manera las manifestaciones que acababan de tener lugar en Puebla en el mes de noviembre del 2019, en el marco del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, tuvieron una gran influencia. Conviene agregar que el ejercicio de *escrache* en la IBERO Puebla sucedió en vísperas de la organización de la marcha del 8 de marzo⁴⁷ y del paro nacional del 9 de marzo⁴⁸, dos eventos que expresaban la tensión en el país con respecto a la violencia de género.

Es en este contexto que el 19 de febrero del 2020 las alumnas de la institución se encontraron con el mensaje anónimo en el pizarrón comunitario de la universidad, invitándolas a denunciar a sus agresores. El ejercicio fue detonado por la oración: “Yo me sentí acosad@ por:” escrita en la parte superior de un pizarrón ubicado al interior de uno de los edificios del campus. Este pizarrón se encuentra frente a un punto de encuentro coloquialmente denominado “el cenicero” donde comúnmente convive la comunidad universitaria entre clases, en descansos, horas libres u horas de comida. La ubicación de este pizarrón es estratégica debido a que permite que lxs estudiantes, profesorxs y otrxs trabajadorxs tengan oportunidad de verlo con frecuencia.

⁴⁶ Es importante aclarar que el #MeToo no fue el primer ejercicio de *escrache* utilizado para denunciar la violencia de género, existen registros de otras colectivas y organizaciones de mujeres que ya realizaban ejercicios de *escrache* alrededor del mundo, incluso desde antes de que la práctica se conociera mediante este nombre. Por ejemplo, la “lista de violadores” que tuvo lugar en 1990 en los baños de Brown en Estados Unidos, la cual, a pesar de los intentos del personal de limpieza, seguía apareciendo. En tan sólo unas semanas la lista ya tenía más de 30 nombres de agresores sexuales y se había replicado en diferentes baños de la institución (William Celis, 1990).

⁴⁷ La marcha del 8 de marzo del 2020 tuvo una convocatoria nacional, animando a mujeres de diferentes estados a reunirse en algún punto de su ciudad y trasladarse a otro para manifestarse y exigir justicia ante las autoridades locales, estatales y nacionales y la sociedad en general.

⁴⁸ El paro nacional del 9 de marzo llevó como nombre #UnDíaSinNosotras y fue promovido por diversas organizaciones de la sociedad civil que invitaron a mujeres en todo el país a protestar faltando a clases o al trabajo si se encontraban en las facultades para hacerlo.

En este proceso fueron denunciados alrededor de 55 agresores diferentes, incluyendo también a algunos profesores de la Prepa Ibero de Puebla⁴⁹. La forma de violencia experimentada se especificó en la minoría de los casos, siendo la mayoría únicamente una lista de nombres sin testimonios o detalles adicionales. Una semana después, la universidad emitió un comunicado que publicó a un costado del pizarrón, donde mencionaba que la Procuraduría de Derechos Universitarios había recibido siete denuncias individuales y una colectiva, posteriores al ejercicio de denuncia pública.

3.2 LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA DENUNCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS IES

3.2.1 Análisis de factores que obstaculizan o incentivan el proceso de denuncia

Luego de experimentar una situación de violencia de género las estudiantes se encuentran con una serie de factores que pueden ser limitantes o facilitadores para tomar la decisión de denunciar, o no, a su agresor. Con el propósito de analizar y comprender estos factores, los separé en función de su carácter subjetivo, institucional o social, aunque algunos de ellos involucran las tres dimensiones. De manera complementaria, señalo algunos de los capitales que influyen en el proceso de denuncia de la alumna, el concepto de capital lo retomo de Bourdieu.

Reflexiono sobre estos factores y capitales inspirada en muy diversas fuentes, tales como el modelo ecológico para una vida libre de violencia (Olivares e Incháustegui, 2011); también las reflexiones que Barreto hace de los procesos de denuncia desde la antropología feminista; al igual que la teoría de campos de Pierre Bourdieu; así como diversas investigaciones sobre la violencia de género tanto dentro como fuera de las IES.

En primer lugar, debo comentar que el modelo ecológico para una vida libre de violencia que desarrollan Edith Olivares y Teresa Incháustegui, permite delimitar los factores a analizar dependiendo de la escala a la que correspondan, lo cual me permitió separar los

⁴⁹ La Prepa IBERO Puebla también pertenece al sistema educativo jesuita, por su cercanía con el campus universitario -al encontrarse justo detrás de esta- muchxs de sus estudiantes estudian la licenciatura en la IBERO Puebla. Por otro lado, ambos centros educativos comparten personal docente. De manera adicional, existe otro centro educativo jesuita perteneciente al mismo sistema en Tlaxcala, del cuál también provienen varixs alumnxs de la universidad.

factores asociados a la denuncia de la violencia de género al interior de las IES. A continuación detallo la categorización de estos factores.

El modelo de Olivares e Incháustegui se basa en el “Enfoque ecológico para la atención de la violencia” de Heise (1994). Este enfoque considera que cada persona se desenvuelve en una serie de niveles relacionales: individual, familiar, comunitario y social, en cada uno de los cuales pueden darse diferentes formas de violencia (Olivares e Incháustegui, 2011). El enfoque de Heise propone “cinco niveles/planos con los que se abordan las relaciones, condiciones y actores que influyen en el comportamiento violento de las personas y en los riesgos que los incrementan” (Olivares e Incháustegui, 2011, p. 23). Dentro de ellos ubica:

1. El microsocioal —relaciones cara a cara—. El cual separa en dos planos:
 - a. El individual, que abarca factores biosociales, características demográficas, antecedentes conductuales, trastornos, adicciones o situaciones de crisis.
 - b. La relación con las personas, plano que se refiere como su medio ambiente inmediato, es decir, las personas con las que comparten una mayor proximidad.
2. El mesosocioal. Corresponde al contexto comunitario en el que se desarrolla una persona o su círculo cercano, proporcionando características de estos ambientes y su influencia en las experiencias de violencia.
3. El macrosocioal. Son los factores relativos a la estructura de la sociedad, que contribuyen a generar o participar en un clima que incite o inhiba la violencia, tales como la impunidad o la ilegalidad. Aquí es donde las autoras ubican la violencia institucional, la cual potencializa la violencia social, gracias a “la práctica del poder autoritario y el desprecio a los derechos humanos por parte de las propias autoridades encargadas de hacerlos valer” (Olivares e Incháustegui, 2011, p. 25).
4. El histórico —o cronosistema—. Este factor hace referencia al momento histórico en el que se lleva a cabo el acto de violencia y las motivaciones epocales en relación con la violencia.

Estos niveles/planos proporcionan no sólo un mayor entendimiento de “las causas de la violencia y la interacción de los factores de riesgo que operan en las personas, en sus relaciones, en la comunidad y en los ámbitos social, cultural e histórico” (Olivares e Incháustegui, 2011, p. 26), sino que también nos permiten comprender su influencia en los bajos índices de denuncia al interior de las IES asociada sobre todo a la banalización de los efectos de la violencia de género y los riesgos que conlleva.

La clasificación que propongo también está inspirada en el trabajo de la antropóloga Magali Barreto que, al retomar la sociología de la negación, considera que “la posibilidad de denuncia está condicionada por los órdenes de género: subjetivo, cultural e institucional” (Barreto, 2017, p. 263). Por lo tanto, dividí los factores analizados de acuerdo con estos tres órdenes: subjetivo —o personal—, institucional y cultural —o social—.

Para Barreto, “la negación de la violencia de género, según la teoría feminista, se presenta a través de su aceptación tácita o encubierta para continuar reproduciendo el orden de género tradicionalmente asignado” (Barreto, 2017, p. 265). En el ámbito universitario, estos dispositivos de negación son una manera de menospreciar la experiencia de las alumnas pues naturalizan la violencia y los procesos de revictimización que ellas viven cuando deciden romper el silencio. Se trata de mecanismos que consolidan y reproducen condiciones que permiten la impunidad y la repetición de las violencias contra las mujeres.

Con relación al orden subjetivo Barreto describe algunos dispositivos de negación que se presentan como barreras para denunciar, tales como la vergüenza o la estigmatización que experimentan las mujeres después de hablar sobre la violencia que vivieron. Por otro lado, la autora enfatiza también la gran barrera institucional que implica la revictimización a la que estas mujeres se enfrentan por parte de las universidades, así como las presiones y prejuicios a los que se someten socialmente.

Para Barreto cada forma de menosprecio es consecuencia de la ausencia de una forma de reconocimiento, estas formas de menosprecio se encuentran dentro de las barreras de denuncia, sin embargo, los reconocimientos se pueden interpretar como factores que influyen favorablemente en las alumnas, motivándolas a comenzar y concluir sus procesos de denuncia. En la escala personal Barreto rescata como factores favorables: “la dedicación emocional que conocemos en las relaciones de amor o amistad”; en la institucional “el

reconocimiento jurídico”; y en la social “la adhesión solidaria” (Barreto, 2017, p. 266), la cual observamos en procesos de denuncia colectiva o alternativa y en algunos casos que se vuelven mediáticos, como las formas de reconocimiento directas que contrarrestan las negaciones o barreras más comunes en el proceso de denuncia.

Finalmente, para comprender la forma en que fue utilizada la noción de capital de Bourdieu en el análisis de las barreras y facilitadores de la denuncia, es necesario anotar algunos planteamientos de este autor. Bourdieu observa la sociedad como un conjunto de campos que se relacionan entre sí y que, a la vez, son relativamente autónomos, reconociendo la fluidez del espacio social, el papel de los actores en los campos y al capital económico como uno de los determinantes estructurales (Bourdieu, 2005 y Aquiles Amparán, 1998).

Bourdieu no propone una visión economicista que sólo se centre en observar “el interés material y la búsqueda deliberada de maximizar el beneficio monetario” (Bourdieu, 2005, p. 177). Para este autor, las posiciones de poder al interior de los campos dependen de la posesión de capitales. Dentro de su teoría, cada campo funge como un *campo de juego*, donde cada jugador⁵⁰ tiene una pila de fichas de colores y cada color responde a un capital. La fuerza relativa que cada jugador tendrá en el juego, y su posición en el tablero, corresponderá al número y tipo de fichas con las que cuente. Los capitales no están distribuidos de manera equitativa, sino que los jugadores poseen recursos en relación con la familia en la cual nacieron, las herencias que recibieron, el tipo de trabajo que desarrollan, por sus redes de amistades, etcétera. Habrá entonces personas que entrarán en el campo de juego con posiciones menos ventajosas que otras, lo cual llevará a que existan jugadores con movimientos más cautos y conservadores o más arriesgados que los del resto de los participantes (Bourdieu, 2005). Bourdieu define capital como:

aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable (Bourdieu, 2005, p. 136).

Los capitales son definidos y jerarquizados de manera distinta en cada campo de juego. Sin embargo, existen algunos capitales que se encuentran presentes en la mayoría de los campos, incluyendo el campo de las IES. Entre estos capitales nos encontramos con:

⁵⁰ Bourdieu se refiere únicamente a “Jugadores” en masculino.

1. El capital económico. Posiblemente el más fácil de definir, es aquel que se constituye por los recursos financieros y monetarios, así como la capacidad adquisitiva de los jugadores. Bourdieu señala que, aunque todos los capitales pueden llegar a transformarse, el capital económico es especialmente transformable en otros capitales, ya que es “activador de una serie de procesos sociales” (Juan Ignacio Castián, 2004, p. 327).
2. El capital social. Corresponde a “los recursos que pueden ser movilizados por los actores en función de la pertenencia a redes sociales y organizaciones” (Amparán, 1998, p. 184). Es considerado fundamental para entender y analizar cualquier sistema de intercambio o relación, Bourdieu señala que dentro de estas redes sociales existen diferentes niveles de simetría y reciprocidad entre los jugadores (Luis Enrique Alonso, Enrique Criado y José Luis Moreno, 2004).
3. El capital cultural. Se define por los hábitos que adquirieron los jugadores en su proceso de socialización, a diferencia del capital económico se compone a su vez en dos tipos de capital.
 - a. El educativo, que como su nombre lo indica, corresponde al capital adquirido a través de la educación (formal o no) y de la adquisición de conocimiento. Para Bourdieu, el capital cultural educativo tiene tres formas: el estado incorporado, aquel que es transformador e intransmisible; el estado objetivado, aquellos materiales que apoyan a la adquisición de conocimiento y en el estado institucionalizado, bajo la forma de títulos académicos (Pierre Bourdieu, 2015).
 - b. El simbólico, que se forma principalmente a través de la percepción social que legitima determinados valores, estilos de vida, corrientes artísticas, etc. También es definido como una forma especial de capital que adquiere valor a partir de la disponibilidad de los otros capitales y del reconocimiento que se obtiene en el campo por tenerlos (Sylvia Meichsner, 2007).
4. El capital político. El capital político no se encuentra únicamente en el campo político, sino que reside principalmente en la reputación, la credibilidad y la capacidad de convencer a otros, por lo que suele estar ligado al capital social. Un ejemplo de este tipo de capital es “la capacidad que tienen los políticos para movilizar

a los grupos sociales” (Amparán, 1998, p. 189), la cual puede ser producto de un capital transferido por un partido o institución.

El análisis que propone Bourdieu de los capitales y los campos tiene tanto una perspectiva estructuralista como constructivista. Desde el primer enfoque señala las estructuras independientes que determinan las prácticas de los individuos y desde el constructivismo considera que existe un “génesis de los esquemas de percepción y de acción constitutivos de los *habitus*⁵¹” (Amparán, 1998, p. 181), reconociendo así el papel e influencia que tienen las estructuras y las subjetividades de los actores sociales en el campo de juego.

Es necesario precisar que un campo no tiene un inventor, al menos no uno consciente que genere las reglas de juego previamente a la entrada de los otros jugadores. Dentro de un campo las reglas se van generando de acuerdo con el valor que se les otorga a las fichas — capitales— de los jugadores en ese juego en específico. Por otro lado, “las relaciones entre los campos [...] no se definen de una vez y para siempre” (Bourdieu, 2005, p. 149), por lo que el valor de los capitales puede ir cambiando, así como los límites y alcances de cada campo. Por ejemplo, las IES conforman un campo interesante, cuyas fronteras se desdibujan comúnmente, principalmente porque según el autor “la escuela es la esfera clave de la reproducción de la calificación y las jerarquías” (Amparán, 1998, p. 195). Además de que, como he mencionado anteriormente, en el caso de la gran mayoría de las estudiantes, principalmente de las foráneas, la universidad representa el lugar donde se da no sólo la formación académica de la alumna, sino que también define gran parte de su capital social.

En el contexto de situaciones de violencia de género al interior de las IES se ponen en juego no sólo aquellos capitales que se desarrollan dentro de la universidad —como el capital cultural que representa el desempeño académico o el capital simbólico de poseer determinada antigüedad en la escuela—, sino que también activan capitales que provienen

⁵¹ De acuerdo con Bourdieu, el *habitus* es “a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido” (Bourdieu, 2000b, pp. 134 – 135). El *habitus* tiene un papel clave en la teoría de campos, puesto que es el encargado de enseñar el valor de los capitales, principalmente por medio de la participación de instituciones como la escuela o la familia. Es decir, que se forma a partir de las experiencias de cada persona, que, de acuerdo con el autor, ya forman parte de una serie de estructuras previamente determinadas.

de otros campos. Es el caso del capital económico, que puede provenir de la clase social de la familia de origen de una estudiante; o el capital económico y simbólico de un profesor que en ese momento desempeña un alto cargo como funcionario público.

En el siguiente apartado reflexiono sobre algunos de los factores y capitales más comúnmente asociados a la denuncia de acuerdo con las experiencias de las alumnas participantes y a la revisión de bibliografía sobre el tema. Y si bien esta investigación no es un ejercicio exhaustivo, incluye los factores más comunes que promueven la denuncia. Los factores que se presentan a continuación son resultado de la revisión de diferentes artículos, informes de resultados, libros y tesis enfocadas en el análisis de las principales barreras y motivadores a los que se enfrentan las mujeres luego de experimentar violencia de género.

Aunque en este texto los factores que desalientan a las mujeres a denunciar son definidos como barreras y aquellos que las motivan a hacerlo son denominados facilitadores, y aunque se considera que todos éstos entran en juego para la toma de decisión de la víctima, la realidad es que no existen factores que de manera absoluta o determinante desalienten o motiven a las mujeres que experimentan violencia, lo mismo sucede con los capitales.

3.2.2 Factores y capitales de carácter subjetivo que influyen en la denuncia

Como señala Ester Clay “la mayoría de las mujeres se enfrentan de forma activa a su situación de violencia, empleando para superarla tanto recursos formales como informales” (2013, p. 379). Son estos recursos los que pueden proporcionar el empuje necesario para salir de un contexto de violencia, para prevenir violencias posteriores o para denunciar las violencias previamente experimentadas. Debido a que no considero que las mujeres sean sujetas pasivas, encuentro necesario analizar todos los factores que se ponen en juego en el momento de decidir romper el silencio.

En primera instancia, uno de los factores más comunes a los que se enfrenta una mujer que experimentó violencia es la propia naturalización de la violencia de género, lo que le dificulta reconocer la agresión vivida como tal (Míngo y Moreno, 2015; Hill y Silva, 2005; *National Union of Students* (NUS), 2010; Buquet *et al.*, 2013; Ruiz y Ayala, 2016; Ferrer y Bosch, 2016). Esta naturalización tiene que ver con el *habitus*, es decir, el proceso de socialización que desde la infancia generó esquemas de conducta y prácticas sociales a partir de otras estructuras previas (Amparán, 1998, p.181).

La violencia de género tiene un carácter estructural, estas estructuras sociales influyen en la construcción del *habitus* de las alumnas, de esta manera se acostumbran a vivir una serie de violencias de género que en determinado momento dejan de percibirse como tal, principalmente cuando se trata de violencias psicológicas. Según Castro y Vázquez, las mujeres atraviesan un proceso de domesticación a través de una serie de mecanismos de contra-empoderamiento que actúan en etapas previas a la vida universitaria, pero que pueden llevarlas a ser víctimas de violencia en etapas posteriores (2008). Al respecto, una estudiante que había vivido una situación de acoso sexual por parte de un compañero durante sus primeros semestres, comenta:

Igual es complicado cuando has sido educada de cierta forma, porque ciertas acciones no te van a parecer como violencia y ahí es cuando muchas veces se utiliza este argumento de “bueno, pues esto no tiene mucha validez, esto es solamente un chiste, lo estás exagerando” o algo parecido y es muy complicado darte cuenta porque menosprecian tu sentir, te menosprecien a ti y menosprecian tu versión (Mónica, 2020, Entrevista 3).

De acuerdo con autoras como Barreto, la naturalización o normalización de la violencia de género es considerada como el primer obstáculo a vencer para comenzar el proceso de denuncia (2017). Aunque es una barrera frecuente, existen contextos específicos de violencia en los círculos cercanos o experiencias específicas de la estudiante, que dificultan aún más el reconocimiento del peligro que implica la violencia de género (Ferrer y Bosch, 2016).

En contraste, existen mujeres que reconocen haber experimentado violencia de género, pero que proceden a justificar o legitimar la situación debido a que experimentan sensaciones de culpa, vergüenza y/o miedo (Ferrer y Bosch, 2016; Barreto, 2017), ya sea por la ropa que llevaban puesta, el horario o lugar en el que sucedió la agresión, un posible estado de ebriedad, la manera en la que bailan, en la que hablan, con quienes se juntan o cualquier otro elemento o circunstancia que les haga sentir que se les puede llegar a adjudicar la culpa a ellas por la violencia vivida (Hill y Silva, 2005; NUS, 2010; Ferrer y Bosch, 2016).

Asimismo, existen alumnas que esperan que la situación haya sido un hecho aislado o le restan importancia a la agresión debido a que ésta no dejó evidencia física en sus cuerpos

(Igareda y Bodelón, 2014). Igualmente, los sentimientos de culpa que pueden llegar a generar la minimización o naturalización de la violencia de género, pueden también estar acompañados por una sensación de *shock* o bloqueo emocional que no permite a las víctimas tomar una decisión inmediata o pronta, lo que puede limitar su capacidad de denuncia (Bodelón, 2014). Sobre esta sensación limitante una alumna que, junto con otras estudiantes había estado experimentando violencia verbal por parte de sus compañeros, mencionó que

Era tan, pues sí, shockeante, que no sabía qué hacer en el momento, ni siquiera me preguntaba, ni me cuestionaba si eso podría denunciarse o sea como que era normal y decía “pues bueno ya, es molesto, es feo, pero pues ya”, ni siquiera sé si esto vaya a llegar a una denuncia, ni siquiera sé si me van a tirar de a loca, pero cuando en el momento no hice nada, lo dejé pasar (Sandra, 2020, Entrevista 3).

De manera semejante a la que planteó Sandra en la entrevista, hay alumnas que ni siquiera consideran la posibilidad de denuncia. Esto ocurre no solamente en casos en los que la estudiante no reconoce o minimiza la violencia experimentada, también sucede cuando considera que puede resolver o detener la situación de violencia por sus propios medios, ya sea porque desea mantener la relación con el agresor —una barrera importante que abordaré más adelante— o porque desea resolverlo en sus propios términos y por sus propios medios (Ester Blay, 2013). Respecto a este último punto, una estudiante hacía referencia a esta sensación de tener que enfrentar la situación sola:

Entonces no me causa a mí una preocupación grande, por decirlo de una forma, cosa que tal vez no sea correcta. Por ejemplo, yo también soy de “no se preocupen, yo puedo sola”, según yo puedo, pero sí ha habido acciones que a mí se me hacen muy obvias, pero más al mismo tiempo es como decir “no, pues, por eso mismo yo puedo manejarlo” (Polit, 2020, Entrevista 3).

Adicionalmente, Mónica explica que tal vez la decisión de resolver la situación sola puede estar influenciada por otros factores.

Me he enterado de gente que no denuncia porque no creen que sea algo grave, otra persona que cree que no la van a ayudar, que cree que no le van a dar el apoyo, la denuncia se va a quedar ahí, al agresor no le van a hacer nada,

entonces, ella prefiere como que tomar sus medidas, en lugar de comentar esa... sí, pues denunciar (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Mónica señala uno de los factores más influyentes que limitan la denuncia: el temor a la impunidad (NUS, 2010; Buquet et al., 2013; Ferrer y Bosch, 2016). Aunque la impunidad en sí misma responde más bien a una barrera institucional con la que las mujeres llegan a encontrarse de manera frecuente, el temor que existe de atravesar un proceso formal de denuncia no exitoso está presente en todavía más alumnas, lo que les impide tan solo considerar el inicio de un proceso (Ferrer y Bosch, 2016). Este miedo puede originarse debido al antedicho clima frío que les indica a las alumnas que su denuncia no será tomada seriamente, no obstante, también puede ser un miedo que se fundamente en la experiencia de alguna conocida o amiga de la víctima. Por otro lado, puede deberse a experiencias anteriores de la estudiante con esa u otra instancia de denuncia (Blay, 2013). Esto sucedió con Mac, quien había realizado denuncias por violencia de género en diferentes instancias fuera de la institución.

En mi caso, en estas dos denuncias que fueron, una fue en el MP (Ministerio Público) y el otro fue en la unidad antisecuestros. En las dos, ninguna de las denuncias procedió, entonces creo que si una como mujer sabe que si las grandes instituciones no te van a tomar en cuenta dices: “bueno, entonces, ¿por qué me piden que lo haga, si realmente voy a ser otro papel en su... en su carpetita?”. Entonces, creo que pues realmente si las grandes denuncias, no es por hacer menos obviamente ningún tipo de violencia, pero si dentro del violentómetro podremos decirlo, se encuentra dentro de la zona roja, ¿por qué creería uno como víctima que te van a tomar en serio si solamente fue un, por decir “solamente” obviamente, un acoso verbal? Entonces creo que eso es algo que pasa por la mente de la víctima y yo lo sé porque ya tuve dos denuncias, ninguna de las dos procedió (Mac, Entrevista 1, 2020).

De acuerdo con el testimonio de Mac, el temor a la impunidad se encontraba fundamentado en estas experiencias pasadas, que le hacían cuestionarse cómo iban a proceder en las denuncias de las violencias del tipo verbal o psicológico que había vivido dentro de la

institución universitaria, si en su experiencia en el MP y la unidad antisequestros sus denuncias no habían procedido.

La impunidad “obliga a quien la padece a invertir una energía considerable en la elaboración psíquica de los daños sufridos y tiempo de recuperación para poder responder adecuadamente a la injusticia” (Barreto, 2017, p. 280). Las prácticas de revictimización a las que son sometidas las mujeres que denuncian implica, como su nombre lo indica, una doble exposición tanto a la violencia como a sus consecuencias, experiencia que puede llevarlas a padecer “fatiga, confusión, ansiedad, culpa, vergüenza, miedo, tristeza, sentimientos de impotencia, disminución de la autoestima, parálisis” (Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2015, p. 141), entre otros síntomas o estragos a largo plazo generados en el proceso de resistencia (Barreto, 2017).

Cuando este temor a la impunidad se encuentra acompañado del miedo a las consecuencias adicionales que podría traer el proceso de denuncia, se vuelve mucho más comprensible el hecho de que las alumnas decidan conscientemente no someterse a este proceso, teniendo en cuenta que esto implica, además de los síntomas antes mencionados, la posibilidad de que la situación de violencia se agrave, por parte del círculo cercano a la víctima, de la institución o del mismo agresor o agresores. De acuerdo con Ferrer y Bosch (2016) y a la National Union of Students (2010), las alumnas tienen miedo a enfrentarse a que sus agresores tomen represalias, principalmente cuando se trata de más de uno, o de un agresor con una red de apoyo sólida. En el caso de que exista una relación jerárquica entre el agresor y la víctima, las estudiantes temen sufrir cambios injustos en su nota, verse forzadas a repetir clase con ellos al ser los únicos que imparten alguna materia o inclusive a ser dadas de baja (Evangelista, 2017, p. 340). También, puede existir el miedo a la reacción del agresor al enterarse de la denuncia o a que las violencias escalen (Ferrer y Bosch, 2016b; Bodelón, 2014, p. 145).

