

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Ser mujer y estudiar Derecho.
Etnografía de la violencia de género en una
universidad de la Ciudad de México”**

Tesis que presenta

Juan Carlos Gómez Palacios

para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de la Tesis:

Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez

Resumen

Objetivo. En esta investigación se analiza la vida cotidiana escolar de mujeres que estudian derecho en una universidad pública de la Ciudad de México, el objetivo es documentar las formas de violencia de género y las estrategias que despliegan para resistirlas. **Método y universo de estudio.** Se trata de un estudio etnográfico realizado entre noviembre de 2016 y agosto de 2017, apoyado en 15 entrevistas en profundidad. Se privilegia la narrativa de las mujeres que están inscritas como estudiantes de tiempo completo en la licenciatura en derecho (9), se exploraron también los relatos de estudiantes varones (3), de profesoras (2) y un comerciante en vía pública. **Hallazgos.** Los hallazgos sugieren que las estudiantes son víctimas de acoso sexual, humillaciones, segregación y discriminación, principalmente de sus profesores. Destaca el hecho de que al haber una relación asimétrica de poder entre los profesores y las estudiantes, ellos aprovechan su rol de autoridad para abusar con la pretensión de quedar impunes. Es de subrayar que la vida escolar condiciona un proceso de disciplinamiento punitivo que parece naturalizar la violencia, al punto en que algunas estudiantes parecen resignarse. Es por eso que las estudiantes prefieren no denunciar por la vía institucional, pues temen a las represalias de sus agresores y a la muerte social. Sin embargo, han encontrado otras formas individuales y colectivas de denunciar y resistir, como por ejemplo pasar con perfil bajo, acusar a través las redes sociales y generar redes estudiantiles de información para saber qué profesores son hostigadores. **Conclusiones.** La violencia de género es un problema que requiere ser atendido con urgencia por las instituciones de educación superior, pues parece agudizar las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres, pero además parece reproducir la naturalización de la violencia contra las mujeres en un contexto educativo que tendría que ser ajeno a estas injusticias.

Palabras clave: Violencia de género, violencia escolar, acoso sexual.

Abstract

Objective. This research analyzes the daily school life of female students of law in a public university in Mexico City. The purpose of this work is to document the forms of gender violence and the strategies students deploy to resist them. **Method and universe of study.** This is an ethnographic study conducted between November 2016 and August 2017, supported by 15 in-depth interviews. This research prioritizes the narrative of women enrolled as full-time students in the law faculty (9). It also explores the stories of male students (3), professors (2) and a street trader. **Findings** The findings suggest that female students are constantly victims of sexual harassment, humiliation, segregation and discrimination, mainly by their professors. It is important to highlight that existing an asymmetric power relationship between professors and students, professors take advantage of their role of authority to commit all kinds of abuse or arbitrariness with the aim of remaining unpunished. It should be emphasized that school life conditions a process of punitive discipline that seems to naturalize violence, to the point where some female students seem to resign themselves. Thus, the students prefer not to denounce through the institutional way, because they fear the reprisals of their aggressors and social death. However, they have found other individual and collective ways of denouncing and resisting, such as passing with a low profile, accusing through social networks and generating student information networks to know which professors are harassing. **Conclusions** Gender violence is a problem that needs to be addressed urgently by higher education institutions, since it seems to worsen the inequality gaps between men and women, but it also seems to reproduce the naturalization of violence against women in an educational context that would have to be oblivious of these injustices.

Keywords: Gender violence, school violence, sexual harassment.

“Para la elaboracion de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt”

Agradecimientos:

A la vida por ponerme en este tiempo y espacio. Por darme la oportunidad de vivir una experiencia académica inolvidable en el DIE CINVESTAV, porque ahí aprendí contenidos, conocí historias de vida, conocí perspectivas teóricas, entablé nuevas relaciones de amistad y compañerismo, pero sobre todo, me enseñó a ser más sensible y humilde ante la realidad social.

A mis padres por ser mi fuente de inspiración. Con su fuerza, entrega y cariño, me motivan a seguir adelante. En particular mi madre, a quien su discapacidad nunca la ha limitado para hacer lo que desea y ha sabido vivir con ella. A mi padre que siempre me enseñó el valor del trabajo y de la prudencia. Infinitas gracias por su esfuerzo, porque a pesar de las dificultades personales y sociales, siempre me brindaron lo mejor y lo que hoy en día soy, lo debo en gran parte a ellos.

A mi director de tesis, el Dr. Daniel Hernández Rosete, por enseñarme a recorrer el camino de la etnografía. Al inicio fue difícil pero él siempre fue paciente. Agradezco sus conocimientos, su escritura, su trayectoria, pero lo que más le agradezco, es su calidad humana. Siempre me trató con respeto, dispuesto a apoyarme y a escucharme. Antes de solicitarme avances de escritura, lo primero que preguntaba era ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, y eso me daba confianza para emprender la tarea. Antes de ser académico, era un gran amigo.

A mis sinodales, la Dra. Antonia Candela y la Dra Inés Dussel, por enriquecer mi trabajo con sus comentarios y observaciones y por acompañarme en este proceso, siempre con humildad, empatía y respeto.

A mi hermano Adrián y a mis sobrinos Glenda, Fernando y Danna, por sus muestras de cariño. Su compañía, sus sonrisas, sus juegos y sus ocurrencias, me levantan el ánimo cuando siento que no puedo. Gracias a mi abuelita Modesta por ser una mujer fuerte, cariñosa y aguerrida que me inspira en la vida.

A Luis por acompañarme en esta experiencia, por su apoyo incondicional, por su contención, por ser mi amigo, hermano, cómplice y confidente. Gracias porque desde el inicio confío en mí para ingresar a la maestría y cuando la cursé, vivió conmigo cada experiencia. A pesar de las dificultades y diferencias, siempre ha estado ahí, acompañándome con respeto y cariño.

A Aldo, Juanjo, Iván, Paula, Daniel, Félix, Oscar y Arturo, por su amistad y cariño. Gracias por acompañarme en cada momento, por las palabras de ánimo, los abrazos, las risas, las charlas, los aprendizajes y las experiencias que he vivido con cada uno de ellos. Gracias por su empatía, por ser mis confidentes y cómplices, ¡los quiero mucho, bichos!

A Nat, por su cariño, por acompañarme al final de la tesis y brindarme las condiciones para escribir inspirado y con tranquilidad. Gracias por mostrarme otras formas de entender la vida en el medio rural, por permitirme desempeñar profesionalmente en espacios académicos que implicaron nuevos retos. Gracias por motivarme a cada momento y por sacarme de mi zona de confort, lo que generó revoluciones en mi mente que me han llevado a nuevas reflexiones profesionales y personales.

A mis profesores del DIE por todas sus enseñanzas, por sus escritos y experiencias compartidas. De cada uno aprendí cosas nuevas.

A las mujeres y varones que participaron en este estudio porque sin su disposición, esto no habría sido posible. El etnógrafo se debe a sus informantes y su oralidad, sus experiencias y pensamientos fueron los que dieron sentido a este trabajo.

Índice	
Introducción	1
Capítulo 1. Protocolo de la investigación	3
Planteamiento	3
Propósitos	9
Interrogantes de trabajo	10
Aspectos metodológicos	10
Universo de estudio, técnicas y trabajo de campo	11
Mujeres estudiantes.	12
Mujeres estudiantes disidentes.	13
Varones estudiantes.	13
Docentes.	13
Otras figuras.	14
Técnicas	14
Reflexiones sobre el trabajo de Campo	15
Ingreso al campo.	16
Dificultades en el trabajo de campo.	17
Capítulo 2. Formación de cuerpos dóciles	20
2.1 Los dispositivos de la disciplina punitiva en la facultad	21
2.1.1 Un currículo oculto.	21
2.1.2 Estudiantes subalternos y aprendizaje mecanicista.	23
2.1.3 Ausencia de ética.	24
2.1.4 Espacios escolares jerarquizados y ordenados.	25
2.2 La obligatoriedad de los códigos de vestimenta	27
2.2.1 Marca relaciones de género desiguales.	28
2.2.2 Discrimina por condiciones de raza y clase.	29
2.3 Vigilancia heteronormativa	31
2.3.1 Feminidad hegemónica.	32
2.3.2 Diferencias desiguales de género.	32
2.3.3 Heterosexualidad obligada.	33
2.4 Poder docente y subordinación	34
2.4.1 El docente como figura de conocimiento y verdad.	34
2.5 La sanción normalizadora	37
2.5.1 Calificaciones deficientes y reprobadas.	38
2.5.2 Hostigar para mitigar sus fuerzas.	39
2.5.3 El examen como instrumento de sanción.	40
2.5.4 Dificultades para titularse.	41
2.6 Un cuerpo disciplinado es un cuerpo normalizado	42
2.6.1 Asumen los códigos de vestimenta como un elemento de estatus.	43
2.6.2 Se institucionalizan la cultura de la legalidad.	43
2.6.3 Normalizan la violencia.	45
Conclusiones del capítulo	46

Capítulo 3. La violencia contra las mujeres estudiantes de derecho	47
Introducción	47
3.1 Acoso sexual: sujetos que acosan	48
3.2 Prácticas de acoso sexual	51
3.2.1 El acoso verbal.	51
<i>Bromas.</i>	52
<i>Invitaciones a salir.</i>	54
3.2.2 El acoso escrito.	55
3.2.3 El acoso físico	57
3.3 Otras formas de violencia	59
3.3.1 Dimorfismo sexual.	59
<i>En las relaciones Interpersonales.</i>	60
<i>Por condiciones de embarazo.</i>	63
<i>En la participación en puestos de poder.</i>	65
3.3.2 Ofensas.	65
<i>Desvalorizar públicamente.</i>	66
3.3.3 Racismo.	67
3.3.4 Homofobia.	69
3.4 Circunstancias en las que se agudiza la violencia	69
3.5 Representación de la violencia en la Facultad	74
3.5.1 El tercer actor.	74
3.5.2 Del acoso a la culpa.	75
Conclusiones del capítulo	78
Capítulo 4. La contracultura escolar de las estudiantes de Derecho	80
Introducción	80
4.1 Negación de las estudiantes a la denuncia formal	83
4.1.1. Desconocimiento de los mecanismos de denuncia.	83
4.1.2. Discrecionalidad en los protocolos de denuncia.	84
4.1.3. Miedo a la muerte social y a la impunidad.	84
4.2 Otras formas de denunciar y resistir	86
4.2.1. Resistencias individuales.	87
<i>Niegan la realidad.</i>	87
<i>Camuflarse.</i>	88
<i>Resisten ideológicamente.</i>	89
<i>Pasan con perfil bajo.</i>	90
<i>Huyen de los profesores.</i>	92
<i>Confrontación directa.</i>	93
4.3. Resistencias colectivas	94
4.3.1 Formar redes estudiantiles.	94
4.3.2 Generar alianzas con otras figuras.	99
4.3.3. Denuncia en redes sociales.	100
Conclusiones de capítulo	103
Reflexiones finales	104

Algunas limitaciones en el estudio	108
Investigaciones a futuro y algunas sugerencias	108
Bibliografía	109
Anexos	117

Introducción

El presente trabajo aborda la violencia contra las mujeres en la Facultad de Derecho de una Universidad en la Ciudad de México. Parte del supuesto que el acceso de las mujeres a las Instituciones de Educación Superior (IES) no ha sido suficiente para alcanzar la igualdad que se le ha negado a las mujeres históricamente, sobre todo en un espacio que inicialmente y durante muchos años estuvo dominado por los varones. Hay una serie de prácticas violentas como la violencia sexual, la discriminación y el racismo que predominan contra las mujeres y que trascienden más allá de su acceso o restricción al espacio escolar. Estas prácticas se producen en la microfísica de las instituciones educativas, a veces son poco visible a la mirada externa y otras veces son visibles pero se naturalizan. Sin embargo, para que tengan efecto, es necesario predisponer a las estudiantes a esta violencia a través de dispositivos disciplinarios. No obstante, a pesar del peso de las estructuras sociales dominantes, siempre hay espacio para la agencia de las mujeres, misma que advierte posibilidades a los cambios sociales positivos para ellas y para otras mujeres que de igual manera, son cautivas de la violencia de género en otros espacios sociales.

En el primer capítulo se presenta el protocolo de la investigación, que es de tipo etnográfico con una perspectiva fenomenológica. Se presentan los propósitos y las interrogantes que dirigieron esta investigación, las técnicas con las que se recopiló la información, se describe el universo de estudio y la experiencia de trabajo de campo.

En el segundo capítulo se describen y analizan los dispositivos disciplinarios que operan en la vida escolar de la facultad. Son dispositivos que operan de manera directa e indirecta sobre los cuerpos de las estudiantes y que tienen efectos en las formas en que se definen y conducen socialmente, así como docilidad a la violencia. El currículo, el aprendizaje y los espacios escolares son los dispositivos más relevantes a través de los que opera la disciplina escolar en la facultad.

En el tercer capítulo se describen las prácticas de violencia que más recurrentemente son ejercidas sobre las estudiantes, principalmente por sus profesores, aunque esto no exime a sus compañeros, a sus profesores y a ellas mismas. Entre las prácticas más comunes están el acoso sexual, la discriminación, el sexismo y la intimidación pública.

En el cuarto capítulo se centra la atención en las formas en que las estudiantes resisten a la violencia que ejercen sobre ellas. Son resistencias que se configuran a través de un discurso privado ante la falta de mecanismos institucionales efectivos que

garanticen la integridad de la vida de las estudiantes. Estas resistencias adquieren formas individuales y colectivas con otros miembros de la comunidad escolar y personal externo.

Finalmente, se presentan las reflexiones finales de la investigación, en las que se recogen algunas de las principales conclusiones sobre la violencia contra las mujeres en la Facultad de Derecho. Estas reflexiones pretenden ser de aporte al campo educativo para construir espacios escolar incluyentes.

Capítulo 1. Protocolo de la investigación

Planteamiento

La relación sexo-género¹ históricamente ha desempeñado un papel importante en los procesos de diferenciación social. A partir de esta dicotomía se han asignado roles y se han construido estereotipos que ciñen a los hombres y mujeres a mantener comportamientos y establecer relaciones diferenciadas en espacios específicamente asignados (Gayle, 1989; Lamas, 2002), lo que se conoce como masculinidad y feminidad hegemónicas², y que por efecto han tenido un posicionamiento desigual entre hombres y mujeres. De hecho, Serret (2008) reconoce esta diferenciación desigual y señala lo siguiente:

Las sociedades [...] no están exentas de las múltiples manifestaciones del patriarcado; resienten la exclusión de las mujeres en la esfera pública, la violencia en la casa y la representada por los feminicidios, de la misma manera que múltiples inequidades en los ámbitos político, laboral, económico, social y cultural. (Serret Bravo, 2008, p. 85)

Es decir, las sociedades se han configurado en función de la clasificación arbitraria que los seres humanos han hecho de las cosas y el sistema de oposiciones que ha emergido a partir de ellas (Bourdieu, 2000). Pues cada oposición confiere significados cuyo origen son las afinidades, correspondencias, y connotaciones de los sujetos; se naturalizan, legalizan y adquieren un orden; posteriormente se incorporan a las cosas, al mundo social, a los cuerpos y a las formas de vida de los sujetos. Finalmente, cada oposición funciona como esquema de percepción, pensamiento y acción. Es así que, con el afán de mantener el orden de las oposiciones, son colocados diques normativos que vigilan comportamientos regulados en las diferentes estructuras sociales.

Esta diferenciación ha permeado todas las esferas sociales, incluida la educativa. Las oposiciones sociales de hombre-mujer/público-privado han trazado las conductas de las personas y les han asignado roles; lo han hecho a través de la cobertura educativa, el

¹ Relación sexo-género: Gayle (1986) y Lamas (2000) coinciden en definir al sexo como la diferenciación biológica entre machos y hembras, mientras que al género como la construcción social de la diferenciación sexual: masculino y femenino.

² Hegemonía es un concepto propuesto por Gramsci (1975), que refiere al estado de supremacía que alcanza una ideología propuesta por una clase dominante.

currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos y quienes no las asumen, son clasificadas como “anormales”³ (Foucault, 2007)⁴.

Por ejemplo, en la Nueva España el acceso de las mujeres a los espacios educativos fue limitado, casi nulo (Loyo, 1999). Esto se debía a que la educación estaba diferenciada por sexo, ya que la sociedad recusaba que las niñas y los niños interactuaran conjuntamente y accedieran a los mismos conocimientos por diferentes razones (Gonzalbo, 1985). La primera aludía al riesgo de un enamoramiento temprano al convivir en un mismo espacio físico; y la segunda refería a que las niñas no tenían las mismas capacidades cognitivas que los niños para aprender; por lo que su educación (excepto las niñas provenientes de familias opulentas)⁵ se basaba en aprender contenidos elementales que fueran de ayuda en sus labores domésticas. No obstante, lo anterior no significa la existencia nula de escuelas mixtas, pero las pocas que hubo eran consideradas inferiores (Loyo, 1999).

En educación superior la situación no era diferente a lo que ocurría en educación básica: la formación educativa que ofrecieron a las mujeres estaba inscrita en la feminidad, la cual consideraban uno de sus atributos naturales.

En lo que respecta a la educación superior en México, al igual que otros países del continente americano, las mujeres tuvieron acceso a la educación superior hasta inicios y mitad de siglo XIX (Offen, 2000; Palermo, 2006), mientras que en países europeos como Italia, Alemania, Inglaterra y Suiza, las primeras mujeres ingresaron a las Universidades durante la Edad Media y el Renacimiento. Por ejemplo, durante el Porfiriato, según Cano (2000), a las mujeres sin ninguna objeción les estaba permitido estudiar magisterio y ortodoncia; la primera porque la consideraron un sinónimo de la maternidad; mientras que

³ Michel Foucault describe como “anormales” a todas aquellas personas que según la psiquiatría, la medicina, las leyes y las normas sociales adjetivan como “peligrosas” (Foucault, 2007) por estar fuera de sus márgenes de normalización cuya base son las estructuras biológicas.