Por otra parte, cuando la relación compartida con el agresor es de amistad o noviazgo, una barrera común de denuncia suele ser el temor a terminar la relación con éste (NUS, 2010; Ferrer y Bosch, 2016; Blay, 2013). Esto se debe a la complejidad de sentimientos involucrados en el desarrollo de dicho vínculo, los cuales pueden incluir la dependencia

afectiva (Ferre y Bosch, 2016; Antonia Aretio, 2007) o la esperanza de que deje de ejercer violencia sobre ellas (Ferrer y Bosch, 2016, p. 63).

Además de los factores de carácter subjetivo antes mencionados, en la decisión sobre si denunciar o no entran en juego algunos capitales que influyen en la decisión de las alumnas. Por ejemplo, el capital social, conformado por las redes de apoyo puede llegar a ser un recurso fundamental para que las alumnas afronten la dependencia. Las redes de apoyo pueden componerse de amistades, familia, profesorado, grupos de acompañamiento, colectivas y/o profesionales de la salud —como la atención terapéutica—. Barreto señala que la terapia puede llegar a brindar “la aceptación de la violencia y la fractura del vínculo” (Barreto, 2017, p. 272) que se mantiene con el agresor, pero para ello también es necesaria la reacción positiva del círculo cercano a la víctima cuando ella rompe el silencio.

Así como las redes de apoyo pueden funcionar como un capital social que juega a favor de las alumnas, la carencia de éstas se convierte en una limitante. Fulchiron comenta:

Al contrario de la creencia común según la cual las mujeres no *quieren* hablar, trece años de acompañamiento a mujeres sobrevivientes de violación sexual han demostrado que las mujeres no *pueden* hablar. No existen condiciones sociales de escucha y seguridad para que las mujeres puedan hablar (Fulchiron, 2016, p. 360).

Fulchiron se refiere justamente a la importancia de una red de apoyo que genere las condiciones de escucha segura. Es posible que el deseo de romper el silencio exista, pero para ello las estudiantes requieren espacios seguros, proporcionados por la red de apoyo para poder hablar de su experiencia. Esto podría brindar a las mujeres la confianza de que no serán juzgadas ni violentadas al romper el silencio y, por el contrario, serán acompañadas durante su proceso de denuncia. Al respecto, María José una alumna que vivió violencia psicológica y verbal por parte de un compañero de clase que pertenecía a la misma carrera, mencionó lo siguiente:

También, cuando tienes el apoyo de alguien más, creo que es súper importante no pasar por el proceso sola, sino que haya alguien ahí que te dé todo el apoyo y además esté cuando tú tengas dudas y sientas que no puedes, entonces hay una persona para ti diciendo “Sí, sí puedes y voy a estar aquí cuando sientas que no” (María José, 2020, Entrevista 1).

Además del testimonio de María José, dentro de las entrevistas algunas alumnas señalaron el apoyo de sus amistades y familias como uno de los principales motivadores para denunciar. Tal es el caso de Diana, quien sí completó el proceso de denuncia a nivel institucional y comentó que contó en todo momento con el apoyo de su familia nuclear, así como con el de sus amigas. En contraste, cuando los vínculos cercanos no creen en lo que denuncia la víctima, pueden llegar a desestimar su testimonio y desalentarla de llevar a cabo la denuncia (Mingo y Moreno, 2015; Bodelón, 2014).

Otro capital que puede influir en el proceso de denuncia o en su abandono es el capital simbólico. Se trata de un capital complejo que tiene un valor único en cada individuo, por lo que cada alumna tiene un capital simbólico diferente a partir de su posición dentro de la institución y la sociedad. El capital simbólico radica en las arbitrariedades del campo, en este caso, algunos de los capitales que son valorizados en las IES son la edad, los grados académicos o el cargo al interior de la institución. Es de esta manera que suele dársele mayor credibilidad a alguien de mayor edad que a una persona joven; a alguien que ostenta reconocidos títulos académicos que a una estudiante en formación; a alguien que cuenta con la investidura de una coordinación o una dirección al interior de la universidad que a una persona de menor rango.

Estos capitales, a su vez, están asociados a la reputación, la cual podemos considerar en sí misma un capital. Aunque la reputación suele ser considerada como un capital político, cuando se encuentra construida por capitales como los anteriormente mencionados, corresponde más bien a un capital simbólico, por el peso que tienen estos aspectos dentro del campo de juego. La reputación de los agresores, cuando se trata de profesores, puede estar sustentada en las habilidades docentes, así como en su trayectoria académica y laboral. Este capital simbólico representa un contrapeso cuando un profesor es acusado por actos de hostigamiento u otras formas de violencia. Su reputación académica y laboral impide, muchas veces, que su palabra sea puesta en cuestión lo cual implica que su testimonio tenga mayor valor que el de la denunciante.

Es en este sentido que un proceso de denuncia enfrenta la palabra de la alumna contra la palabra de su agresor. El sistema patriarcal otorga un capital simbólico a los hombres por el solo hecho de ser hombres; se considera que sus palabras, sus actos y sus obras valen más

por venir de figuras masculinas. Esto es un valor añadido al capital simbólico de los agresores hombres. En la relación entre pares —alumno-alumna— el capital simbólico puede encontrarse en aspectos como la reputación académica con la que cuentan. En estos casos el capital político, económico y social de cada persona juega un papel de mayor importancia al no contar con el capital simbólico de la trayectoria profesional-laboral.

La reputación, en tanto construcción social, se constituye a partir de contenidos diferenciados según la pertenencia de género. Mientras que la reputación de los hombres se construye alrededor de su trayectoria profesional-laboral, la de las mujeres está asociada a su conducta sexual. Si la sexualidad de las estudiantes no cumple con la expectativa social del recato y la pureza, entonces su reputación juega en su contra, lo cual puede incluso ser usado como justificación de la agresión experimentada. Todo lo anterior explica también por qué mientras que la reputación masculina puede ser más perdurable, la reputación femenina, en este caso de las alumnas, es más fácil de dañar.

En algunos casos, la falta de capital económico por parte de la estudiante puede representar una barrera para la denuncia. Esta situación se da, por ejemplo, cuando la alumna es becada y requiere de una firma, recomendación o calificación determinada por parte del agresor para mantener el apoyo económico de la institución. Por lo que, aunque no existiera una dependencia económica directa al agresor, sí podría existir una consecuencia económica.

Las alumnas pueden decidir no romper el silencio por miedo a no perder este apoyo económico, por las represalias que podría tomar el agresor, o por el temor a ser etiquetadas como estudiantes problemáticas dentro de la institución o en el campo profesional en el que buscan desarrollarse (NUS, 2010), lo cual les podría generar consecuencias económicas futuras.

Finalmente, existen otras condiciones personales que incrementan la posibilidad de que las alumnas decidan no denunciar, tales como la pertenencia étnica, que implica otras desigualdades que socialmente desestiman el testimonio de las alumnas o dificultan su acceso a la justicia, o su condición de foráneas, que dificulta la existencia de espacios seguros o redes de apoyo para las alumnas (Míngo, 2010; Ruíz y Ayala, 2016), por mencionar algunas.

3.2.3 Factores y capitales de carácter institucional que influyen en la denuncia

Para comenzar a analizar las barreras y facilitadores con los que se encuentran las alumnas a nivel institucional, es crucial señalar que las IES son campos en los cuales coexisten varias fuerzas con diferentes propósitos. Desde la perspectiva de Bourdieu habría que considerar no sólo el carácter estructural de la institución que divide o separa al personal administrativo/académico/operativo de la comunidad estudiantil, sino que también sería importante entender que dentro del personal que trabaja para la universidad existen grupos e individuos que se enfrentan entre sí porque persiguen objetivos diferentes.

Es decir, que en la institución no existe una sola perspectiva sobre cómo manejar o intervenir en situaciones de violencia de género. De acuerdo con sus trayectorias individuales hay personas que simpatizan con la implementación de más medidas de prevención y atención de violencias o de la perspectiva de género de manera transversal y hay quienes marcan su distancia frente a estos cambios institucionales. No obstante, existen docentes, coordinadorxs o directorxs con más capitales para determinar los protocolos de denuncia y el manejo de este tipo de estas formas de violencia en general.

De la misma forma, es fundamental señalar que “la falta de acceso a la justicia en el Estado mexicano, experimentada por las estudiantes que han sido objeto de violencia sexual, se reproduce en las instancias universitarias” (Barreto, 2017, p. 276). Hasta hace poco, la mayoría de las mujeres habían carecido de un capital social que las favoreciera institucionalmente con normativas, protocolos o incluso con programas educativos que estuvieran dirigidos a ellas. Estructuralmente, las universidades se encontraban, o se encuentran, enfocadas a las necesidades académicas y sociales de los hombres, debido a la entrada tardía de las mujeres al campo y a la, aún presente, expectativa de que éstas no se dediquen profesionalmente a la carrera que se encuentran estudiando (Huerta, 2017).

Aún cuando las instituciones educativas sí pueden llegar a favorecer a determinadas mujeres frente a otras personas en el acceso a determinados puestos, espacios o recursos de la universidad, esto normalmente se hace en su condición individual y se debe principalmente al capital social, político o económico con el que éstas cuentan fuera de la institución, más no al hecho de que institucionalmente haya una preferencia por apoyarlas como grupo demográfico. Aunque actualmente nos encontramos con bastantes universidades a nivel

nacional o internacional que están cambiando esta realidad e incluyendo a las estudiantes en una perspectiva transversal al interior de la institución, esta es una transformación inacabada.

Las instituciones que hoy en día siguen sin contar con un mecanismo de denuncia, con un protocolo de violencia de género o siquiera con la voluntad política para ofrecer soluciones respecto a estas formas de violencia continúan siendo mayoría (Hernández *et al.*, 2015). Debido a esto, algunas autoras coinciden en afirmar que la inexistencia de procesos, instancias y mecanismos de protección correspondientes es una de las barreras institucionales más frecuentes a enfrentar por las alumnas (Ruiz y Ayala, 2016; Evangelista, 2017; Ferrer y Bosch, 2016; Mingo y Moreno, 2015). De igual forma, en muchas de las instancias en las que sí existen estos protocolos e instancias, éstos son desconocidos para el estudiantado. Como señala Mac, “*en mi caso yo no sabía ni siquiera que se podía hacer una denuncia dentro de la universidad*” (Mac, 2020, Entrevista 1). En otros casos, las alumnas se enfrentan a instancias universitarias de denuncia en las que el personal no está sensibilizado o capacitado en la perspectiva de género (Ferrer y Bosch, 2016; Ruiz y Ayala, 2016) y encuentran dificultades al presentar su testimonio a los hombres que trabajan en estas instancias. Una estudiante de 8° semestre comentó:

Institucionalmente no estoy muy segura cómo cambiar eso, porque también es como los hombres, entonces, yo creo que también tendría que ver con una educación para los hombres, también de cómo sensibilizarse ante estos temas, porque mucho personal es como “Ay qué exagerada” y así, pero son hombres diciéndole eso a las mujeres, entonces debe de haber como una sensibilización hacia temas de género o problemas de género entre las instituciones (Lorena, 2020, Entrevista 4).

Otra barrera común es la desconfianza que existe alrededor de este tipo de instancia, las alumnas temen no recibir apoyo, o que no exista la protección de sus identidades durante el proceso de denuncia (Hill y Silva, 2005; NUS, 2010; Buquet *et al.*, 2013; Igareda y Bodelón, 2014; Echeverría *et al.*, 2018) lo cual generaría que sus familiares o amistades se enteren, en contra de su voluntad, de lo que están viviendo. Esto termina resultando en “desconfianza en la justicia y percepción de poco apoyo institucional por parte de un sistema de justicia «ciego» a la perspectiva de género” (Ferrer y Bosch, 2016, p. 70). Por ejemplo, a pesar de

que cada vez hay más registros de casos de violación equiparada en contextos universitarios —en donde los alumnos administran drogas a sus compañeras sin su consentimiento para abusar sexualmente de ellas—, las alumnas no confían en denunciar esta forma de violencia sexual en sus instituciones porque creen que no serán tomadas en serio (Igareda y Bodelón, 2014).

Esta desconfianza ante las instancias de denuncia tiene su origen en la constante ineficiencia de los aparatos de justicia dentro y fuera de la institución educativa (Ester Blay, 2013). En el caso específico de las universidades, al jugar un papel esencial en la sociedad para la legitimación y reproducción de estructuras, éstas procuran disciplinar a las alumnas negando sus experiencias de violencia (Barreto, 2017). Parte de estos dispositivos de disciplinamiento devienen en experiencias de impunidad, donde las instituciones legitiman las expresiones de violencia de género a través de la neutralidad (Barreto, 2017).

La impunidad en el marco de denuncias de violencia de género al interior de las IES tiene diferentes formas de manifestarse: falta de escucha y de respuesta universitaria, dictámenes y sanciones insatisfactorias, reingreso de los agresores a la institución (Blay, 2013; Igareda y Bodelón, 2014). Estos son algunos de los motivos por los cuales las alumnas llegan a considerar inútil someterse a un proceso de denuncia (Ferrer y Bosch, 2016). Como es el caso de Mac, una alumna de último semestre que llegó a experimentar hostigamiento por parte del profesor del taller deportivo al que asistía.

Total, que se entregó la carta, según esto ya lo iban a correr y ¡oh sorpresa! Siguiendo semestre y regresa el profe. Entonces yo vi que regresó y dije “¿sabes qué? Yo ya no voy a entrar, o sea yo ya no quiero estar en esa clase”, realmente es mi pasión [practicar el deporte en cuestión], o sea me encanta, pero dije “si es con este güey”. Pues lo dejé un semestre, hasta que vi que entró un nuevo profesor (Mac, 2020, Entrevista 1).

Es por ello que las instituciones e instancias de denuncia difícilmente son el primer recurso utilizado por las mujeres que experimentan violencia, más bien, ellas buscan consultar primero con amistades, familiares, terapeutas, personal médico o con formación en leyes y agotar todas sus opciones antes de considerar involucrar a la universidad. No obstante, cuando deciden acercarse, las alumnas pueden llegar a abandonar el proceso por los trámites

burocráticos que implica, siendo el requerimiento de evidencias uno de los pasos más comunes y complejos de la denuncia, debido a la naturaleza de la violencia (Carrillo y Carranza, 2019, p. 30). Sobre esto, una alumna que se encontraba a la mitad de su carrera señaló:

Tienes que tener pruebas, tienes que tener no sé qué, es un proceso como muy largo y muy pesado y tal vez como que muchos dicen como no pues no vale la pena tomarme tanto tiempo que tal vez me pueda dañar a mí más que a la propia persona que ejerció o que dijo este tipo de cosas (Pame, 2020, Entrevista 1).

En el caso de Mac, fue su compañero quien decidió atravesar el proceso burocrático en nombre de sus compañeras agredidas.

Fue que mi compañero fue a hablar creo que, no recuerdo bien con quién fue a hablar, pero sé que terminó entregando una carta con el rector, porque lo que le pidieron para poder llegar al rector fue que juntara por lo menos 12 niñas que hubieran sido acosadas por ese profesor, o sea realmente es muchísimo (Mac, 2020, Entrevista 1).

Como en la mayoría de los casos la existencia de pruebas es prácticamente nula (Ferrer y Bosch, 2016), las universidades también recurren al recurso mencionado en el segundo testimonio: exigir un número importante de testimonios de violencia o denuncias contra el mismo agresor antes de tomar seriamente o archivar el caso. Debido a que, institucionalmente, no se le otorga el mismo valor al testimonio de un agresor que al de una víctima.

Porque el estar repitiendo tantas veces lo que sucedió, pues no es tan sencillo. En el caso de los profesores, muchas veces, como en el caso que yo comentaba, pues también piensas como “es una persona que lleva años de universidad y yo llevo, no sé, dos semestres, no me van a tomar en serio, es una persona que ya tiene vínculos con profesores, con coordinadores”. Entonces, como siendo realista no van a hacer nada al respecto, yo creo que esos son también factores importantes para no hacer una denuncia (María José, 2020, Entrevista 1).

Existen también situaciones donde las alumnas no buscan hacer pública su experiencia con la institución porque consideran que lo que sucedió no se encuentra dentro de las competencias de la institución o que sus agresores poseen capitales de los cuales la universidad no puede protegerlas (Blay, 2013). Por ejemplo, en el caso de María José, su agresor era un compañero con un capital político, social y económico que la ponía en riesgo.

La verdad es que yo también ya no quise hacerlo porque yo sabía que iba más allá de la universidad, era o sea un niño como bastante prepotente y en cualquier momento podía ir a buscarme o cosas así, entonces preferí no hacerlo justo por esto (María José, 2020, Entrevista 1).

Aunque las alumnas mencionaron pocos factores que incentivan la denuncia desde el nivel institucional, señalaron algunos facilitadores para compensar o solucionar parte de las barreras antes mencionadas, como cuando algunas personas o grupos que forman parte de la universidad buscan resolver el problema o darles continuidad a los casos, al interior de la institución, pero fuera del proceso burocrático de una instancia. Parte de este acompañamiento lo han encontrado las alumnas en unas cuantas personas que se encuentran dentro de la institución, pero fuera de los estándares burocráticos antes mencionados, principalmente en mujeres, maestras y coordinadoras, que se han tenido que enfrentar a la misma estructura, alzando la voz por otras y que poco a poco se empiezan a convertir en una forma de capital social para las estudiantes

Realmente no se tomaron cartas en el asunto hasta que entró una coordinadora mujer y dijo “tenemos tanto número de estudiantes que...”, no solamente eran ellas dos, creo que habían sido muchos más, a muchas les hablaba por Facebook, les hablaba... de hecho a nosotras, cuando terminó el semestre y entró [nombre de la coordinadora] como coordinadora, nosotras teníamos un grupo de WhatsApp y [ella] nos pidió a todas que por favor bloqueáramos su número y lo borráramos de todos lados (Mac, 2020, Entrevista 1).

Por último, varias de las alumnas entrevistadas comentaron la importancia de la existencia de los protocolos e instancias correspondientes como un facilitador importante en el proceso de denuncia, pero recalcaron que era igual de necesario difundir la existencia de

éstos para que fuera del conocimiento de todo el alumnado y de las personas que forman parte de la universidad

Hablando específicamente de la universidad y su proceso de denuncia es sumamente importante que se visibilice cómo se hace el proceso y que realmente se conozca a dónde ir, qué se tiene que hacer y todo esto (María José, 2020, Entrevista 1).

Creo que algo que te ayuda a hacerlo es saber, tener la información, saber qué es lo que puedes hacer, cuáles son tus derechos, qué es lo que pasa, toda esa información que muchas y muchos no tienen, no tenemos, es súper importante para este paso. Porque entonces ya puedes identificar qué es lo que te pasó, saber que no es tu culpa, saber que no es algo “equis”, que no es algo que tienes que dejar pasar y saber a dónde acudir (Lorena, 2020, Entrevista 4).

De acuerdo con estos testimonios, las alumnas desearían que se compartieran los protocolos existentes, también como una manera de identificar las violencias vividas y para tener conocimiento de las agresiones que sí se pueden abordar para su resolución al interior de la universidad.

3.2.4 Factores y capitales de carácter social que influyen en la denuncia

La gran mayoría de los factores previamente mencionados, a pesar de manifestarse de manera individual o institucional, suelen tener un origen y reproducción a nivel social. Tal es el caso de la naturalización de la violencia experimentada (Bodelón, 2014; Mingo y Moreno, 2015), y factores que influyen a nivel individual o biográfico de las víctimas, muchas de ellas se enfrentan a un *habitus* que normaliza la violencia de género de una manera más directa.

Aunque la acción individual no está del todo determinada por las estructuras que rodean y forman a la persona, éstas sí influyen de manera importante en su percepción de la violencia. Por otro lado, las experiencias personales pueden vincularse con estas estructuras y, en el caso particular de la violencia de género, legitimar sus manifestaciones como algo común, interiorizando las estructuras objetivas en las experiencias subjetivas por medio del *habitus* (Amparán, 1998, p.186).

Las alumnas no sólo se encuentran expuestas a la naturalización de la violencia, sino también a las dificultades para denunciarla y al *tabú* de hacer pública una experiencia de violencia sexual, al tratarse de algo íntimo y, por ende, de algo que forma parte de su esfera privada, puesto que “históricamente, el padecimiento de una agresión sexual fue un elemento utilizado contra las propias víctimas para cuestionar su sexualidad, su tipo de vida o sencillamente la veracidad de sus palabras” (Noelia Igareda y Encarna Bodelón, 2014, p. 16). Actualmente las alumnas siguen enfrentándose a una sociedad que prefiere el silencio de las víctimas porque le es menos incómodo que afrontar el contexto de violencia de género que las rodea. Las alumnas no reciben formación a lo largo de su biografía para reconocer y denunciar estas formas de violencia. Esta percepción puede originarse desde las interacciones que la alumna comparte con su círculo cercano. *Yo no crecí de una forma en la que me dijeran “lo que sea que tú sientas que está mal vas y lo acusas”, realmente no y pues entonces sí está muy complicado* (Polit, 2020, Entrevista 3).

Posteriormente, al llegar a la educación superior, las alumnas se encuentran con “la idea inserta en la cultura universitaria de que este tipo de delitos son asuntos privados y no de interés público” (Barreto, 2017, p. 274). Esto reafirma el aprendizaje de no hablar de sus experiencias de violencia, también como una medida precautoria, ya que están expuestas al rechazo, la discriminación y la estigmatización en caso de no mantenerlas en secreto (Ferrer y Bosch, 2016). Recuperando la afirmación de Amandine Fulchiron, de que las mujeres no hablan de estas experiencias no porque no quieren sino porque no pueden, agregamos que para esta autora existe un silenciamiento social que es el que impide que las mujeres hablen y las obliga a “tapar” su sufrimiento, así como su garganta y su mente (Fulchiron, 2016, p. 373). Este silenciamiento social es explicado por otrxs autorxs como resultado de la tolerancia que existe ante la violencia de género y el clima social que promueve el culpabilizarlas y revictimizarlas cuando deciden romper el silencio (Ferrer y Bosch, 2016, p. 64).

Una de las maneras en las que se ha construido este clima social frío ha sido a través de la distinción entre hombres y mujeres al interior de las universidades (Amparán, 1998). Dentro de estas instituciones la diferencia entre alumnos y alumnas se encuentra legitimada y naturalizada por el *habitus* que incorpora las prácticas sociales de la violencia de género, y

es reafirmada a través de burlas, insultos, comentarios denigrantes, hostilidad, rechazos y acoso sexual a lo largo de su experiencia universitaria (Mingo, 2016).

Las alumnas llegan a aprender a transitar por las IES a pesar de estas visibles distinciones y violencias. Hasta la fecha “se las sigue tratando como extrañas en las aulas, en los cubículos, en las oficinas, en los laboratorios” (Buquet et al, 2013, p. 296) y el inferiorizarlas es una manera de recordarles que socialmente existe la percepción de que no deberían estar habitando esos espacios. Por ello, cuando alguna de ellas decide señalar estas violencias, puede llegar a ser estigmatizada o etiquetada, como comparte SS22 en el siguiente testimonio

A mí me ha pasado que si tú te quejas por la forma en la que está enseñando un maestro o maestra, y a otros, a una mayoría les parece que en realidad está muy bien, lo que va a suceder es que ahora cada vez que des tu opinión o ahora cada que tú deseas participar ya sea en el pizarrón, ya sea en una marcha dentro de la universidad o cualquier tipo de actividad que requiera de una comunidad que se sienta identificada con alguna violencia⁵², pues ahora te van a señalar como “la inconforme”, “la que busca crear conflictos sólo porque sí y que no se da cuenta que el profesor o la profesora es buena”. Y entonces tu opinión cada vez se va a hacer chiquita, se va a minimizar por esos comentarios y en el futuro ni siquiera te van a dar ganas de hablar dentro del espacio donde se supone que te deben de dar cabida a la libre expresión (SS22, 2020, Entrevista 4).

Las alumnas, entonces, pueden encontrarse divididas entre el silencio y las consecuencias de romperlo y esto, como más adelante comparte SS22, puede generar estragos a nivel psicológico. En esta misma línea, Fulchiron acentúa la importancia del reconocimiento como necesidad humana. El reconocimiento de estas experiencias, de estos testimonios, también forma parte del proceso de construcción de seguridad en una misma, no obstante, este reconocimiento es imposible sin la participación de otras personas (Fulchiron, 2016).

⁵² La alumna hacía referencia a los diferentes grupos, colectivos e individuos que se sienten identificados con determinadas luchas porque viven o han experimentado formas de violencia similares.

Actualmente, las alumnas están recibiendo este reconocimiento por parte de otras alumnas, de otras mujeres y de otrxs aliadxs o simpatizantes de la lucha contra la violencia de género y, aunque hoy en día todavía hacen falta investigaciones a nivel nacional que “estudien la relación entre el “acceso a la justicia” para las afectadas de violencia de género en los espacios universitarios y la denuncia pública, y/o la lucha social” (Barreto, 2017, p. 265), es necesario recalcar la influencia que éstas han tenido para aumentar las posibilidades de acceso a la justicia (Barreto, 2017) de las alumnas, así como para sentirse reconocidas con y por otras.

La sororidad es súper importante. O sea yo creo que el feminismo, y en general como que todo esto, es mejor y es más fuerte y así cuando todas estamos unidas y todas no nos juzgamos. Entonces si nos vemos como... pues personas que tienen el mismo problema y son como vulnerables de la misma manera, pues podemos hacernos más fuertes entre todas y eso creo que también tiene que ver con la comunidad (Lorena, 2020, Entrevista 4).

Retomando a Bourdieu, un campo difiere de un aparato porque dentro del primero existe una lucha entre sus fuerzas internas, con el objetivo de cambiar los valores establecidos y de alterar las reglas del juego. Actualmente, es posible plantear que a partir de estos movimientos sociales y de formas de organización y acción como las colectivas estudiantiles o los ejercicios de *escrache*, las alumnas se han apropiado de un capital con el que anteriormente no contaban. El transitar de un proceso individual a uno colectivo, las dota de un capital político que influye en los denunciados, en la institución, en la comunidad universitaria e incluso en la sociedad. Este capital reside en los esfuerzos colaborativos de las alumnas, en la multiplicidad de denuncias y testimonios e incluso en la participación social.

Mientras que anteriormente en la denuncia sólo influía la credibilidad construida a partir de factores como la edad, la formación académica, la experiencia profesional, el prestigio familiar o los hábitos sociales de la estudiante, con la entrada de este capital político colectivo que otorgan el *escrache* y los movimientos sociales que lo propiciaron, la palabra de las alumnas se convirtió en otro factor a contemplar para la credibilidad de un agresor o víctima. En la actualidad, el hecho de que una o más estudiantes denuncien anónimamente a

su agresor empieza a cobrar importancia y considerarse dentro de los aspectos a ponderar al momento de deliberar en un proceso de denuncia.

Al preexistente proceso formal de denuncia que favorecía el testimonio masculino, se añade una nueva dimensión, que es el proceso de deliberación en el que participan lxs alumnxs y otras personas de la comunidad universitaria, que se manifiesta públicamente, por ejemplo, al escoger no llevar una materia con un profesor que fue previamente denunciado.

No obstante, la denuncia pública no es sinónimo de acceso a la justicia para las alumnas, se requiere de muchos esfuerzos colaborativos, entre la organización de ejercicios de *escrache*, la participación de varias estudiantes, la colaboración y solidaridad de la comunidad universitaria, además de la voluntad de las autoridades que conforman la institución (Barreto, 2017). Aún así, puede llegar a significar un primer paso, puesto que el valor que empieza a adquirir la interpelación a la opinión pública se ha vuelto significativo también para algunas alumnas que actualmente reconocen que, si hubieran hecho públicas sus exigencias de justicia, habrían obtenido más ayuda y alertado a otras compañeras (Noelia Igareda y Encarna Bodelón, 2014).

Por como he visto que proceden las denuncias en la universidad, se necesita tener muchos testimonios. Si no tienes pruebas, tienes que basarte en los testimonios y las experiencias. Entonces, una forma de reunir como todo eso sería así, con una denuncia en redes sociales (Paola, 2020, Entrevista 2).

Por otro lado, la denuncia pública también ha significado para algunas alumnas la reapropiación de determinados espacios, el camino para la reparación del daño, una forma de reconocimiento, de hacer partícipe a la comunidad universitaria, así como una herramienta para reunir evidencias y testimonios útiles para el proceso de denuncia

3.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

A pesar de que sí es posible reconocer los esfuerzos institucionales que existen en la IBERO Puebla por generar protocolos y mecanismos contra la violencia de género, el Movimiento Pizarrón fue la expresión de un hartazgo colectivo gestado internacionalmente, que también reflejó la insatisfacción de las alumnas al no obtener las respuestas que han esperado por parte de la escuela ni de la sociedad.

Por otro lado, podemos observar que los diferentes factores y capitales que influyen en la denuncia de la alumna llegan a entretenerse entre ellos, por lo que es difícil analizarlos individualmente sin reducir el impacto que en realidad implican. Individualmente, las alumnas se enfrentan a la culpabilidad, al miedo a la revictimización, a la impunidad, lo que las lleva a considerar el mantenerse calladas como una manera de no exponerse a violencias institucionales o sociales que, por experiencias previas o ajenas, saben que son susceptibles de vivir. De estos factores y capitales recalco la importancia e influencia de las redes de apoyo, como la familia, que es un primer filtro para que las alumnas lleven a cabo o no su denuncia formalmente. La familia influye no sólo en la construcción del *habitus* de las alumnas que normaliza la violencia de género, sino que también son de las primeras personas en escuchar su testimonio, por lo que su reacción es fundamental para que las alumnas determinen si serán escuchadas en la instancia de denuncia.

De igual forma, quisiera precisar que aunque las instituciones educativas sí tienen la responsabilidad de trabajar en la confianza y accesibilidad en sus mecanismos, sus competencias llegan a determinados límites, a los que, una vez que son rebasados, debería responder el Estado. Por ejemplo, en el caso de María José, donde su agresor contaba con capital político al que la universidad no podía responder porque ponía en peligro a la alumna fuera de la institución, la estudiante debería sentir la confianza de denunciarlo en instancias como el Ministerio Público o la Fiscalía General o para emitir una orden de protección, sin embargo, el Estado tampoco cuenta con instancias confiables para las alumnas.

Finalmente, como resultado de estas barreras nos encontramos con la denuncia alternativa que, aunque es perfectible y dista de ser un sustituto para la denuncia formal, es una manera de las alumnas para lidiar con la impunidad y ser escuchadas, así como para ejercer presión en la institución y en la sociedad que se habían negado a escucharlas. El capital político colectivo que surge de estas formas alternativas de denuncia y del peso y bagaje de las movilizaciones feministas y/o antipatriarcales, no debe ser subestimado, pues está animando cada vez a más mujeres a romper el silencio.

En el próximo capítulo se encuentran el grueso de los testimonios de las alumnas, los cuales permiten conocer sus experiencias de violencia por parte de miembros de la comunidad universitaria y su percepción sobre las medidas institucionales.

CAPÍTULO 4. LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU DENUNCIA DESDE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

En este capítulo analizo los resultados del trabajo de campo. Inicio por las experiencias de violencia de género de las alumnas, buscando responder qué perciben las estudiantes que está sucediendo en la universidad, así como contestar a las preguntas: ¿qué violencias son más comunes?, ¿quiénes son los agresores? Posteriormente paso al proceso de denuncia: ¿qué saben las alumnas sobre el proceso?, ¿qué percepción tienen sobre el proceso y la instancia?, ¿qué opinan qué podría hacerse diferente? Lo anterior con el propósito de comprender cuál es la experiencia de las alumnas en la institución a partir de las violencias de género existentes.

4.1 LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA IBERO PUEBLA

4.1.1 Violencias experimentadas por las alumnas

Al interior de las IES del país se manifiestan diferentes formas de violencia, para ahondar en las que ocurren al interior de la IBERO Puebla retomo los testimonios compartidos por las alumnas entrevistadas, los hechos posteriormente relatados por las estudiantes se dieron entre el 2012 y principios del 2020, es decir, en una etapa previa a la formación de los actuales mecanismos de atención y sanción de la violencia de género al interior de la IBERO Puebla. Muchas de estas experiencias fueron compartidas a partir de que las estudiantes escucharan a las otras participantes. Algunas de ellas reconocieron en este proceso que lo que vivenciaron fue un acto de violencia, mientras que otras participantes rompieron el silencio a partir de escuchar a otras hacerlo.

En su mayoría reconocen que las violencias consideradas “pequeñas”, simbólicas y verbales son las más comunes; sin embargo, las expresiones de violencia de género en esta universidad son variadas, en los testimonios también se pueden observar casos de violencia sexual, de violencia psicológica, incluso de violencia digital en los que se comparte contenido íntimo y sensible de las alumnas. Las estudiantes, al atravesar su formación profesional en esta institución, se dan cuenta de que ocurren en la IBERO Puebla. Por ejemplo, Mónica, que al momento de ser entrevistada se encontraba en 4º semestre, comparte que en los semestres que lleva en la institución ya se ha percatado de algunas de estas formas de violencia.

También he visto por parte de profesores intimidación, he visto menosprecio, he visto agresión verbal de algunos profesores e inclusive insinuaciones sexuales de mis profesores hacia mis compañeras y mis compañeros ciertamente también tienen este, no sé, no sabría cómo llamarle, pero un ego muy grande, muy grande, al punto de callar a mis compañeras, pensarse superiores, hacer comentarios de superioridad, de frente o a sus espaldas, esas serían las violencias de género que yo he identificado, al menos en mi entorno universitario (Mónica, 2020, Entrevista 3).

En el próximo apartado retomo las formas de violencia simbólica y micromachismos que menciona Mónica en su comentario. Su testimonio permite ubicar el espectro de violencias que una alumna puede llegar a reconocer o experimentar a lo largo de su vida universitaria.

Tanto el trato que las estudiantes reciben por parte de profesores y de compañeros, como el clima frío que atraviesan durante la universidad, pueden llegar a interpretarse como un reflejo de las experiencias de violencia de género que enfrentan las mujeres en sus familias, en sus trabajos y en otras experiencias fuera del entorno académico.

De todos los tipos de violencia contemplados para la investigación el maltrato físico fue el menos mencionado. Sin embargo, una de las estudiantes, después de compartir la experiencia de acoso que había vivido, hizo énfasis en las secuelas que dejó uno de los casos más fuertes y emblemáticos de violencia física que se ha dado al interior de la IBERO Puebla⁵³.

Sí, y aparte había sucedido hace poco lo de la chava que acuchillaron, entonces pues sí; yo y mi mamá también estábamos muy preocupadas, y mi mamá dijo: “No quieran después tapar el pozo cuando el niño ya se ahogó” (Diana, 2020, Entrevista 6).

⁵³ En 2017 tuvo lugar otro evento de violencia física entre personas de la comunidad que forman parte de la Universidad Iberoamericana Puebla, que, desafortunadamente, concluyó en el violento feminicidio de la estudiante de derecho Minerva Calderón Hernández (Hernández, 2018). Sin embargo, al suceder en la casa de la víctima y al ser el feminicida exalumno de la institución, el caso no se vinculó directamente a la universidad.

La participante mencionó a lo largo de su testimonio, que este suceso tuvo un gran impacto en su generación. Diana, egresada en el 2017, hacía referencia a un caso que tuvo lugar el 16 de agosto del 2012 donde un alumno, después de discutir con su novia —Fernanda Montero, quien también era estudiante de la institución—, arremetió contra ella con un objeto punzocortante, hiriéndola gravemente en el área del tórax (W Radio, 2012) para posteriormente intentar suicidarse⁵⁴. Como Diana estaba enfrentando una situación de acoso por parte de uno de sus compañeros de clase, tanto ella como su madre se encontraban preocupadas de que sucediera algo similar al caso de Fernanda, si la institución no intervenía de manera oportuna.

Aunque en la experiencia de Diana lo más pertinente fue acercarse a la institución para pedir apoyo, otras alumnas encontraron dificultades para lograr este acercamiento debido a que experimentaban violencia psicológica por parte de sus agresores, como en el caso de María José, estudiante de 21 años, quien comparte el siguiente testimonio.

Por otro lado, a mí me pasó en mis primeros semestres que yo un día fui a [un bar cerca de la escuela] con mis amigos y entonces otro chavo, o sea yo primero lo conocí en la universidad y después de que me lo encontré en [el bar], empezó como a buscarme mucho y empezaba a mandarme muchos mensajes de “te quiero ver” y “es que me gustas mucho” esto a las horas de conocerlo. Entonces, yo al principio como que me dio risa y dije “es un intenso” y luego fueron pasando los días y entonces me empezó a buscar muchísimo, me decía “es que te quiero ver”, “es que eres una mentirosa”, “es que no me dices dónde estás”, “¿por qué no te dejas ver?” y como alguna vez me había prestado su celular para pedir un Uber, pues sabía dónde vivía, entonces siempre me decía “o me contestas el teléfono o te voy a ir a buscar y vas a ver” y comentarios así, entonces pues yo recurrí a bloquearlo en todas partes. Entonces, pues se enteró que lo había bloqueado y me dijo “o me desbloqueas o de verdad vas a ver y te voy a ir a buscar y vas a ver las consecuencias” (María José, 2020, Entrevista 1).

⁵⁴ Tanto Fernanda como su agresor resultaron estables después de las intervenciones médicas pertinentes.

María José compartió también la dificultad que tuvo en un principio para reconocer que las actitudes de su compañero le resultaban incómodas, hasta que comenzó a amenazarla de manera más directa; sin embargo, a pesar de sus esfuerzos por marcar los límites, el alumno buscaba otras formas de ubicar dónde se encontraba y seguirla.

Entonces corté comunicación con él y empezó a buscar a mis amigos de la carrera y les empezó a decir “te doy \$700 y me dices cuál es su horario”, “te doy \$500 y me dices a dónde va” o sea como cosas así y mis amigos al principio se lo tomaban como chiste de “ay, sí le voy a decir dónde estás y qué vas a hacer al rato”. Yo les dije “de verdad no es chiste, necesito que pare ya” (María José, 2020, Entrevista 1).

Es posible darse cuenta que el peligro que representaba su compañero no sólo fue difícil de reconocer para la alumna, sino también para sus compañeros cercanos quienes no se tomaban seriamente las amenazas del agresor, hasta que María José expresó su miedo y preocupación y les pidió directamente que se tomaran la situación seriamente. No obstante, el agresor continuaba acosándola de manera directa para verla o hacerla sentir incómoda.

También, otra vez me empezó a marcar de números de otras personas, pedía como el teléfono de alguien más y me marcaba y me decía “¿qué haces?” y yo “no, pues estoy con mi novio”, “¡Uy! Pues dile que voy para tu casa porque lo quiero conocer” o cosas así, como que intentaba hacer como provocaciones. Hubo un día que me lo encontré en mi salón y yo me salí y me empezó a gritar en el pasillo, pero a gritos, que ¿por qué no le contestaba?, que ¿por qué me hacía la difícil? y le dije pues que no me estaba haciendo la difícil, que de verdad no quería (María José, 2020, Entrevista 1).

María José estaba experimentando diferentes manifestaciones de violencia psicológica por parte del agresor: ataques de celos y culpabilizaciones, también recibía insultos, gritos y amenazas para forzarla a tener una relación con él, además del *gaslighting* sobre su propia experiencia y emociones. Como en el caso de María José, existen otras alumnas que fueron presionadas por algún miembro de la comunidad universitaria para salir con ellos. Alba, del mismo departamento, comparte una de estas experiencias.

Un chavo de mi carrera de repente me dice “es que me gustas” y de repente me llamaba, me enviaba mensajes, me acuerdo que las llamadas eran a las dos de la madrugada y dije “lo voy a acusar, me está acosando, lo voy a denunciar” (Alba, 2020, Entrevista 2).

Tanto la experiencia de María José, como la de Alba, pueden llegar a considerarse acoso sexual leve, al consistir en una insistencia excesiva para pedirles citas, a pesar de que ellas se niegan y de que expresan directa o indirectamente su incomodidad y malestar en el proceso. Otras formas de acoso sexual leve se encuentran también en los acercamientos o tocamientos innecesarios e/o incómodos, como los que sufría Mac con uno de sus profesores de un taller deportivo

Y recuerdo que sí era mucho de decirme “chula”, o intentarme como corregir la postura o así cuando pues yo ya sabía, yo sé que los profes de [nombre del deporte] enseñan diferente, no todos tienen la misma técnica, pero pues yo ya sabía más o menos y no existía como esa necesidad de andar tocando o cosas así, entonces eso no me agradaba mucho de él (Mac, 2020, Entrevista 5).

Gracias a su experiencia en el deporte en cuestión, Mac distinguió rápidamente que estos contactos físicos eran innecesarios para su aprendizaje y que ocurrían más bien por decisión del profesor, a costa de la comodidad y seguridad de la alumna. Sin embargo, en muchos otros contextos suele complicarse el reconocimiento de estas formas de acoso, principalmente cuando provienen de profesores que abusan de su autoridad o encubren sus actitudes bajo el pretexto de enseñar.

Por ejemplo, en el caso de la alumna con el pseudónimo SS22, el profesor en cuestión aplicaba alrededor de ocho exámenes orales al semestre, en los cuales aprovechaba para realizar insinuaciones incómodas a las alumnas.

La primera vez que realicé mi examen me dijo que porqué estaba muy nerviosa y yo le dije que realmente a mí los exámenes orales no se me hacían pues la manera más idónea para evaluar. Y él me dijo “¿sabe qué?, véame a los ojos y si necesita algo pues aquí estoy para usted” y pues así, al inicio yo no veía nada de esto [de violencia de género]... debo recalcar que sí es

violencia psicológica porque precisamente su rango de profesor o de autoridad me puso en esta situación (SS22, 2020, Entrevista 4).

SS22 señalaba que inicialmente no percibía los comentarios del profesor como inapropiados, sino como parte de su proceso de enseñanza durante los exámenes orales, como una forma de ofrecer apoyo a lxs alumnxs que experimentaban nervios en los procesos de evaluación. Sin embargo, después de algunos exámenes el profesor realizó un comentario mucho más directo que incomodó a la alumna.

El punto es que llegando como al tercer o cuarto examen, él me dijo si a mí me parecía atractiva su persona y que por eso no lo veía los ojos, entonces yo me puse muy nerviosa, realmente porque sí me daba cosita, me ponía muy incómoda (SS22, 2020, Entrevista 4).

A partir de esa interacción SS22 se dio cuenta que la intención del profesor no era ayudar a sus alumnas, sino ver hasta dónde podía llegar en su trato con ellas, acosándolas de por medio. Sin embargo, los acercamientos del profesor no cesaron ahí, sino que continuaron hasta el examen final en el que volvió a insistir:

Esa noche terminé mi examen y me fue muy bien y cuando me levanté me dijo que antes de que saliera le dijera si realmente yo, pues sí sentía atracción por él o algo así porque se sentía muy raro que durante todos los exámenes nunca lo había visto a los ojos. Entonces yo le dije cómo “No, de verdad no” y me fui alejando y él me fue diciendo “venga para acá, venga para acá” (SS22, 2020, Entrevista 4).

La alumna comentó también que para ella fue una experiencia complicada, porque después de cursar la materia seguía escuchando comentarios de estudiantes que afirmaban que él era un buen maestro, lo que a veces la hacía dudar de su propio sentir y esto dificultó y postergó el reconocimiento de la violencia. En el marco de las clasificaciones mencionadas en el capítulo 2, el caso de SS22 entra en la definición de acoso sexual grave, en el cual el agresor comienza a realizar insinuaciones sexuales e invitaciones y propuestas mucho más directas.

En estos casos las propuestas e insinuaciones incómodas y/o sexuales, por parte de profesores, pueden llegar a darse varias veces antes de que la alumna se atreva a manifestar su malestar a él directamente, o a las autoridades institucionales. La dificultad para comunicar

lo vivido responde al temor de las alumnas a estar malinterpretando la situación, lo cual eventualmente las lleva a justificar las actitudes de los profesores, o porque a pesar de que saben que se trata de una forma de acoso, temen que sus calificaciones o trayectoria académica se vean afectadas. No obstante, hay alumnas que prefieren afrontar sus temores y las posibles consecuencias de denunciar, en lugar de aceptar acercamientos no deseados. Como lo que les sucedió a las compañeras de Mac, que decidieron denunciar a un profesor que las acosó con propuestas sexuales no deseadas.

En el caso de mis compañeras era un profesor que daba clases en el taller de [nombre de la carrera], yo tomé clase con él, yo no sufrí ningún tipo de abuso de su parte, pero sí podía notar que tenía cierta actitud negativa hacia mis compañeras. Era como un poco grosero y como que no sé, como que se la traía contra ellas y yo no entendía por qué hasta que terminando el curso me enteré que en un momento tuvo algún tipo de insinuación sexual hacia ellas y ellas lo rechazaron. Entonces él tomó esta actitud como de okay, entonces si no quieren, pues me las voy a chingar en la calificación y las traía de bajada y creo que al final les puso seis o algo así (Mac, 2020, Entrevista 1).

Como mencioné anteriormente, los profesores aprovechan su posición de poder y la relación de subordinación existente para incurrir en estas formas de hostigamiento; se benefician de sus puestos, de la confianza de las alumnas y de las relaciones desarrolladas con personal docente o a cargo de la coordinación, quienes eventualmente podrían ayudarlos si una alumna los denuncia. Paola, de octavo semestre, señala estas relaciones entre profesores y cómo merma la capacidad de denuncia de las alumnas

[E]n mi carrera pasa que varios maestros son amigos, hay como cierta amistad que ocurre, entonces cuando hay una alumna que está siendo violentada, normalmente no pasa nada porque, aunque los coordinadores saben qué está pasando no hay un castigo, hasta que haya una intervención de las mismas alumnas, por esa relación que tienen. Y aparte, es muy difícil para las alumnas por la relación de poder que tienen con los profes, que se atrevan a denunciar (Paola, 2020, Entrevista 2).

Es por eso que existe una distinción entre el acoso ejercido entre pares —de alumno a una alumna— y el hostigamiento —en el que media una relación de jerarquía—. La posición *per se* de los profesores les provee de un estatus y de capitales específicos que coloca a las alumnas en una situación de desventaja mayor que en la que se encuentran con sus compañeros. Por ejemplo, una de las alumnas participantes habló de cómo un profesor pidió que ella atestiguará a su favor en la deliberación de un proceso de denuncia contra él, en el cual algunas alumnas lo acusaban de grabarlas mientras se cambiaban en los vestidores de un salón de fotografía de la institución.

Debo mencionar en primera instancia que la grabación no consensuada de las alumnas sólo pudo suceder debido a que ese profesor se aprovechó de su puesto para convencerlas de que posaran para él en sesiones de fotos que utilizaría para impartirles clases de edición. Que las estudiantes pasaran tiempo adicional con él y que sintieran la confianza de cambiarse en el salón de fotografía o que estuvieran justo en el lugar en el que él escondió la cámara son situaciones asociadas al rol que él tenía como maestro. Por otro lado, la alumna que participó en la entrevista comentó que el profesor, abusando también de su puesto, quería que ella testificara que fue alguien más quien puso la cámara o que fue un error de lxs becarixs del área, para no tener que admitir su culpabilidad.

Sin embargo, los profesores no son los únicos que agreden sexualmente a las alumnas, de hecho, en la mayoría de los casos de acoso sexual grave que fueron relatados por las alumnas, los agresores fueron compañeros de clase. En el caso que compartió Diana, previamente a mencionar el caso de Fernanda Montero, señaló que fue forzada a recibir un beso al interior de las instalaciones escolares por parte de un compañero de clase.

Él sale corriendo por atrás y me agarra de los hombros, fue súper extraño, y me intenta dar un beso, entonces yo me quito y mi novio se... bueno mi exnovio, mi novio en ese entonces, se da cuenta, lo empuja, le dice: “¿qué te pasa?”, y [el agresor] se echa a correr (Diana, 2020, Entrevista 6).

En los meses posteriores a esta situación Diana tenía miedo de seguir compartiendo salón de clases con su agresor, de encontrárselo en los pasillos y de que éste la siguiera al estacionamiento donde nadie pudiera ayudarla.

En muchas de las agresiones que experimentan las alumnas es difícil separar o clasificar el tipo de violencia mediante una sola etiqueta ya que, aunque muchas de las violencias sexuales se presentan en un solo evento, tienen como efecto un periodo prolongado de malestar emocional debido a las consecuencias psicológicas de la violencia experimentada en el que las alumnas tienden a limitar sus actividades y/o a reducir su círculo social, por miedo a volver a experimentar algo parecido o más grave. También puede ser un periodo que, si bien inició con un evento de violencia sexual, puede devenir en una serie de violencias físicas o psicológicas ejercidas por parte del agresor para evitar que la estudiante rompa el silencio o denuncie.

Algo similar sucede con la violencia sexual digital, como menciona Mónica, este contenido íntimo suele compartirse entre compañeros de clase, sin el consentimiento de las alumnas

Me ha tocado ver que entre mis propios compañeros se cubren cosas tan graves como guardar fotos íntimas de una persona hasta acosarla y hostigarla (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Amenazar con exponer la vida sexual de la víctima y difundir este contenido sin su consentimiento puede, además de generar consecuencias psicológicas para la víctima, obligarla a acceder a propuestas a las que en realidad se opondría de no ser por el chantaje experimentado. Finalmente, estas manifestaciones de violencia en los espacios virtuales o digitales se han convertido en otro medio “para contactar a las jóvenes e intentar tener algún contacto de tipo sexual o intercambiar mensajes con contenido sexual o pornográfico” (Hernández *et al.*, 2015, p. 75). Estos espacios son utilizados por profesores y alumnos para realizar acercamientos, preguntas o insinuaciones que tal vez no harían en persona.

En el caso de profesores, tal como en cualquier otra forma de hostigamiento, las alumnas se ven divididas entre ser amables o establecer sus límites directamente, por el miedo a la repercusión que esto podría tener en sus calificaciones.

Y le dije, es que ¿qué le contesto?, o sea, porque además yo sabía que, si yo le contestaba algo, no sé, así como poniéndome al tiro, pues es mi profesor y yo no sabía cómo iba a reaccionar (Mac, 2020, Entrevista 5).

Por otro lado, las violencias sexuales que existen a partir de difundir el contenido fotográfico o audiovisual íntimo⁵⁵ de las compañeras es una amenaza latente a la que se han enfrentado las alumnas en los últimos años.