⁴ Existen ya una cantidad de estudios que han centrado su atención en la desigualdad y la violencia por condiciones de género que emergen en los espacios escolares. Por ejemplo, González, et al (2001) describen la situación desigual que enfrentan los estudiantes de educación básica y media superior, a consecuencia de la reproducción sexista que hace la escuela. Toriz Pérez (2004) y Parga (2004) y (2008) enfocan su mirada en las prácticas docentes, particularmente en cómo construyen estereotipos sobre las mujeres, y en función de ellos, mantienen prácticas desiguales por sexo cuando se enseñan contenidos como matemáticas en las escuelas de educación secundaria. Askew y Ross (1988) Belausteguigoitia y Mingo (2000), analizan cómo la escuela de educación básica en México y en el mundo, construyen el sexismo en los niños. Otros estudios como el de Espin, et al (1996) centran su atención en analizar la reproducción sexista y estereotipada a través de los elementos icónicos que contienen los materiales didácticos y los cuentos con que enseñan los docentes a sus estudiantes.

⁵ Las niñas pertenecientes a las clases privilegiadas en la Nueva España recibían clases de piano, inglés, pintura, francés y dibujo, a diferencia de las niñas de clases bajas que solo recibían educación religiosa y asistemática (Gonzalbo, 1985, pp.16-17)

a la segunda, una actividad de orfebrería cuyo valor estuvo centrado en la delicadeza de sus manos. En los campos de medicina y derecho, las circunstancias fueron diferentes; si bien se les permitió ejercer, su acceso fue restringido; en medicina se les permitió solo en el área obstétrica, mientras que en derecho, solo podían estudiar en el área civil. En el caso de las ingenierías no se tiene registro de mujeres profesionistas. Sin embargo, si en algo coincidían las sociedades de los países de ambos continentes, era en pensar que el acceso de las mujeres a las Universidades debía ser únicamente en disciplinas que les demandaban habilidades “naturales” como la asistencia y el cuidado. Fue así que medicina y docencia fueron las primeras profesiones que ejercieron las mujeres (Palermo, 2006; Sullerot, 1970).

Esto significa que durante siglos las mujeres fueron asumidas como incapaces para ejercer actividades que demandasen habilidades de un pensamiento complejo, esto sin considerar que la sociedad, durante mucho tiempo asumió que la maldad era una característica inherente a ellas⁶, por lo que sujetos inferiores y malos no podían convivir en el espacio de la razón dada por la naturaleza a los varones. Fue así como fueron enclaustradas a los trabajos del espacio doméstico y cuando tuvieron oportunidad de incursionar en otros espacios, fueron restringidas a actividades que estuvieran definidas por el cuidado y el asistencialismo, que Dios y la naturaleza habían creado para ellas.

Con el paso de los años y gracias a la conformación de diferentes grupos de lucha, entre ellos los grupos feministas y estudiantiles, las mujeres poco a poco ganaron terreno en el espacio universitario. Fue en la década de los '50 y '60 cuando las mujeres mexicanas pugnaron por su derecho a estudiar la educación superior y ganaron también su derecho a votar. Estos periodos fueron un hito para la historia de las mujeres en México y sus efectos fueron tales que hoy en día el número de mujeres que ingresan a las universidades ha superado el número de varones⁷, sobre todo porque los cambios económicos en la sociedad implicaron que las mujeres tuvieran una participación activa

⁶ En el pasado muchas mujeres europeas y amerindias de la Nueva España fueron enjuiciadas a muerte por considerarlas brujas (Nathan Bravo, 2002; Águeda Médez, 2015). La sociedad las excluía de tal manera que, la prostitución, la costura, la hechicería y la vida religiosa (solo para las de clase acomodada) (Gonzalbo, 1985) eran los únicos oficios que podían ejercer. Sin embargo, para el Santo Oficio los primeros tres oficios estaban influenciados por demonios; por lo que la muerte era el castigo que debían recibir.

⁷ En el 2016, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reportó que 204 940 estudiantes fue la matrícula total de estudiantes inscritos a nivel licenciatura en todas sus modalidades, de los cuales el 51.9% (106 364) son mujeres y el 48.1% (98 676) son varones. En términos de titulación, las mujeres también superan a los hombres, en 2015 se titularon 13 110 mujeres y 9 902 varones de todas las licenciaturas de la UNAM.

en la economía familiar (Hernández Rosete, 2006; ONU, 2016). Sin embargo, a pesar de los antecedentes históricos nacionales e internacionales, así como las estadísticas que revelan un crecimiento de las mujeres que acceden a una educación superior, su ingreso sigue siendo relativo y muchas veces supeditado a la supremacía o inferioridad con que las sociedades miran a los sexos, así como a las condiciones económicas y demográficas de la comunidad. Tales son los casos de diferentes mujeres indígenas mexicanas que enfrentan condiciones desiguales para acceder a una educación, pues derivado de la pobreza con que viven sus familias, la migración de su lugar de origen, así como las triples jornadas que laboran para ayudar a los ingresos familiares, las obliga a renunciar a la escuela (Hernández Rosete y Maya, 2016).

Por eso, hablar de igualdad de género en México, aún parece muy lejano. Sobre todo porque, más allá de mirar el acceso de las mujeres a las escuelas, las prácticas de exclusión que fueron ejercidas sobre las mujeres en otros periodos de la historia, se mantienen vigentes; solo que sus formas de operación se han transformado, son poco transparentes y se materializan en prácticas que parecen “irrelevantes” pero que no son más que mecanismos sutiles de opresión (Foucault, 2009). Digamos que transitar del espacio privado al espacio público para las mujeres no ha sido fácil, sobre todo porque ha implicado que el Estado primero las reconozca como sujetos de derecho y después, decida generar políticas públicas que garanticen su participación en la vida social activa (ONU, 2016). Sin embargo, algo se ha logrado. Los nuevos retos de las Instituciones de Educación Superior (IES) están ahora en verificar que la desigualdad de género sea erradicada efectivamente desde lo macro hasta lo micro de su organización, ya que las políticas públicas de género, han tenido como efecto que algunos hombres se sientan incómodos y se exasperen por no poder efectuar actos punitivos de exclusión que solían hacer contra las mujeres, de manera libre y sin ningún tipo de sanción.

De hecho, hay investigaciones recientes que han develado de qué manera opera en la actualidad, la violencia contra las mujeres en las IES de México y el mundo. En sus hallazgos describen que son la violencia sexual, la discriminación y el sexismo, las más predominantes.

En lo que respecta a la violencia sexual, las estudiantes viven constantemente todo tipo de agresiones sexuales forzadas. Por ejemplo, en un estudio de corte cuantitativo que realizaron con 901 mujeres del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Instituto Tecnológico Federal (ITF) en México, los hallazgos revelaron que existe un alto número de casos de acoso sexual en ambas instituciones y la mayoría son realizados por

profesores varones (Hernández Herrera, Jiménez García, y Guadarrama Tapia, 2015). Las conductas recurrentes de hostigamiento son: llamadas telefónicas; piropos; chistes con contenido sexual; miradas lascivas y gestos. Algunas participantes del estudio refieren no haber tenido intenciones de entablar algún tipo de relación sexual con sus profesores, pero fueron forzadas a cambio de favores académicos o económicos.

En otros estudios realizados en la UNAM por Mingo y Moreno (2015) Mingo (2016) refieren cómo el maltrato y el hostigamiento sexual de los profesores, forman parte de la cotidianeidad de la vida escolar de las mujeres estudiantes y de algunas profesoras, sobre todo sin son extranjeras. También refieren, al igual que lo hace (Barreto, 2017) en un estudio que realizó en la UNAM, que la ineficacia de las denuncias de las agraviadas porque las autoridades no reconocen como verídicos los testimonios de las denunciadas, o por falta de mecanismos para dar seguimiento oportuno, ha tenido como consecuencia que muchas de ellas prefieran vivir la violencia en silencio.

Una situación parecida a la de la UNAM comparten las estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo, quienes viven acosadas sexualmente por sus profesores y compañeros (Castro y Vázquez García, 2008). Esta violencia sexual la viven en silencio por temor a las represalias de sus agresores, pero sobre todo por no defraudar a sus padres, ya que al salir de sus comunidades, lo hacen con el propósito de buscar mejorar las condiciones de vida personal y familiar. De igual manera, este estudio revela que varias de las estudiantes viven esta violencia sexual con culpa, pues asumen haber hecho algo mal para que las agredieran de esa manera; sobre todo, porque recuerdan las advertencias de sus progenitoras, que al salir de sus comunidades a estudiar, ellas perderían valor social como mujeres.

Con respecto a la discriminación en la IES en México, los estudios de Mingo (2016) son claros. La autora describe que en las IES mexicanas, las necesidades de las mujeres no representan parte de la agenda institucional. Por ejemplo, en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, el número de baños para las mujeres es reducido y se favorece el número de baños para varones. Señala también que la discriminación por color de piel está muy marcada, las mujeres afrodescendientes son tratadas con mayor violencia que las mujeres de piel blanca. En lo que refiere a las clases, las mujeres reciben un trato desigual, los profesores generalmente no les permiten participar, cuando lo hacen, las intimidan públicamente. Según la autora, al igual que Gamba Mondragón (2010), estas prácticas discriminatorias suceden porque, en la representación de las autoridades

educativas, los profesores y los estudiantes varones, las mujeres son extranjeras en un territorio históricamente masculino y esto les resta valor.

Finalmente, en lo que respecta al sexismo, Ordorika (2015) argumenta que hay asimetría entre la participación de mujeres académicas y los cargos que implican toma de decisiones. En México los cargos de autoridad en las universidades públicas están ocupados mayoritariamente por hombres, al igual que los ascensos: 59.4 % a 93.3% es el porcentaje de varones que ocupan una plaza directiva en alguna universidad de México; en cambio, solo de 6.7% a 40.6% es el porcentaje de mujeres que ocupan este tipo de plazas; en la UNAM 60% de los varones ocupan plazas docentes de tiempo completo y las mujeres solo el 40% (De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012). Esta asimetría deriva de una significación social en la que los hombres son las únicas figuras de autoridad y las mujeres sus subordinadas.

Otros países como España, Colombia y Costa Rica no son lejanos a la realidad que vive México. Sin importar la diferencia por continente y estructura económica de los países; los tres tienen un fuerte problema de violencia de género en sus universidades que se materializa en la violencia sexual contra sus estudiantes, la discriminación por etnia o raza y la segregación de sus académicas de puestos de autoridad (Alcalá Cortijo, 2005; González Sala y Mora Valero, 2014; Fernández Moreno, Hernández Torres, y Paniagua Suárez, 2005; Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira, 2015)

Los hallazgos encontrados en otras investigaciones, han marcado como una tarea importante de este trabajo contribuir a visibilizar la violencia contra las mujeres en las IES. Particularmente interesa desentramar los significados, las representaciones y las prácticas dirigidas a ellas, a su llegada en un espacio que fue ex profeso para los varones como es el caso de la Facultad de Derecho aquí analizada. La tesis propone saber qué implica para las mujeres hoy en día estudiar derecho en un espacio en el que no eran importantes, en el que eran consideradas incapaces para pensar en términos jurídicos, y en el que la misma jurisprudencia durante muchos años les negó el acceso a sus derechos como ciudadana, hija, esposa y madre, pues no siempre los espacios ni las personas que aparentan ser progresistas, verdaderamente lo son; en cada uno de ellos se pueden encontrar huellas culturales de una sociedad patriarcal y androcéntrica (Hernández Rosete, 2006).

Sin duda, las estructuras sociales tienen un peso importante sobre la violencia que es ejercida sobre las mujeres. Sin embargo, también es necesario reconocer que no todas las mujeres están dispuestas a subordinarse a la dominación masculina (Bourdieu, 2000).

Hay quienes establecen márgenes de respuesta agenciada para hacer frente a los ambientes y prácticas hostiles que viven (Giddens, 2006). Esta capacidad de agencia les permite mitigar las fuerzas de los agresores, vencer obstáculos inmediatos, hacer creer al otro que se ha subordinado y generar cambios desde lo imperceptible, desde los puntos de quiebre, donde el dominador no tiene acceso. Por eso es que me parece importante situar a la violencia y a la agencia como fenómenos que conviven en una relación tensa de poder, ya que al hacerlo, es posible tener una mayor comprensión estructural de la cultura.

Propósitos

Los propósitos de este trabajo son dos: 1) Describir la vida cotidiana escolar de las mujeres que estudian en la facultad de derecho en una universidad pública en la Ciudad de México, permeada por la violencia de género; y 2) analizar las tácticas y estrategias⁸ de las estudiantes para resistir a la vigilancia heteronormativa que enfrentan durante su vida escolar. La hipótesis de este trabajo es que, a pesar de que las mujeres han logrado el acceso y el incremento a espacios y disciplinas que les habían sido negados en educación superior, continúa habiendo prácticas -a veces visibles, otras veces no tanto- en otros ámbitos de la escuela como el currículo, la interacciones en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc; que violentan a las mujeres, y en consecuencia, obstaculizan garantizar que haya igualdad de género en su vida universitaria. De este problema surge una segunda hipótesis: las mujeres no asumen pasivamente la violencia que viven en su vida escolar, sino que la enfrentan pública o privadamente a través de diferentes tipos de estrategias que les permiten salvaguardar su integridad en la mayor medida posible y concluir sus estudios de educación superior.

⁸ Michel De Certeau (1996) plantea una diferenciación conceptual entre táctica y estrategia. A la primera la define como “un arte del débil” (p.43); es decir, son acciones que carecen de poder y están enclaustradas en el marco de quienes sí lo tienen, pero aprovechan todas las posibilidades que les brinda las fallas que emergen de la vigilancia para responder con cautela y de alguna manera al poder dominante. En cambio, las estrategias son acciones que gozan de “voluntad y de poder” (De Certeau, 1996, p: 42), y tienen un lugar propio a través del cual observan y calculan los movimientos del exterior para regular y establecer cierto tipo de relaciones. Por tanto, este trabajo se inscribe en la lógica de ambos conceptos, pues en los hallazgos encontrados hay estudiantes que ante las situaciones de violencia que los docentes ejercen sobre ellas, cuentan con cierto poder y espacio para calcular sus respuestas y establecer cierto tipo de relaciones; tal es el caso de un colectivo de estudiantes mujeres en la Facultad que está emprendiendo acciones para abatir la violencia. Sin embargo, hay otras estudiantes que carecen totalmente de poder, por lo que deben responder desde el espacio del poder inmediato que las domina y de manera cautelosa; es la situación de las estudiantes que ante las humillaciones de los docentes en el aula, guardan silencio para no aflorar más las prácticas de violencia.

Los objetivos de este trabajo son:

- Identificar los dispositivos de la disciplina escolar que opera en la facultad de derecho y los efectos que tiene sobre los cuerpos de las estudiantes.
- Describir las interacciones de las mujeres estudiantes con sus profesores y compañeros desde una perspectiva de género
- Analizar las prácticas de las estudiantes para resistir a los diferentes tipos de violencia que ejercen sobre ellas.

Interrogantes de trabajo

Las preguntas que guiaron este estudio, fueron las siguientes:

- 1) ¿Cuáles son los dispositivos disciplinarios al interior de la facultad y qué efectos tiene sobre las mujeres?
- 2) ¿Cuáles son las prácticas y las relaciones que los varones establecen con las mujeres estudiantes de la facultad?
- 3) ¿Cuáles son las prácticas de contracultura escolar de las estudiantes para resistir a la violencia de género que las apremia en la facultad?

Aspectos metodológicos

Este estudio es de corte etnográfico y fue realizado desde una perspectiva fenomenológica, pues retoma la concepción simbólica de cultura propuesta por Geertz (1973) que apela a que la sociedad se construye a partir de una trama de significados, por lo que es necesario recurrir a la propia oralidad de los sujetos para comprender su realidad. También fue iconográfico, porque en algunos apartados se exponen los análisis realizados a partir de algunas fotografías (Hernández-Rosete, Flores, y Echevarría, 2011), pero que dan cuenta de los sentidos y significados que los estudiantes tienen de su vida escolar y que los expresan a través de un lenguaje no verbal.

En este trabajo fue de suma importancia reconocer que los informantes son sujetos con capacidad de agencia; es decir, que los sujetos tienen conciencia de cada una de sus acciones así como de las consecuencias que implican, y pueden explicarlas discursivamente (Giddens, 2006). No obstante, también se consideró que mucho de los entramados de significación, de representación simbólica y materialización cultural con que explican su realidad los sujetos, están influenciados por las relaciones de poder asimétricas en que se encuentran inmersas (Thompson, 2002).

Universo de estudio, técnicas y trabajo de campo

En el estudio etnográfico se entrevistaron a quince informantes divididos en cinco grupos: estudiantes mujeres (6 entrevistas), mujeres estudiantes disidentes⁹ (3 entrevistas), estudiantes varones (3 entrevistas), docentes mujeres (2 entrevistas), vendedor de dulces (1 entrevista). Todas las personas fueron entrevistadas bajo su consentimiento informado.

Cada grupo de informantes tiene una razón de ser, y según sus características permiten construir una comprensión más amplia del problema que se persigue en este trabajo. Las mujeres estudiantes están divididas en dos grupos, las que solo estudian y las que estudian pero también forman parte de la red estudiantil. El primer grupo de estudiantes, a través de sus narrativas, me permitió comprender la realidad que viven cotidianamente en su vida escolar sin estar influenciadas por un objetivo de lucha por la igualdad de las mujeres, ni por referentes teóricos en materia de género¹⁰; en cambio, las estudiantes disidentes fueron importantes porque narraron las experiencias de violencia que personalmente vivieron y que dieron origen a su militancia política al interior de la facultad, individual y colectivamente. Entrevistar a estudiantes varones me permitió comprender su forma particular de mirar el problema, comprender si verdaderamente están influenciados por sus privilegios y en qué medida la violencia también los alcanza a ellos. Por su parte, las profesoras dieron cuenta de los cambios que la violencia de género ha tenido generacionalmente en la facultad, o sí las prácticas que les tocó vivir como estudiantes se han mantenido vigentes. Finalmente, la mirada eterna de la violencia de género de quien no es estudiante ni profesor, es relevante porque permite comprender cómo se mira el problema desde un rol que no está relativamente en una posición de poder ni de subordinación; sin embargo, convive con el problema a través de lo que observa y escucha a diario de los estudiantes y los profesores.

En función de la importancia que ya he señalado, el perfil de los informantes es el siguiente:

Grupo 1	Mujeres estudiantes
Mujeres inscritas en la licenciatura en derecho, de 6º a 9º semestre, entre 20 y 30 años.	
Grupo 2	Mujeres estudiantes disidentes

⁹ Al utilizar el adjetivo disidente con este grupo de mujeres, no afirmo que son las únicas que se han rebelado a las prácticas de violencia, sino que lo utilizo para referirme a jóvenes que han hecho explícito en la facultad su desacuerdo a estas prácticas y han emprendido un conjunto de acciones colectivas para abatirlas.