También he logrado identificar que se hace este acoso virtual, en el que muchas personas participan, muchísimas y van desde acoso de decirle y burlarse de ella en redes, porque es una ella, y también he visto casos de otras personas que tienen, pues sí, sus... los llamados packs y es muy frustrante porque obviamente, como que lo dejan entre ellos y entre ellos se cubren (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Es importante recalcar que en las violencias digitales existe la participación de múltiples agresores: quienes difunden inicialmente el contenido sin la autorización de la víctima, quienes comparten este contenido a otros amigos y conocidos, quienes ejercen violencia psicológica o sexual a partir del contenido difundido y quienes revictimizan a las estudiantes por tener una vida sexual activa. La participación de tantos agresores y las creencias culturales generan que la atención social se centre en las acciones de la víctima, en lugar de responsabilizar a quienes la están violentando.

4.1.2 Un historial de micromachismos y violencia simbólica

Los micromachismos fueron los más mencionados durante las entrevistas, principalmente haciendo referencia a que este era el tipo de violencia que consideraban más común al interior de la institución. Aunque las participantes diferían entre si eran o no denunciables, la mayoría estuvo de acuerdo con que son un problema de gran repercusión para las alumnas en su experiencia universitaria, como a continuación menciona Pame.

La violencia de género se da también en pequeños actos, que a la larga van a crear acciones que sí van a dañar muy feo a las mujeres y esas también dañan, las pequeñas, porque no sabes cómo te sientes, te sientes tal vez no válida o no respetada en una institución que se supone que busca ayudarte (Pame, 2020, Entrevista 1).

⁵⁵ Conocido coloquialmente como *packs* o *nudes*.

Las alumnas son conscientes de que existe un clima de hostilidad y violencia contra ellas que se encuentra socialmente aceptado, a pesar de las consecuencias que este genera en ellas a largo plazo. Este clima se manifiesta en formas como: la naturalización de violencias psicológicas, físicas y sexuales, en la vulnerabilidad y sensación de desprotección a las que las instituciones someten a sus alumnas, así como en la dificultad para denunciar que sienten las alumnas. Como lo comparte Alba

No podemos quitar de mano que esta violencia que hay, como microviolencias que hay, han creado la vulnerabilidad de las mujeres en la propia institución y las ha dejado totalmente desprotegidas (Alba, 2020, Entrevista 2)

Valdría la pena señalar que la gran mayoría de las barreras para denunciar referidas en el capítulo anterior, se encuentran ligadas justamente a esta sensación de desprotección que algunas alumnas reconocen, mientras que otras barreras son resultado de la naturalización de la violencia de género que se genera a partir del clima frío, resultando en que las alumnas no nombren las violencias experimentadas porque no las reconocen como tal, debido a que este conjunto de violencias simbólicas y micromachismos han ido preparando a las estudiantes para sentir que es inadecuado hablar sobre sus experiencias.

Muchas de estas violencias percibidas como de pequeña escala, se podrían considerar como violencias psicológicas, que debido a la sociedad patriarcal se encuentran invisibilizadas (Galán y Figueroa, 2017). Más allá de las diferentes categorías dentro de las violencias simbólicas y micromachismos, Luis Bonino aclara que todas finalmente son formas de manipulación del repertorio masculino, naturalizadas para ejercerse contra las mujeres con toda impunidad (Bonino, 2004). Esta manipulación puede tener varios propósitos, uno de los más frecuentes al interior de las IES es el de convencer a las alumnas de la superioridad masculina y de la incapacidad femenina para comprender determinados campos de conocimiento y desarrollarse profesionalmente, tal y como SS22 señala que sucede en la carrera de derecho.

Yo creo que una peculiaridad es el reforzamiento de que el estereotipo del estudiante de derecho siempre va a ser hostil, o con un carácter que es como muy impositivo y por lo tanto esto de debatir dentro de los salones y decir: "bueno pues es que tú eres mujer y no lo vas a entender desde mi

perspectiva”, yo creo que es algo muy característico, y muchas veces se justifican de eso: “es que tienes que aprender a recibir una crítica [...] (SS22, 2020, Entrevista 4).

Lo que señala SS22 es una forma de micromachismo coercitivo⁵⁶, que busca reforzar una supuesta superioridad masculina, específicamente en ese caso acompañado del *gaslighting* toda vez que se intenta convencer a las alumnas de que este trato es por su bien, pues puede mejorar su desempeño académico, acercándolas a la realidad que experimentarán al salir de la universidad, negando la experiencia y percepción de las alumnas (Galán y Figueroa, 2017). Sin embargo, es común encontrar esta forma de micromachismos por parte de docentes, pues así naturalizan o replican la creencia de la dominación masculina, a través de comentarios como los que mencionó SS22, o como los que María José rescata en la experiencia que tuvo con un maestro de la institución:

Me acuerdo que una vez estábamos en una clase que no tenía absolutamente nada que ver, él pasó por el pasillo, entró a nuestro salón y nos dijo que todas las niñas que estábamos dentro del salón estábamos nada más ahí en lo que encontrábamos pareja, hasta que nos casáramos, porque bien sabíamos que no íbamos a hacer nada en la vida (María José, 2020, Entrevista 1)

Otra forma de lograr la descalificación de las alumnas en sus áreas académicas es a través de los micromachismos utilitarios que son aquellos que vinculan o fuerzan a las mujeres directamente a las labores domésticas o maternas, como en el testimonio de Alba refiriéndose a un profesor: *Decía “o sea, ¿ustedes para qué estudian si van a terminar empasteladas⁵⁷? y pues luego me van a traer a sus hijos y pues no los quiero ver” (Alba, 2020, Entrevista 2).*

Los micromachismos utilitarios también pueden manifestarse mediante las negaciones, aconsejándole a las alumnas a dejar ciertas conductas femeninas si quieren ser tomadas en serio en el ámbito laboral, es decir que, para profesionalizarse y tener éxito en sus carreras, ellas deberán masculinizarse. Esto también ocurre con frecuencia en carreras

⁵⁶ De acuerdo con Bonino son aquellos que construyen la narrativa de que existe una superioridad masculina por sobre las características y actitudes conocidas como femeninas.

⁵⁷ El profesor estaba haciendo referencia a que las alumnas quedaran embarazadas.

masculinizadas, como es posible percibir en la experiencia que comparte Andrea, que es una estudiante de arquitectura.

Siempre te ponen este pretexto o bueno, te aconsejan de cierto modo, de “no, si tú quieres dedicarte a la construcción debes de ser súper culera, súper ruda, porque si no nadie te toma en serio, porque si no todos se van a burlar de ti y te van a hacer un buen de, como pruebas, ¿no? literal, como diciendo: “ay a ver si la arquí sabe o no hacer cosas. Entonces sí nos dicen que necesitamos ser como muy autoritarias, no mostrar como el lado si quieren estereotipado de la mujer de delicadeza y amabilidad, maternidad (Andrea, 2020, Entrevista 4).

Mediante este tipo de comentarios las alumnas continúan reafirmando la idea de que en la universidad, y en la vida profesional, las mujeres no son bienvenidas. A pesar de que muchos de estos micromachismos se manifiestan a través de chistes o comentarios que podrían parecer inofensivos, Benalcázar y Venegas señalan que es la “reiteración continuada y sostenida” (2015) la que termina legitimando una serie de ideas violentas y sexistas pertenecientes al orden patriarcal, como por ejemplo la de que “el varón es el titular nominal o potencial de todo posible poder y la mujer la expresión del no-poder” (Varela, 2017, p. 79). Por medio de la relación negativa que existe con las conductas y prácticas reconocidas como femeninas y, por ende, como inferiores o como signo de debilidad o incapacidad, como comentó Andrea en su testimonio.

A mí me pasó una vez que me peleé con un profesor porque nos estaba reprobando y habíamos entregado literalmente todo, y yo o sea le reclamaba y bueno, entre la discusión y entre el debate me dijo que no tenía por qué ser tan sentimental, o sea me dijo, es que no, estás siendo muy sentimental eso debes dejarlo de lado aquí tenemos que ser objetivos (Andrea, 2020, Entrevista 4).

Tal y como lo podemos ver en la experiencia antes citada de SS22 y en la de Andrea, una manera que tienen los agresores de mitigar la respuesta de las estudiantes a estas formas de violencia es a través del *gaslighting*, mediante el cual se niega el daño, se descalifican los sentimientos de la víctima e incluso se llega a mentir deliberadamente, invalidando los

argumentos de las alumnas (Galán y Figueroa, 2017, p. 59), vinculando lo femenino a lo emocional y lo emocional a lo irracional.

También existen formas de violencia simbólica en las que se experimenta un disciplinamiento a través de comentarios sexuales sobre otras estudiantes o mujeres, donde se les desvaloriza debido a su vida sexual, especialmente cuando ésta es libre y activa. Sandra, por ejemplo, mencionó los comentarios que hacían sus compañeros sobre las estudiantes por ser sexualmente activas.

Pues eran comentarios sobre la forma en la que una mujer se conducía y cómo vivía su sexualidad y no sé, o sea, no los quiero repetir porque la verdad están... pero era cada clase escuchar cómo se expresaban de las mujeres con las que habían estado y cómo las juzgaban pues por hacer lo que les diera su gana con su cuerpo y con su vida (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Esta clase de comentarios o experiencias son difíciles no sólo de denunciar, sino también de reconocer en una primera instancia, como señala SS22 que sucede con sus compañeras de licenciatura.

Sucede también cuando alguna chica lleva algún tipo de ropa, sobre todo cuando vamos formalmente, cuando vamos a hacer exámenes de manera formal y alguna chica lleva algún vestido o una blusa y los niños empiezan a querer sacarse fotos con ellas. Les insisten demasiado, entonces ni siquiera saben ellas detectar si es normal, si lo deben aceptar, no sé cómo criticar ese tipo de prácticas que existen cuando tratan de obligar a sacarse fotos de esa manera (SS22, 2020, Entrevista 3).

Por otro lado, la experiencia de SS22 que anteriormente retomé —en la que su profesor la hostigaba en los exámenes orales— podría considerarse como una forma de micromachismo encubierto, donde los agresores buscan convencer a las víctimas que la agresión viene de una buena intención o busca favorecerlas (Varela, 2017), como en el caso del profesor de SS22, que justificaba sus manifestaciones de acoso con buscar ayudar a sus alumnas. Tanto este testimonio como el de Sandra coinciden en la existencia de la dificultad para reconocer este tipo de violencias cotidianas, lo cual indica la necesidad de una mayor difusión sobre este tema por parte de las instituciones, así como de espacios de apoyo.

Durante las entrevistas, las alumnas mencionaban con frecuencia que sí sabían que había algo negativo en las experiencias que habían vivido y reconocían la sensación de malestar, más no podían nombrar específicamente el tipo de violencia que estaban experimentando. Lo anterior representó para muchas un impedimento para acercarse a la institución a denunciar, pues creían que una violencia que ni siquiera saben cómo nombrar no sería reconocida por la institución.

Finalmente, emergen otros micromachismos en el marco de las resistencias y movilizaciones de las mujeres, como los micromachismos en crisis⁵⁸, que resultaron a partir de la experiencia del pizarrón, así como de las diferentes manifestaciones que los movimientos feministas han tenido en los últimos años. Los micromachismos en crisis se presentan en la universidad por parte de alumnos, profesores, coordinadores u otros, que no responden favorablemente a las exigencias y manifestaciones de las estudiantes, como menciona Sandra.

Su pareja menosprecia los movimientos que están como luchando por todos los feminicidios y menosprecia y se burla de cualquier comentario relacionado con feminicidios y con esta defensa hacia lo que está sucediendo y aunque no sea violencia... física, ni sexual, probablemente sea psicológica, pero no es directamente hacia ella, pero pues, sí me hace como cuestionarme, si así empieza, o sea, si así se empieza a reír de lo que está pasando, pues, ¿en qué medida puede escalar? (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Algunas de las alumnas como Sandra, sí reconocen estos comportamientos como manifestaciones de violencia preocupantes y una resistencia a los cambios que se están generando a partir de los feminismos

4.1.3 ¿Quiénes son los agresores?

A lo largo de esta investigación hemos podido reconocer que los agresores no necesariamente cumplen con un perfil homogéneo, sino que pueden tener perfiles y personalidades muy diversas e incluso poseer algunos rasgos o hábitos que no se relacionan con lo que pensaríamos comúnmente de un agresor. Sin embargo, es relevante hacer hincapié en algunas

⁵⁸ Son aquellos que buscan mantener o restablecer el *status quo* cuando este se ve en peligro gracias a movilizaciones, ejercicios, marchas, colectivas o movimientos de carácter antipatriarcal o feminista.

de las actitudes comunes que comparten los agresores, recuperadas a partir de otras investigaciones sobre violencia de género en universidades, pero también a partir de los testimonios de las alumnas que formaron parte de la investigación realizada

La intención de este apartado es enfatizar que la dificultad para identificar a un agresor proviene muchas veces de la normalización de la violencia tanto por parte del mismo agresor⁵⁹, como por parte de la víctima. Las alumnas han sido socializadas para prevenirse de un agresor extraño, cuando la realidad nos presenta que la mayoría de las entrevistadas experimentaron agresiones por parte de personas cercanas: compañeros, amigos, parejas o maestros a quienes conocían, que formaban parte de su cotidianidad, incluso en quienes confiaban. Durante la entrevista, Mac enlistó de dónde, según su opinión, pueden provenir las agresiones que enfrentan las alumnas.

Puede haber violencia de género por parte de tus compañeros de clase, tus maestros, tu director de carrera, también se encuentra dentro de los equipos representativos, los grupos de talleres culturales, también existe violencia de género. Yo he escuchado que con los policías o la gente que está encargada de la seguridad de la universidad. En fin, creo que puede darse en cualquiera de estas partes de la universidad (Mac, 2020, Entrevista 1).

Sobre las experiencias que las estudiantes viven en el salón de clases, hay autoras que afirman que las alumnas que sí alzan la voz, tienen que enfrentarse a que sus compañeros las acusen de delicadas o exageradas (Carrillo y Carranza, 2019) o a maestros que, se defiendan afirmando que las estaban halagando o seduciendo, cuando en realidad las están acosando (Carrillo y Carranza, 2019), haciendo caso omiso de la gravedad de las consecuencias de sus actos. También, en las investigaciones sobre el tema, se presentan testimonios sobre caricias no deseadas por parte de los profesores, así como preguntas inapropiadas sobre la vida sexual de las alumnas (Hernández *et al.*, 2015), preguntas y comentarios que podemos encontrar al interior de la universidad estudiada, como es el caso del profesor que hostigaba a SS22.

⁵⁹ Aunque pueden existir agresores que efectivamente no se dan cuenta de los agravios que generan, así como aquellos que cuentan con trastornos de personalidad o déficits psicológicos, no quisiera generalizar estas excepciones, puesto que en algunos casos la negación o falta de reconocimiento de la violencia puede ser un mecanismo del mismo agresor para no responsabilizarse de sus actos.

Aunque este tipo de agresiones pueden provenir de cualquier miembro de la comunidad universitaria, sí existe una mayor frecuencia en los actos de violencia cometidos principalmente por estudiantes y profesores, lo encontramos así en investigaciones como la de Evangelista (2017), la de Carrillo y Carranza (2019) o como en la presente, donde las alumnas participantes comentaron que las agresiones que han experimentado provienen principalmente de alumnos de la misma institución, como comparte Mónica

Yo diría que es principalmente porque se sienten... quizás porque tienen el respaldo de otros hombres o de otros compañeros que avalan sus acciones. Me ha tocado ver que entre mis propios compañeros se cubren cosas tan graves como guardar fotos íntimas de una persona hasta acosarla y hostigarla. En el caso de mi acosador, el tipo que me siguió, yo sé muy bien que sus compañeros, que de hecho eran compañeros de clase míos, lo avalaban en sus acciones (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Por parte de profesores de asignatura, como lo vivió Mac. “Era del típico maestro que te decía “ay, ¿por qué tan seria?, sonríe, sonriendo te ves más bonita”” (Mac, 2020, Entrevista 1).

Así como también por parte de sus compañeros de clase, como señala Mónica

Sí, bueno yo en lo personal sí la he experimentado. He experimentado la violencia sexual, fue prácticamente fuera de la universidad con un compañero de clase. Que después de eso como que sus actitudes las empecé a interpretar de otra forma, al punto de que... antes pues... yo soy muy afectiva con mis compañeros, con mis amigos en general, me gustan mucho los abrazos, hablarles... yo a todo mundo le hablo de “mi amor”, “mi vida”, todas estas cosas y pues no sé si en algún momento se llegó a malinterpretar o fue una acción del chico, pero en una fiesta pues intentó agredirme sexualmente (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Es necesario señalar que muchas de las violencias que experimentan las alumnas ocurren sí por parte de miembros de la comunidad universitaria, pero no necesariamente al interior de las instalaciones de ésta. Por ejemplo, en los dos casos que relató Mónica durante la entrevista, los agresores eran alumnos de la institución que la acosaron o agredieron en

espacios públicos fuera de ésta o incluso en espacios privados donde llegó a convivir con ellos. Hernández *et al.* mencionan que esto se debe a que “los encuentros en sitios externos a la escuela dan libertad para que el hostigador pueda iniciar comportamientos mucho más agresivos, hasta llegar a la insinuación sexual” (2015, p. 75).

Otro aspecto que mencionar con respecto a las IES es que éstas son un campo que impacta en muchas otras áreas de la vida de sus integrantes, debido a que las universidades se convierten en un espacio en el que se lleva a cabo la vida profesional, vida académica, vida social y vida política de alumnxs, maestrxs, coordinadorxs e integrantes de la comunidad universitaria, por lo que llegan a converger de manera mucho más directa los capitales obtenidos en otros campos. Es por esto que algunos profesores o coordinadores pueden activar dentro de una institución universitaria, capitales provenientes de otra institución que puede ser laboral o política —por ejemplo, un partido político—, o incluso provenientes del ámbito familiar. Todos estos capitales entran en juego en el marco de una eventual denuncia. Debido a que, como indica Bourdieu, la capacidad para diseñar movimientos con mayor agresividad para así poseer mayor poder dentro de un campo, depende de las fichas con las que cuenta un determinado agente. Es decir que, a mayor cantidad de fichas, mayor la libertad de movimiento y mayor posibilidad para tomar riesgos dentro del campo. Veamos a continuación cómo un estudiante hace uso de su capital social y político contra una de las alumnas participantes

Entonces cuando se le pasaban como estos ataques de enojo me decía “No, ya, perdóname es que como tú me haces enojar, ¿cómo quieres que reaccione?” Y el niño es militante del [nombre de un partido político mexicano], entonces siente que tiene demasiado poder sobre la gente, cree que el dinero lo mueve todo, entonces siempre andaba como con ese tipo de cosas que “aunque no estuviéramos dentro de la universidad que él podía hacer ese tipo de cosas y que conocía mucha gente” y cosas así (María José, 2020, Entrevista 1).

Aunque no hubo testimonios al respecto, de acuerdo con investigaciones desarrolladas en el país, es común encontrarse con otras formas de chantaje por parte de los agresores, como por ejemplo amenazar a la víctima con hacer públicos detalles o contenido

audiovisual referente a su vida sexual (Noelia Igareda y Encarna Bodelón, 2014). Lo que sí se presentó dentro de la institución es la existencia de algunos profesores que utilizan su posición jerárquica para mitigar las intenciones de las alumnas de denunciarlos, lo podemos apreciar en el siguiente testimonio:

En el caso de profesores, yo me vi en la necesidad de denunciar a uno precisamente porque, bueno, no sé si recuerden este rollo del pizarrón. Este profesor fue muy denunciado, él llegó al día siguiente y empezó a amenazar a todos, empezó a intimidarnos, empezó a decir cosas como que bajita la mano borraríamos su nombre o si no íbamos a ver, que nos iba a meter el concepto legal y así. Entonces tuve la necesidad de ir a denunciar esas cosas (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Aun cuando Mónica decidió ir a denunciar la actitud de su profesor, esta forma de hostigamiento hacia sus estudiantes tenía como objetivo silenciarlas por medio de sus amenazas y, en muchos casos, cuando las alumnas se enfrentan a maestros de este tipo optan por acceder a sus exigencias, sobre todo en casos como este en el que la amenaza no representaba sólo una consecuencia académica, sino también legal.

4.1.4 La violación equiparada fuera de las aulas

La violencia entre personas de la comunidad universitaria que ocurre fuera de las instalaciones de las IES ocurre en un marco en el que los agresores sienten mayor libertad para ejercer su poder por medio de comportamientos mucho más directos, como por ejemplo el acoso sexual grave o muy grave que no tendría lugar al interior de las aulas o pasillos de la universidad. Por ejemplo, en el caso de Mónica, su compañero la intentó agredir sexualmente y al volver a verlo en la universidad su comportamiento cambió. *“Y bueno ya llegando a la universidad pues fue bastante incómodo e inclusive como que se excusó con el alcohol. Es algo que realmente no es como fácil de olvidar, ni de procesar” (Mónica, 2020, Entrevista 3).*

De acuerdo con el testimonio completo de Mónica, en sus interacciones previas con el agresor nunca había percibido indicios de este tipo de comportamientos, fue hasta ese

encuentro que su compañero demostró sus intenciones. En diversas investigaciones⁶⁰ se hace referencia a la importancia de estudiar la violencia de género que ocurre entre la comunidad de una universidad fuera de las instalaciones de ésta. Cuando la violencia ocurre fuera de la institución, suele ser complicado para las alumnas reportar esta forma de violencia a las instancias de denuncia universitarias. Esto dificulta que la institución reconozca la existencia de estas formas de violencia, así como su responsabilidad y jurisdicción en el tema, al menos en lo que respecta a promover un ambiente académico seguro para sus estudiantes.

Otro de los espacios, externos a la universidad, reconocidos como propios del ejercicio del hostigamiento y acoso sexual fueron los lugares donde se realizaban las reuniones de fin de semana (casa de algún estudiante o profesor, antro, cantina, salón de baile, billar), en las que el abuso del alcohol era la principal fuente de violencia, pues al ver a las mujeres alcoholizadas, los varones aprovechaban para ejercer sobre ellas cualquier tipo de abuso sexual, como el caso de tocar, besar, pellizcar y hasta penetrar con manos o pene, sin su consentimiento (Carrillo y Carranza, 2019, p. 31).

Hablar de estas formas de violencia es difícil para las alumnas justamente por los factores presentes en la agresión que frecuentemente culminan en su revictimización. La experiencia de una agresión sexual en sí misma ya les dificulta hablar sobre lo sucedido, añadiendo también que el lugar y la hora del evento, la relación con el agresor o el uso de alcohol u otras sustancias; son aspectos que, socialmente, justifican los actos del agresor. Sin embargo, actualmente diversas académicas comienzan a registrar también, la existencia del alcohol o de las drogas como un arma utilizada contra el consentimiento de las alumnas para poder abusar sexualmente de ellas (Igareda y Bodelón, 2014). Esta práctica es reconocida dentro del Código Penal como equiparable a la violación —también llamada violación equiparada—, al consistir en una forma de copulación sin violencia física con una persona que “no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o por cualquier causa no pueda resistirlo” (Código Penal Federal, 2012, Artículo 266), donde las sustancias químicas como el alcohol o las drogas merman el consentimiento de las víctimas.

Esta forma de agresión, que podemos considerar violación equiparada, está en aumento, la encontramos en investigaciones como la de Igareda y Bodelón (2014) también como en los testimonios de la presente investigación. Sin embargo, las alumnas no confían en que las instancias de denuncia universitarias tomen en serio sus testimonios y temen que

⁶⁰ Argumentos sobre la necesidad de estudiar la violencia que las alumnas experimentan por otros miembros de la comunidad universitaria se pueden encontrar en investigaciones como *Hidden marks* y *Lad Culture* de la *National Union Student* o en *Bajo la sombra del anonimato* de Carrillo y Carranza,

el caso no entre en la jurisdicción de la universidad. Por otro lado, también temen que la universidad no las pueda proteger de lo que los agresores pueden hacer fuera de la institución. Existen alumnas que reconocen que sus experiencias son denunciables en la fiscalía o ministerio público, no obstante, temen del poder político con el que cuentan algunos de los agresores, como en el caso que refiere SS22:

Sucede que un grupo de chicos de la carrera la drogaron en una fiesta e hicieron un video con ella ⁶¹ [...] Entonces que te digan que el video todavía circula, que te digan que si quieres verlo te contactes con cierta persona, pero que no puedes denunciar a las personas que participan en el grupo porque sus papás tienen cierto poder... está bien cabrón (SS22, 2020, Entrevista 4).

La sumisión química⁶² puede generarse de distintas formas, el mismo contexto recreativo nocturno, sumado a la presión social puede llevar a las alumnas a ingerir alcohol o consumir drogas de manera voluntaria por miedo a ser socialmente segregadas si no lo hacen, incurriendo así en una sumisión química oportunista (Naiara Rodríguez, 2020), donde quien agrede no genera el estado de sumisión, pero sí se aprovecha de éste para violentar a la víctima.

Por otro lado, existe la sumisión química proactiva, donde la intoxicación se genera de manera deliberada por parte del agresor sin el consentimiento de la víctima (Rodríguez, 2020). Sin embargo, aunque no haya sido referido como tal en los testimonios, en el contexto universitario sucede con frecuencia la sumisión química mixta, que consiste en la alteración de tragos que ya contienen alcohol. El resultado de estas formas de sumisión química es el mismo: la pérdida de la capacidad de consentir o resistirse al acto sexual.