¹⁰ No asumo que las estudiantes que no pertenecen a la red “alza la voz” no tengan referentes teóricos en materia de género; pero parto de la idea que no lo hacen explícito o no ha sido la causa para iniciar una revelación contra la violencia de género que viven en la Escuela.

Mujeres inscritas en la licenciatura en derecho e integrantes de la red estudiantil “alza la voz”, de 7° a 9° semestre, entre 21 y 27 años.	
Grupo 3	Varones estudiantes
Varones estudiantes en la licenciatura en derecho, de 2° a 10° semestre, entre 18 y 24 años.	
Grupo 4	Mujeres docentes
Mujeres docentes en la facultad, entre 37 y 52 años.	
Grupo 5	Otras figuras
Comerciante en la facultad, edad: 53 años.	

Mujeres estudiantes.

Son mujeres, inscritas en el sistema escolarizado de la licenciatura en derecho, y tienen entre 20 y 30 años de edad. Todas ingresaron a la licenciatura por pase directo; es decir que todas estudiaron en escuelas de educación media superior que pertenecen a la universidad en la que estudian. Nacieron en la Ciudad de México; una estudiante vive la ciudad de Cuernavaca en el Estado de Morelos, otras en zonas cercanas a la Universidad y una vive en Ixtapaluca en el Estado de México, lo que significa que el tiempo aproximado que invierten para llegar desde sus domicilios a la universidad, oscila entre los 45 minutos y los 120 minutos.

Las estudiantes pertenecen a diferentes tipos de familia: algunas viven con sus abuelos, otras con sus padres, algunas solo con su padre o madre. Con la salvedad de dos estudiantes, el resto tiene ascendencia alta escolaridad, desde licenciatura hasta posgrado; las familias de las otras dos jóvenes se dedican al comercio informal y al trabajo como obreros.

La mayoría refiere haber elegido la carrera por deseos de ayudar a la sociedad a través de crear leyes que garanticen su bienestar. De todas fue su primera opción estudiar Derecho. En el caso de una de las estudiantes, ya estudiaba Derecho en una escuela privada; sin embargo, la rigidez del sistema la llevó a desertar y buscar una mejor opción, por lo que pensó que la facultad en la que estudia actualmente, al ser de carácter público, le ofrecería una vida escolar más crítica, libre de prejuicios y llena de conocimientos por la experiencia de los profesores que imparten clases.

Tres de las estudiantes trabajan, además de asistir a sus clases a la universidad. Dos laboran ya en áreas que son afines a su carrera y una, en áreas ajenas. Las otras tres se dedican de tiempo completo a estudiar.

Mujeres estudiantes disidentes.

Son mujeres, inscritas en el sistema escolarizado de la licenciatura en derecho, tienen entre 21 y 27 años de edad. Ingresaron a la universidad por pase directo. Son originarias de la Ciudad de México y viven en zonas cercanas a la universidad. Una de las jóvenes migró de México a Estados Unidos de Norteamérica a temprana edad, ahí realizó sus estudios de educación básica hasta media superior, pero por causas de fuerza mayor tuvo que regresar a vivir a México e ingresó a estudiar derecho a la universidad pública. La mayoría vive con sus padres y depende económicamente de ellos.

Todas las entrevistadas tienen una historia de activismo por los derechos humanos y el feminismo. Incluso, los abuelos y padres de una joven han participado en varios activismos. De hecho, hay quienes en sus tesis han comenzado a abordar problemas de género intersectados con la jurisprudencia mexicana. La mayoría trabaja y estudia, quienes trabajan ya lo están haciendo en despachos o en centros de investigación que trabajan con perspectivas de género.

Varones estudiantes.

Varones entre 18 y 24 años de edad. Todos estudiantes del sistema escolarizado de la licenciatura en derecho. Ingresaron a la universidad por pase directo. Son originarios de la Ciudad de México, dos viven en la Ciudad de México y uno vive en el municipio de Chimalhuacán, en el Estado de México. Viven con sus familias, uno de ellos con su padre y madre, mientras que los otros dos viven únicamente con sus madres. Solo uno de los estudiantes trabaja, el resto estudia de tiempo completo. Los padres del joven que labora, son profesionistas, las madres de los otros dos estudiantes laboran en empleos domésticos y de estética del cabello. Para dos de los estudiantes, estudiar derecho no fue su primera opción; mientras que para el otro sí, sobre todo por las expectativas de vida que pone en la carrera.

Docentes.

Mujeres de 37 y 52 años de edad. Una es originaria de la Ciudad de México y la otra de Tlaxcala. Viven en zonas cercanas a la Universidad. Una es profesora de filosofía y la otra de derecho familiar. Son profesoras por asignatura, es decir, ninguna tienen titularidad en las materias, ni forman parte del grupo de investigadores de la facultad.

Ambas mujeres, antes de ser profesoras en la universidad, fueron estudiantes. Su ingreso como docentes a la universidad se debió a la recomendación o invitación de algún profesor. Solo una de ellas, además de dar clases, cuenta con su propio despacho. Una de las profesoras ha trabajado arduamente porque el derecho agrario sea valorado; también pugna por el reconocimiento de los derechos de las personas indígenas de México.

Otras figuras.

Varón comerciante, 53 años de edad, es originario de la Ciudad de México, de los ocho barrios de Iztapalapa. Fue estudiante del Instituto Politécnico Nacional y durante diez años ejerció como contador y administrador en empresas del sector privado. Fue dueño de un comercio de abarrotes, pero tras una crisis económica, lo vendió. Después de esa experiencia, con ayuda de una autoridad educativa, ingresa a la facultad como comerciante y a la fecha lleva diez años en la misma actividad.

Estuvo casado, tiene un hijo pero no vive con ellos, vive en casa de sus familiares, en donde habita una recámara. El informante refiere que cada estudiante es para él como un hijo, por eso busca apoyarlos en lo más que puede.

Técnicas

Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada, conversaciones informales, la observación directa, el diario de campo y la etnografía virtual¹¹.

La oralidad de los informantes a través de las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones fue de suma importancia para este estudio, ya que a través de los relatos se pudo comprender el ejercicio de la violencia y los mecanismos bajo los que opera. Si bien llegué al campo con algunas preguntas establecidas, fueron modificadas y en ocasiones se anexaron otras interrogantes que me permitieron comprender aspectos específicos del campo local de mi estudio.

La observación me permitió comprender las interacciones de los sujetos, así como aspectos de la cultura material en la vida escolar, sin ser invasivo. Las observaciones se

¹¹ Ruíz Méndez y Aguirre Aguilar (2015), señalan que el avance en las tecnologías ha generado que los sujetos establezcan nuevas formas de comunicación, de reelaboración simbólica y de aprehensión de la realidad, por lo que ha sido necesario hacer uso de las técnicas que la etnografía ha implementado, pero aplicadas en el campo virtual. Fue así como en este trabajo se llevó a cabo una observación del hábitat virtual de los estudiantes; es decir, se establecieron conversaciones a través de los chats de las redes, se observaron las interacciones entre los estudiantes a través de sus comentarios, se analizaron sus fotografías e imágenes.

realizaron en las aulas, los auditorios, los pasillos, los espacios de espaciamiento, la biblioteca y en el transporte escolar. Observé las conversaciones entre estudiantes, con sus profesores; los discursos de los estudiantes y de los profesores durante las clases, sus gestos, sus movimientos, los objetos materiales colocados en las aulas, en los pasillos, los que portaban los estudiantes, etc. Fue esta observación lo que me permitió comprender aspectos como la disciplina, las jerarquías explícitas e implícitas al interior del aula y fuera de ella, las prácticas de violencia no explícitas; así fue como cada aspecto fue registrado en mi diario de campo y fue recuperado al momento del análisis.

Por su parte, con la etnografía virtual ingresé a descubrir los sentidos y significados de los estudiantes a través de las nuevas formas de comunicación que establecen con el uso de las tecnologías. Accedí a información de los estudiantes, que en otro contexto o a través de otro medio no habría podido obtener, particularmente aquella que se refiere a la opinión sobre sus compañeros, sus profesores, las autoridades educativas, etc.

Reflexiones sobre el trabajo de Campo

Como psicólogo, hacer etnografía fue un verdadero reto, sobre todo porque es un método diferente a los métodos que la psicología usa para hacer investigación. Prestar atención a la oralidad de los informantes, a sus símbolos, a su cultura material, fue difícil y poco común. Sin embargo, con el transcurrir de cada día en el campo, resolví estas dificultades y encontré mis propias estrategias de investigación. Fue así como hacer etnografía me llevó a nuevos aprendizajes pero también a nuevas reflexiones sobre la labor del investigador.

Descripción de la facultad.

El lugar donde llevé a cabo mi trabajo de campo fue la facultad de derecho de una Universidad pública en la Ciudad de México. Esta universidad ofrece educación a jóvenes de todas las entidades federativas del país y de todos los estratos sociales, por lo que es considerada una de las universidades más importantes de México. Un gran número de jóvenes la considera dentro de sus primeras opciones para ingresar a realizar sus estudios de licenciatura, lo que indica que cuenta con un alto prestigio y reconocimiento académico de otras instituciones nacionales e internacionales.

El ingreso es a través de dos mecanismos: pase directo o acreditación de un examen de conocimientos. El primer mecanismo aplica únicamente a los jóvenes que estudiaron su educación media superior en escuelas que dependen directamente de la

universidad; y el segundo mecanismo aplica para los jóvenes que estudiaron en Instituciones de Educación Media Superior, ajenas a la universidad.

La facultad se ubica al interior de la universidad y está rodeada de otras escuelas que imparten otras ciencias. Cuenta con varios edificios, aunque no todos concentrados en el mismo lugar, algunos ofrecen estudios de posgrado y se ubican en otros puntos de la Ciudad de México. El trabajo de campo se llevó a cabo únicamente en los dos edificios que se ubican al interior del campo universitario.

Ingreso al campo.

El ingreso al campo se hizo de manera no formal, pues al ser un espacio de acceso a todo el público en el que no hay restricciones para ingresar, al menos en lo externo de las instalaciones, no fue difícil hacerme pasar por uno más de sus estudiantes. Inicié el trabajo de campo en noviembre de 2016 y lo concluí en agosto de 2017, siendo así, nueve meses de trabajo de campo.

En los primeros días de trabajo, el temor me sucumbió. Por las explanadas y pasillos vi transitar estudiantes de todo tipo de personalidades, de diferentes estratos sociales y oriundos de diferentes puntos geográficos del país y del mundo. Sin embargo, no sabía de qué forma establecer mi primer contacto con alguna estudiante de las muchas que veía pasar frente a mí. Se mostraban reticentes, y cómo no, si mi nerviosismo era evidente, eso sin considerar que para muchas yo era solo un desconocido.

El temor inicial me llevó a pensar que la presencia física en el campo no precisamente significa estar en el campo¹². Los primeros contactos con las informantes los establecí cuando me acerqué a los espacios más frecuentados por los estudiantes, como el puesto de un comerciante que se ubica en uno de los edificios. Mi primer informante clave, de hecho, fue el comerciante¹³. En la primera semana de trabajo de campo me dediqué a estar cerca de él como un estudiante más, fue así como me identificó y comenzamos las charlas breves. Fue fundamental para mí establecer contacto con él, no solo por las narrativas que obtuve a través de su oralidad y por la posibilidad

¹² En charlas con mi asesor comprendí que el acceso al campo no está supeditado a las decisiones del etnógrafo, siempre es necesario identificar a los informantes porteros que nos pueden dar la posibilidad de entrar a la comunidad y comprender aquello que desde una mirada externa y con desconocimiento de la cultura, tenemos pocas posibilidades de conocer.

¹³ Agradezco profundamente la disposición y amabilidad del comerciante ya que fue el mediador entre las informantes clave y yo. De no haberme presentado, no habría conocido a una estudiante, quien fue una de mis guías clave en la vida cotidiana de la Facultad

que me dio de conocer a los estudiantes, sino porque obtuve además su confianza y conocí historias de su vida personal que en otras circunstancias no las habría contado.

Una vez que conocí al comerciante, fue la clave para tener acceso a otras estudiantes, entre ellas Altair, quien durante mi estancia por la facultad fue mi informante portero; ella me ayudó a ingresar a las clases, me presentó a las docentes y algunas estudiantes que entrevisté.

Dificultades en el trabajo de campo.

Las dificultades de este trabajo comenzaron antes de ingresar al campo, sobre todo con algunos conflictos de tipo ético que derivaron de las confrontaciones entre las diferentes epistemologías al abordar problemas con perspectivas de género. Me refiero a que mi condición como varón me conflictuaba para saber si tenía o no la posibilidad de describir y analizar la situación de las mujeres en relación con las opresiones de las que son objeto en su paso por la facultad. Y es que tal parece que en la actualidad, este fenómeno se ha vuelto de estudio exclusivo sólo para algunas mujeres¹⁴. El conflicto lo resolví al revisar algunas posturas teóricas feministas flexibles que me permitieron llegar a la conclusión que la empatía no tiene sexo ni género; que la configuración de una sociedad menos desigual no se construye sólo a través de la homogeneidad en los procesos de identificación, sino también a través de la diferencia; y que en toda investigación social siempre hay un riesgo en el investigador de anteponer su propia subjetividad, pero que con la lectura crítica de otros colegas, el conocimiento y la apropiación de las teorías feministas, se puede reflexionar, deconstruir y reconstruir la propia mirada.

Ya en el campo, ser psicólogo me trajo grandes ventajas pero también bastantes preocupaciones y peripecias. Las ventajas radicaban en que, una vez que decía mi profesión, las personas establecían contacto conmigo rápidamente, particularmente porque buscaban orientación profesional en su vida personal. Había quienes querían contarme sus problemas, sus dudas, los casos personales de amigos o familiares; otros tenían dudas de cómo eran las vidas de los psicólogos, si en verdad todo lo cuestionamos, qué es lo que observábamos en las pruebas proyectivas de personalidad, etc. Pero las peripecias aparecieron cuando una informante clave hizo transferencia

¹⁴ Posturas feministas fundamentalistas soslayan la posibilidad de que los varones puedan comprender las situaciones de dominación de las que ellas son proclives. Sin embargo, Rita Segato en una conferencia que ofreció en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, sostiene argumentos que difieren a estas posturas. La autora menciona que hay hombres y mujeres con una fuerte preocupación por estudiar la violencia contra las mujeres, porque más allá de la diferencia sexual, ambos forman parte de una sociedad lastimada por esta violencia (Segato, 2017).

conmigo. Todos los días me llamaba por las noches para pedir mi opinión profesional sobre los problemas que tenía con su pareja sentimental. Si bien jamás dije o hice algo que comprometiera la estabilidad emocional de la joven, esta situación rebasó mis límites y se volvió una preocupación constante porque me di cuenta que para la informante yo me había convertido en su terapeuta, por lo que decidí abordarla y canalizarla a un centro especializado. Esta situación generó que la joven se distanciara de mí, en consecuencia, tuve que resolver cómo ingresar a las clases por mi cuenta, y afortunadamente ya conocía a otras personas de la escuela que me ayudaron a resolverlo.

A veces carecer de un espacio físico que me permitiera entrevistar con tranquilidad y sin interrupciones, fue una dificultad que también tuve que enfrentar durante mi trabajo de campo. Esto implicó que en más de una ocasión interrumpiera las entrevistas, perdiera el hilo conductor de la charla, o que el clima de apertura en el que ya se encontraba el informante se perdiera.

El manejo de los instrumentos para recolectar la información también fue un tema importante. Por ejemplo, hubo una ocasión en la que grabé una entrevista sobre otra y perdí información de la primera. En el diario de campo no siempre pude registrar lo que me parecía importante, pues me era difícil atender la conversación y anotar. Confiar en mi memoria tampoco fue la mejor opción, hubo datos que no pude recordar, pero que afortunadamente los pude recuperar en una segunda charla.

Sin embargo, las dificultades que ya he mencionado, no generan tanta frustración como el hecho de saber que tienes frente a ti a un informante con una narración importante y no poder obtenerla. Me ocurrió con un chico originario de Guerrero que está en primer semestre, al charlar informalmente en una de las jardineras; la conversación fluyó y hubo datos que a mi forma de ver las cosas, eran de suma importancia para ser sustraídas por la fuerte relación con mi tema de investigación, por ejemplo, la inadaptación que manifiesta a su llegada en la facultad por el rechazo de sus compañeros. Desafortunadamente, al solicitarle tener una charla posterior y al pedirle su número celular con la idea de ofrecerle una comida para conocernos y charlar, se negó rotundamente sin posibilidad a cambiar de opinión.

Con la red estudiantil “alza la voz” me ocurrió una situación similar. Si bien pude contactar a algunas de las estudiantes que conforman la red y en una ocasión me reuní con ellas en una cafetería para conocerlas, nunca tuve la oportunidad de asistir a una reunión de trabajo. La negación vino de su parte, aunque me dijeron que era posible que asistiera, nunca se concretó una fecha. Justificaban su negación con la dificultad que

tenían para coincidir entre ellas, derivado de sus múltiples actividades; otras veces me dijeron que tenían un gran número de actividades planeadas al interior del colectivo que debían atender y que preferían que estuviera presente cuando estuvieran más desahogadas de trabajo. Estas dificultades que enfrenté me llevaron a pensar que hay oportunidades que el etnógrafo solo tiene una ocasión para aprovecharlas, pero si las cosas no salen bien o el informante expresa reticencia, simplemente no ocurren aunque el etnógrafo infiera que había elementos importantes que rescatar de su oralidad.

Capítulo 2. Formación de cuerpos dóciles

Introducción

En el presente capítulo se pretende analizar la disciplina que impera en la Facultad y los efectos que ha tenido sobre los cuerpos de la estudiantes. Es necesario antes mencionar que, asumo que la disciplina está siempre presente en los procesos de formación escolar; sin embargo, los métodos bajo los que opera, son diferentes. No es lo mismo una disciplina escolar con métodos flexibles, a una disciplina escolar que opera bajo métodos punitivos. Foucault (2009) planteó que por disciplina habría que entender todos 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” (p.159). En esta lógica, la voluntad del cuerpo dominado es controlada, sus movimientos dependen de él pero el eje por el que camina, le es asignado; sus fuerzas le corresponden pero ya no sirven para su beneficio, sino que están sometidas a la voluntad del dominador.