No obstante, la violación equiparada a través de la sumisión química proactiva y la mixta se encuentran cada vez más naturalizadas dentro de las formas de violencia de la comunidad universitaria. Fueron varios los testimonios de alumnas entrevistadas que han

⁶¹ Dentro de su testimonio, SS22 describe de manera detallada aspectos de la agresión física y sexual que experimentó la alumna a la que hace referencia, dichos aspectos se retiraron con el objetivo de proteger la identidad de la alumna agredida.

⁶² “Por sumisión química se entiende el acto de anular la voluntad de una persona a partir del uso de fármacos, drogas u otras sustancias similares.

tenido que escuchar a sus compañeros de clase o a estudiantes en los pasillos, hablar sobre cómo abusarían de sus compañeras porque habría alguna fiesta o evento con alcohol donde éstas, voluntaria o involuntariamente, ingerirían estas sustancias y ellos podrían aprovecharse de ellas. Tal y como refiere Sandra, *“inclusive cuando planeaban en voz alta sus salidas cada viernes al antro era muy feo también escuchar cómo planeaban conducirse”* (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Sandra mencionó también que sus compañeros hacían comentarios sobre cómo buscaban aprovecharse de las estudiantes después de que éstas consumieran alcohol. Aunque este no fue el único testimonio parecido, SS22 comentó que estas actitudes son comunes.

Hay otras que sí se resumen a: “vamos a planearlo en la escuela, la llevamos al antro, la llevamos a nuestro departamento, hacemos un trío, hacemos una orgía, la drogamos, la grabamos...” una cosa muy fea la verdad (SS22, 2020, Entrevista 4).

Como mencioné anteriormente, la sumisión química se está naturalizando en el entorno universitario, principalmente en lugares a los que las alumnas, de diversas universidades, asisten con frecuencia para experimentar la vida nocturna, como menciona Andrea:

Fue una amiga pero creo que le pasó fuera de la universidad, o sea, después de una entrega se fueron a Cholula, y me contó que... o sea los amigos con los que iban se fueron y la dejaron, ella no se quedó sola, o sea había por ahí alguien más, pero bueno, no me acuerdo muy bien pero el caso es que igual, o sea la drogaron y... lo bueno es que ella se pudo salir como del antro, o sea pero estuvo caminando por Cholula porque ella se dio cuenta que le habían puesto algo, y cuando se dio cuenta se salió, pero pues no había nadie con quien regresarse porque sus amigos se habían ido, entonces estuvo caminando así horas en la noche hasta que literal un taxista la vio tirada junto a un poste de luz (Andrea, 2020, Entrevista 4)

Puebla es una ciudad universitaria, en la que existen zonas donde la convivencia es más constante y la amenaza de la sumisión química es más palpable. Tal es el caso de los antros de Cholula, sin embargo, Cholula no es la única zona con estas características, ni la única que frecuentan las alumnas de la IBERO Puebla.

4.2 LA TRAVESÍA DE LA DENUNCIA

4.2.1 La cultura de la NO denuncia

Desde el primer capítulo señalé que, en 2017 en Puebla, sólo dos universidades —de las más importantes de la ciudad— contaban con un protocolo contra la violencia de género (Páez, Lichtle y De la Torre, 2017). Esta situación es común a nivel estatal y nacional, son minoría las IES que cuentan con protocolos de denuncia adecuados. Aunque esto se debe a diferentes factores —como los recursos materiales y humanos que se requieren para contar con una instancia de denuncia eficiente—, una de las principales razones para ello es también la inexistencia de una cultura de denuncia de este tipo de violencias.

Ya he mencionado la existencia de un *habitus* que naturaliza la violencia de género, el cual forma parte de la biografía de las alumnas aun antes de entrar a la universidad y es reforzado al ingresar a ésta. Como consecuencia de esta naturalización, las alumnas presentan dificultades para reconocer y/o nombrar las violencias que experimentan, principalmente cuando provienen de una persona conocida.

No sé si es parte de no querer aceptar que gente cercana a ti o de tu círculo cercano, pueda ser como machista [...] y es más difícil reconocerlo porque dices “no, pues es broma” o “no, pero pues se refieren a eso, de seguro se refieren a algo más”, pero como que estando afuera de tu círculo, de tu gente cercana, es más fácil reconocerlo, porque no los conoces y podrías no saber sus intenciones detrás, pero teniendo a alguien que conoces y que tal vez confías y escuchar o ver cómo tienen ciertas actitudes es como “no, pues no se refieren seguro a esto” porque tratas de justificarlo, ¿no? (Pame, 2020, Entrevista 1).

Como menciona Pamela, existe un proceso de justificación del agresor que confunde a la víctima. Mac confirma que esta justificación es más común y más naturalizada entre mayor sea la cercanía con el agresor.

Pienso que es más complicado reconocerlo cuando tienes un vínculo de confianza con la persona, o sea, es tu amigo o es tu pareja, es pues sí, es como querer justificarlo, decir como “bueno, pues era una broma” o “bueno,

estaba enojado” o no sé, tratas como de ver otro punto de vista, cuando con un extraño no lo harías (Mac, 2020, Entrevista 1).

Estos procesos de justificación repercuten directamente en la capacidad de denuncia de las estudiantes, quienes llegan a considerar que sólo hay determinadas violencias que deberían ser denunciadas —como la física o la sexual—, mientras que hay algunas que, aunque les siguen pareciendo violencias, las alumnas perciben que no serían tomadas en serio al intentar denunciarlas.

Creo que es complicado cuando son más cuestiones como verbales, cuando se hicieron como chistes o como bromas, por parte de profesores o alumnos o así, porque creo que no se lo toman tan en serio, si no, te podrían llegar a decir como “es una broma, sólo háblalo con esa persona, expresa que no te gusta”, pero como tal denunciarlo más allá, creo que nadie se toma el tiempo para escuchar ese tipo de denuncias (María José, 2020, Entrevista 1).

La percepción de las alumnas es reafirmada a través de comentarios como los que mencionó María José, que por un lado minimizan la violencia simbólica considerando que fue experiencia aislada e inofensiva y, por otra parte, promueven el abandono del proceso de denuncia argumentándose a sí mismas que la situación no lo amerita porque debería ser manejada en privado, directamente con el agresor o porque es algo que deberían aguantar como parte de su vida académica.

Es necesario señalar que la naturalización de estas violencias por parte de las alumnas, dificulta reconocerlas como tal, en esta misma línea, Lagarde considera que “las mujeres están cautivas⁶³ del miedo a cambiar, porque hacerlo significa dejar de ser mujeres de la única forma en que deben y saben hacerlo” (Lagarde, 2014, p. 137), incluso pueden llegar a experimentar castigos, o amenazas, si se atreven a violar los lineamientos implícitos de la violencia que incluyen no hablar de ella en voz alta. Estas amenazas y castigos pueden venir de sus agresores, de las personas que forman parte de su comunidad, o de la institución

⁶³ Marcela Lagarde define el cautiverio como una categoría antropológica que utiliza para definir el estado de las mujeres al interior del patriarcado, “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” (Lagarde, 2014, p. 137).

educativa, pero también expresarse a través de comentarios de personas de su núcleo cercano, que tienen miedo a las posibles consecuencias del proceso de denuncia, por lo que les aconsejan no someterse a dicho proceso, para no enfrentarse a la impunidad ni a los peligros que, a su parecer o en su experiencia, conlleva denunciar.

Incluso cuando las alumnas no se encuentran amenazadas, son conscientes de la impunidad a la que comúnmente se enfrentan las mujeres cuando intentan denunciar. Mingo y Moreno (2015) hablan acerca de esto cuando rescatan testimonios en su investigación sobre la violencia de género en las IES, en los cuales las alumnas señalan que los profesores incluso son conscientes del poder que posee su palabra contra la de ellas

Por ejemplo, uno lleva a una estudiante a un salón de clases vacío con el pretexto de explicarle de qué se trata la asignatura y le dice: “yo me quiero acostar con usted”; cuando ella lo denuncia y no sucede nada, él, haciendo alarde del poder que tienen los docentes en la institución, le dice: “no se sorprenda, esto le va a pasar siempre” (Mingo y Moreno, 2015, p. 142).

En el trabajo de campo de la presente investigación se identificaron testimonios que expresan el temor a la impunidad, a la venganza de sus agresores, así como a lo que se encuentra fuera del control de la institución. Es el caso de Mac, que compartió lo siguiente cuando hablamos sobre las posibles razones por las cuales las alumnas no denuncian.

Realmente hay muchas razones, una de las más grandes es “si denuncio, ¿qué va a pasar?” En el caso de la escuela pues lo van a suspender y solamente va como a agravar las cosas, no sé, se va a ir un rato, pero después va a regresar y va a regresar enojado y esto va a seguir, no va a parar (Mac, 2020, Entrevista 1).

Mac quien presenció y experimentó el acoso por parte de un profesor de un taller deportivo. A pesar de que uno de sus compañeros se esforzara en reunir firmas de varias de las estudiantes agredidas para conseguir un cambio de maestro, éste regresó un semestre después a la institución, por lo que habla desde su propia experiencia con la impunidad en la universidad.

4.2.2 ¿A quién le van a creer?

La falta de una cultura de denuncia se sostiene también en diferentes mecanismos y capitales, como en el capital simbólico de la reputación o de la credibilidad. Es posible vislumbrar en

las participaciones de las alumnas que, en la mayoría de los casos, las experiencias de violencia suceden en contextos específicos donde el agresor y la estudiante se encuentran a solas, lo que dificulta la existencia de testigos y las evidencias suelen ser escasas o nulas (Carrillo y Carranza, 2019). Por lo tanto, el proceso de denuncia es más complejo pues es la palabra del agresor contra la palabra de la víctima y en este proceso pueden entrar en juego la reputación de ambas personas al interior de la institución.

Aunque evidentemente existen diferentes capitales y factores en juego en las Instancias de Educación Superior, cuando el proceso de denuncia se limita a lo que el agresor y la alumna pueden decir sobre los hechos, el resultado puede ser desfavorable para ella. Esto debido a que socialmente se le asigna menor peso a la palabra de las mujeres que a la de los hombres y las alumnas comparten esta percepción, como señala Pamela.

La voz de una mujer, tristemente, es tomada como broma o como que no es algo en serio. Se ve con muchos casos, no solo en la Ibero, sino en la vida, en México, en el mundo, se culpa a la mujer por las acciones, por ser víctimas, “de seguro porque andaba con ropa provocadora”, según, “estaba de tal manera” o “le dijo algo”, “le hablé después de clases”, no sé cualquier cosa que traten de justificar a lo que hizo y culpen a la víctima (Pamela, 2020, Entrevista 1).

Dicha diferencia entre el valor de su palabra y la de su agresor es evidente y desalentadora para las estudiantes, por ello suelen no atreverse a llevar a estas instancias tanto casos de violencias considerados menores, como violencias mayores de las que no tienen evidencias. Por ejemplo, en el periodo en el que se presentó el caso de Mac, la instancia de denuncia al interior de la IBERO Puebla, llegaba a requerir a las alumnas juntar más de un testimonio para deliberar la inocencia o culpabilidad del agresor. *“No creo que sea sano, ¿por qué tendrían que ser tantas las niñas que tienen que atestiguar en contra de un profe?, ¿por qué no basta con una?” (Mac, 2020, Entrevista 1).*

La existencia de estos casos, aunque de acuerdo con el protocolo actual no procedan de esta forma, reafirman a las alumnas que su palabra no está considerada como equivalente a la de un hombre. Por ejemplo, para el caso antes mencionado la palabra del agresor se

comparaba con la de 12 alumnas para poder comenzar el proceso de deliberación. María José comparte una experiencia similar.

En el caso de los profesores, muchas veces, como en el caso que yo comentaba, pues también piensas como “es una persona que lleva años de universidad y yo llevo, no sé, dos semestres, no me van a tomar en serio, es una persona que ya tiene vínculos con profesores, con coordinadores” (María José, 2020, Entrevista 1)

Aunado a ello, como mencionó María José, existen circunstancias que influyen de manera directa y favorable en la reputación de los agresores como el hecho de que lleven mucho tiempo en la institución, que sean profesores de tiempo completo, que tengan buenas evaluaciones por parte de los estudiantes. Mientras que, en el caso de los alumnos, puede influir que tengan buenas calificaciones, que sean participativos en actividades académicas, culturales y/o deportivas o que se encuentren en grupos representativos. De acuerdo a los testimonios que compartieron las alumnas es posible confirmar que en el caso de las estudiantes hay otros factores que pueden influir en su credibilidad, como el lugar y hora del suceso, así como la existencia de una relación previa con el agresor, entre otros.

La opresión de las mujeres está determinada, entre otros factores, también por la definición patriarcal que se ha hecho de una sexualidad expropiada donde el cuerpo de las mujeres existe para otros (Lagarde, 2014), por ello es socialmente mal visto que las alumnas experimenten una vida sexual activa y cualquier indicio de tenerla demerita aún más su palabra al decidir hablar sobre una experiencia de violencia.

4.2.3 Encuentros y desencuentros con la institución

Aunque de acuerdo con los testimonios existen bastantes experiencias desafortunadas de las alumnas al intentar denunciar al interior de la universidad, considero importante retomar que en todas las instituciones, incluidas las IES, existen posiciones muy diversas e incluso opuestas en relación a la violencia de género. La IBERO Puebla es un claro ejemplo de la existencia de personal interesado en la seguridad de las alumnas.

Prueba de lo anterior es el caso de Diana, anteriormente referido, a quien la acosaba un compañero de clase, en dicho caso la coordinación de la carrera intervino favorablemente para garantizar la seguridad de la estudiante, a pesar de que en ese entonces no existía un

protocolo institucional contra la violencia de género. Las alumnas también hicieron hincapié en la diferencia que llega a significar la participación de mujeres que trabajan en la institución, ya sea maestras o coordinadoras, que sí buscan incentivar la denuncia de las alumnas mediante el acompañamiento.

Por ejemplo, en uno de los casos que compartió Mac, fue el cambio de un coordinador a una coordinadora lo que posibilitó la salida de un profesor que continuaba en la institución a pesar de haber acosado a varias alumnas. Adicionalmente, la coordinadora habló con las estudiantes para sugerirles que lo bloquearan en sus redes, a fin garantizar que él dejara de agredirlas. Una tercera circunstancia similar es la que atravesó María José, cuando un compañero se encontraba acosándola e incomodándola, fue una maestra la que decidió preguntar a los estudiantes sobre la situación, para así acercarse a la alumna y recomendarle que emitiera una denuncia en contra del acosador.

Después de un rato se fue, volví a entrar al salón y terminó mi clase y la maestra que me estaba dando la clase pues después habló conmigo y me dijo su punto de vista, que no estaba bien y que yo tenía que hacer algo al respecto porque la situación no podía seguir así, que ya había hablado con algunos de mis compañeros y sabía mucho de lo que había sucedido y entonces me dio pie a que levantara una denuncia ahí en la universidad (María José, 2020, Entrevista 1).

Las alumnas que no recibieron apoyo por parte de mujeres de la institución señalaron que la participación de éstas posiblemente las hubiera animado a comenzar o continuar con un proceso de denuncia. Vemos entonces cómo la institución está conformada tanto por personal que apoya los movimientos feministas o antipatriarcales, como por personas que no simpatizan con estos movimientos. La experiencia de denuncia de las alumnas puede variar dependiendo de si se encuentran con alguien que pertenece al primer o al segundo grupo de personas.

Cuando las alumnas se acercan a compartir o a denunciar sus experiencias de violencia con personal que no forma parte de las instancias de denuncia pueden llegar a encontrarse con profesorxs o coordinadorxs que las desalienten de ir a la instancia correspondiente o que lleguen a mal informarlas acerca del proceso. Por ejemplo, en el caso

de Mónica, su coordinadora le explicó, de manera errónea, que al final de su proceso de denuncia tendría que someterse a un careo con su agresor, lo que la llevó a tomar la decisión de no denunciar, a pesar de que los careos no se utilizan en ninguna parte del proceso de denuncia de la IBERO Puebla. Es decir que, aunque existan los protocolos correspondientes, se podría señalar que persiste un cuello de botella entre las instancias de denuncia y las denunciadas que se genera a través de la intervención de lxs profesorxs y las coordinaciones, por lo que la difusión de los protocolos de manera directa con las estudiantes es esencial para incentivar la denuncia.

Las participantes enfatizaron la importancia de que la IBERO Puebla comenzara a trabajar en la creación de una cultura de denuncia dentro de la institución, un problema al que se enfrentan la mayoría de las universidades en el resto del país (Evangelista, 2017). De acuerdo con esto, Buquet *et al.* señalan que “en muchas investigaciones se ha demostrado que las IES no pueden mantenerse apartadas de los problemas sociales” (2013, p. 46), por lo que no es de extrañarse que las Instituciones de Educación Superior sean un reflejo de la inexistencia de esta cultura de denuncia en el resto de la sociedad.

Es por esto que la medida más recomendada por parte de las alumnas hacia la institución es la difusión de los procesos, protocolos e instancias de denuncia en la universidad y, como señala Sandra, la generación de confianza en las estudiantes por parte de las instancias de denuncia.

Justo creo que es eso: acercar a las alumnas y bueno, también a los alumnos, al proceso de denuncia. Que justo cuando nos fuimos a investigar no me pareció tan complicado y creo que me dieron la confianza o bueno nos dieron la confianza de hacerlo (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Así como Sandra, algunas de las alumnas que sí han tenido la oportunidad de acercarse a las instancias de denuncia comentaron que el trato no es malo, pero que la universidad debe esforzarse más en la divulgación de las medidas que está generando para la seguridad de las alumnas. Por otro lado, sí hay alumnas que señalaron que el problema no es sólo de difusión, sino que también existen deficiencias dentro del proceso de denuncia en las que debe trabajar la institución para asegurar la efectividad de éste. Por ejemplo, Mónica, desde sus experiencias intentando recibir apoyo por parte de las instancias de denuncia,

señala que todavía existe una brecha entre lo que dicen los protocolos y lo que se hace en las instancias

Porque la cosa está en que sabemos cómo hacerlo, sabemos que nos pueden ayudar, pero [...] “de lo que digan a lo que hagan, hay una línea bastante grande”, entonces yo creo que también se tiene que asegurar que más allá de dar a conocer estas medidas, se les procure (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Las participantes añadieron también que podría resultar beneficioso para las alumnas que se diera a conocer al personal que conforma las instancias de denuncia a través de talleres y actividades, para que al momento de que una estudiante llegara a necesitar su ayuda, fuera mucho más accesible acercarse a la persona correcta con una mayor certeza. Por otro lado, remarcaron la necesidad de capacitar a este personal para mejorar el proceso de acompañamiento. Sobre esto, autoras como Carrillo y Carranza señalan que en las instancias de denuncia de otras universidades existe muy poca “sensibilidad ante el hostigamiento y acoso sexual por parte de funcionarios (mayoritariamente varones)” y que esto “refleja el machismo que sigue imperando en las IES” (2019, p. 30).

Considerando que, como señalé anteriormente, en muchos casos el primer punto de contacto con las instancias de denuncia es el profesorado y coordinaciones, las participantes subrayaron que era imprescindible capacitarlxs también a ellxs. Como señala Paola.

Imagínate, llegas bien asustada, enojada, como sea, pero no estás en un momento como bueno y así que traten tu caso como si nada. No está chido, sí necesitan trabajar mucho su empatía, no sé cómo, no sé si los cursos sean suficientes, si las capacitaciones sean suficientes, pero sí quizás trabajar en un protocolo para los profes o por ejemplo los coordinadores, si llega una alumna a querer contar algo o si ellos ven que está pasando algo en clase que sepan cómo actuar (Paola, 2020, Entrevista 2).

Entre otras de las propuestas que las alumnas mencionaron están: 1) Seguimiento eficiente del caso en el cual, sin hostigarlas, se les comunique que cuentan con todo el apoyo que la institución puede brindar. 2) Sanciones satisfactorias para las víctimas, que además de abonar a la reparación del daño contribuyan a una narrativa en contra de la violencia de género en la institución. 3) Transparencia del proceso por parte de las instancias,

comunicando (sin compartir con la comunidad universitaria los nombres de lxs involucradxs) los datos generales de los casos y las resoluciones que se han llevado a cabo.

Finalmente, las alumnas señalaron la escasez de medidas de protección para la víctima durante y después del proceso de denuncia. Sobre esto, Diana comenta algunas de las medidas que le hubiera gustado que la institución le facilitara después de su experiencia de acoso por parte de un compañero.

Chance lo que sí hubiera hecho que no pudiéramos empalmar clases, porque después sí llevé un par de clases con él. Que digo, obviamente yo me sentaba del otro lado del salón y me imagino que los maestros también... pues les iban avisando como de: “oye, está este chavo...” [...]. Pero... sí, sí me hubiera gustado no llevar clases con él (Diana, 2020, Entrevista 6).

Entre las medidas de protección que las alumnas sugirieron; evitar compartir espacios y clases con los agresores —priorizando las necesidades de la víctima, como sugirió Diana— así como la posibilidad de denunciar a través del anonimato, la cual fue mencionada por cinco alumnas diferentes.

Creo que también reforzar que las denuncias sean anónimas o que de parte de la persona responsable de llevar las denuncias... no sé, no sé cómo, pero tendría que haber alguna forma de hacer segura... hacer que la persona que está denunciando se sienta segura (Paola, 2020, Entrevista 2).

El anonimato en el proceso de denuncia institucional sigue siendo altamente discutido, puesto que las universidades suelen argumentar la dificultad que representa dar seguimiento a denuncias consideradas como no formales, respecto a esto, Carrillo y Carranza señalan lo siguiente

Ante esto, nos preguntamos: si el nombre de un profesor aparece reiteradamente en dichos muros, ¿las autoridades están incapacitadas para actuar en consecuencia? Es cierto que se requieren denuncias formales para dar seguimiento a los casos, pero también lo es que si no aseguramos las condiciones mínimas para que las víctimas denuncien, será difícil que se acerquen a cualquier autoridad para pedir ayuda (2019, p. 30).

Las alumnas reconocen la dificultad que existe actualmente para asegurar estas condiciones mínimas, por ello las autoras consideran que el anonimato es una manera de

garantizar la seguridad de las estudiantes, que de otra forma la institución no está garantizando.

4.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Este capítulo permite vislumbrar cuáles son las violencias que perciben y experimentan las alumnas en su entorno universitario. Antes de realizar las entrevistas tenía la hipótesis de la existencia del clima frío que plantean Buquet *et al.* en *Intrusas en la universidad*, confirmando con los testimonios de las estudiantes la gran cantidad de manifestaciones de micromachismos y otras formas de violencias simbólicas a las que las alumnas a veces se ven forzadas a acostumbrarse.

Lo que no tenía previsto era la cantidad de experiencias de violaciones equiparadas que las alumnas han escuchado que les han ocurrido a compañeras y amigas. Aunque Carrillo y Carranza han incluido esta forma de violencia en sus investigaciones, realmente hay un panorama poco claro sobre la frecuencia con la que ocurre esta forma de violación en nuestro país pero, a partir de lo que compartieron las participantes, parece ser un fenómeno constante en el ámbito universitario.

Agregaría que mientras las universidades sigan excluyendo las situaciones de violencia que ocurren al exterior de sus instalaciones entre personas que forman parte de su comunidad, difícilmente sabremos la magnitud de sus alcances, pero es un hecho que actualmente es un peligro constante al que se enfrentan las alumnas.

En cuanto a la experiencia de denuncia de las participantes, son pocas las que concluyeron el proceso de denuncia y podría considerarse que ninguna de ellas lo concluyó de una manera completamente satisfactoria. Aunque es importante señalar la gran diferencia que hizo la participación de mujeres —maestras, coordinadoras, personal administrativo— en que las alumnas decidieran o no denunciar o siquiera reconocieran las violencias experimentadas. Por ello creo que las alumnas que no se cruzaron con alguna mujer en su proceso recalcan la importancia de la participación de mujeres en las instancias de denuncia, así como la necesidad de generar una sensación de cercanía y confianza con el personal de estas instancias en general.

Por último, en cuanto a las sugerencias hacia la institución, en cuanto a las medidas que podrían acatar para mejorar el proceso de denuncia o garantizar de una mejor forma la

seguridad de las alumnas, creo que es indispensable trabajar en el cuello de botella que representan las coordinaciones, de manera paralela a la difusión de los protocolos.

Además de impedirles a los agresores tomar clases con sus víctimas y la posibilidad de denunciar desde mecanismos que promuevan el anonimato o protejan, en cuanto sea posible, la identidad de las víctimas. Agregaría trabajar en la iluminación de las instalaciones de la universidad, que fue algo que también mencionaron las alumnas, así como cambiar la ubicación de la instancia de denuncia a un espacio que genere a las estudiantes más confianza y sensación de privacidad.

En el quinto y último capítulo abordaré un poco más sobre las motivaciones para que las alumnas decidan romper el silencio, su capacidad de agencia y su resistencia activa en los espacios educativos. Así como un poco sobre el panorama actual del diálogo entre las estudiantes y la IBERO Puebla, resultante de sus esfuerzos constantes en los últimos años.

CAPÍTULO 5. ROMPIENDO EL SILENCIO.

DENUNCIA, AGENCIA Y RESISTENCIA

Este capítulo discute la normalización de la violencia y el proceso para romper el silencio, la importancia de las redes de apoyo para la denuncia y los motivadores para denunciar institucionalmente. Por otro lado, reflexiona sobre la denuncia no formal o la denuncia no institucional, la acción colectiva y las formas de resistencia más allá de la denuncia. Fundamento este apartado a partir de los resultados del trabajo de campo y en el conocimiento teórico de Amandine Fulchiron.