Un aspecto peculiar en la disciplina es la concatenación entre obediencia y utilidad; entre más obediente es un cuerpo, es más útil, y a la inversa. En este sentido su efecto es mayor si consideramos que hace uso de dispositivos “inocentes” e “imperceptibles” para el dominado, no se siente agredido; al contrario, siente un deber de hacer las cosas por los efectos que genera sobre su cuerpo -el sentido de utilidad y beneficio- sentir que hace lo correcto por lo que no repara en obedecer. Esto no significa que son máquinas sin conciencia reflexiva, al contrario, la reflexión deviene de lo que ha aprendido a través de la disciplina desde su primera infancia, de las representaciones sociales, las interacciones sociales y los imaginarios colectivos, que en conjunto, forman su experiencia. Sintéticamente Foucault (2009) plantea que el sujeto es la expresión de signos que ha impreso la disciplina; es decir, “es una fabricación” (p.158) que antes estuvo sometida a un proceso de disciplina que vigila, sanciona y normaliza, con el fin de crear cuerpos “manipulables, maleables, educables y obedientes” (p.158).

No es mi intención discutir la presencia de la disciplina en la vida escolar de la facultad, sino la disposición a la violencia que emerge a través de una disciplina punitiva, discutir los aprendizajes a los que llegan las estudiantes a través de esa disciplina, cómo se encarna en sus relaciones, en sus discursos, en sus objetivaciones, en sus afectos, en sus expectativas escolares, etc. En función de estas inquietudes, me he planteado la siguiente pregunta: ¿cuáles son los dispositivos disciplinarios en la facultad y qué efectos han tenido sobre los cuerpos de las mujeres estudiantes?

Para responder a esta pregunta me he posicionado en la perspectiva de Foucault que concibe a la docilidad como la característica de un cuerpo “que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2009, p.158), pues en mi perspectiva asumo que la homogeneidad y el orden que tienen en su vida escolar las estudiantes, es el resultado de una docilidad sujeta a un poder que se hace presente a través de dispositivos ordenadores. Es por eso que en la primera parte de este capítulo describo algunos dispositivos disciplinarios que encontré como el currículo, el aprendizaje mecanicista, la jerarquización de los espacios escolares y la sanción, a través de los cuales se marca claramente las posiciones de dominación y subordinación entre los profesores y los estudiantes. En un segundo momento centro mi atención en la posición del profesor como figura de autoridad, legitimado por otros procesos sociales como la función del rol y las demandas sociales, y su función de ordenar y normalizar las conductas de las estudiantes. Finalmente, en un tercer momento describo cuáles son los saberes que aprenden las estudiantes una vez que han sido sometidas a la disciplina punitiva que opera en la facultad.

2.1 Los dispositivos de la disciplina punitiva en la facultad

A través de algunos dispositivos como el currículo tradicional, los códigos de vestimenta, y los discursos heteronormativos, materializados en acciones concretas, han sido disciplinados punitivamente los cuerpos de las mujeres para dos principios básicos: 1) la recepción de la violencia y 2) su reproducción. Es decir, a través de la disciplina punitiva y ubicados en una lógica patriarcal, los profesores han transmitido a las estudiantes saberes, les han asignado roles, y les han impuesto formas de ser con los que intentan fabricar cuerpos dóciles que sean receptores y reproductores de la violencia.

2.1.1 Un currículo oculto.

Son varios los autores que han discutido lo que debemos entender por currículo. Sin embargo, retomo la idea de Dussel (2007) en la que define al currículo como un documento que expresa acuerdos sociales y como un mapa institucional de la escuela que permite ver “qué tipos de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela” (p.3). A su vez, la autora reconoce dos tipos de currículo, el prescrito y el real. Mientras que en el currículo prescrito explicita lo que oficialmente las instituciones pretenden enseñar, el currículo real da cuenta de la forma en la que se materializa en la vida cotidiana de las escuelas, así como su aceptación y las resistencias de quienes lo operan. Ahora bien, detrás del currículo

prescrito y real, hay saberes que también los estudiantes aprenden, que no necesariamente son perceptibles ni en lo prescrito ni en lo real, pero están inherente a ellos. Es lo que autores como Torres (1998) y Sacristán (2010) han definido como currículo oculto, saberes y significados que subyacen a los contenidos reales que operan en las escuelas. Aunque también, si volvemos a los planteamientos de Dussel (2007), no siempre el currículo opera de manera oculta, a veces se hace visible a través de prácticas explícitas.

De igual manera, Dussel plantea que “el currículo establece sentidos de la acción escolar, y autoriza voces y discursos” (p.4); esto significa que en la vida escolar hay presencias más activas, más imponentes, que tienen mayor presencia en el aula, que dictan lo que debe o no ocurrir y su voz resuena; en cambio, otros que son más pasivos, son poco visibles, su voz no tiene eco, y no porque carezcan de ella, sino porque lo que dicen pasa desapercibido. Sin embargo, me pregunto ¿cómo se definen los estudiantes a partir de estas objetivaciones que hay como consecuencia de las relaciones y posiciones de poder? Tras preguntarme esto, me di cuenta que, el currículo de la facultad ha sido un terreno conflictivo para las mujeres, y en general para la mayoría de los estudiantes, pues ha sido a través de él que se han silenciado sus voces, se han censurado sus cuerpos y se les ha impuesto formas de ser.

La realidad que viven las mujeres estudiantes que entrevisté, no tiene correlación con los planteamientos del currículo prescrito; y a su vez, en el currículo real aparecen significados pocos perceptibles que considero forman parte del currículo oculto. Por ejemplo, en el currículo prescrito se plantean propósitos transformadores que buscan desarrollar el pensamiento crítico, que la profesión se ejerza con ética y que los estudiantes y profesores reconozcan y respeten la diversidad (Contreras Bustamante, 2016). Pero lo que encontré en el currículo real es que las estudiantes son subalternas en los procesos de aprendizaje; es decir, la figura central es el profesor, es él quien tiene el conocimiento y la autoridad para transmitirlo como mejor lo considere. Ahora bien, cuál es el currículo oculto detrás de esta divergencia entre lo prescrito y lo real, pues de entrada los estudiantes son representados como inferiores ante los profesores, pero ser mujeres las hace aún más inferiores, porque aunque hombres y mujeres estudiantes son considerados inferiores, hay mayores privilegios para los varones que para las mujeres.

Por otro lado, estas divergencia entre los currículos que operan en la facultad, han tenido algunos efectos, por ejemplo que se deje de lado el respeto a los derechos humanos; que haya una tradición por el aprendizaje mecanicista que traiga consigo casos

de reprobación y deserción escolar; que la ética sea lo que los profesores menos practiquen y enseñen; que el respeto a la diversidad no sea un compromiso asumido, y que en la organización escolar se marquen claramente los roles de dominación y subordinación.

2.1.2 Estudiantes subalternos y aprendizaje mecanicista.

Cuando estuve en las aulas, fue curioso darme cuenta que la voz que se escuchaba en algunas clases, era únicamente la de los profesores. Al principio creí que los estudiantes guardaban silencio debido a condiciones de intereses o motivacionales; sin embargo, conforme transcurrieron los días de observación en una misma clase, concluí que, si bien hay variadas condiciones que determinan que un estudiante participe o no en sus clases, gran parte se debía a mandatos de los profesores. Ellos son los que dirigen la clase, los que hablan de los saberes y los transmiten, dictan a sus estudiantes lo que deben aprender, se asumen portadores de la verdad jurídica, promueven el aprendizaje memorístico, ponen las reglas de participación en la clase, deciden cuando dar o no la palabra a los estudiantes, y cuando la dan, piden que centren sus participaciones en preguntar aspectos específicos de los contenidos que aprenden; no hay cabida para las preguntas fuera de lugar, para las participaciones disidentes o propositivas; ya lo decía Freire (1975) en su crítica a la educación bancaria: el profesor asume ser un “...agente indiscutible, cuya tarea es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (p.51)- Este planteamiento no es ajeno a las narrativas de mis entrevistadas:

“...aquí se enseña mucho a repetir y no a analizar, te enseñan mil definiciones, mil conceptos que supuestamente tú como abogado debes saber, pero al momento de analizarlos o de plasmarlos en algún trabajo, de hacer una opinión crítica, caemos en las opiniones que ya nos han venido dando los maestros porque nunca se ha hecho realmente un análisis profundo por así decirlo” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

“...aunque tenía la misma didáctica que el anterior maestro que te platicaba; él si llegaba a hablar, hablar y hablar, no le importaba si habías entendido o tenías alguna duda, como que nada más llegaba a dar su clase y se iba. Incluso tuve una maestra de metodología que ella si llegaba, se sentaba, sacaba sus notas y nos empezaba a leer y así como que esperando a que escribiera todo lo que estábamos leyendo” (Mujer, 22 años, estudiante de 6º semestre).

Por otro lado, el currículo es inflexible a las subjetividades. Los profesores esgriman porque los contenidos jurídicos sean objetivos en su marco teórico y práctico; es decir, ningún discurso que en la disciplina jurídica pase por el plano de lo afectivo o por el plano de las ideas, es visto con beneplácito, ya que pierde su valor legal y en consecuencia, su valor social:

“JC: Ok. Es decir, lo que me dices es que, la educación aquí en la facultad es objetiva, o sea, intentan mostrarla como una educación objetiva.

E3: Eh, mmm..., sí. Obviamente se utiliza mucho esta palabra por decirlo de algún modo con el

sinónimo de positivismo, con el sinónimo de una razón lógica, de una razón para mí utilitarista. Porque, digamos, al momento de que tú como abogado postulante o como juez, intervienes en un juicio, no puedes mostrar sentimientos. Por otro lado, digo, no podemos mezclar siempre sentimientos, pero yo creo que esta objetivación o esta positivización acerca de la materia nos ha llevado a olvidar que trabajamos con seres humanos, nos ha llevado a olvidar que también somos seres humanos y que también sentimos y que hasta cierto punto no podemos ser completamente objetivos, no podemos ser completamente positivos” (Mujer, 23 años, estudiante de 8º semestre).

Se enseña entonces que en la materia jurídica no hay cupo para la subjetividad, quien expresa sus afectos o ideas, no es objetivo, y quien no es objetivo, no puede ser abogado. Es así como esta profesión se vuelve una cuestión de elección pero también de legitimación, quien pretende ser abogado debe demostrar que ha hecho suyos los discursos de objetividad y forma parte de la cultura de la legalidad, es decir, que asume como válido solo aquello que puede comprobarse bajo los marcos de la ley, aun cuando los principios de esta sean ajenos a las diferentes realidades, así lo manifestó una estudiante:

“...la mayoría de las escuelas de derecho están diseñadas para la legalidad, y la legalidad puede ser justa, puede ser injusta, no importa, es legal porque está en la ley” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

Considerando estas bases del currículo real, me pregunto ¿qué es lo que aprenden las estudiantes? Desde mi perspectiva asumo que aprenden dos cosas. La primera, a identificarse como sujetos cognitivamente incompletos, cuyas voces no tienen participación si no les viene del permiso de la autoridad; es decir, consideran que sus conocimientos no son válidos hasta que no pasan por el proceso de legitimación de una autoridad “objetiva”, Freire (1975) sostenía que en la educación bancaria “cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educadas serán” (p.51). A lo que se refiere el autor es al principio disciplinario de utilidad-obediencia que plantea Foucault (2009): “en cuanto un cuerpo se sabe útil, se vuelve obediente; en cuanto se sabe obediente, se vuelve útil” (p.161). El segundo aspecto que considero que aprenden es que, la ley y la autoridad son los filtros que patentan lo que puede y debe denominarse como verdad, si algo ocurre fuera de esos marcos, es todo, menos verdad, y si no es verdad, carece de reconocimiento y atención. Es así que no es extraño que haya temas en materia de género y sexualidad a los que algunos profesores les tengan escozor, tal y como lo expresé en el capítulo anterior, pues en su lógica, algunos asuntos de estas materias no forman parte de la legalidad, aun cuando sean parte de la demanda social.

2.1.3 Ausencia de ética.

Otro aspecto discordante que encontré entre el currículo prescrito y el currículo real, es la

falta de ética que se enseña en los contenidos escolares. Algunos profesores enseñan que la justicia social es un derecho supeditado a la condición de clase, y la abogacía, un servicio para los detentadores del poder:

“...mi objetivo no es que ustedes aprendan, sino que tengan poder y se traduzca en dinero; la justicia es del que tiene dinero, entonces, hagámosles justicia a los que pueden pagarnos”
(Varón, 58 años, profesor de la facultad).

Es así como las estudiantes aprenden que la justicia es relativa, clasista y discrecional, y ellas con su profesión son cancerberos de los privilegiados. Aprenden que la pobreza hace a las personas objetos de injusticias, y si ellas pertenecen a esas clases desfavorecidas, están en desventaja, ya que el agravio contra sus derechos pasará desapercibido, siempre que el agresor cuente con recursos para librarse de la imputación.

2.1.4 Espacios escolares jerarquizados y ordenados.

En la arquitectura de los espacios de la facultad, así como en elementos que conforman cada espacio, se ve marcada la relación de fuerzas dominantes y subordinadas. Me refiero a que en la facultad hay espacios físicos divididos con funciones específicas, y en cada uno de ellos se hace explícito la sujeción de las estudiantes; ya lo ha dicho Dussel y Carusso (1999) “todos los elementos que organizan la vida cotidiana de la escuela tienen un sentido educativo, nos guste o no, seamos conscientes de ello o no” (p.51). Por ejemplo, los sanitarios casi siempre están impecables, son pocos los rayones que hay en ellos, tienen letreros que indican el orden que deben tener los estudiantes al usarlos; en los pasillos no hay estudiantes sentados, todos se encuentran ordenadamente en sus aulas, algunos profesores los dividen por sexo, tienen horarios específicos de entrada, incluso, cada aula cuenta con un reloj, pasado el tiempo ya no pueden ingresar, aunque esto solo aplica para los estudiantes, los profesores llegan hasta con una hora de retraso a sus clases; los corchos que hay en los pasillos contienen únicamente propagandas de cursos que ofrecen cuidar la imagen y la postura de un abogado; las aulas son espacios cerrados, con pupitres organizados en filas; la pizarra se encuentra frente a los pupitres, lo cual indica que el tipo de enseñanza es frontal, donde el profesor es el foco de atención y los estudiantes escuchan atentamente; el escritorio del profesor se encuentra sobre un podio, lo que le da un aspecto elevado que marca la superioridad que tiene sobre sus

estudiantes. De hecho, algunas estudiantes son conscientes de la comunicación jerárquica¹⁵, que subyace a la materialidad de los espacios:

“Cuando llegué a la facultad de derecho fue muy complicado para mí. Me encontré con que la educación eran completamente vertical, que los alumnos éramos como sujetos pasivos, que mis propios compañeros nunca-jamás contradecían al maestro, su forma de referirse a ellos era algo a lo que yo no estaba acostumbrada; o sea, todo fue impacto. Desde el lenguaje, los salones tienen como una plataforma que elevan a los maestros, los maestros eran como enciclopedias que sólo depositaban información y nosotros éramos cero críticos” (Mujer, 21 años, estudiante de 10º semestre).

Ahora bien, el ejercicio de esta disciplina no va sola, la idea de prestigio social la acompaña. Al ser la facultad una comunidad escolar, hay reglas y jerarquías que la definen, mismas que son aprobadas por los principios de la materia jurídica y por la sociedad, por lo que desacatar alguna de esas reglas o confrontar a las jerarquías, implica la pérdida del honor o el prestigio (Weber, 2014). En función de estas lógicas, a los estudiantes se les han delimitado espacios y se les han marcado movimientos, que de acatarlos, los hace merecedores del prestigio jurídico y social. Por ejemplo, a diferencia de otras facultades en las que en ocasiones los estudiantes toman clase en las áreas verdes, en la facultad de derecho esta práctica no es común; sus clases son en espacios cerrados y bajo estrictas reglas de compostura, pues hay profesores que califican lo contrario como inapropiado para un abogado:

E9: Me gustan las clases que tienen los profesores en otras facultades, ¿no los has visto afuera tomando clases?, se me hace muy dinámico.
JC: ¿eso no sucede en la facultad de derecho?
E9: No, una vez con el de argumentación si nos sacó a tomar clase al aire libre.
JC: ¿pero no es algo que suceda?
E9: No, no, no. Una vez en toda la carrera
JC: Por qué, ¿qué dicen los maestros?
E9: Porque no es algo propio de la carrera de derecho, que nos vemos mal como futuros abogados” (Mujer, 22 años, estudiante de 4º semestre).

La idea de la pérdida de prestigio, no se desvanece con el fin del discurso de los profesores, al contrario, se ha impregnado en otros elementos materiales que configuran la vida escolar. Observé que en los muros de cada aula había placas que contenían frases o consignas que reforzaban esta idea, aquí un ejemplo:

“eres el orgullo de tus padres, haz que crezca el orgullo” (Placa colocada en el muro de un salón de clases).

Los sentidos que aguarda este letrado, son moralistas, clasistas y de censura. Es moralista porque apela a la valoración de las personas desde la subjetividad de quien detenta el poder. Subyace el discurso judeocristiano de la culpa que clasifica a los sujetos

¹⁵ Para Dussel y Carusso (1999) la comunicación jerárquica es una relación de poder en la que las reglas, los saberes, las pautas de relación que tienen lugar en el aula, son definidas en gran parte por el profesor y las autoridades educativas, la participación de los estudiantes es casi nula.

en buenas y en malas personas, según el grado en que hacen de los mandamientos cristianos el eje de sus vidas. De hecho, entre la consigna de la placa y el mandamiento cristiano “honrarás a tu padre y a tu madre”, no hay mucha diferencia; en ambas frases la enseñanza es que una persona es valorada, no por sus cualidades, sino por el grado en que materializa las expectativas sociales que la sociedad deposita sobre ella, dejando de lado las expectativas y los intereses personales. Digamos que en las consignas de las placas hay algo de las huellas que dejaron los valores cristianos que alguna vez influenciaron fuertemente a la educación. La frase es clasista por que deja entrever una valoración social y un trato desigual a quienes no terminan sus estudios superiores frente a quienes si los terminan. Finalmente, tiene un sentido de censura porque coarta la libertad de decisión de las personas y las presiona a cumplir con los intereses que otras tienen sobre ella. Lo que observo es que se trata de un asunto etnocéntrico en el que una persona pierde su honor y dignidad porque carece de afinidad con los valores particulares que otras personas en posiciones de poder, elevaron a la categoría de universal (Todorov, 1991).

Por otro lado, las frases también han servido para que los docentes se escuden de las consecuencias que pueda traer consigo la denuncia que un estudiante haga en las evaluaciones finales, sobre las arbitrariedades cometidas contra ellos. Les muestran el panorama de la culpa y el desprestigio social haciéndoles creer que denunciar los demerita como personas y como profesionales, así fue el discurso que escuché de un profesor en su clase:

“cuantas veces la mejor opinión la encontramos en el silencio”; después les dijo: deben aprender mucho de ella y mesurarse más cuando hablan, ojalá aprendan con ella lo que deben y lo que no deben decir, solo así llegarán a ser buenos abogados. Una vez que se retiraron los estudiantes me comentó (al etnógrafo): ¡Que buena frase!, muchos deberían aprender a guardar silencio pero hay alumnos tan cobardes que se van a ir contra mí en la evaluación y pondrán que yo soy esto o el otro” (Varón, 60 años, profesor en la facultad).

2.2 La obligatoriedad de los códigos de vestimenta

Uno de los aspectos que en este apartado pretendo señalar es, el uso de los objetos cotidianos como la vestimenta para disciplinar punitivamente los cuerpos de las estudiantes y los significados sociales que estos objetos aguardan, como la desvalorización de las mujeres y la discriminación racial.

Observé constantemente que la comunidad estudiantil se caracteriza porque los jóvenes van a sus clases vestidos formalmente. Me preguntaba si esto se debía a una obligatoriedad registrada en el reglamento, o bien, cómo había pasado a formar parte de la cultura escolar. Sin embargo, cuando indagué al respecto, me di cuenta que los códigos

de vestimenta formal no son parte del reglamento escolar oficial, sino que se han institucionalizado a través de otros mecanismos como las demandas laborales y por decreto de los profesores, así como por las sanciones subsecuentes que trae el desacato del mismo. Es así que, en los periodos de exámenes o en alguna exposición de clase, es cuando los profesores más les exigen a los estudiantes que vistan formalmente.

Quiero señalar que en la obligatoriedad de estos códigos de vestimenta, emergen significados sociales como la desvalorización de las mujeres y la discriminación racial que a continuación describiré más profundamente. No es novedoso saber que en la cultura material también el poder está presente y da pauta a interdictos que definen las formas en que los sujetos se representan, regula sus comportamientos y delimita sus interacciones. Ya lo ha señalado Moreyra (2010), la vestimenta históricamente ha servido para “representar principalmente el género y el estatus” (p.394).

2.2.1 Marca relaciones de género desiguales.

La uniformidad en los códigos de vestimenta entre estudiantes hombres y mujeres, es desproporcionada; se aprecia mayor uniformidad en los varones y se difumina en las mujeres. A diferencia de ellas, los varones son homogéneos en su vestimenta, portan traje y corbata, o cuando menos, pantalón, camisa y saco formal; pocos son los varones que van con ropa casual o deportiva. Esto no significa que las mujeres no asistan vestidas formalmente, sino que en ellas, la homogeneidad no está marcada como en los varones; es decir, la exigencia del traje sastre no aplica para ellas. La siguiente narrativa de una joven describe que a los varones les exigen venir de traje, mientras que a ellas no:

“JC: Sí, es lo que veo, que mucho hombres vienen de traje, ¿es parte del reglamento?”

E1: No, hay maestros que piden que vengamos así, sobre todo a los hombres, con nosotras no hay tanto problema, podemos venir con vestiditos o jeans; aunque yo no entiendo por qué a ellos les piden que vengan vestidos así”. (Mujer, 21 años, estudiante de 4º semestre).

Esta diferenciación desigual en la vestimenta, la atribuyo a la desvalorización histórica, tanto en la sociedad como en la facultad, que se ha hecho de las mujeres frente a los varones. Hay un notorio mensaje no verbal que marca el papel subalterno de las mujeres y que tiene como efecto que pasen desapercibidas. Los varones han sido naturalizados como líderes, competentes, territoriales, por lo que debe haber una exhaustiva vigilancia que garantice la materialización y la visibilización de estas cualidades en su aspecto físico, en sus discursos, en sus forma de entender el mundo y en sus prácticas; es decir, el varón debe mostrar el supuesto poder naturalizado que posee (Bourdieu, 2000), por lo que la vestimenta es el objeto plausible de los profesores

para lograrlo y en consecuencia, tienen una atención con ellos que es focalizada y continua. En cambio, las mujeres continúan siendo vistas como extranjeras (Mingo, 2016) que llegaron a territorios que no les corresponden, por lo que no son prioridad y pasan desapercibidas.

Por otro lado, el hecho de que a las mujeres no se les exija portar traje sastre, no significa que pueden vestir libremente. Los profesores les exigen que vestan ropa formal y “femenina”, aunque las características de la ropa dependen del sexo del profesor. En las siguientes narrativas es posible apreciar esta situación; en el primero relato, la estudiante deja ver que los profesores varones insisten en que vestan ropa entallada, escotada, que se maquillen y usen tacones; mientras que en el segundo relato, es claro que para las profesoras la vestimenta formal implica usar ropa que no sea “provocadora”:

“...unos maestros, que incluso e igual no lo han hecho con una mala intención pero que veo de una manera implícita en su discurso, el: “oye, arréglate un poquito más” o “oye, eres muy inteligente pero por qué no eres un poquito más femenina”, tan guapa que eres y mira como te vistes, no resaltas tu belleza (son los comentarios que la entrevistada encuentra implícitos en los comentarios de sus compañeros y maestros hacia ella)” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

“Chicas, si se van a venir formales procuren no venirse de una forma llamativa ¿Por qué? porque hacen alusión a algo que no son, ¿por qué? porque ni siquiera se ven bien y ni siquiera su forma de vestir habla de ustedes (sugerencias de una profesora a las mujeres estudiantes). Entonces muchos profesoras recomiendan, por lo menos a las chicas que si van a venir de una manera formal, no vengán tan llamativas, porque pueden inducir, a que una persona, no aquí en la universidad, sino afuera, les pueda faltar al respeto” (Mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre).

En ambos casos, son sancionadas las estudiantes cuando no acatan el interdicto; ya sea por resistirse a ser miradas como objetos sexuales de los profesores o por representar a las “putas” que son despreciadas por las mujeres recatadas. Las estudiantes describieron que las sancionan a través de cancelarles el examen o negarles el ingreso a las clases. Y por si eso no fuera poco, reciben malos tratos de sus compañeros, les dicen que no forman parte del Estado. Es entonces cuando la vestimenta más que ser una cuestión de gusto y decisión personal, se vuelve en un recurso que garantiza el bienestar de las estudiantes que lo portan.

2.2.2 Discrimina por condiciones de raza y clase.

La frase “para ser abogado, hay que serlo y parecerlo” fue repetida por todas las estudiantes entrevistadas; mencionaron que sus profesores se las dicen con frecuencia. Quise saber más acerca de cuál era el sentido de esta frase y cuando entrevisté a una de las profesoras, lo que me comentó es que, lo hacen porque los estudiantes deben aprender que “como los ven, los tratan” (Mujer, 53 años, docente de la facultad). De

hecho, son varias las profesoras y profesores que se inscriben en esta idea, y que en consecuencia exigen a sus estudiantes portar ropa formal; atribuyen que es la vestimenta la que las identifica profesionalmente y que ante la sociedad, da cuenta de que son personas con conocimiento y cultura:

“...hay una maestra de Derecho Internacional Privado que si exige a sus alumnos venir formales, nos dice: “nosotros somos abogados y como abogados tenemos que serlo y parecerlo”; si ustedes como jóvenes no estudian y no se sienten abogados, no pueden ser abogados; entonces yo les pido desde primer semestre que vengan formales” (Entrevista, mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre).

En esta narrativa se puede apreciar que la profesora está consciente que los estudiantes viven en una sociedad que es discriminatoria, en la que son aceptados según cumplan con los cánones sociales hegemónicos; sin embargo, lejos de poner en cuestión estas prácticas, se suma a ellas. Ella junto con otros profesores que reproducen el mismo discurso, más que decir que una estudiante que no viste formal, no es abogada; a lo que en realidad apelan, es a la desindianización de los estudiantes. Se trata de un asunto de discriminación racial en el que se reniega del pasado y del presente indígena derivado como consecuencia de la idea de inferioridad que los colonizadores nos heredaron, es por eso estos discursos consideran que en la forma de vestir y en el lenguaje de las personas mexicanas hay huellas de la “sin razón” y la “brutalidad” que caracterizaron a las culturas precolombianas que nos antecedieron (Baez-Jorge, 2002), por lo que es tarea perentoria de la educación, iniciar un proceso civilizatorio a través de exigirle a los estudiantes que vistan y hablen como las personas civilizadas, es decir como las no indias. Incluso, en este afán de desindianizar, hay profesores que usan como método disciplinario, no permitir el ingreso a los estudiantes que no visten formalmente:

“...Hay una Doctora que no te permite entrar a sus clases si no vas con traje, en el caso de nosotros los varones y ellas deben ir con sus tacones, faldas y esas cosas, te dice que ella trata solamente con abogados y hasta que vayas como tal, te permite ingresar a las clases” (Varón, 22 años, estudiante de 6 semestre).

Es así como la ropa formal se vuelve objeto de poder, porque solo a través de él es como alguien adquiere el estatus de persona y en consecuencia, es reconocido y respetado; en cambio, los que no visten formalmente son tratados como bárbaros, lo que implica negarles derechos; así como cuando los indios no eran tratados con dignidad por los colonizadores por no hablar la lengua castellana.

Sería injusto pensar que esta idea es exclusiva de la facultad. La sociedad mexicana, en general, ha incorporado un racismo exacerbado presente en sus diferentes discursos y prácticas, a pesar de que se niegue a reconocerlo (Baez-Jorge, 2002). Este racismo es una herencia de la colonia que representó al indio como inferior frente al

colonizador y que ha acompañado a la educación mexicana en diferentes periodos, aunque en algunos se haya agudizado más (Velasco Cruz, 2015), un claro ejemplo fue el periodo vasconcelista y los principios eugenésicos que dictó a la educación (Baez-Jorge, 2002).

Por otro lado, la jurisprudencia como disciplina también cuenta con una historia de discriminación racial que seguramente ha influido de alguna manera en el pensamiento de los profesores. Me refiero a las bases de la Frenología¹⁶ que fueron retomadas por la Jurisprudencia durante mucho tiempo. A través de ellas se definió que cierto tipo de personas como los afrodescendientes o los indígenas, eran delincuentes por naturaleza.

Entonces, no es azarosa la discriminación racial a la estudiantes: hay huellas tanto del sistema educativo mexicano como en la jurisprudencia que le anteceden, solo por considerar algunos. Si una estudiante quiere ser tratada con respeto y dignidad, deben vestir de forma “civilizada”; de lo contrario, encarna la imagen satanizada del indio-naco que no sabe vestir, que no sabe hablar, que carece de vocabulario y cuya apariencia física es deleznable. Evoca la imagen de un indio glorificado por su pasado pero negado por su presente (Villoro, 2017). Es por eso que la educación es vista por los profesores como el medio que puede sepultar al hombre viejo caracterizado por su carente civilidad y por estar subsumido en la oscuridad de su ignorancia, y “producir a los hombre nuevos” (Rockwell, 2012, p-703)¹⁷

2.3 Vigilancia heteronormativa

A través del discurso oral los profesores se vuelven vigilantes de que las estudiantes asuman prácticas heteronormativas. Pretenden incidir en sus comportamientos, así como el soldado descrito por Foucault, que al compas de la orden de la autoridad emplea movimientos específicos que lo definen como miembro de la fuerza armada, así los profesores pretenden que al compás de sus discursos, sus estudiantes materialicen en su cuerpo y en sus desplazamientos, las características que definen al abogado, un abogado heteronormado. Es decir, les enseñan que como parte de sus cuerpos debe haber 1) una feminidad hegemónica, 2) diferencias desiguales de género, y 3) una heterosexualidad obligada.

¹⁶ La frenología fue una disciplina que definía la personalidad de los sujetos con base en la observación y la medición de las estructuras anatómicas del cráneo (Spota, 2014).

¹⁷ Rockwell (2012) menciona que, un gran número de propuestas educativas se han fundado en la tradición iluminista, vinculada a la idea de que una elite educada, o de vanguardia, asumiría el papel de educar al pueblo y producir hombres nuevos.

2.3.1 Feminidad hegemónica.

Durante las clases algunas profesoras explicitan discursos misóginos y sexistas. Varios de estos discursos enfatizan en dos cosas que me parecen relevantes: la primera es asumir a las mujeres como provocadoras sexuales por su forma de vestir; y la segunda es la dependencia “natural” de las mujeres a los varones. Con respecto a esta segunda, las profesoras constantemente insisten a sus estudiantes en que se vinculen afectivamente con un varón y contraigan nupcias con él:

“Había una maestra que nos decía que debíamos hacer caso a los hombres, y que teníamos que comportarnos bien con ellos, sino, no conseguiríamos esposo” (Mujer, 22 años, estudiante de 6º semestre).

A través de este tipo de discursos las profesoras enseñan a sus estudiantes que el matrimonio es una necesidad inherente a la vida de las mujeres, pero que está supeditada a sus funciones orgánicas, por lo que deben casarse cuando son fecundas y pueden dar a luz, ya que socialmente la realización de una mujer está representada por el ejercicio de los roles simbióticos *esposas-madres*. Sin embargo, también les hacen ver que matrimoniarse resulta un proceso complejo, pues por un lado las apremian los procesos biológicos de sus cuerpos, pero por el otro lado, que haya hombres interesados en casarse con ellas. Ahora bien, de qué depende que un hombre tenga interés en una mujer, la profesora lo que les dice a sus estudiantes, y responde que depende de que se “porten bien”, es decir, mantenerse sumisas y complacientes a los deseos del varón. Verdaderamente lo que la profesora hace es mostrarles a las estudiantes una vida condenada a la soledad y al sufrimiento que deriva de la independencia, les hace creer que la sumisión es la representación de una vida acompañada y feliz, mientras que la autorrealización y la independencia son un cautiverio de infelicidad.

2.3.2 Diferencias desiguales de género.

Otro de los aspectos en los que hacen énfasis los profesores durante las clases, es en la sobrevaloración de los hombres frente a las mujeres. Algunas feministas han enfatizado que a través de diferentes prácticas, la desigualdad de género sigue latente. Una de ellas es a través del discurso, forman parte de los micro machismos contemporáneos. La representación del hombre como sujeto supremo sigue siendo vigente: algunos docentes continúan justificando en el discurso biológico y en la complicidad de algunas disciplinas científicas, lo permitido en los varones y la censura a las mujeres. Por ejemplo, las

relaciones polígamas de los varones las autorizan y las justifican como una condición natural que además presumen que está comprobado:

“...la naturaleza del hombre impide ser fiel, está comprobado” (Mujer, 53 años, profesora de la facultad).

A ellos también les autorizan sus voces, son quienes pueden y tienen la obligación de hablar. Cuando estuve en las clases, las voces de las mujeres se escuchan poco en las aulas, participan menos, y de hecho, los profesores y profesoras se dirigen a ellas con menor frecuencia que con los varones. En cambio, a ellos no les permiten guardar silencio, tienen el deber de hablar sin importar si lo que dice es acertado o no; parece que para los varones hablar constantemente, implica legitimar su dominación naturalizada. Guardar silencio es asumir el papel subordinado y de incapacidad cognitiva que ha sido naturalizado en las mujeres.

“...parte de la cultura de esta facultad, es lo que en filosofía se llama machismo discursivo, es decir, los varones siempre deben tener una respuesta, siempre deben decir algo; de hecho, cuando fui estudiante, y en la actualidad he visto a varios colega hacerlo, le decían a los estudiantes varones “no te puedes quedar callado, tienes que decir algo, aunque no sepas” (Mujer, 37 años, profesora en la facultad).

2.3.3 Heterosexualidad obligada.

La diversidad sexual sigue siendo un tema tabú en la académica y escolar. Efectivamente, los movimientos sociales y los cambios en las políticas nacionales han tenido sus efectos; sin embargo, para varios profesores y profesoras, que un estudiante, ya sea hombre o mujer, asuma una orientación sexual o una identidad sexo genérica diferente a la heterosexual, es inadmisibles y lo comunican a sus estudiantes de diferentes maneras. La primera tiene que ver con prohibirles que manifiesten abiertamente en las clases algún comportamiento a estas sexualidades diferentes, y para que la disciplina tenga mayor efecto, lo hacen a través de burlas frente a los demás compañeros, pues como sostiene Foucault (2009), para las sociedades disciplinarias de antaño, hacer público el error y el castigo del infractor, tenía como efecto que la audiencia aprendiera la lección de no transgredir la norma; de lo contrario, su destino era vivir el mismo suplicio del condenado que tenían en frente.

“Un profesor anuncia a la clase que van a hacer una actividad en grupo, por lo que comenzamos a organizarnos y vi como dos compañeros varones inmediatamente corrieron a encontrarse para trabajar juntos, cuando el profesor vio esto les dijo: chi,chi,chi,chi,chi, les estoy diciendo que van a hacer una actividad en grupo, no que se comiencen a desprender como aquellos, cuando dijo eso comenzó a moverse femininamente e hizo alusión a los hombres homosexuales; mis compañeros se sintieron apenados y mejor buscaron a una mujer que otros compañeros para trabajar juntos” (Mujer, 25 años, estudiante de 8º semestre).

La segunda manera en la que los docentes comunican a las estudiantes el rechazo a la diversidad sexual, es a través de comentarios que critican las nuevas

transformaciones a los interdictos en materia familiar. A través de ellos colocan sus propios posicionamientos morales y permeados del discurso religioso judeocristiano acerca de la familia tradicional. Además manifiestan una posición inflexible a tales posicionamientos, no toman en cuenta la agresión que resultan para algunos estudiantes, asumen que en todo caso los estudiantes deberían asumir como verdad sus argumentos:

“Este semestre una de mis alumnas que es homosexual se salió porque yo dije que los seres humanos caminaban con dos piernas uno era mamá y otro era papá, y que nosotros no podíamos tapar el sol con un dedo. Cuando se trataba de adopción homoparental, efectivamente iba haber consecuencias para el desarrollo de un menor; ush, que barbaridad, “la maestra es homofóbica y con ella no voy a tomar clase”, y se fue” (Mujer, 52 años, profesora de la facultad).