5.1 LOS MOTIVADORES PARA ROMPER EL SILENCIO

Escucharnos, escuchar el dolor o la ira de la otra, es una muestra de reconocimiento de la importancia y legitimidad que le damos a la vida de la otra. Es un gesto de amor. Significa tener el corazón, los oídos y los brazos abiertos para ir al encuentro de lo vivido por la otra, abrazarla con sus emociones y sus inmensos anhelos de reparación, reconocimiento y libertad.

Fulchiron, La “ley de mujeres”: Amor, poder propio y autoridad.⁶⁴

⁶⁴ En el caso específico de Fulchiron, la investigadora y autora se enfocó principalmente en los testimonios de mujeres mayas sobrevivientes de violencia sexual en la guerra. Aunque las diferencias entre los contextos que rodean a ambos grupos de sujetas de estudio son palpables, las participantes de ambas investigaciones comparten el tener que enfrentarse a instituciones (la milicia y las IES) sumamente patriarcales, cuyas violencias han sido justificadas desde su formación y naturalizadas con los años. Por otro lado, aunque ha sido en diferentes medidas y formas, tanto las estudiantes que han sido violentadas como las sobrevivientes mayas, han tenido que lidiar con el rechazo, discriminación y revictimización por parte de sus comunidades al romper el silencio sobre sus experiencias.

Romper el silencio implica un proceso de afrontamiento el cual, a su vez, es un acto de carácter dinámico “orientado a lidiar con aquellas situaciones que ponen a prueba nuestros recursos” (Miracco *et al.*⁶⁵, 2010, p. 61). De acuerdo con Miracco y compañía, el afrontamiento puede estar orientado al problema en sí o a la emoción causada por éste (2010), en el primer caso las acciones de la víctima buscan resolver el problema general que se enfrenta; en el segundo caso, el objetivo es procesar las emociones resultantes del suceso.

Cuando hablamos de romper el silencio en cuestiones de violencia de género, un afrontamiento enfocado en el problema sería, por ejemplo, enfrentarse a un proceso jurídico y/o institucional con el objetivo de sancionar al agresor o buscar un escenario de no repetición de este tipo de violencias para otras mujeres. Por otro lado, el afrontamiento enfocado en la emoción implica más bien “una modificación en el modo de concebir la situación afectivamente, sin que ésta cambie objetivamente” (Miracco *et al.*, 2010, p. 62). En un escenario de violencia de género, esta forma de afrontamiento supondría un proceso posterior en el que la víctima se enfocara en la reinterpretación de la violencia vivida, rompiendo el silencio a través de terapia psicológica, grupos o redes de apoyo que le permitieran a la alumna sobrellevar la experiencia.

La forma en la que las sobrevivientes enfrentan su experiencia puede proporcionar una idea sobre qué las llevó a romper el silencio, es decir, que es posible vislumbrar sus motivaciones a través de sus actos posteriores. Para entender la acción estudiantil individual y colectiva en materia de violencia de género, es necesario entender que sus motivaciones son distintas a las de las IES. Lo más común es que los afrontamientos de las alumnas estén dirigidos a la emoción, mientras que las instituciones se suelen enfocar en la resolución del problema.

Tal como mencionan Miracco *et al.*, existen recursos en juego en estos afrontamientos. Estos recursos pueden llegar a incentivar a las alumnas a romper el silencio, ya sea contándose a su círculo cercano, hablándolo en terapia, en un grupo de ayuda, en

⁶⁵ Mariana Miracco, Guillermina Rutzstein, Leonora Lievendag, Fernán Arana, María Luz Scappatura, Luciana Elizathe y Eduardo Keegan.

una colectiva⁶⁶, compartiendo su testimonio en alguna marcha o emitiendo una denuncia formal o alternativa, por nombrar algunas formas.

Fulchiron afirma que,

a pesar de que la sociedad obligue a las mujeres a callar lo vivido y las mismas se esfuercen por olvidarlo, el recuerdo regresa una y otra vez bajo la forma de malestar, enfermedad, dolor de corazón, pesadillas, vergüenza y terror en la piel (Fulchiron, 2018, p. 126).

Cuando las alumnas deciden afrontar su experiencia de violencia para sanar los estragos y malestares generados en su persona, podríamos suponer que su sanación personal funcionó como el motivador de su enfrentamiento dirigido a la emoción, es decir, que rompieron el silencio con el objetivo de reinterpretar cómo sus cuerpos, mentes y emociones perciben la agresión vivida. Sin embargo, antes de comenzar a hablar de los factores que motivan a las alumnas a denunciar, considero oportuno retomar los aportes de Weber con respecto al sentido detrás de las acciones, como mencioné en el primer capítulo, el autor señalaba que una interpretación del sentido “no es otra cosa que una hipótesis causal particularmente evidente” (Weber, 2004, p. 9). Es decir, que los motivos detrás de las acciones de las alumnas son una hipótesis, principalmente fundamentada en los testimonios que compartieron en las entrevistas, sin embargo, existe la posibilidad que los estímulos para romper el silencio fueran otros que no se compartieron.

En el ámbito de la denuncia de la violencia de género me parece importante realizar esta aclaración, puesto que a veces incluso las mismas víctimas no terminan de evaluar conscientemente todos los motivos que las llevan a romper el silencio, ya que a veces pueden estar influyendo varios factores al mismo tiempo o pueden no tener clara la intervención directa de los factores presentes en su contexto. Sobre esto Weber menciona que “con frecuencia "motivos" pretextados y "represiones" (es decir, motivos no aceptados) encubren, aun para el mismo actor, la conexión real de la trama de su acción, de manera que el propio testimonio subjetivo, aun sincero, sólo tiene un valor relativo” (Weber, 2004, p. 9).

⁶⁶ Las colectivas son agrupaciones de personas con intereses o conflictos en común, en este caso puede tratarse de colectivas de mujeres, colectivas de género, colectivas feministas, colectivas antipatriarcales, entre otras que no necesariamente aborden esos temas.

Entre la bibliografía consultada y los testimonios de las alumnas puedo rescatar diversos motivos que llevan a las alumnas a hablar sobre las violencias vividas. A continuación ahondo en algunos.

La existencia de un punto de quiebre.

Uno de los motivos más frecuentes para que las alumnas decidan denunciar consiste en que consideran haber llegado a un punto de quiebre, en otras palabras, al momento en el que el enojo o el hartazgo rebasan cualquier otra emoción presente en ellas. Este motivador es más común cuando se trata de violencias repetitivas, ya sea por parte de la pareja, compañeros, amigos, profesores y/o coordinadores. Esto se debe a que la experiencia de violencia se vive no en hechos aislados, sino como una síntesis de las experiencias de violencia.

Las alumnas señalaron la importancia de un reconocimiento de las violencias previas —o de las violencias que otras mujeres cercanas han vivido— para llegar a este punto, que funge como parteaguas en la forma de interpretar y enfrentar la violencia por parte de la víctima.

Ver que las mujeres llegamos a un punto en el que dijimos “Ya basta, ya no puedo más, ya no quiero aceptar esto”, se empezó a hablar sobre el acoso hacia la mujer, la violencia, empezaron a hablar las víctimas (Mac, 2020, Entrevista 1).

Aunque más adelante abordo más a detalle la importancia de la identificación con la vivencia de otras mujeres para romper el silencio, podría decirse que es un factor que va de la mano con el hartazgo, puesto que, como menciona Mac, para muchas alumnas un estímulo importante para llegar al punto de quiebre consistió en escuchar, leer o enterarse acerca las violencias que sus compañeras estaban experimentando.

Sí, creo que después de un rato es como la olla exprés, llega un momento en el que ya no se puede dejar pasar y ya pasaron demasiadas cosas y tantas injusticias y como decían en los ejemplos y todo es como que “¿sabes qué? ya, ya no nos vamos a quedar calladas” (Pame, 2020, Entrevista 1).

Es posible apreciar en el comentario de Pame que, en efecto, para las alumnas tanto las violencias propias como las violencias de otras se vuelven acumulativas en su experiencia

como víctimas de violencia. Por lo que existe también una percepción comunitaria de las violencias experimentadas y por ello llegan a presentarse casos de hartazgo o puntos de quiebre colectivos para las alumnas, como el caso del Movimiento Pizarrón u otras formas de *escrache* y denuncia alternativa.

En un momento en donde dices “ya, me harté”, o sea creo que es el momento en donde muchas se animan más. O también si tienen algún acompañante, que les pueda estar dirigiendo durante ese proceso, para que piensen que no están solas, sino que hay alguien más respaldándolas, también ayuda bastante a que denuncien (Alba, 2020, Entrevista 2).

Algunas alumnas, como Alba, hacían referencia a que a veces era necesario animarse a denunciar una vez alcanzado este punto de quiebre, para así aprovechar la inercia de las emociones generadas por éste para comenzar el proceso, pero, a su vez, señalaban la importancia de contar con una red de apoyo que respalde a las víctimas una vez que se animen a comenzar una denuncia formal.

Contar con una red de apoyo.

En relación con el comentario de Alba, la gran mayoría de las alumnas mencionaron que contar con una red de apoyo era uno de los factores determinantes para animarse a hablar. Sobre ello, Fulchiron⁶⁷ remarca en su tesis la importancia de “tener amigas que nos escuchan y no nos van a criticar” (Fulchiron, 2018, p. 361), para poder romper el silencio. El proceso de hablarlo con el círculo inmediato o más cercano sirve a las mujeres, además de espacio seguro, como una forma de reconocimiento de las violencias.

Este reconocimiento es importante porque, como comenté con anterioridad, las mujeres enfrentan dispositivos de negación patriarcales que incluyen la minimización de sus

⁶⁷ A pesar de que Fulchiron, y otrxs de lxs autorxs citadxs en este apartado abordan formas de violencia de género manifestadas en un contexto diferente al de las IES, no existen estudios específicos acerca de los motivadores de las alumnas para romper el silencio, puesto que la mayoría se encuentran enfocados en las barreras a las que se enfrentan en las instituciones educativas. Por lo que los aportes acerca de los motivadores de las mujeres para denunciar en otros contextos pueden proporcionar un primer esbozo de lo que podría estar motivando a las alumnas.

experiencias de violencia, cuando lo que ellas necesitan es validar su malestar y lograr el reconocimiento —institucional o social— de que lo que vivieron fue real.

Las mujeres necesitan hablar; necesitan que se reconozcan los crímenes que han sido cometidos en su contra y el gran sufrimiento que han implicado. Pero nadie las escucha; nadie les cree. La insistencia con la que las sobrevivientes repiten: “todo lo que pasamos, no fue invento lo que dijimos, sino fue verdad lo que pasamos”, da cuenta de la sospecha social que las asedia y descalifica su voz, y así les impide hablar (Fulchiron, 2018, p. 360).

Como menciona Fulchiron, es difícil que las mujeres decidan seguir compartiendo su testimonio o convertirlo en una denuncia pública o institucional, cuando perciben este rechazo social y esta descalificación sobre sus propias experiencias. Cuando en su círculo cercano encuentran un espacio seguro dónde hablar de estas experiencias les permite profundizar en sus vivencias y entender mejor el carácter de las violencias padecidas.

La verdad es que no te puedo decir algo que hice como inmediatamente, porque simplemente hice eso, como repensar y valorar si quizás... va a sonar muy mal, pero valorar si en realidad fue lo que yo pensé que fue y ya con mucho tiempo decirle a alguien de mucha confianza, que la mayoría de las veces es mi hermana, entonces... pues sí, la verdad es que de buenas a primeras me cuesta muchísimo asimilar las cosas que han pasado (Mónica, 2020, Entrevista 3).

Después de muchos años de trabajo con mujeres sobrevivientes de violencia sexual por parte de militares, Fulchiron, considera que una red de apoyo no solo es un grupo de personas que escuchan tu experiencia, sino que también están en disposición de acompañar y en esto “radica la Justicia después de haber sido cruelmente excluidas y aisladas por haber sido violadas. Ya no están solas” (Fulchiron, 2018, p. 407). Sin embargo, existen mujeres que, aunque no encuentran el apoyo buscado en sus círculos cercanos, de amistades o familiar, deciden hablar después de participar en procesos de psicoterapia (Miracco *et al.*, 2010) o en grupos de apoyo que consideran espacios seguros, de contención o de acompañamiento. Miracco y compañía, desde su experiencia en las estrategias de afrontamiento de mujeres que experimentan violencia doméstica, mencionan tres requisitos para que rompan el silencio: 1. Es necesario visibilizar la violencia, 2. Es fundamental en el proceso de afrontamiento, responsabilizar a los varones de sus actos y, 3. Es de suma

importancia generarles confianza a las mujeres para que decidan romper el silencio (2010, p. 61).

La necesidad de hablarlo y la búsqueda de la sanación personal.

Algunas alumnas consideran que no siempre se rompe el silencio con un fin punitivista. Para algunas mujeres el objetivo principal es el sentirse tranquilas emocionalmente después de haber superado una experiencia de violencia. Hay alumnas que más allá de denunciar a la institución o buscar el castigo de sus agresores, lo que necesitan es platicar lo sucedido para procesarlo o para pedir ayuda, porque no desean atravesar la experiencia solas.

Este... yo creo que más que nada necesitaba hablarlo con alguien, ¿no? porque yo ya lo había reconocido, pero pues quería como que compartirlo, para ver si no sé, si no estaba exagerando, para que me dieran también consejos (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Al igual que cuando se cuenta con un grupo de apoyo, la motivación para que la estudiante hable puede ser que alguien más confirme que la percepción de su experiencia no sea equivocada o exagerada o, simplemente, por el anhelo de ser escuchada, como una forma de medicina emocional (Fulchiron, 2018).

Hay veces donde no queremos denunciar y solamente queremos ser escuchadas, queremos que alguien sepa lo que nos pasó y que haya precaución, pero no queremos denunciar (Alba, 2020, Entrevista 2).

Como menciona Alba, romper en silencio también puede formar parte de un proceso personal, para poder socializar la experiencia, que no necesariamente debe estar sujeto a una denuncia formal.

El bien comunitario, hablar para prevenir a otras y la esperanza de la no repetición.

Otra motivación común radica en la esperanza de que hechos como los que las alumnas experimentaron no se repitan, que ninguna otra mujer los viva, en particular las universitarias. Existe en las estudiantes un fuerte sentido de responsabilidad hacia su comunidad, de que no quede en ellas y que su testimonio pueda evitar que le pase algo así a otra alumna. Esto las lleva a denunciar formalmente, incluso cuando desconfían de la eficiencia de las instancias de denuncia dentro de la universidad.

Le dije eso a la señorita, le dije: “sé que no lo van a correr, pero pues yo vengo a hacer mi denuncia porque tengo esta responsabilidad social. Ya vi que no fui la única y pues no me gustaría que... que le siguiera pasando a otras niñas” (Diana, 2020, Entrevista 6).

En el caso de Diana, ella fue a denunciar a un profesor de la institución que la acosó como una manera de prevenir a otras, aunque prácticamente sabía que, por los capitales a favor del maestro, tanto económicos como políticos, difícilmente lo correrían. Sin embargo, ella también quería que existiera el antecedente para que en caso de que otra alumna denunciara, su proceso fuera más fácil gracias a una acusación previa contra el agresor. Por otro lado, las estudiantes también encuentran en la denuncia alternativa una manera de romper el silencio y advertirles a otras compañeras sobre los comportamientos o prácticas de algunos agresores dentro de la escuela, sin necesariamente incurrir en una denuncia formal.

En la mayoría de los casos, pues estos agresores quedan simplemente tachados [en los ejercicios de escrache], si es que lo son [culpables], y eso está bien por mí también, porque si lo son, ya no pueden llegar a cometer más daño del que ya hicieron y menos mujeres van a sufrir de cualquier forma de violencia por parte de estas personas (Mónica, 2020, Entrevista 3).

En comentarios similares al de Mónica queda claro que para algunas es prioritaria la no repetición y que, su motivación para hablar es la seguridad de las otras mujeres en la institución.

Sanción y advertencia para agresores.

Existen alumnas que buscan romper el silencio no sólo para sanar personalmente o para advertir a otras, sino porque buscan la posibilidad de justicia, que para ellas se traduce en que se sancione a sus agresores.

Entonces si buscas que haya una consecuencia, más allá, específicamente en tu caso, entonces sí necesitas recurrir a hacer la denuncia como formal (Paula, 2021, Entrevista 1).

Evidentemente, para las alumnas que persiguen una sanción formal para sus agresores es necesario que hablen de manera adicional en un proceso de denuncia institucional. Aunque

esta sanción puede ser no sólo para buscar el castigo *per se*, sino que también hay estudiantes que comentaron que detrás de sancionar a un agresor existía la posibilidad de desalentar a otros hombres para que no violentaran a otras mujeres.

Es como un mensaje a las personas que... bueno, a los agresores. Decirles “Oye, ya fuiste” y no sólo es que ya fuiste, es como: “estoy yo y hay muchas personas que están diciendo esto”. Entonces que vean que sí hay consecuencias a lo que hacen y que no va a ser aceptado ya (Paula, 2020, Entrevista 2).

Por otro lado, algunas alumnas perciben estas sanciones como una forma de señalar el desagrado social que comienzan a generar las noticias públicas de agresores.

El proteger o recuperar espacios.

Aunque no fue tan mencionado, otra razón por la que las alumnas se animaban a participar en una denuncia institucional era con la esperanza de recuperar algún espacio académico, cultural, deportivo o recreativo.

Si mira, no me acuerdo del nombre de la chava la verdad, y me dijo: “ella también entró y quiere seguir en [el taller deportivo], pero pues si sigue ahí el profe, pues ya no va a seguir, y yo no quiero que pase esto con el grupo [...] y ya ella fue que me dijo: “por favor hazlo, o sea yo sé que tú ya no estás dentro del grupo ni nada, pero mínimo por nosotras” Entonces dije: “bueno está bien”, y ya fue cuando dije: “va, pues voy a firmar” (Mac, 2020, Entrevista 5).

Como he mencionado en el capítulo anterior, el caso de Mac consistió en el acoso por parte del profesor de un taller deportivo hacia diferentes alumnas. Aunque Mac no tenía el interés personal de denunciar, al enterarse que no participar en la denuncia colectiva podía implicar la salida de una alumna del taller, decidió hacerlo, para evitar que las mujeres de la institución perdieran este espacio.

Procesos de identificación con otras mujeres.

Finalmente, un último motivador radicó en los diferentes procesos de encuentro y de identificación que han atravesado las alumnas, tales como colectivas, marchas, movimientos

feministas o antipatriarcales o en actividades como la del pizarrón, donde las alumnas se sintieron acompañadas por otras mujeres. Por ejemplo, al preguntarle a Mac cómo se sintió en el desarrollo del ejercicio de *escrache*, comentó:

Pues como... Como arropada. O sea, como... como “no eres la única” ¿no? aunque yo ya sabía que obviamente no era la única porque lo veía. O sea “no eres la única que se sintió así” (Mac, 2020, Entrevista 5).

El no sentirse sola puede ser motivador suficiente para decidir participar en un ejercicio de *escrache*. En el siguiente apartado ahondé en otras razones por las que las alumnas deciden denunciar de manera alternativa.

5.2 LA JUSTICIA FUERA DE LA DENUNCIA FORMAL

5.2.1 El movimiento pizarrón desde la perspectiva de las alumnas

Nuestra concepción de Justicia no puede limitarse a procesos penales que hacen abstracción del sufrimiento causado por los crímenes cometidos

Fulchiron, La “ley de mujeres”: Amor, poder propio y autoridad.

El Movimiento Pizarrón en la IBERO Puebla inició el 19 de febrero del 2020, e 7vn este apartado ahondo en la perspectiva que las alumnas tienen sobre este ejercicio de *escrache*. Adicionalmente a las entrevistas que realicé durante el trabajo de campo, llevé a cabo una *netnografía* con el objetivo de documentar lo que sucedía en el grupo de Facebook llamado: *Ibero Puebla, Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado*, un grupo en el que principalmente estudiantes, pero también otras personas que forman parte de la comunidad universitaria, comparten información referente o de interés para la comunidad escolar.

Un día después de que comenzara el ejercicio en el pizarrón, los nombres ahí escritos fueron borrados, en su lugar había escrita una frase. Lxs alumnxs se enteraron de este suceso gracias a una de las publicaciones sobre el tema que más atracción tuvo en el grupo, la publicación decía lo siguiente:

Hola compañeras de la comunidad estudiantil Ibero Puebla, hoy estaba saliendo de una conferencia en la noche [...] y me percaté de que una persona estaba borrando el pizarrón, decidí acercarme a ver quién [sic] era por que tenía una sudadera rosa y traía la capucha puesta, al estar más cerca me percaté que era una mujer pero estaba acompañada de dos hombres, así que decidí guardar mi distancia. Cuando acabó de borrar el pizarrón, escribió algo pero no alcanzaba a ver qué fue lo que escribió [...]. Ya no quise confrontarlos por que estaba sola y la uni estaba vacía. Decidí regresar a ver qué escribió y me encontré con la frase “El dolor no es espectáculo, no es venganza”. En mi opinión no tenía por qué borrar la libertad de expresarse de nuestras compañeras (Alumna de la Universidad Iberoamericana Puebla, 20 de febrero de 2020, grupo privado de Facebook: Ibero Puebla, Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado).

La autora de esta publicación adjuntó a su testimonio una fotografía de la frase antes mencionada. En la foto se apreciaba la respuesta en el pizarrón de otro estudiante, la cual textualmente decía “¿Quién eres tú para callarlas?” justo a un lado. Tan sólo esta publicación tuvo 239 comentarios, de los cuales la mayoría eran de alumnxs reprobando la actitud de la chica que decidió borrar el ejercicio.

Posteriormente a esa publicación, el 21 de febrero una alumna realizó una publicación en la que adjuntó un documento con los 31 nombres que habían escritos en el pizarrón hasta el momento de ser borrado. Dicho documento fue nutrido con la participación de otros estudiantes que colaboraron mandando las fotos que habían tomado del pizarrón el día 20 de febrero, ya que la alumna de la publicación original invitó a la comunidad universitaria a corregirla o a agregar nombres de ser necesario.

Hola, comunidad. Después de observar cómo personas de la institución invisibilizaron el valor y el coraje de quienes habían escrito el nombre de su acosador en el pizarrón, para restregarnos su "justicia", lo que hice es transcribir en un Word los nombres. Disculpen si alguno falta, pero la verdad es que mi miopía no ayuda y relacionado a esto, les quiero pedir que si algo está mal en este documento o si quieren agregar a alguien más me digan para

hacer correcciones (Alumna de la Universidad Iberoamericana Puebla, 21 de febrero de 2020, grupo privado de Facebook: Ibero Puebla, Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado).

A partir de la recuperación de dicha alumna, otro conjunto de estudiantes se enfocó en reacomodar los nombres escritos en el pizarrón, tanto aquellos que se encontraban escritos con una letra muy grande o muy pequeña, así como los que casi no se veían después de la intervención de la alumna que borró una parte. Sin embargo, para el sábado 22 de febrero, una alumna se dio cuenta que el ejercicio de *escrache* había sido borrado nuevamente, pero esta vez, por parte de la institución, justamente una noche antes de que se realizara un evento de graduación en las instalaciones de la universidad.

Ayer con mucho esfuerzo nuestras compañeras rearmaron el pizarrón después de que una alumna lo borrara. Hoy que se gradúan nuestros compañeros de todas las licenciaturas y vienen los padres de familia, el pizarrón está de nuevo en blanco. Espero que no sea responsable la universidad en un intento de ocultar la situación que estamos viviendo dentro de la institución. Ocultar y minimizar el problema no es responsabilizarse, si esto es un indicio de cómo van a actuar, estoy fuertemente decepcionada con la Ibero Puebla y su supuesta ética (Alumna de la Universidad Iberoamericana Puebla, 22 de febrero de 2020, grupo privado de Facebook: Ibero Puebla, Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado).

Alumnxs de la institución no reaccionaron bien al borrado del pizarrón por parte de la universidad y, aunque en los comentarios se encontraban estudiantes explicando que el pizarrón era borrado cada fin de semana, otrxs compañerxs, principalmente alumnas, comentaban que una actividad como esa no era el contenido normal del pizarrón, que la institución podía imaginarse el descontento que generarían al borrarlo, sobre todo después de que un grupo de alumnxs se dedicaran a recuperar los nombres anteriormente borrados del ejercicio.

En los días posteriores existieron publicaciones haciendo referencia al comunicado que emitió la universidad, en el cual se invitaba a las alumnas a denunciar formalmente, en lugar de denunciar en el pizarrón, por lo cual la respuesta institucional no fue tan bien

recibida. De acuerdo con varias personas de la comunidad universitaria esto se debe a que el comunicado se percibía como la respuesta de una institución que no consideraba válida la denuncia alternativa, mientras que la mayoría de lxs alumnxs que participaban en el grupo de Facebook, así como la mayoría de las alumnas que participaron en las entrevistas, consideraban que sí lo era, como se puede apreciar en el testimonio de Sandra.

Yo también creo que es un asunto muy complejo, pero a mí me parece legítima la forma, pues sí, me parece legítimo todo lo que se hizo, porque es resultado de la ineficiencia, de la incapacidad de algo y aunque, no sé, algunas fueran falsas o sólo fuera por venganza, que las hay, pues yo la verdad prefiero haberle creído a alguien que miente y no poner en duda lo que están diciendo los testimonios de quién se haya atrevido a decir algo, ya sea años después o no (Sandra, 2020, Entrevista 3).