Es así como los profesores enseñan a las estudiantes que manifestar una sexualidad diferente no es visto con beneplácito por algunos miembros de la facultad, e incluso, por la sociedad y la comunidad jurídica.

2.4 Poder docente y subordinación

Mi objetivo en esta sección del capítulo, es describir dos elementos importantes que se inscriben a la disciplina punitiva que impera en la facultad. El primero tiene que ver con el ejercicio autoritario del docente sobre sus estudiantes, y el posicionamiento que tiene como jerarquía de conocimiento y verdad, por lo que asume la autoridad total para vigilar y decidir sobre los estudiantes aun en contra de su voluntad. Cabe mencionar que este poder es el resultado de dos circunstancias sociales: su rol como docente y pertenecer a la máxima casa de estudios superiores en México. Un segundo elemento es el poder que despliega sobre los estudiantes cuando alguno desacata su autoridad, en términos de Foucault, me refiero a la sanción normalizadora que ejerce sobre ellos para corregir las desviaciones o anormalidades.

2.4.1 El docente como figura de conocimiento y verdad.

Ya en este mismo capítulo en el apartado de currículo he descrito brevemente que las voces que más se escuchan en las aulas, son las de los profesores. Sin embargo, a través de mis análisis quiero describir algunas de las razones por las que sucede esto.

Una de las primeras razones es que los profesores asumen que sus años de experiencia en el estudio de la materia jurídica los convierte en expertos y su conocimiento o lo que pueden decir acerca de los interdictos de este país, es legítimo e irrevocable. Asumen ser portadores de verdad, una verdad que no puede ser cuestionada por los estudiantes porque en su percepción de ellos, carecen del conocimiento y experiencia que a ellos les sobra:

“al momento de dar clase, muchos profesores no permiten la contra argumentación y es por eso que si tú llegas, y me ha tocado casos, en la que hay profesores que están dando la clase y un chico que está leyendo un libro y ve que está incorrecto el profesor y le dice: profesor, está mal; el profesor comienza a discriminarlo y comienza a decirle: joven usted no sabe nada, usted es nuevo aquí, yo llevo años dando clase; cómo es posible que usted venga a decirme que estoy mal, porque yo soy profesor y usted es alumno; si usted piensa que yo esto mal usted venga a dar la clase” (Mujer, 21 años, 6º semestre).

En su conciencia, ellos no se equivocan por lo que no permiten que sus discursos sean revocados por una voz “inexperta”. Es como si percibieran que los estudiantes equivalen a un menor que necesita de la autorización del adulto para saber en que momento hablar, pero sobre todo, vigilantes de lo que pueden o no decir.

En planteamientos de Foucault (2009), el docente forma parte de la estructura de la vigilancia jerárquica. Es una vigilancia que induce los efectos del poder, que controla, que observa y que administra las conductas y los movimientos de los educandos. Es el oficial cuyo función es dirigir el poder de arriba abajo y que “no deja en principio ninguna zona de sombra y controla” (Foucault, 2009, p. 207).

Los profesores están conscientes de este poder y asumen conductas déspotas hacia sus estudiantes y también hacia otras figuras que conviven en comunidad escolar. No aceptan críticas, imponen su voluntad a costa de lo que sea, y para reafirmar su autoridad, obligan a que los estudiantes se dirijan a ellos por sus grados académicos: “yo soy doctor, no maestro, no licenciado, me van a llamar doctor” (Varón, 18 años, estudiante de 2º semestre de Derecho), y los humillan frente a sus compañeros. Estas prácticas violentas no solo las tienen contra los estudiantes, a veces también con otras personas que interactúan en la facultad y de igual forma, se justifican en sus grados para hacerlo, como si vieran al conocimiento como la aprobación para pasar por encima de quienes no tuvieron la oportunidad de una escolarización:

“Hay otra historia de otro maestro que venía a comprar dulces, y golpeaba el puesto, casi lo pateaba mi puesto y yo le dije: “maestro, usted allá en su salón de clases es maestro, yo aquí en mi puesto soy el que mando, entonces no venga a golpetear mi puesto por favor”; se rió burlescamente y me dijo: ¿quién eres tú; me presenté como siempre, nombre completito y me dice: “muy bien, yo soy académico de aquí; yo le respondí, “Sí, usted será muy doctor en derecho pero todos somos humanos al final de cuentas”. Se rió, se burló, se fue a mi lugar y me dice “¿y tú de que la rolas?”, le dije: “soy vendedor de dulces”, “ah, vendedor de dulces; ¿sabe quién soy yo?”, le dije, no; me dijo doctorado y me dijo la especialidad, está bien, “yo soy vendedor, pero le digo una cosa, me siento orgulloso de ser vendedor, no me da pena decir que soy vendedor” (respuesta que le dijo el señor al profesor); él me contestó: “es que yo quiero hacer de estos chicos unos buenos abogados, que sean como yo o mejor que yo, quiero preparar a mi gente, a mis alumnos como los mejores abogados que puede haber aquí en México”” (Varón, 53 años, comerciante en la facultad).

Es claro que la actitud despótica de los profesores se agudiza principalmente con quienes ellos consideran que son inferiores. Sin embargo, hay dos cosas importantes que observo en este tipo de prácticas. La primera es que no reconocen el límite de su

autoridad ni de sus derechos, y atentan contra los derechos de los demás; de esta forma marcan sus territorios en los que visibilizan su dominio y poder. Ya lo decía el escritor Ibarra (2008) cuando hacía una crítica a los derechos de las personas “somos tan conscientes del propio, pero tan inconscientes del ajeno” (p.65). La segunda cosa que observo es que el que los profesores sean expertos en materia jurídica y conozcan sus alcances y limitaciones los ha llevado que en los intersticios que hay entre una y otra, vean la oportunidad para cometer arbitrariedades y librarse de las sanciones. Justifican sus prácticas con la idea de formar a los mejores abogados de México, como si el desarrollo académico estuviera supeditado obligadamente a procesos coercitivos; esto da lugar para cuestionar cuál es el tipo de abogados que en realidad están formando, ¿un abogado resentido, despótico y arbitrario, o un abogado ético y justo?.

Ahora bien, el autoritarismo que manifiestan los profesores no se ha dado de facto, es un poder que ha emergido a través de los imaginarios colectivos acerca de su rol en el que es enaltecido, y de las expectativas que la sociedad tiene en la Universidad en términos de los beneficios que espera para el desarrollo social. Históricamente es sabido que los profesores tuvieron un papel importante en el desarrollo del país, particularmente desde la república restaurada, pero sobre todo, a partir de los años 20 del siglo pasado. Fueron vistos como evangelizadores de cambio, de progreso, e incluso, contestatarios de los sistemas opresores, lo que hizo que en el imaginario social tuvieran prestigio (Galván Lafarga, 2016). Aunque en nuestros tiempos, las cosas han cambiado, algunos rastros de esa época permanecen; la prueba de ello es que, algunos estudiantes continúan viendo al docente como una figura de prestigio y portadora de conocimiento, que en cierta medida es inalcanzable:

“Aquí en la Facultad uno tiene clases con profesores que fueron magistrados o lo que sea. Incluso creo que hasta alguien que fue jefe de gobierno vino a dar clases. Uno los ve grandes, con mucha experiencia y crees que va haber una barrera como de él con el conocimiento está hasta acá arriba y tú ¡simple mortal!” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Por otro lado, la facultad aquí analizada ha alcanzado un prestigio importante en su ramo a nivel nacional e internacional. Derivado de esto, la sociedad tiene grandes expectativas en ella, sobre todo, porque aloja a gran parte de la clase intelectual que contribuye al desarrollo del país; es por eso que, para muchos jóvenes, su aspiración educativa más grande es aparecer en la lista de los aceptados a ingresar en esta Universidad (El Universal, 2018). Sin embargo, se sabe que su oferta es poca y la demanda es mucha, por eso, cuando una persona obtiene su ingreso, vive con la presión de dar lo mejor de sí, lo cual implica que a veces tolere cualquier situación, pues

de entrada sabe que está en una institución educativa de alto prestigio nacional y cuyo acceso fue difícil:

“yo a veces les digo a mis compañeros, ¡estás en la máxima casa de estudios, aprovéchala al máximo! ... hay que grabarnos en la cabeza, venimos a estudiar, vamos a estudiar, porque son muy cortos los semestres, así que hay que echarle ganas y a no quejarnos de nada porque después vendrá la satisfacción de todos estos esfuerzos” (Varón, 18 años, estudiante de 2º semestre).

En el discurso del estudiante se observa que está dispuesto a no dar queja de aquellas cosas que le molesten porque ve a la Universidad como un tránsito para mejorar su vida, por lo que quejarse puede traer consecuencias que obstaculicen esa realización. Por su parte, los profesores no olvidan esto y en cada oportunidad que tienen, les recuerdan estas peripecias:

“...nosotros somos abogados, y no cualquier tipo de abogados, somos de la X (menciona el nombre de la Universidad)” (Varón, 43 años, profesor de la facultad).

Aunque esto que parece una motivación que podría asumirse como parte de las identificaciones que las universidades generan con sus estudiantes, lo que me parece cuestionable es pensar si en los resquicios que hay entre los imaginarios colectivos acerca de la Universidad, los procesos de ingreso de los estudiantes y el reforzamiento de los profesores sobre las dos anteriores, los docentes no aprovechan para construir una imagen autoritaria y posicionarse sobre los estudiantes coercitivamente, pues saben de las dificultades que tuvieron para ingresar a la Universidad por lo que ven su ingreso como un logro que amerita soportar lo que sea para mantenerse y no perder su lugar.

Es así como los profesores han impuesto una imagen autoritaria, dominante, sabia e incuestionable a sus estudiantes, es legitimada misma que ha sido legitimada no solo por las autoridades educativas, sino también por el imaginario colectivo de la sociedad acerca del docente y de las expectativas que tiene en la Universidad. Una preocupación que entonces deberían tener las autoridades educativas, es cuidar las formas en las que se construye la identidad universitaria, ya que si bien, puede servir para que los estudiantes se sientan parte de una comunidad académica, también sirve para generar presiones que los silencia para denunciar arbitrariedades. Lagarde (2014) ya lo ha dicho: mucha de la violencia que se comete contra las mujeres en los espacios escolares no es denunciada porque los padres de familia no les creen a sus hijas, a consecuencia de la imagen que tienen de los profesores.

2.5 La sanción normalizadora

Foucault (2009) plantea que la sanción normalizadora es uno de los dispositivos de la disciplina punitiva cuya función es el encauzamiento a la normalidad de las conductas

desviadas. Sostiene que son cinco principios en los que se fundamenta, 1) la infracción; 2) el castigo debe centrarse en las desviaciones; 3) debe ser correctivo; 4) implementa el sistema de gratificación-sanción y 5) distribuye la disciplina según los rangos y los grados. Entonces, a partir de esta lógica me he planteado la siguiente pregunta: ¿qué sucede cuando las estudiantes por alguna razón desacatan las normas impuestas por los profesores? Lo que encontré fue que, los profesores las sancionan a través de diferentes mecanismos. Es una sanción que busca corregir y enderezar sus conductas, no solo castigarlas, sino que sean capaces por sí mismas, de darse cuenta del error que cometen e intentar no volver hacerlo (Foucault, 2009). A continuación describo algunos de los mecanismos de sanción a los que más recurren los profesores para sancionarlas:

2.5.1 Calificaciones deficientes y reprobadas.

Una de las formas en las que los profesores sancionan a las estudiantes que no aceptan sus propuestas sexuales, es a través de bajar sus calificaciones o reprobarlas. Las estudiantes inician bien los cursos y su desempeño es favorable, incluso los profesores reconocen su desempeño; sin embargo, después de recibir propuestas sexuales y negarse, las estudiantes ven como sus calificaciones bajan sin justificación alguna:

“entonces todo el semestre se la pasó diciendo que si tenías participaciones eso te podía subir, yo estaba segura de sacar 9 de calificación y a final me puso 7, y con una chava que cedió con él y sí se le acercaba, yo nunca supe si pasó algo más entre ellos pero ella sacó 9, [...] las otras chavas que yo me enteré que no cedieron nada con él, a una le puso 6 y a otra le puso 8, sí fue muy subjetiva la calificación”(Mujer, 22 años, estudiante de 6° semestre).

Algunas tienen que enfrentar que los profesores las reprueben. Por ejemplo, algunos profesores en sus asignaturas aplican exámenes parciales y seriados; es decir, todos en conjunto suman la calificación final pero si por alguna razón los estudiantes no acreditan en serie cada uno de esos exámenes, no puede presentar el siguiente, lo que da como resultado la reprobación de la asignatura. Esta dinámica ha sido aprovechada por varios profesores para proponer prácticas sexuales a sus estudiantes, si ellas ceden, aprueban la materia; de lo contrario, cuando se niegan, reprueban las asignaturas y deben presentar el examen extraordinario. La siguiente narrativa nos puede ilustrar esta dinámica:

“Cuando yo estaba en cuarto semestre un maestro de la facultad me invita a tomar un café; yo le digo que no, gracias, que no tomo café. Yo tenía 19 años, venía de una escuela de monjas y no supe cómo decir que no, y lo único que se me ocurrió decir fue que yo no tomaba café, pero nunca dije que con desconocidos. Entonces, un día me encuentra tomando café con unos de mis amigos y me dice: “señorita (X apellido), ¿no que usted no tomaba café?”, y yo: “bueno, con desconocidos”. Eso bastó para que me quitara dos hojas de mi examen, me entregó el examen con las hojas arrancadas, me puso cinco, y me mandó a final, afortunadamente ya había pasado los primeros parciales pero dijo que no había presentado el examen, le dije “sí lo presenté”, obviamente hubo compañeros que me apoyaron; me dio su tarjeta y me dijo. “vaya y

busque su examen en mi oficina”, yo le digo a una de mis amigas “acompañame”, cuando llego, su secretaria me dice: “si fuera yo, mejor me iba”, dije: “ups, esto está muy mal”; obviamente me reprobó y me fui a extraordinario” (Mujer, 30 años, estudiante de 6º semestre).

Ahora bien, llegar al examen extraordinario es verdaderamente una situación límite que pone en riesgo el desempeño escolar y la permanencia de las jóvenes estudiantes. Si recordamos que es la enseñanza memorística la que mayormente predomina en la facultad, acreditar un examen extraordinario es titánico. Si ya de por sí cursar la asignatura y aprobar los exámenes parciales es complicado por la cantidad de contenidos que deben memorizar, hacer esto mismo con todos los contenidos que se abordaron en el curso para acreditar el extraordinario, es casi imposible.

Debo mencionar que este tipo de sanciones han sido generacionales. Estudiantes de generaciones pasadas que hoy en día son profesores están conscientes que, cuando fueron estudiantes, sus profesores también los maltrataron con este tipo de disciplina punitiva. Hay una especie de desplazamiento¹⁸, en el que los estudiantes son el depositario de las emociones reprimidas que los profesores en un pasado donde fueron subordinados, no pudieron expresar a la figura dominante y coercitiva:

“Yo creo que viene del hecho de que los profesores nos olvidamos que fuimos estudiantes alguna vez, y cuando llegan, sobre todo por ejemplo con muchos profesores jóvenes sucede que se les olvida muy rápido que fueron estudiantes, y que también nuestros profesores maltrataron, que había ciertas cosas que no queríamos hacer pero tuvimos que llegar a hacerlas. Se les olvida que eso que he llegado escucharlos decir “yo me los voy a reprobear” (Mujer, 53 años, profesora de la facultad).

Entonces, acreditar una asignatura no es un asunto de desempeño escolar, sino un asunto de subordinación y de proyección. En la medida en que una mujer se subordina más a los deseos personales e inconscientes de los profesores, mayores posibilidades tiene de acreditar las asignaturas.

2.5.2 Hostigar para mitigar sus fuerzas.

Otro rasgo de la sanción normalizadora es el hostigamiento que los profesores tienen sobre los estudiantes cuando transgreden alguna de las normas. No toleran que nadie cuestione sus prácticas o sus discursos, y cuando alguien lo hace es suficiente para que durante las clases arremetan contra ellos, lo hacen a través de estar sobre ellos todo el tiempo, les preguntan cosas que están fuera de los temas que se abordan en la clase o hacen preguntas específicas como si estuvieran evaluando al estudiante cuando no son periodos de evaluación. Es como si pretendieran evidenciar a los estudiantes frente al

¹⁸ El desplazamiento es un mecanismo de defensa que “consiste en que el acento, el interés, la intensidad de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera por una cadena asociativa” (Laplanche y Pontalis, 1996; p.98).

resto de sus compañeros y dejar en claro que una transgresión o cuestionamiento a ellos tiene como consecuencia estrictos mecanismos de evaluación, de esta manera el estudiante pensará más si desea hacerlo para una próxima ocasión.

“...he sabido porque muchos maestros como es libre cátedra, al momento de que tú les replicas la información que te dan empiezan como que a tomar ciertos prejuicios acerca de tu persona y empiezan a ponerte zancadillas y empiezan a preguntarte cosas que no son parte del tema. Me ha tocado que ha habido compañeros que han leído y que dicen: quiero decirte esto profesor; y el profesor les dice: sabes qué, no vas a hacerlo y a la siguiente clase empieza a preguntarle cosas específicas y el chico se cohibe y ya no participa más. Hay veces que los corre y les dicen: vete de mi clase, no te quiero aquí, preséntate al final; esto es casos extremos, sino simplemente te dicen: ¡cállate! ¡no sabes! y hasta ahí queda el asunto, pero si llega a haber una cuestión de venganza por parte del maestro hacia el alumno para que deje de intervenir en la clase” (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Cuando estuve de trabajo de campo pude corroborar este hecho. En el inicio de semestre, en una asignatura, cuando el profesor estaba haciendo el contrato didáctico, un estudiante se atrevió a cuestionar al profesor acerca de rumores negativos sobre su práctica docente, en tono amable le preguntó: ¿es verdad lo que dicen de usted, que es un mal profesor y que pocas veces viene a clases? El profesor respondió sarcásticamente ¿usted qué cree? Y no dijo más al respecto. Sin embargo, eso bastó para que el profesor lo hostigara en toda la clase y le hiciera preguntas sobre contenidos vistos en semestres pasados, como si su propósito en ese momento fuera demostrar al resto del grupo la falta de conocimiento del estudiante; ya casi al término de la clase le dijo: no sé si un estudiante como usted podría estar en mi clase, alguien que no tiene criterio y además no tiene conocimiento. Ante el hecho el estudiante solo guardaba silencio pero parecía temeroso cada vez que el profesor se dirigía a él, y cuando intentaba responde tenía dificultades para estructurar las oraciones.

Evidentemente este profesor tiene una historia en su trayectoria que transita por la institución, y que de alguna manera, con su accionar consciente o no, avala la observación del alumno. Por otro lado, hay una función del conocimiento que en lugar de fomentar el crecimiento del alumno, opera como sancionador y como castigo. No obstante, hay algo que quiero rescatar y que en mi tercer capítulo rescataré con mayor profundidad, me refiero al acto de la resistencia. De alguna manera, el estudiante intenta desafiar al profesor cuando emprende su pregunta, sin embargo, ante el acto sancionador se ve en la necesidad de mitigar su fuerza.

2.5.3 El examen como instrumento de sanción.

Foucault (2009) plantea que “la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de enseñanza, [...],

califica, clasifica y castiga” (pp: 215.217). En la facultad un gran número de profesores utilizan el examen para ejecutar estas tres acciones. Con él castigan a quienes desobedecen sus interdictos, sobre todo ocurre más con aquellos estudiantes que no acatan ir vestidos formalmente. Durante las entrevistas varias estudiantes coincidieron en que el examen es el instrumento de poder con el que los profesores las someten al igual que a sus compañeros. Ya sea que les anulen el derecho a presentarlo, o bien cuando ya lo han aplicado, lo utilizan para amenazarlas y calificarlo subjetivamente; es decir, ponen sus enojos e intereses por encima del desempeño de las estudiantes.

“Yo tenía un profesor que si no ibas como el consideraba ser bien vestido, no te dejaba hacer examen” (Mujer, 37 años, profesora de la facultad).

“En una de las opiniones que él pidió en su evaluación como docente, habían puesto que él era una persona literalmente grosera o poco amable; y mi opinión fue que a veces no era grosero, sino el tono en el que él se dirigía pudiese parecerlos. Y su respuesta de él fue: “ah, pues como usted opina eso, el primer examen que voy a calificar va a ser el de usted” (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Con el examen también califican a los estudiantes, ya que la calificación es un elemento inherente al castigo: quienes acatan los interdictos son calificadas como buenas personas, mientras que los que no lo hacen y son castigados son considerados malos estudiantes, esta división “es parte de la jerarquización que hacen los aparatos disciplinarios” (Foucault, 2009 p. 211). De igual manera, después de calificar a los estudiantes emerge una clasificación, inicialmente esta clasificación es por parte de los profesores, ya que dividen a los grupos en protagonistas y antagonicos, pero después de esa primera clasificación, los estudiantes también hacen la suya, sobre todo quienes se asumen como parte de los buenos estudiantes, ellos consideran que son mejores que los que “no lo son”, circunstancia que ha generado rivalidad entre los estudiantes. Digamos entonces que quienes son representados como malos estudiantes, enfrentan doble sanción, una es de parte de sus profesores y la otra de sus compañeros.

2.5.4 Dificultades para titularse.

Las sanciones que aplican los profesores han tenido sus efectos en la vida escolar de las estudiantes. Las más comunes, y a su vez, las más graves, han sido la deserción escolar y las dificultades para concluir el proceso de titulación. Uno de mis informantes describió como los profesores ponen obstáculos para que los estudiantes no se titulen, es una forma en la que obtienen venganza cuando perciben que una estudiante desde su papel de subordinada a transgredido el poder de su autoridad:

“Les ponen trabas en su examen profesional, ya sea vía tesis o vía diplomado, los detectan y les hacen la vida imposible. Yo creo que esa es la represalia que tiene un docente contra sus alumnos y así son en general todos, hay alumnos que se revelaron contra los maestros, pero hay un sistema bien dado que los aplasta al final de la carrera” (Varón, 53 años, trabajador en la facultad).

No todas las estudiantes llegan al final de la carrera, algunas ven los obstáculos de los profesores desde antes de llegar a ese momento. Tal es el caso de estudiantes que se han visto en la necesidad de desertar de la carrera porque las conductas de sanción de los profesores contenían altos grados de violencia, que para evitarlas, fueron orilladas a abandonar sus estudios:

“JC: ¿qué fue lo que detonó que ella abandonara la facultad?

E1: Pues mira, yo pienso que si acaso por precaución, que en algún momento si fuera señalada como tal, o que en algún momento el maestro si hiciera como tal comentarios más personalizados; que en algún momento si llegara a decirle algo más directamente a ella. Yo creo que si fue más como por precaución a que por otra cosa que decidió dejar la escuela, ella me comentó que ya no toleraba más la situación con el profesor” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Si bien hay quienes asumen que la reprobación o la deserción escolar en muchos casos es la consecuencia del bajo desempeño de los estudiantes o la falta de interés por sus estudios, con los hallazgos que he presentado, se puede deducir que hay otras variables que también influyen en el rumbo de la vida escolar de las jóvenes universitarias y que no siempre dependen de sus decisiones personales o de sus intereses, sino de los efectos que tienen las relaciones de poder que están en tensión.

2.6 Un cuerpo disciplinado es un cuerpo normalizado

Para Foucault, uno de los propósitos mas importantes de los métodos disciplinarios contemporáneos, es incidir de tal manera en las mentes y en los cuerpos de los sujetos disciplinados, que ellos se vuelvan su propio disciplinador. Es decir, que los efectos de la disciplina lo lleven a una autodisciplina, en la que no necesite de una segunda presencia que lo vigile constantemente, sino que él mismo haga consciencia de lo que le está permitido y de lo que no, y por su propia cuenta, haga suyos constantemente los principios morales que se le pretenden enseñar.

Entonces, ¿qué aprenden los estudiantes de derecho a través de la disciplina punitiva? Mientras estuve en el campo, al observar y escuchar acerca de los métodos disciplinarios que permean a la vida escolar, me di cuenta de los efectos que han tenido en el cuerpo y en la conciencia de las mujeres. Sus conductas y pensamientos en gran parte se ven modificados a través de estos procesos de disciplina punitiva. A continuación describo brevemente algunos de los aspectos donde lo pude observar:

2.6.1 Asumen los códigos de vestimenta como un elemento de estatus.

Las estudiantes efectivamente ven en los códigos de vestimenta un elemento que les da estatus, que las visibiliza ante los invisibilizados, que hace veraz y aceptable lo que dicen. Si bien hay quienes portan ropa formal por mera obligación y para no verse afectados en sus calificaciones, hay quienes de alguna manera se han dejado convencer por los discursos de los profesores y los asumen como parte de su manera de entender el mundo:

“De hecho hay una maestra en la facultad que si te..., bueno, no es que te obligue, en cierto modo tiene razón porque te hace ir a sus clases sin pantalones de mezclilla, ni pants, ni tenis, algo formal. Ella lo que maneja es que somos abogados; o sea, ya desde que ingresamos, aunque estemos estudiando somos abogados, entonces tenemos que ir manejando esa parte de la personalidad y de cómo te ven los demás” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Por otro lado, me pareció impactante ver cómo la frase “como los ven, los tratan”, repetida en varias ocasiones por los profesores, ha permeado fuertemente sobre los estudiantes, al grado de generar prácticas clasistas al interior de la facultad. Me refiero a que hay estudiantes de escasos recursos que hacen grandes esfuerzos por comprar ropa formal con el fin de acatar las instrucciones de sus profesores y no verse afectados en sus calificaciones; sin embargo, no es suficiente, ya que estos jóvenes son acechados por las miradas evaluadoras de marcas de los jóvenes con mayor poder adquisitivo, por lo que son rechazados y criticados cuando sus etiquetas aluden a marcas reconocidas, o las telas y los acabados no son del buen gusto que estos jóvenes esperan:

“Una vez iba una chava pasando por unos pasillos y otra chava dijo: “ah mira, ese vestido es..., ah no tiene marca”, y el resto de sus amigas y ella comenzaron a reírse, y eso a mí me pareció en tono de burla. Muchas personas en verdad no tienen tantos ingresos para comprarse ropa buena; sin embargo la traen, y eso es lo importante, cuando te lo piden tienes que presentarlo y no tienes que soltar comentarios porque tú si tienes las posibilidades para comprar un ropa buena o de marca y discriminar a quienes no pueden” (Varón, 18 años, estudiante de 2º semestre).

2.6.2 Se institucionalizan la cultura de la legalidad.

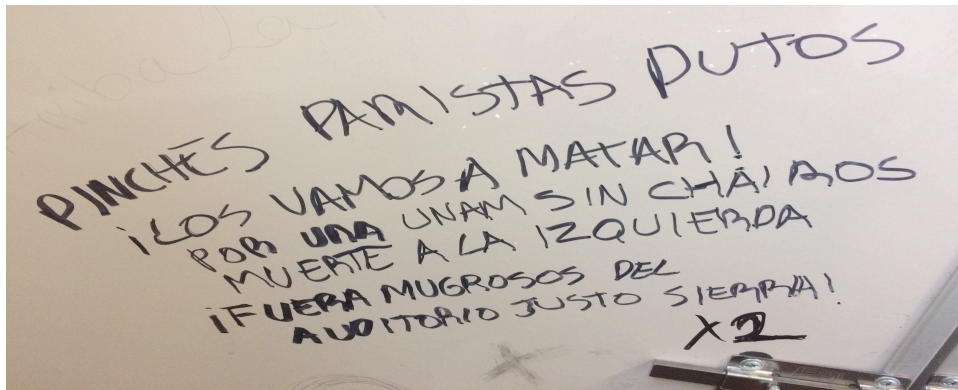
Asumen como verdad los discursos legales y dejan fuera todo tipo de discurso que ellos describan como subjetivo. Una profesora refirió que cuando los estudiantes son de nuevo ingreso, llegan con un espíritu crítico, cuestionan las cosas y nada dan por sentado. En cambio, cuando están en semestres posteriores, ya casi al término de la licenciatura, son ordenados, participan por turnos, ya no creen con facilidad lo que sus profesores les dicen a y menos si critican a las instituciones:

“Los estudiantes de semestres más avanzados alzan las manos, esperan a que les des el turno, y con los niños de primer semestre todos quieren hablar al mismo tiempo; a mí me resultaba más divertidos con niños de primer semestre. Si notaba, hubieron un par de semestres en la que daba una clase de primer semestre y luego daba una clase de octavo, y si era muy notoria la diferencia, los niños de octavo casi, casi actúan como abogados, ya tienen una actitud más formal, ya no es tan fácil que uno impunemente critique las instituciones políticas y jurídicas de

este país, ya te responden, no (lo dice en tono de risa). Es decir, no es que los niños de primer semestre no te respondan, pero la mayoría le entran a la crítica y no tienen problema con eso, no; en cambio los chicos que ya están a punto de salir de la carrera ya asumen una actitud de abogado serio, formal, porque quizá eso es lo que le enseñamos los maestros que así es el abogado" (Mujer, 37 años, profesora de la facultad).

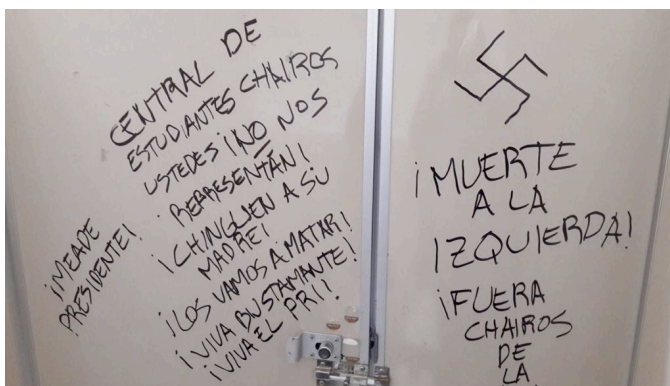
Hay una adhesión de los estudiantes a la institución de la legalidad que ha subsistido durante varios años, en términos de Berger y Luckman (2015), forman parte de la institucionalización. De hecho, esta adhesión se puede apreciar también en su participación política. Muchos jóvenes manifiestan rechazo total por los movimientos sociales y por sus luchas, dan mayor crédito a las vías institucionales:

"En lo que te refieres a grupos de choque, no he visto realmente; nada más hay como unos anarquistas que están en el tercer piso (el entrevistado señala hacia el lugar que tiene colgadas algunas mantas en el tercer piso), que tienen ahí su café y hacen a veces sus reuniones, son como..., pues si ellos son como mas, cómo lo puedo decir, no es un grupo de choque en sí pero si más abiertos. Ellos anduvieron haciendo su relajito ahora que pasó lo de Ayotzinapa, pero aquí sabemos bien que eso no funciona, es mejor hacer cosas por la vía legal y no andar haciendo movimientos revoltosos" (Varón, 24 años, estudiante de 10º semestre).



Fotografía 1: Mampara en los baños de la facultad con consignas etnocéntricas.

De hecho hay quienes se asumen conservadores y afines a los partidos de derecha. En algunos muros o mamparas de los baños, encontré consignas en las que insultan, e incluso, amenazan de muerte a quienes se muestran partidarios de la izquierda; los descalifican y cuestionan su permanencia escolar. En los símbolos de sus mensajes asumen una superioridad racial. Es como si quienes escriben estas consignas, tuvieran introyectada la idea que, ser partidarios de la derecha, conservadores e institucionales, los hace verdaderos abogados:



Fotografía 2: Mampara en los baños de la facultad con consignas etnocéntricas.

Esta situación es preocupante porque marca los grados de violencia que acontecen en la comunidad escolar. Sobre todo hace visible las lógicas que operan en las conciencias de los estudiantes. No hay respeto a la diversidad ni a la vida democrática. Pero lo más preocupante es que los miembros de una facultad que pertenece a una universidad pública, donde su mayoría se caracterizan por ser de las clases trabajadoras, provenientes de grupos étnicos, con aspiraciones a mejores condiciones de vida porque han sido expuestos a condiciones precarias, asuman posturas genocidas ante la diferencia de la que también forman parte.

2.6.3 Normalizan la violencia.

Fue interesante observar que al inicio de cada entrevista, varias de las estudiantes negaron haber sido víctimas de violencia, o por lo menos, haberla presenciado. Fue hasta después de varias indagaciones que recordaron o hicieron conscientes la violencia que las apremia. Es como si apreciaran que ese tipo de relaciones son naturales y no la construcción de relaciones de poder (Bourdieu, 2000). Considero que esto ha sido el efecto de la disciplina punitiva que ha mostrado cierto orden de las cosas y de las personas.

De hecho, la violencia ha sido introyectada de tal manera a través de la disciplina, que en ocasiones no se dan cuenta que el trato “cordial” que les refieren sus profesores o compañeros, no es más que la materialización de la fragilidad y el papel subalterno con el que las representan:

“He notado que al menos en los grupos que he estado, no hay distinción entre tú eres mujer y tienes que hacer esto y tú eres hombre, tienes que hacer esto, no. Hay casos en los que los salones se llenan, en las que no alcanzan las

bancas y entonces el profesor si interviene y dice: ¿algún caballero que quiera cederle el lugar a una mujer? O algo así, pero hasta ahí. No es una restricción, o algo así, sino simplemente por cuestiones de caballerosidad, los maestros piden que cedan el asiento a una mujer” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Esta normalización de la violencia no solo deriva de la disciplina, y sería poco justo si asumiera tal argumento. Me parece que también la presencia de los aprendizajes sociales en torno a la diferenciación sexo-genérica tiene un peso importante. Lo que si es claro es que la disciplina punitiva que acontece en la facultad, también reafirma y deja su propia huella.

Conclusiones del capítulo

Hay un currículo oculto que emerge en las contradicciones entre el currículo prescrito y el currículo real. Es un currículo que clasifica a las estudiantes por condiciones de género, clase y raza.

Los procesos disciplinarios que operan en la facultad tienen varios efectos colaterales que no se perciben inmediatamente. El primero tiene que ver en cómo los estudiantes definen lo que es una buena o mala persona y en función de ello ejercen su profesión, dejando de lado aspectos como la ética. Ser buen o mal abogado se supedita a la capacidad de subordinación pero también de sumarse a la reproducción de las arbitrariedades. Es así que las estudiantes que no se someten a estos principios, llevan una vida escolar compleja y difícil.

Por otro lado, la obligatoriedad en los códigos de vestimenta abre las brechas de desigualdad y fomentan una educación clasista. Las estudiantes que vienen de contextos desfavorecidos deben enfrentar el señalamiento y las burlas de sus compañeras que tienen mayor poder adquisitivo.

Las causas de reprobación y deserción escolar también debe ser un tema prioritario a analizar. Estas no siempre se deben a bajos desempeños escolares de los estudiantes, sino a la arbitrariedad y al abuso de poder de sus profesores. Eso me hace pensar que los casos de deserción de algunas mujeres no se deben a la falta de capacidad como muchos afirman, sino porque ser mujer estudiante, hoy en día, continúa siendo un reto, sobre todo cuando están en espacios que fueron y continúan siendo dominados por los varones, quienes no terminan de aceptar la presencia de ellas.

Capítulo 3. La violencia contra las mujeres estudiantes de derecho

Introducción

El acoso sexual es una de las formas de violencia de género más comunes, así lo han declarado quienes en sus trabajos han indagado este tipo de violencia. Por acoso sexual me refiero a todo tipo de conductas sexuales no deseadas que desestabilizan el bienestar de la persona que las recibe, quien además las percibe ofensivas y en ocasiones coarta sus posibilidades de enfrentarlas (Navarro-Guzmán, Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2016). Son varias las posturas que problematizan, cuándo una conducta puede ser considerada acoso sexual y cuándo no; sin embargo he decidido posicionarme en los planteamientos de Lamas (2018) que consideran la recurrencia como uno de los elementos clave para determinar si una conducta, es o no acoso sexual. Según la autora, si una persona manifiesta su deseo sexual a otra persona pero la conducta no es recurrente ni coercitiva, es una insinuación sexual; en cambio, si esta conducta es constante y hace uso de recursos punitivos que fuerzan a la otra persona, entonces es acoso sexual (Lamas, 2018).

Autores como Navarro-Guzmán et al (2016) han enlistado las conductas de acoso sexual que con frecuencia enfrentan las estudiantes en las IES: estas van desde miradas lascivas y comentarios sexuales ofensivos, hasta la violación sexual que no necesariamente implica la penetración forzada. Además refieren que las estudiantes son agredidas con otras prácticas como el sexismo, las amenazas, las burlas, la exclusión, entre otras (Moreno Cubillos, Sepúlveda Gallego, y Restrepo Rendón, 2012). Para los fines de este trabajo, se incluyeron únicamente las narrativas definidas por estos aspectos ya que no todas las informantes manifestaron que las conductas sexuales que recibieron hayan sido constantes y mucho menos agresivas.