Por otro lado, aunque escasas en comparación con el resto de las publicaciones referentes al movimiento pizarrón, se presentaron dos alumnos que señalaron haber sido denunciados falsamente. En esta clase de publicaciones, que se oponían desde el planteamiento original a la acción colectiva de las alumnas, donde se encontraban más comentarios desfavorables. Es importante agregar que hubo una publicación en el grupo en la que se llevaron a cabo denuncias anónimas, pero fue censurada por lxs mismxs administradorxs del grupo. También hubo una página de Facebook que se tituló Denuncias Ibero Puebla utilizada para lo mismo, que después fue dada de baja.

5.2.2 ¿Por qué se acude a la denuncia alternativa?

Lo que las alumnas piensan que motivó a sus compañeras a participar, o a comenzar, el ejercicio de *escrache* del pizarrón fue en primer lugar el hartazgo generado por las instancias de denuncia.

Un aplauso para la persona que tuvo los pantalones de decir “okay estoy harta, nadie me escucha, nadie me toma en serio, voy a escribir el nombre de mi acosador, de mi violador, de lo que haya sido, aquí y lo voy a hacer público” o sea porque creo que es muy complicado y creo que muchas personas no lo entendieron así. Para una víctima que ha pasado por muchas cosas, mucha gente la juzgó, mucha gente no le creyó, no sabemos realmente

por lo que pasó esa mujer que escribió el nombre de su acosador en el pizarrón y decidió hacerlo público (Mac, 2020, Entrevista 1).

Blanco y Spataro señalan que lo que sucede en muchas universidades es que institucionalmente existe una esperanza de que la mera existencia de un protocolo contra la violencia de género resolverá todos los problemas a los que se enfrenta la escuela, cuando persisten la falta de difusión y el desconocimiento de dicho protocolo por parte de lxs estudiantes (2019). Respecto a este tema yo agregaría también la falta de capacitación a las personas que se encuentran en las instancias encargadas de poner en práctica los protocolos. En la publicación más comentada del grupo de Facebook se podía señalar un comentario por parte de una alumna que decía:

Yo ya fui a derechos humanos en dos ocasiones antes de esto. Me escucharon y listo no hicieron nada ni con el profesor ni con el estudiante que me agredió (Alumna de la Universidad Iberoamericana Puebla, 20 de febrero de 2020, grupo privado de Facebook: Ibero Puebla, Anuncios, Cosas Perdidas y Mal Estacionado).

Además, existen problemas estructurales dentro de las IES que no se resolverán únicamente con la existencia y difusión de un protocolo, puesto que las alumnas siguen encontrándose con resultados insatisfactorios al final de sus procesos de denuncia formal.

Pues siento que es porque la universidad no hizo algo más por hacer que las mujeres nos sintiéramos seguras para denunciar, siento que llegó un punto en el que ya todas estaban hartas o no sabían qué hacer, siento que fue un medio de escape ante tanta presión, también psicológica, yo siento que fue por eso principalmente (Andrea, 2020, Entrevista 4)

Es necesario enfatizar que el hartazgo de las alumnas en relación al actual institucional, del periodo estudiado, da origen al Movimiento Pizarrón, aunque también, en la respuesta y accionar de las alumnas nos encontramos con otros de los motivos mencionados en el apartado anterior: la esperanza de la no repetición, la intención de advertir a otras alumnas, la necesidad de hablar, la expectativa de que otros hombres comprendan que estas violencias ya no serán aceptadas.

Como mencionan Blanco y Spataro, “los escraches vienen siendo objeto de reflexión por parte de académicas e intelectuales feministas, quienes señalan reparos a esta modalidad de denuncia” (Blanco y Spataro, 2019, p. 180). Estos reparos suelen tener que ver con la posibilidad de las denuncias falsas, pero también con respecto a la dificultad para que las alumnas tengan un seguimiento formal de sus denuncias a través de este medio. Sin embargo, creo que Fulchiron hace un aporte de suma importancia con respecto a este último punto:

Llama la atención la brecha que existe entre la voz interiorizada masculina que nombra y define la Justicia como “la aplicación de la ley”, y el sentimiento de insatisfacción manifestado tanto por las mujeres de Sepur Zarco como por las mujeres de Libertad [de dónde venían las participantes de su investigación], a pesar de que la ley se haya aplicado y hayan logrado poner en la cárcel a los militares y paramilitares que las esclavizaron: “eso no me va a revivir por dentro”, sentencian (Fulchiron, 2018, p. 128).

Es decir, que muchas de las deficiencias que encuentran las alumnas en la denuncia alternativa, sólo son viables si efectivamente todas ellas estuvieran en búsqueda de la culminación de un proceso de denuncia formal y de una sanción para sus agresores, cuando en muchos casos no es lo que ellas necesitan, ni lo que desean.

5.2.3 ¿Qué sigue después de un ejercicio de *escrache*?

En los días posteriores al ejercicio de escrache en el pizarrón, se registró en el grupo de Facebook la participación de diferentes estudiantes, tanto hombres, como mujeres, como personas no binarias, proponiendo diferentes formas de mantener vigente o registrado el ejercicio del pizarrón. También hubo otras expresiones de apoyo a las alumnas, como brindarles seguridad o proporcionarles acompañamiento psicológico o jurídico a las participantes del ejercicio. A pesar del apoyo de la gran mayoría de personas que comentaban las publicaciones también se notó la resistencia hacia la denuncia alternativa de parte de diferentes personas de la comunidad universitaria, dónde se podían leer comentarios como:

- "Por favor denuncien en la procuraduría universitaria para que se puedan hacer investigaciones a fondo" (Alumna, 21 de febrero).
- "En la Const. Mexicana [*sic*] se estipula que como ciudadano eres acreedor al derecho de réplica. Esto significa que tienes derecho a contestar y exigirle a las persona(s) que te están acusando que presenten pruebas contundentes en tu contra o una disculpa pública de igual magnitud a la acusación que se te está haciendo. Si sientes que has sido víctima de difamación puedes presentar una demanda" (Alumno, 26 de febrero).

- "Exacto! [*sic*] Así como me too y Amber heard!!.... Ah no espera. Amber heard: ex-esposa de Johnny Depp, denunció al actor por violencia, mientras el actor comenta que era ella quien ejercía la violencia" (Alumno, 26 de febrero).
- "Por eso supe que era una mala idea" (Alumno, 22 de febrero).

Efectivamente, persiste la resistencia a este tipo de denuncias, algunos consideran que es ineficiente y otros incluso piensan que es anticonstitucional y que por tanto quebranta los derechos de quienes son señalados en un *escrache*. Muchas alumnas que se encontraban a favor del ejercicio, siguen pensando que es un acto de visibilización y de exigencia de rendición de cuentas. Considero que el testimonio de Paula presentado a continuación resume la perspectiva que comparten muchas de las estudiantes que participaron en las entrevistas.

Yo creo que depende tu objetivo, si tu objetivo es simplemente visibilizar el problema y alzar la voz, el pizarrón o Instagram tal vez sí cumplen con tu objetivo, pero si tu objetivo es que tal vez tenga un seguimiento tu denuncia, lamentablemente la única forma en la que va a suceder va a ser si levantas una denuncia, en este caso ya sea en la universidad y que se le dé un seguimiento (Paula, 2021, Entrevista 1).

Sea cual sea la opinión general acerca de la denuncia alternativa, queda claro que “los protocolos funcionan como un piso, pero no como un techo de la transformación de las culturas universitarias” (Blanco y Spataro, 2019, p. 181). Con respecto al manejo de situaciones de violencia de género y, a pesar de la respuesta de la universidad al ejercicio, en el caso de la IBERO Puebla, el ejercicio de *escrache* del Movimiento Pizarrón no es más que el reflejo de un proceso inacabado de transformación dentro de la institución.

5.3 LAS ALUMNAS Y LA ACCIÓN COLECTIVA

De acuerdo con Sidney Tarrow, la acción colectiva

puede ser breve o mantenida, institucionalizada o subversiva, monótona o dramática. [...] Se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros o las autoridades. La acción colectiva contenciosa es la base de los movimientos sociales (2004, p. 45).

La participación de las alumnas en procesos de denuncia formal o alternativa, se encuentra fuertemente influenciada por la acción colectiva de otras mujeres en su universidad, en su estado, en su país o incluso en el mundo.

Creo que a partir de que empezaron a salir muchas protestas, demandas, sobre todo movimientos en Chile, por ejemplo, se empezó a generar todo este movimiento de mujeres alrededor del mundo y sobre todo las mujeres simpatizaron con esto y se pusieron en orden para para seguir también esos movimientos y que fuera pues todavía de mayor impacto todo lo que hacían (Paula, 2020, Entrevista 1).

La acción colectiva, en muchas ocasiones transformada en movimientos sociales como tal, que se lleva a cabo fuera del país tiene un fuerte impacto en lo que sucede en México, por ejemplo, Blanco y Spataro señalan la influencia directa de movilizaciones como la de Ni Una Menos para la generación de acciones colectivas en IES (2019).

Por otro lado, Ricardo Delgado señala que esta clase de sentido de pertenencia tan fuerte responde al grado de proyección social que pueden adquirir las mujeres en una colectiva, y, por tanto, en la posibilidad de convertirse en interlocutoras y de comunicar sus demandas a la comunidad, transformándose en agentes sociales (2005). En esta misma línea, valdría la pena agregar que el hecho de que la narrativa alrededor de la exigencia de justicia de las mujeres esté cambiando favorablemente poco a poco, esto puede hacer que más mujeres se sientan identificadas con las movilizaciones feministas o antipatriarcales.

Llegado el día de la mujer, las marchas, pues todo lo que estaba sucediendo en el mundo pues como que también dio lugar, tantas manifestaciones, tantas cosas que estaban pasando en la actualidad y pues igual como María José decía, yo igual estoy en Relaciones Internacionales, entonces como que lo vemos un poquito más a diario, pero viendo que cada vez están levantándose más personas y está llegando más a la media y hay más visibilización, como que también da valor y da más esperanza como que también las cosas pueden cambiar (Pame, 2020, Entrevista 1)

Autoras como Marisa Revilla comentan que más bien, este grado de identificación con el movimiento social responde a la autopercepción que tiene la persona sobre su propia situación de exclusión, lo que significaría que el grado de identificación de tantas mujeres es alto porque el grado de exclusión social que experimentan también es alto.

Por otro lado, considero indispensable señalar el carácter comunicativo y organizado de la práctica colectiva del ejercicio del pizarrón el cual, además de fungir como un escrache universitario, le permitió a las alumnas reconocer que no estaban solas; identificar en algunos casos que su agresor había violentado a otras compañeras en la institución; además de funcionar como un parteaguas para la reflexión sobre las violencias vigentes al interior de la comunidad universitaria para el resto de la comunidad.

El ejercicio del pizarrón puede pensarse no sólo como una herramienta de las alumnas para generar diálogos con lxs alumnxs, lxs profesorxs y las autoridades en búsqueda de transformaciones, sino también para dialogar entre ellas. Ese compartir colectivo ha ido develando lo que cada una entiende por reparación del daño, en ese proceso han encontrado en la denuncia colectiva un recurso para enfrentarse a la posible revictimización.

Posterior a los ejercicios de *escrache*, en noviembre del 2020 entró en vigor la Política de Igualdad y Transversalidad de la Perspectiva de Género, la cual derivó en la formación de la Comisión de Igualdad de Género el 14 de mayo del 2021. Actualmente esta comisión se encuentra trabajando con la Comisión de Prevención de Violencias y la Comisión de Salud Integral para generar estrategias que promuevan la igualdad sustantiva a nivel estructural. Tendríamos que preguntarnos si las movilizaciones impactaron de algún modo la fundación de nuevos mecanismos institucionales como este.

Es seguro decir que el centro educativo se encuentra en un proceso de transición entre las medidas e instancias antiguas y las nuevas, por lo que es imposible conocer actualmente los alcances de todos los recursos que han entrado en vigor en los años 2020 al 2022. Sin embargo, creo que será responsabilidad de toda la comunidad de la IBERO Puebla el supervisar estas medidas y el involucrarnos en la exigencia de su correcta implementación.

5.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Reitero el énfasis en la importancia de la redes de apoyo y de un espacio seguro para que las alumnas rompan el silencio y puedan hablar de las violencias experimentadas. Como menciona Fulchiron, en la mayoría de los casos de violencia de género las mujeres están buscando romper el silencio, sólo que no saben dónde, con quiénes o cómo hacerlo debido a que a lo largo de su vida aprendieron que deben mantener estas experiencias en secreto. Los ejercicios de denuncia alternativa contribuyen a desnormalizar esas violencias.

Actualmente ha llegado a generarse una narrativa que revictimiza a las mujeres que se atreven a denunciar tiempo después de la experiencia de violencia, debido a que no tomaron la decisión de hablar de ello inmediatamente. Retomando a Miracco y compañía, los procesos de afrontamiento ponen en perspectiva los recursos con los que cuentan las personas que los atraviesan, en este caso, las alumnas pueden no contar con los recursos para romper el silencio de manera inmediata, pero pueden adquirirlos con el tiempo, con las redes de apoyo adecuadas o mediante la acción colectiva que las invita a participar en alzar la voz sobre sus experiencias.

CONCLUSIONES

Inicié la investigación que dio lugar a esta tesis con el propósito de aportar otra perspectiva al estudio de las violencias de género en las IES, desde un enfoque cualitativo que buscara profundizar en la denuncia, en los elementos que la facilitan o que la dificultan y en cuál es el panorama con respecto a la denuncia alternativa; principalmente enfocándome en la perspectiva y experiencia de alumnas de la IBERO Puebla.

Los resultados expuestos a lo largo de los capítulos responden al contexto específico de la institución antes mencionada. Esta universidad es una IES que pertenece al sector privado, situada en una de las ciudades con más universidades en el país y se circunscribe a los valores y prácticas del sistema educativo jesuita, por lo que los testimonios aquí compartidos no pueden ser generalizados para definir la situación de violencia de género que experimentan todas las IES —privadas y públicas— del país; sin embargo, la experiencia de las alumnas nos proporciona un panorama general del tipo de violencias presentes en el sistema educativo.

Buscando responder la pregunta de investigación sobre *cuáles son y cómo se configuran los factores personales, institucionales y sociales que influyen en la capacidad de denuncia de las alumnas de la IBERO Puebla que han experimentado violencia de género al interior de la comunidad universitaria*, pienso que es crucial referir a la naturalización de la violencia de género a la que son sometidas las mujeres, dentro y fuera de las IES. Estas violencias son socialmente percibidas como algo natural no sólo en el ámbito académico, sino que también son una forma de entrenamiento para reproducir la desigualdad de género en el campo laboral.

Difícilmente se puede hablar de denuncia cuando lo experimentado no se reconoce como violencia o, cuando lo vivido no se considera como algo denunciabile. Aunque en el marco de esta investigación dicha naturalización fue categorizada como un factor de carácter subjetivo; también corresponde al ámbito institucional cuando en éste no se garantizan los procesos adecuados para denunciar toda forma de violencia; y también al ámbito social pues históricamente la sociedad ha invalidado las experiencias de las mujeres haciéndoles creer que exageran.

Los factores que influyen en la denuncia son diversos, complejos y están relacionados entre sí. Las barreras presentes en los testimonios aquí compartidos, tienen tanto un carácter individual como estructural. Aunque la mayoría de las barreras enlistadas en el tercer capítulo responden al ámbito subjetivo, la realidad es que también podría tratarse de temores individuales que han sido alimentados por la ineficiencia de las instituciones y del mismo Estado, así como por la respuesta sociocultural en relación a violencia. Por ejemplo, el temor de algunas alumnas a la impunidad de los agresores dentro de las IES, deriva también de la ineficiencia de las instancias de denuncia gubernamentales, misma que algunas estudiantes han vivido de primera mano. Es decir que, muchas de las barreras personales que atraviesan las estudiantes surgen de un proceso de domesticación (Castro y Vázquez) que antecede incluso a su ingreso a las IES.

La capacidad de denuncia de las alumnas se ve fuertemente mermada por la impunidad, principalmente porque algunas de las violencias vividas al interior de las instituciones llegan a rebasar las competencias de las universidades. Es decir, que las sanciones de las IES sólo pueden responder a la calidad de estudiante o de empleado del agresor, no pueden garantizar la seguridad de las alumnas después de emitir una denuncia dentro de la institución. Esto último es competencia del Estado y se busca garantizar mediante medidas como las órdenes de protección ⁶⁸que pueden emitirse desde el Ministerio Público, las cuales buscan proteger a las mujeres de sus violentadores. No obstante, si para las alumnas ya es difícil denunciar dentro de su universidad, se debatirán con mayor fuerza si valdrá la pena ir a denunciar a una instancia de un Estado en el que no confían.

Otros de los factores que merman la capacidad de denuncia es que el proceso *per se* puede llegar a convertirse en un debate entre la palabra del agresor y la estudiante en el que, de acuerdo a los valores del sistema patriarcal, se le da mayor peso a la palabra masculina sobre todo si se trata de un agresor que además es mayor en edad que la víctima, que es profesor, coordinador o que desempeña algún otro cargo jerárquico por encima de la alumna y/o cuenta con un capital social o político que le garantice un resultado favorable al tener que determinar su culpabilidad.

⁶⁸ El área de asesoría psicosocial del IDHIE asesora a las alumnas que busquen solicitar una orden de protección en el Ministerio Público en caso de ser necesario.

De manera adicional, dentro de las limitantes del ámbito institucional, se encuentra la falta de difusión de protocolos, pero también la falta de involucramiento de la institución cuando las violencias entre las personas de su comunidad ocurren fuera de sus instalaciones, reflejada en la falta de acompañamiento a sus alumnas en procesos de denuncia que tendrían que llevarse a cabo en otro tipo de instancias como un ministerio público o fiscalía. En el caso de la IBERO Puebla, sí existen los protocolos correspondientes, así como los esfuerzos para difundirlos; sin embargo, la comunidad de estudiantes apenas está experimentando los resultados de dichos esfuerzos, puesto que las alumnas de generaciones más antiguas no ubicaban estos recursos e instancias previo al Movimiento Pizarrón.

Me gustaría hacer énfasis en algunos elementos asociados al agresor que pueden ser un obstáculo para la denuncia. Además de los capitales del agresor, es necesario considerar si su relación con la estudiante puede limitar la posibilidad de denuncia, hay que tomar en cuenta si existe abuso de poder o una relación familiar, de amistad o erótico afectiva. En este último caso puede afectar la promesa de un cambio por parte del agresor, quien comúnmente argumenta que no volverá a ejercer violencia, o por el contrario, puede amenazar a la víctima o a sus seres queridos en caso de denuncia.

En cuanto a los factores que contribuyen favorablemente en la denuncia, encontramos en primer lugar que las redes de apoyo son el factor más mencionado y enfatizado por las participantes. Estas redes pueden estar conformadas por lxs amigxs, lxs compañerxs, los espacios que brinda la institución, las participantes de una colectiva o grupo de apoyo en común o por la familia. Sobre esta última, creo importante recalcar la importancia del apoyo familiar a la hora de romper el silencio, puesto que la familia representa la primera instancia de socialización de las alumnas y su reacción ante una experiencia de violencia de género puede mermar o nutrir la capacidad de denuncia.

Aunque de manera personal considero que no hay factores únicos o determinantes de la denuncia —puesto que cada víctima experimenta y procesa las violencias y las motivaciones de manera diferente— sí creo que las redes de apoyo pueden animar a alumnas que incluso llegan a tener el resto de los factores y capitales jugando en su contra. Otro facilitador con el mismo potencial es el proceso de identificación con otras mujeres, es decir, cuando las alumnas se enteran de que otras estudiantes están denunciando, que se están

manifestando, que hay más víctimas de su mismo agresor. Todo lo anterior constituye una motivación para que las alumnas decidan romper el silencio. Incluso, la intención de evitar que le pase a otras alumnas puede llevar a las víctimas sin ningún otro recurso a abrir una carpeta de investigación contra su agresor, lo cual constituye un acto de responsabilidad comunitaria.

A lo largo de esta investigación he reconstruido mi perspectiva alrededor del proceso que implica romper el silencio. Mientras más se habla de la violencia de género que experimentan las mujeres y sobre la necesidad de que las víctimas denuncien, se vuelve más común la idea de que las mujeres están obligadas a denunciar la violencia lo más rápido posible, incluso, revictimizándolas cuando rompen el silencio años después de la experiencia. Sin embargo, esta responsabilidad en realidad no debería recaer en sus manos, las víctimas pueden decidir ser partícipes de un proceso institucional de justicia siempre que lo deseen, pero no puede ser un proceso obligado por el que se les revictimice si deciden no optar por éste.

Luego de la realización de esta investigación llego a la conclusión de que es necesario comprender que la denuncia formal no es el único recurso que tienen las mujeres para romper el silencio, ni para denunciar la experiencia vivida y/o al agresor. Las víctimas tienen otras formas de enunciar y denunciar la violencia: con sus redes de apoyo, grupos de ayuda, por medio de terapia e incluso mediante la denuncia alternativa.

Para entender cómo las mujeres rompen el silencio es indispensable entender que existen diferentes motivadores para que decidan hacerlo, además del sentido comunitario antes mencionado y de la existencia de una red de apoyo, está la necesidad de las mujeres de hablarlo para atravesar por un proceso de sanación. Las motivaciones aquí expuestas están más allá del punitivismo o de la justicia como la entendemos en términos institucionalizados. Justicia para algunas estudiantes es saber que su agresor no volverá a agredir a otras mujeres, la esperanza de la no repetición, sentir que no quedó en ellas hablar al respecto. Por ello, para muchas alumnas la denuncia alternativa es una opción viable que empata con sus expectativas de romper el silencio aunque, de acuerdo con sus testimonios, también llega a recurrirse a ella como resultado del hartazgo de experimentar la violencia de forma constante y en un contexto de impunidad.

En el caso de la IBERO Puebla, el Movimiento Pizarrón como una forma de denuncia alternativa por medio del *escrache*, fue un llamado de atención a la institución, que, parafraseando el testimonio de Mac, fue la manera de las alumnas de decir ya basta y empezar a hablar sobre lo que habían estado experimentando. Según lo compartido por las participantes, todas habían vivido o habían conocido a alguien que hubiera vivido situaciones de violencia física, psicológica y sexual durante su experiencia universitaria.

Aunque las manifestaciones más comunes de violencia fueron los micromachismos, también hubo varios testimonios de violencia sexual, desde la leve que consistía en comentarios e insinuaciones incómodas, hasta la muy grave, tratándose de intentos de violación. Sobre este último punto, incluso cuando gracias a la revisión bibliográfica de los trabajos de Buquet *et al.*, Carrillo y Carranza y otras autoras a nivel internacional, estaba enterada del aumento que existe en los casos reportados de violación equiparada, bajo los efectos del consumo, consciente o inconsciente de drogas y/o alcohol, no me esperaba que esta fuera una experiencia tan cercana a las participantes.

Mientras que por un lado el *escrache* de las estudiantes buscaba denunciar estas experiencias, también era una manera de decirle a la institución que las medidas llevadas a cabo hasta ese momento para responder a la violencia de género no resultaban suficientes. Las alumnas señalaron que, además de una mejor difusión de los protocolos existentes, deseaban sentirse acompañadas y protegidas por la institución al vivir alguna de estas violencias, decidieran o no denunciarlas, que querían sentir al personal de las instancias de denuncia mucho más cercano a la comunidad de estudiantes. Sin embargo, también se mencionó durante las entrevistas que hay algunxs maestrxs y coordinadorxs, principalmente mujeres, que hacen el proceso más amigable para las estudiantes.

Al finalizar el trabajo de campo fue más fácil entender las limitantes a las que se enfrentan las IES para garantizar la seguridad de sus alumnas y que sus competencias no siempre llenan las expectativas de justicia de las estudiantes, no obstante, hay exigencias de las alumnas que la institución puede resolver o promover en miras de construir un campus más seguro. Entre estas exigencias, las alumnas señalan que la universidad puede trabajar en procesos de denuncia en los que se proteja su identidad y se procure su anonimato tanto como el proceso lo permita, empezando, por ejemplo, con cambiar la ubicación física de la

Procuraduría de Derechos Universitarios a un lugar menos visible para el resto de la comunidad. A la vez mencionaron la importancia de generar un proceso que pudiese apoyarse en la modalidad virtual.

Por otro lado, las alumnas también quisieran que la universidad promoviera instancias de escucha, asesoría y acompañamiento que no necesariamente conlleven una denuncia al interior de la institución, ni fuera de esta. Otro punto mencionado con frecuencia era la iluminación, tanto dentro de las instalaciones: en los estacionamientos, pasillos y en el área que rodea al IDIT y al gimnasio, como fuera de éstas, puesto que gran parte de las alumnas se trasladan de la universidad a sus casas caminando, cuando estas quedan considerablemente cerca. Si bien este último punto no corresponde a una competencia institucional, sí es algo que puede ser promovido con las instituciones correspondientes.

Las estudiantes entrevistadas consideran que hasta que la universidad incorpore estas propuestas y ellas sientan que hay más seguridad que el anonimato, que reciben mayor apoyo; que obtengan respuestas más inmediatas y garantía de no repetición. seguirán considerando el *escrache* como una práctica para enfrentar las barreras de denuncia.

El cambio social que implica la denuncia alternativa de situaciones de violencia de género puede ser analizado desde la comunicación, al considerar que es mediante ésta que el intercambio de mensajes y la negociación pueden generar consensos que culminen en determinadas transformaciones. Sobre todo, entendiendo la transformación social mediante la comunicación, como un proceso continuo, como la comunicación en sí, que no tiene que ver con difundir un mensaje al final, sino con todo el trasfondo que implica el diálogo que generó la creación de dicho mensaje. Es decir, aunque la finalidad del *escrache* está en lograr un cambio institucional para reconocerlo como una forma legítima de denuncia que conlleve un seguimiento por parte de la universidad, el diálogo de trasfondo que permitió a las participantes llevar a cabo el *escrache* en primer lugar como medio de expresión es igual de valioso y podría considerarse como el verdadero objetivo de ese proceso comunicativo. Sin embargo, no es sólo el cambio social generado a partir de esta problemática el que puede entenderse desde la comunicación. Las prácticas sociales desde lo comunicativo son también “los no dichos, las estrategias de silencio, las resistencias” (Washington Uranga, 2016, p. 28). Por lo que a través de la comunicación podemos comprender, desde la experiencia de las

estudiantes, todo lo que no se ha hablado acerca de la violencia de género, así como todo lo que se ha decidido deliberadamente ocultar acerca de la situación, las ausencias que existen al contar la historia desde únicamente la perspectiva institucional.

Es desde el campo de la comunicación para el cambio social que considero que, para facilitar la denuncia, tanto institucional como alternativa, será necesario en las IES ir más allá de la generación y difusión de protocolos. Es imprescindible recurrir a formas de comunicación horizontales entre alumnas y también entre la institución y sus estudiantes y es de igual importancia la generación de espacios seguros para que ellas puedan romper el silencio. Las redes de apoyo, la terapia, los grupos de ayuda, las colectivas, todos estos son espacios de intercambio que sirven para enunciar y reafirmar las violencias vividas, lo que podría considerarse como una forma de resistencia a las prácticas de domesticación que atraviesan las mujeres. Considero también el sentido de identificación que se logra a través de estos espacios y de los movimientos sociales, como una manera de contrarrestar el *habitus* que naturaliza la violencia, que no podría lograrse sin el proceso comunicativo que se da en las marchas, en las mesas de diálogo, en las convivencias, en las reuniones o en los ejercicios de protesta y denuncia alternativa como lo son los *escraches*.

Aunque las alumnas consideran que la contingencia por el Covid-19 ralentizó o pausó los esfuerzos y los logros obtenidos a partir del Movimiento Pizarrón, también piensan que, si se le da el seguimiento necesario a las conversaciones entabladas y las problemáticas expuestas en el pizarrón, este ejercicio podría convertirse en un parteaguas para la forma en que la universidad trata el tema de la violencia de género. Incluso cuando es difícil pensar qué sucederá a partir de ahora, sí es posible percibir cambios a nivel social, como el reconocimiento de las violencias por parte de las alumnas o la mayor atención de los alumnos, profesores y otros hombres de la institución hacia las violencias que ejercen; así como algunos cambios a nivel institucional.

El desarrollo de esta investigación me deja pensando en una serie de preguntas que no tuve la oportunidad de responder en esta ocasión, tales como ¿cuál será la experiencia de las alumnas con las nuevas medidas contra la violencia de género que implementará la institución después del regreso a clases presenciales?, ¿cuál es el papel de las colectivas estudiantiles en cuanto a la generación de espacios seguros para romper el silencio?, ¿qué

otros impactos socioculturales tiene la denuncia alternativa al interior de las IES?, ¿cómo debe interpretarse el papel de las instituciones en la denuncia de violencias sexuales entre personas de la comunidad universitaria, considerando sus limitantes y las barreras de las instancias del Estado?, ¿qué repercusiones tienen en las estudiantes las formas de violencia de género universitarias poco estudiadas en México, como la violación equiparada?

Desafortunadamente, me fue imposible ahondar en esta última manifestación violencia sexual que creo que debería ser más estudiada en el contexto de las IES mexicanas, debido a que de acuerdo a las alumnas, es una agresión recurrente en el ámbito universitario, que aporta bastante a este clima frío de agresión, impunidad y exclusión que ellas enfrentan, principalmente al tener que escuchar a sus compañeros hablar sobre estas prácticas en sus clases y en los pasillos como si se tratara de algo aceptable.

Finalmente, para concluir, quiero hacer notar que el proceso comunicativo que generaron las alumnas tuvo, intencionadamente o no, repercusiones en ellas, en la institución y en la comunidad de personas que forman parte de ésta. Esto abrió un diálogo sobre las violencias experimentadas y las carencias en el proceso de denuncia, pero también creó espacios para comunicar y gestionar las necesidades de las estudiantes, en este marco es importante que sus propuestas y necesidades sean escuchadas por la institución antes de la implementación de cualquier cambio. Sin duda alguna, las alumnas no son sujetas pasivas de la violencia que experimentan, son un ejemplo de resistencia y de respuesta al hartazgo. Siempre me mantendré expectante y esperanzada de ver sus procesos y logros para generar una comunidad universitaria mucho más incluyente.

REFERENCIAS

- Accossatto, R., y Sendra, M. (2018). Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni Una Menos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (08), 117-136.
- Aguilar, M. (2017). *Voces y ecos de las mujeres universitarias: Estudio exploratorio cualitativo de las relaciones de género*. FUNDAP.
- Ángel, A. (2019, 21 de enero). 2018, el año más violento con más de 34 mil homicidios; en diciembre aumentaron 9%. Animal Político. <https://www.animalpolitico.com/2019/01/2018-violencia-homicidios-delitos-mexico/>
- Alcalde, I. (2016). *Antropología de las Instituciones. Estudio etnográfico del internamiento en un centro de menores infractores (tesis de doctorado)*. Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras, Córdoba, España.
- Alloatti, M. (2014). *Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- Alonso, L. E.; Criado, E. y Moreno, J. L. (Eds.). (2004). Pierre Bourdieu: *las herramientas del sociólogo* (Vol. 279). Editorial Fundamentos.
- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 147-175.
- Altomare, M. (2010). Las dimensiones del sentido en la teoría social de Max Weber: acción social, relación social y orden legítimo. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 7(1), 40-44.
- Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis*, 1(2), 179-200.
- Aretio, A. (2007). Aspectos éticos de la denuncia profesional de la violencia contra las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 21(4), 273-277. Recuperado en 31 de agosto de 2021, de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112007000400001&lng=es&tlng=es.

- Arranz, F. (2004). Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el p. *Política y sociedad*, 41(2), 223-242.
- Ávila, M., y Garrido, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Nómadas (Col)*, (44), 201-217.
- Ávila, Y. (2019, 27 marzo). *¿Cómo surgió el movimiento Me Too y cómo revivió en México?* Animal Político. <https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurriola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa* (2da reimpresión ed.). UAEM.
- Barba-Martín, R. A.; Gómez-González, A. y González-Calvo, G. (2018). “Tu enfoque determina tu realidad”: una vida dedicada a unir teoría y práctica en la investigación cualitativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (22), 15-32. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.tedr
- Barjola, N. (2019). *Microfísica sexista del poder*. Virus Editorial.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 262-286. Recuperado en 23 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200262&lng=es&tlng=es
- Barreto, M. y Flores, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Nómadas (Col)*, (44),201-217. Recuperado en 7 de abril de 2021, ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818012>
- Basaldúa, J. E., Macías, C., Hernández, J. V., Ortiz, J. A., & Hernández, J. (2013). El sentido del proceso educativo de los estudiantes de la Ibero Puebla. *Cuaderno del Área de Reflexión Universitaria (ARU)*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Bastus, G. (2020). De la plaza pública a las redes sociales: el escrache digital como nueva variante de punición. *Revista Jurídica*, (10), 110-125.

- BBC News Mundo. (2019, 6 diciembre). Las Tesis: de dónde viene «Un violador en tu camino» y cómo se convirtió en un fenómeno feminista mundial. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50694888>
- BBC News Mundo. (2020, 3 junio). «Ni una menos»: Chiara Páez, la adolescente embarazada de 14 años cuyo brutal asesinato dio origen al movimiento contra la violencia machista. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52900596>
- Benalcázar, M., y Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 140-149.
- Blanco, R., y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, (51), pp. 173–189. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10>
- Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). UNAM.
- Blay, E. (2013). “Voy o no voy”: el recurso a la policía en el caso de la violencia de género. Perspectivas de las víctimas. *Estudios penales y criminológicos*, 33.
- Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. En *Anales de la cátedra Francisco Suárez* (Vol. 48, pp. 131-155).
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2 (1.6).
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. *España: Editorial Popular*.
- Bourdieu, P. (2000b). Cosas dichas. *Barcelona: Gedisa*.
- Bourdieu, P. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5).
- Boyle, K., Barr, A. y Clay-Warner, J. (2017). The Effects of Feminist Mobilization and Women’s Status on Universities’ Reporting of Rape [Los efectos de la movilización feminista y el estatus de las mujeres en la denuncia de violación en las universidades]. *Journal of School Violence*, 16(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1318580>

- Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM- Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cacho, X. (1998). *Historia y anhelos. XV años de la Universidad Iberoamericana en Puebla. Magistralis*, 15. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/3549/Historia%20y%20anhelos.%20XV%20a%C3%B1os%20de%20la%20Universidad%20Iberoamericana%20en%20Puebla.pdf?sequence=1>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia”, en *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 17 de diciembre de 2015, México, Honorable Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_GAMVLV.pdf
- Campos, S. (2021, 31 enero). *Falla en Puebla alerta de violencia de género*. *El Sol de México*. <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/falla-en-puebla-alerta-de-violencia-de-genero-6307456.html>
- Cardona, L., y Arteaga, N. (2021). #Metoo, la movilización digital en México: Respaldo, crítica y oposición en la esfera civil. *Espiral Estudios sobre Estado y sociedad (eISSN: 2594-021X)*, 28(81).
- Carosio, A. (2009). *El aporte de los Estudios Feministas de Género y de las Mujeres a la formación universitaria integral*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alba_Carosio/publication/228094956_El_aporte_de_los_Estudios_Feministas_de_Genero_y_de_las_Mujeres_a_la_formacion_universitaria_integral/links/09e414ff1e6670f093000000.pdf.
- Carrillo, R., y Carranza, N. (2019). *Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES*. *Cotidiano - Revista de La Realidad Mexicana*, 34(216), pp. 27–38.

- Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES, Asociación Colombiana de Universidades e instituciones Universitarias Privadas.
- Castañeda, M. (2010). Etnografía feminista. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). UNAM.
- Castañeda, M. (2014). Investigación feminista: caracterización y prospectiva. *Pensar un mundo durable para todos*. Lima: UNESCO, 151-164.
- Castián, J. I. (2004). El concepto de capital en la obra de Pierre Bourdieu. En Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo (pp. 317–350). Fundamentos.
- Castro, R., y García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40421175>
- Celis, W. (1990, 18 noviembre). Date Rape And a List At Brown. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1990/11/18/us/date-rape-and-a-list-at-brown.html>
- Código Penal Federal, [CPF]. Artículo 266 de 2012. 14 de junio de 2012 (México).
- Código Penal Federal, [CPF]. Artículo 260 de 2020. 24 de enero de 2020 (México).
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. (2016). Resultados preliminares del Diagnóstico sobre la atención de la violencia sexual en México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118490/Resumen_Ejecutivo_diagno_stico_violencia_Sexual_CEA_V.pdf
- Consejo Ciudadano de Seguridad y Justicia del Estado de Puebla, & Observatorio Ciudadano de Seguridad y Paz (OCSEPAZ). (2020). Informe Incidencia Delictiva Febrero 2020 (Febrero). Recuperado de <https://consejociudadanopuebla.org/download/informe-de-incidencia-delictiva-estatal-febrero-2020/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2017). *Guía para el uso del lenguaje incluyente y no sexista* (Actualización 2017). CNDH. <https://www.derechoshumanoscdmx.gob.mx/wp-content/uploads/GUIALINS2017.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2019). *Diagnóstico de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos como integrante de los Grupos que dan seguimiento a*

los procedimientos de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres, 2019.
<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/Estudio-AVGM-2019.pdf>

Cueto, S. (2010, abril 20). Demandas de justicia y escrache en HIJOS La Plata. *Trabajos y Comunicaciones*, 36. Recuperado de <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar>

Delgado, R. (2014). Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales] CLACSO.

De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). Buenos Aires: Siglo XX.

Dirección General de Políticas de Género. (2018). La violencia contra las mujeres en la justicia penal. Recuperado de <https://www.fiscales.gob.ar/wp-content/uploads/2018/11/DGPG-estadisticas-caba-1.pdf>

Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B., & Read, R. (2007, Noviembre). Etnografía virtual. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 8, No. 3).

Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 22 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.

Echeverría, R., Paredes, L., Evia, N., Carrillo, C., Kantún, M, Batún, J., y Quintal, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52307>

55s (2006). Violencia de género: Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. En García, J. (Ed.), *Compilación sobre género y violencia* (pp. 55-62). Instituto Aguascalentense de las mujeres.

EQUIS: Justicia para las mujeres y Red nacional de refugios. (2020, agosto). *Las dos pandemias: violencia contra las mujeres en México en el contexto de COVID-19.* <https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2020/08/informe-dospandemiasmexico.pdf>

- Espinar, E. (2007). RUA: Las raíces socioculturales de la violencia de género. *Escuela abierta*, 10. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12973>
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
- Evangelista, A. (2017). Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano. *CIAIQ 2017*, 3.
- Expósito, F., (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48(1), 20-25. Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*, disponible en <https://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/> (última revisión 13/04/2020).
- Fernández, M. (2005). Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 90-106.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2016). Análisis psicosocial de las barreras que dificultan la denuncia: el caso de los femicidios íntimos en España. *Ex Aequo - Revista Da Associação Portuguesa de Estudos Sobre as Mulheres*, (34). <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.05>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2016b). Barreras que dificultan la denuncia de la violencia de género: reflexiones a propósito de los resultados de la macroencuesta. En *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (256-270), Sevilla: SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fulchiron, A. (2018). *La "ley de mujeres": Amor, poder propio y autoridad - Mujeres sobrevivientes de violación sexual en guerra reinventan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad*

- (Tesis doctoral). Consultada en https://www.academia.edu/38551793/La_ley_de_mujeres_amor_poder_propio_y_autoridad
- Galán, J. Y Figueroa, M. (2017). Gaslighting. La invisible violencia psicológica. *Uaricha*, 14(32), 53-60.
- Gallegos V., A., Sandoval C., A.B., Espín M., M.F. y García M., D.A. (2019). Autoestima y violencia psicológica contra mujeres universitarias en sus relaciones de pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 139-148.
- Gerson, B. (1979). Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. *Perfiles Educativos*, 5, 3-22. Retrieved from <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/pdf.php?src=1979/n5a1979/mx.peredu.1979.n5.p3-22.pdf>
- Gómez, N. (2019). *La formación de voluntarios con perspectiva del Desarrollo Humano. Un estudio de caso del voluntariado Ibero Puebla* (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla, Puebla. Recuperado de: <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4318/<ahref=https://www.boreacr.com/citar-tesis-apa/>Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, H., y Fabio, H. (2015). Interacciones entre universidad y sociedad: contextos para pensar la educación contemporánea. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 68-80.
- Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Gobernación. (2019, julio 29). *Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Puebla*. Consultada el 1ro de noviembre de 2019, en <http://ojp.puebla.gob.mx/index.php/leyes>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez, G. (2008). Violencia sexista. De la violencia simbólica a la violencia radical. *Debate Feminista*, 37(19), 34-48.
- Harding, S. (1989). Is there a feminist method. *Feminism and science*, pp. 18-32.
- Harding, S. (2010). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M.

Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 39-66). UNAM.

Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 44 (176), 63-82.

Hernández, M. (2018, 28 marzo). *Exhiben padres de víctima de feminicidio en Puebla impunidad del asesino*. La Jornada de Oriente. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/exhiben-padres/>

Hill, C., y Silva, E. (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. American Association of University Women Educational Foundation, 1111 Sixteenth St. NW, Washington, DC 20036.

Huerta, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, VII (14),281-306. [fecha de Consulta 17 de Marzo de 2021]. ISSN: 1665-899X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4262/426252094011>

Ibarra, L., Fonseca, C., y Santiago, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54).

Igareda, N., y Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: Cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 12, 1–27. <https://doi.org/10.46381/reic.v12i0.79>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (2016). Principales resultados*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019, 21 noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)* [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf

Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (2020, 24 noviembre). *Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 25 de noviembre*. Gobierno de México.

<https://www.insp.mx/avisos/dia-internacional-de-la-eliminacion-de-la-violencia-contra-la-mujer-25-de-noviembre>

- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la educación superior*, 36(141), 169-178.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.
- Kennedy, D. (2016). *Abuso sexual y vestimenta sexy: cómo disfrutar del erotismo sin reproducir la lógica de la dominación masculina*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Klevens, J. (2001). Violencia física contra la mujer en Santa Fe de Bogotá: prevalencia y factores asociados. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 9, 78-83.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y Horas la Editorial.
- Lagarde, M. (2006). Del femicidio al feminicidio. *Desde El Jardín de Freud*, 6, 216–225. <https://doi.org/10.15446/djf>
- Lagarde, M. (2014). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Siglo XXI Editores México.
- López, F., Martínez, N., y Gándara, A. (2010). La Universidad: Orígenes Y Evolución. *Cultura Científica y Tecnológica*, 7(40/41), 5–13.
- Lucumi, E., Álvarez, A., y García, C. (2012). El poder como genealogía de la identidad de género. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (1), 91-103.
- Manso, N. (2019). Escraches en redes sociales: nociones de (in) justicia en torno a las denuncias sobre violencias de género. *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la universidad iberoamericana*, 2(3), 1-22.
- Mena, M. E. (2003). El desarrollo académico de la Ibero Puebla: un recuento a los veinte años de esfuerzo permanente en la formación de profesionales. *Magistralis*, 23 (Edición de aniversario).

<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/573/Magistralis23-Mena.pdf?sequence=1>

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos*, 32(130), 25-48. Recuperado en 07 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003&lng=es&tlng=es.

Mingo, A. (2016). "¡Pasen a borrar el pizarrón!" Mujeres en la universidad. *Revista de la educación superior*, 45(178), 1-15.

Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.

Miracco, M., Rutzstein, G., Lievendag, L., Arana, F., Scappatura, M. L., Elizathe, L., y Keegan, E. (2010). Estrategias de afrontamiento en mujeres maltratadas: la percepción del proceso por parte de las mujeres. *Anuario de investigaciones*, 17, 59-67.

Muntané, I. (2019, 7 febrero). No son micromachismos. *El País*. Recuperado el 14 de marzo de 2022, de https://elpais.com/elpais/2019/02/04/opinion/1549298461_391257.html

Naciones Unidas. Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Nueva York. Naciones Unidas, 1993. Recuperado de https://observatoriojusticiaygenero.gob.do/documentos/PDF/normativas/NOR_declaracion_elimination_violencia_mujer.pdf

Navarro, E. y Villarroel, C. (2011). Universidad y sociedad: ¿Responsabilidades olvidadas? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(2), 166-167.

National Union of Students (NUS) (2010). Hidden Marks: A study of women students' experiences of harassment, stalking, violence and sexual assault. Recuperado de https://www.nus.org.uk/Global/NUS_hidden_marks_report_2nd_edition_web.pdf

Olivares, E., e Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/MoDecoFinalPDF.pdf>

Ortiz, J., y Vargas, K. (2014). Poder y saber, mecanismos de reproducción discursiva y fragmentación social. *Revista Filosofía UIS*, 13(1), 195-207. <https://doi.org/10.18273/revfil>

- Osborne, R. (2009). Apuntes sobre violencia de género. *Barcelona, España*.
- Paéz, S., Lichtle, R., y De la Torre, K. (2017, 24 de agosto). *Solo dos de siete universidades poblanas con protocolos contra acoso sexual*. Cimac Noticias. <https://archivo.cimacnoticias.com.mx/node/75433>
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (siglo XIX). *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, (19), 375-417.
- Pastor, J. (2006). The social movements: Of the critic of modernity to the denunciation of the globalizacion. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 133-147. Recuperado en 05 de mayo de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200002&lng=es&tlng=en.
- Pérez, F. y Bernabé, B. (2012). Las denuncias falsas en casos de violencia de género: ¿mito o realidad? *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 37-46.
- Pérez, V., y Hernández, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(2), 0-0.
- Pérez, Y. (2016). Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género. *Revista mexicana de sociología*, 78(4), 741-767. Recuperado en 23 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400741&lng=es&tlng=es.
- Phipps, A., y Young, I. (2013). That's what she said: women students' experiences of 'lad culture' in higher education. Recuperado de [https://www.nus.org.uk/PageFiles/12238/Thats%20What%20She%20Said%20-%20Full%20Report%20\(1\).pdf](https://www.nus.org.uk/PageFiles/12238/Thats%20What%20She%20Said%20-%20Full%20Report%20(1).pdf)
- Pichardo, R. (2020, noviembre 24). *IBERO Puebla actúa en la prevención y sanción de violencias contra la mujer | Ibero*. Universidad Iberoamericana de Puebla. https://www.iberopuebla.mx/noticias_y_eventos/noticias/ibero-puebla-actua-en-la-prevencion-y-sancion-de-violencias-contra-la
- Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), IV (106), 123-141. Consultada el 20 de Febrero de 2021. ISSN: 0482-5276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15310610>

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39. [fecha de Consulta 21 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Quintana, V., 2020, Canción sin miedo, <https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs>
- Ragnedda, M. (2012). Medios de comunicación masiva y la mujer en Italia: de la violencia simbólica a la violencia física. *Trayectorias*, 14(35),27-43. [fecha de Consulta 20 de Febrero de 2021]. ISSN: 2007-1205. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=607/60725809002>
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Última década*, 4(5), 9-46.
- Rincón, Y. y Rubio, A. (2012). Romper el silencio es vencer el dolor. *Advocatus*, (18).
- Ríos, M. (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-196). UNAM.
- Ruiz, R., y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.
- Sagot, M. (2017). ¿Un mundo sin femicidios? Las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. CLACSO.
- Santillán, V., Ortiz, A., y Arcos, J. (2010). El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(2), 33-58. Recuperado en 12 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200003&lng=es&tlng=es.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2021, enero). *Información sobre violencia contra las mujeres* (Corte al 31 de diciembre de 2020). Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. https://drive.google.com/file/d/1RHUjF-foAgeft_iaAGgXIiPvvgRfPT9b/view

- Schenke, E., y Pérez, I. (2018). *Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico*. Acta Geográfica, 12(30), 227–233.
- Tarrow, S. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. 2 ed. Madrid, Alianza, 2004, p. 45.
- Touriñán, J. (2020). La ‘tercera misión’ de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 41-81.
- Trujillo, E. (2009) “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición”, *Política y Cultura*, núm. 32, otoño, 2009, México, UAM-Xochimilco, pp. 9 -33.
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educación*, (42), 081-93.
- Universidad Iberoamericana de Puebla. (2017, agosto). *Compromisos Institucionales para el Cuidado de la Integridad Personal y Comunitaria* (Comunicación Oficial No. 203). https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/compromisos_institucionales_para_el_cuidado_de_la_integridad_personal_y_comunitaria_1_0_0.pdf
- Universidad Iberoamericana de Puebla. (2018). Normativa: *Reglamento de Disciplina con Dignidad y Convivencia Universitaria* (Comunicación Oficial No. 210). Recuperado de <https://repo.iberopuebla.mx/normativa/co210.pdf?fbclid=IwAR3SKB0IYPYHV6Q-5-SIDnL635Zg1cMQTg3KtvgpQk7kG9mugN-DkTrfeXk>
- Universidad Iberoamericana de Puebla. (2020). De las violencias en el ámbito universitario a la búsqueda de espacios dignos: ¿Qué sabemos y cómo reaccionamos en la IBERO Puebla? Diagnóstico 2020. Recuperado el lunes 14 de marzo de 2022 de <https://repo.iberopuebla.mx/cuidamosTodos/queSabemos.pdf>
- Universidad Iberoamericana de Puebla. (2020). Política de Igualdad y Transversalidad de la Perspectiva de Género (Comunicación Oficial No. 227). Recuperado el lunes 14 de marzo de 2022 de https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/politica_de_igualdad_y_transversalidad_de_la_perspectiva_de_genero.pdf

- Universidad Iberoamericana de Puebla. (s. f.). *Vida Ignaciana | Ibero*. Universidad Iberoamericana de Puebla. Recuperado 28 de enero de 2021, de <https://www.iberopuebla.mx/vida-estudiantil/vida-ignaciana>
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.
- Urraco, M., y Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 153-167.
- Vancini, B. (2013, 20 marzo). Los jóvenes universitarios y su percepción de la violencia en México: Análisis a partir de las encuestas realizadas a la comunidad universitaria de la Ibero Puebla. *Rúbricas, Número especial. Paz, justicia y seguridad ciudadana*. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/672/Paz%20y%20justicia%20Especial%202012%20%2810%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Análisis Crítico del Discurso*, 30, 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Varela, N. (2017). *La violencia de género en contextos de pareja, en el estado español, a través del discurso de las víctimas* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos).
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Ciudad de México, México: Penguin Random House.
- Wahr, B. (2005). “Amor son buenas obras y no buenas razones” Revisión de nuevas tendencias pedagógicas en la universidad colombiana. *Forma y Función*, (18), 285-292.
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad* (Décimo quinta ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- World Health Organization. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- W Radio. (2012, 17 agosto). *Apuñala alumno de la Ibero a su novia en el Campus Puebla*. W Radio México. https://wradio.com.mx/radio/2012/08/16/judicial/1345159020_745596.html

Yañez, S. (2016, noviembre 16–18). Una reflexión sobre la etnografía institucional como herramienta de análisis feminista. [Presentación de tesis doctoral]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América, Mendoza, Argentina. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vii-elmecs/v-elmecs/inicio>