Considero que el análisis de la violencia de género en el contexto analizado se vuelve perentorio por tres razones, una tiene que ver con los hallazgos encontrados en investigaciones que fueron realizadas en otras IES, así como las que se han hecho al interior de la Universidad en las que se declara la violencia de género a nivel global pero que no dan cuenta de los dispositivos con los que se ejerce a nivel local; la segunda razón es el contexto histórico de la facultad como una escuela exclusiva de varones y su transformación a una escuela donde la mayoría de sus estudiantes son mujeres; y

finalmente, porque se tiende a vincular la igualdad de género con el acceso de las mujeres a la Universidad, y si bien este es un campo que merece atención, no es la única ni es suficiente para considerar que la igualdad se ha logrado. Es necesario desentramar las relaciones de poder y los dispositivos bajo los que se ejerce al interior de la facultad, es decir, analizar las relaciones entre los actores docente-estudiante y lo que significa para cada uno que las mujeres estén presentes en la facultad, pues si bien, con las nuevas políticas que promueven la igualdad de género, la matrícula de mujeres ha superado a la matrícula de varones que estudian derecho, esto no garantiza que la violencia de género se haya erradicado de todos sus espacios.

En esta lógica, el presente capítulo tiene como intención dar cuenta de las formas de violencia de género que permean la vida cotidiana de las mujeres estudiantes. Para ello el capítulo está conformado por cuatro apartados. El primero y el segundo describen las prácticas de violencia que ocurren en la facultad -me refiero al acoso sexual, las ofensas, discriminación y racismo- y los sujetos que las ejercen. En el tercer apartado analizo brevemente las circunstancias en las que se agudizan la violencia, pues si bien todo sujeto es vulnerable a vivirla, todos no lo hacen de la misma manera. Finalmente, en el cuarto apartado reflexiono en torno a cómo se percibe la violencia, tanto de quienes la viven como de quienes la presencian.

3.1 Acoso sexual: sujetos que acosan

Durante la elaboración de este trabajo, los informantes señalaron que el acoso sexual es una práctica cotidiana en las comunidades estudiantil y académica. Acusan a los varones, particularmente a los profesores, como los principales actores que inciden en esta práctica y advirtieron que no hay joven a la que no le suceda:

“En la facultad de derecho hay muchos casos de acoso, no hay chava a la que no le pase”
(Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Este testimonio da cuenta no solo de la violencia sexual como un fenómeno que se ha asentado en la vida escolar de las estudiantes y que han vivido en silencio, sino que además, ha sido normalizada por sus agresores, sus compañeros y por ellas mismas. Es también el espejo de un problema social de carácter mundial, ya que el acoso como una de las formas de violencia sexual, ha sido definido un problema que enfrentan mayoritariamente las mujeres, sobre todo las niñas y mujeres que son indígenas, afrodescendientes o que viven en situaciones de marginación (MeToo, 2006). Con respecto a la normalización de la violencia sexual, centraré mi atención en otro apartado de la tesis; sin embargo, lo que puedo resaltar en este momento es que, la violencia

sexual ejercida sobre la comunidad escolar, es una práctica que afecta a sus miembros pero no se denuncia ni se emplean acciones para mitigarla, por lo que se continúa reproduciendo y se introduce en los sujetos de tal manera que, en la comunidad se normaliza y forma parte de la vida cotidiana. En este sentido, en el extracto de la narrativa presentada, la informante está consciente del acoso sexual que sus compañeras enfrentan, pero al mismo tiempo, el sentido con el que lo dice sugiere la resignación y la habituación a un acto que se da por hecho y que no finaliza.

Los profesores no fueron los únicos en ser señalados, los entrevistados también hicieron alusión a los estudiantes sin distinción de sexo y a las profesoras como figuras que se suman al ejercicio del acoso sexual sobre la comunidad escolar y académica.

“...pero sé que hay chicos que suelen ser muy insistentes, que hostigan mucho a las chicas...” (Mujer, 21 años, estudiante de 8° semestre).

“...Hace dos años estaba yo esperando a un amigo mío, maestro también de la facultad, y en lo que él daba su clase, las niñas comienzan a gritar, muy guapo por cierto, empiezan “¡ay, el maestro!” como loquitas tres muchachitas, yo estaba atrás de ellas y movía la cabeza, dije “bueno, qué pasa”, y ellas: “¡ay, el maestro!”; entonces el maestro todo apenado dando su clase, no le dejaban dar su clase; se salió y les dijo: “muchachas, buenas tardes, perdón, estoy dando clase”, “ay maestro, solo queríamos saludarlo”, regresa el profesor a su salón y las muchachitas empiezan a caminar y dicen: “a ver, quién se lo va a coger primero” (Mujer, 52 años, docente en la facultad).

“...me acaba de pasar, un niño de derecho que afirmaba que yo estaba profundamente enamorada de él...” (Mujer, 52 años, docente en la facultad).

Sin importar si son profesores o estudiantes, hombres o mujeres, todos fueron señalados en algún momento como figuras acosadoras, ya sea de forma vertical u horizontal; es decir, profesores que acosan a sus estudiantes o a la inversa.

De igual forma hay una idea socialmente compartida sobre el hombre occidental como la figura que ha tomado la iniciativa para exponer su deseo sexual, a veces de forma violenta (Martínez, 2002). Sin embargo, los testimonios que he presentado nos dan la pauta para pensar que esta representación no puede ni debe asumirse como un patrón de conducta absoluto, ya que atiende a la construcción social de estereotipos que perpetúan la representación de las mujeres como sujetos asexuales, cuando en la realidad sí tienen un deseo sexual que pueden manifestar, incluso a través de prácticas violentas¹⁹.

¹⁹Martínez (2002) refiere que la seducción es una práctica en la que una persona intenta convencer a otra para que acceda a sus deseos sexuales sin hacer uso de la violencia. Cuando siente que no lo ha logrado y no es capaz de regular sus deseos e impulsos acude al acoso sexual, el cual implica prácticas de satisfacción eróticas que no apelan al consentimiento.

Pensar a las mujeres como sujetos sexuales las deslinda de los estados de pasividad y frigididad con que han sido representadas²⁰. Es innegable la cantidad de mujeres asumidas en estos estados de pasividad, no solo en el ámbito sexual, también en otros, tal y como lo señala Martínez (2002)²¹; sin embargo, pensarlas así trae consecuencias que los varones no están dispuestos a asumir, por ejemplo, reconocerlas como humanas y sujetas de derechos sexuales en las mismas circunstancias que ellos; es decir, reconocer su trascendencia más allá de los límites semióticos impuestos por una categoría patriarcal (Butler, 2006). Esta situación no debe dejar de lado la frecuencia con la que los informantes tildan a los profesores de ser los principales acosadores sexuales de los estudiantes, lo cual me hace pensar en el acoso sexual como un fenómeno que emerge con mayor agilidad en situaciones marcadas por el poder y la subordinación. Cuando una persona asume el rol de profesor hay de facto una relación inalienable con el poder que le permite desplazarse con los demás según sus intereses. Sin embargo, este tipo de relaciones no deben considerarse siempre antagónicas, al menos no si hay de por medio acciones de consenso, o en su defecto, si las acciones que expresan el deseo sexual no son recurrentes y mucho menos ejercen una subordinación forzada hacia el sujeto de deseo (Lamas, 2018).

Además de este aspecto, los hallazgos visibilizan al acoso sexual como una violencia que los estudiantes ejercen también sobre los profesores. Reconocerlo no es con intenciones de justificar el acoso sexual de los profesores sobre las estudiantes al victimizarlos; al contrario, lo reconoce, lo visibiliza y hace una extensión de él en aras de expandir el foco de atención y encontrar alternativas de solución a un problema que no se reduce a las prácticas de una sola figura. Siguiendo a Foucault (2009), el poder no deviene únicamente del amo, al contrario, es un elemento ubicuo ejercido por diferentes sujetos, desde diferentes lados y en distintas direcciones, esto significa que un estudiante desde su posición de subordinación ejerce también un poder hacia arriba.

Pensar en el acoso sexual es pensar en una práctica no ejercida solo hacia personas del sexo opuesto, sino también entre personas del mismo sexo, como lo describe una profesora:

“Había maestros que eran homosexuales como siempre han existido, yo tenía compañeros muy

²⁰Debo admitir que inicialmente llegué al campo con una idea preconcebida que los varones eran los únicos acosadores sexuales, sin embargo, al final del trabajo con base en la oralidad de los informantes y lo que pude observar esta idea se deconstruyó.

²¹ Considera que las mujeres han tenido dificultad para asumir los nuevos roles que hay para ellas en los espacios públicos a consecuencia de no poder desprenderse del rol madre/esposa que por siglos fue acuñado sobre ellas.

guapos, y sí, llegaban y les tocaban la mano, qué inteligente eres, eso sí, siempre se ha dado. No se hace mucho escándalo pero sí se da". (Mujer, 52 años, docente en la facultad).

En su testimonio encuentro varones vulnerables al acoso sexual, y si con las mujeres estas prácticas con dificultad se visibilizan, con ellos es posible que lo sea aún más. La explicación que encuentro son los estereotipos construidos sobre el "deber ser masculino". En las representaciones genéricas construidas e institucionalizadas, las mujeres son quienes lloran y se quejan mientras que los varones son los fuertes y quienes guardan para sí todo tipo de emoción. De esta manera pienso a la violencia que apremia a los varones como un fenómeno latente, pero desapercibido, o al menos no documentado, lo suficiente por una negación aprendida de los varones y la sociedad en los diferentes tipos de relaciones que establecen, pues para un gran número de varones visibilizar la violencia vivida significa desvalorizar su condición de varón.

3.2 Prácticas de acoso sexual

A partir del acoso sexual referido por mis informantes me planteé la siguiente pregunta ¿cuáles son las prácticas de insinuación y acoso sexual que acontecen en la facultad? En la búsqueda de la respuesta identifiqué prácticas de comunicación verbal, escrita y de contacto físico recurrentes en la vida escolar y académica. Aun con sus diferencias estas prácticas son compartidas entre los docentes y los estudiantes sin importar su sexo. Identifiqué a los profesores varones como los más recurrentes en este tipo de prácticas.

3.2.1 El acoso verbal.

El acoso verbal incluye comentarios, bromas con contenido sexual, piropos, confesiones amorosas e invitaciones a tomar café o a mantener relaciones sexuales. En estas prácticas los sujetos aludidos se ven envueltos en el poder de las palabras de quienes los desean. Una estudiante entrevistada describió haber vivido personalmente el acoso sexual a través de insinuaciones verbales por parte de uno de sus profesores.

"A mi la verdad es que un profe sí me tiraba la onda...hacia como comentarios así como ¡ay, que bonita estás!...me hablaba así como ¡ay!, como insinuándose..." (Mujer, 22 años, estudiante de 6º semestre).

Mencionó cómo algunos profesores varones hacen comentarios lascivos para referirse a ellas durante las clases y las responsabilizan de incitarlos al impulso sexual:

"En una ocasión un profesor en la clase nos dijo "y bueno, ya que aquí las mujeres, principalmente las de derecho se visten demasiado atractiva visualmente y la verdad es que hay unas que se ven bien buenas y se ven mejor cuando traen sus minifaldas"" (Mujer, 22 años, estudiante de 6º semestre).

Fue similar la situación que presencié la profesora cuando esperaba a su amigo afuera de su salón de clases y escucho decir a las estudiantes “a ver, quién se lo va a coger primero”. Sin embargo hay una diferencia que radica en el sujeto emisor y la forma de comunicarlo; en tal caso fueron las estudiantes quienes emitieron los comentarios sexuales hacia el profesor y lo hicieron de manera indirecta, pues solo los dijeron entre ellas, solo que al decirlos en voz alta se hicieron explícitos a los oídos de los demás.

Bromas.

Las bromas son otras prácticas de acoso verbal con las que tienen que lidiar las estudiantes en las clases. Los profesores “bromistas” dicen las bromas con supuestos fines didácticos, es decir, utilizan adjetivos que describen los rasgos físicos de las estudiantes de manera exacerbada para ejemplificar una situación de aprendizaje.

“El profesor en su clase habla sobre el proceso de divorcio y sus implicaciones, y para ejemplificarlo toma a los estudiantes como ejemplos: “Imagínense que aquí (haciendo referencia a las mujeres del aula), las escénicas, eróticas y voluptuosas damas se quieren casar” (el profesor y el resto de los estudiantes se ríen)” (Varón, 58 años, docente en la facultad).

En este comentario hay un discurso que ubica a las mujeres entre la expresión y la sumisión, así como objeto de burla frente al resto de sus compañeros. Una primera impresión es que al nombrarlas eróticas y voluptuosas el profesor reconoce a las estudiantes como sujetos sexuales, pero en ese reconocimiento las reduce a la incapacidad y a la dependencia cuando las nombra damas, pues en la ideología patriarcal, la palabra dama supone significados de dominación y territorialización masculina. A su vez, en la retórica del profesor se asume de facto el deseo de las mujeres por contraer nupcias de tipo heterosexual, de tal manera que legitima la construcción social heteronormativa que demanda a los sujetos asumir identidades y prácticas hegemónicas (Hernández-Rosete, 2017), y alcanzar el estado de mujer completa a través del ejercicio del matrimonio, la maternidad y la crianza (Lagarde, 2014).

En lo que respecta a los varones estudiantes mantienen actitudes similares a las de sus profesores. Por un lado posicionan a las mujeres como objetos sexuales dispuestas a ser poseídas, y por el otro lado, las categorizan según la raza de pertenencia y el estatus atribuible a esa raza. En una conversación con dos jóvenes, uno de ellos se refirió en tono de burla a una joven afrodescendiente que estaba frente a nosotros con comentarios peyorativos de tipo sexual.

“E2: Mira (dirigiéndose al estudiante 1) a esa chava negra que está allá, debe ser colombiana (se refiere a una chica que está sentada platicando con otro chico en una de las bancas que están en la explanada del anexo B), seguro que ese güey (haciendo referencia al chico que

acompañaba a la chica) ya se la quiere echar.

E1: ¿cómo estás seguro?

E2: ¡tú crees que las pláticas son de a gratis? ¡No!, seguro que está platicando para después cogerla, creo que está pensando lo mismo que yo. Sabían (se dirige al estudiante 1 y al investigador) que una mujer negra en la pornografía es mejor pagada que una blanca?

JC: No, ¿por qué lo dices?

E2: Pues es que imagínate follar con una negra, son como raras, son como exóticas a diferencia de las blancas.

JC: Entonces te gustan las personas negras

E2: ¡No!, a mí me gustan blancas, pero debe ser exótico coger con una negra” (Varones, 21 y 22 años, estudiantes de 6º semestre).

En los comentarios del estudiante hay una marcada representación de la otredad que se materializa en un discurso patriarcal²² y en un racismo sexualizado²³. Respecto al primero, el joven posiciona al hombre como dominador y a la mujer como subalterna entrelazados por una relación utilitaria en la que el varón ve en el cuerpo de la mujer únicamente un recurso del que puede hacer usufructo para fines sexuales, por lo que no considera otro tipo de relaciones que sean diferentes a esta lógica²⁴. En segundo lugar, reproduce la historia de marginación de las personas afrodescendientes a consecuencia de la idea de una superioridad e inferioridad racial. Cuando refiere no sentirse atraído por las mujeres afrodescendientes afirma implícitamente que las relaciones entre los sujetos están determinadas por la compatibilidad de los gustos e intereses, idea que no considero cuestionable. Sin embargo, cuando advierte hacer usufructo del cuerpo de la joven con fines de satisfacción sexual por parecerle exótico, deja entrever que los gustos e intereses no son ajenos a las construcciones sociales de la otredad, ya que por un lado niega la condición humana de su compañera afrodescendiente, por lo que no hay razón para relacionarse afectivamente con ella, pero a su vez, no rehúsa de mirarla como objeto sexual, así como cuando los “europeos católicos y puritanos concluyeron que el negro es inferior al blanco, por lo tanto su condición es ser esclavo” (Macuacé Otero y Cortés Landázury, 2014, p.79).

²² Burin y Meler (2000) consideran que “la masculinidad se ha construido socialmente alrededor de un eje básico: la cuestión del poder, a tal punto que la definición de la masculinidad es estar en el poder” (p.132).

²³ He utilizado este concepto por dos razones. La primera tiene que ver con la definición de racismo, y es que algunos autores lo definen como una creencia o teoría que se funda en dos principios básicos, la humanidad dividida en razas y la jerarquización dicotómica de cada raza en superior o inferior a partir de la ponderación de elementos biológicos (Macuacé Otero y Cortés Landázury, 2014; Velasco Cruz, 2016). La segunda razón es por la sobredeterminación sexual que se ha hecho sobre cada raza (Balibar y Wallerstein, 1988) ya que el racismo ubica a las mujeres afrodescendientes como objetos sexuales y dispuestas a la sumisión; además supone que, “...la sensualidad lasciva y la disponibilidad sexual...[son características]...de los pueblos llamados primitivos” (Velasco Cruz, 2016, p.3)

²⁴ Lagarde (1992) reflexiona sobre el amor romántico y refiere que hay diferencias entre las formas de concebir el amor entre hombres y mujeres; mientras las mujeres esperan un amor que sea duradero (de ser posible, para siempre), espiritual, fiel y carnal; los hombres han construido que el amor es poco duradero, polígamo cuyo fin es la satisfacción sexual inmediata.

Invitaciones a salir.

Otro tipo de prácticas de acoso sexual recurrentes son las invitaciones a salir. Las mujeres entrevistadas coincidieron en haber recibido este tipo de invitaciones de manera insistente, ya fuese por parte de sus profesores varones o por colegas docentes.

“JC: ¿cuál es la relación de los docentes con las estudiantes en la facultad?

E ... a mí no me ha tocado pero he sabido de muchos casos de profesores que invitan a salir por la fuerza a sus alumnas, o profes que sí han tenido que ver algo con ellas” (Mujer, 22 años, estudiante de 6° semestre).

“JC: ¿le ha tocado a usted ser acosada por algún compañero o compañera docente?

E13: Sí

JC: ¿podría contarme un poco sobre esta situación?

E13: Pues sí, era en nivel superior, aquí mismo. Estaba yo más o menos más joven (se ríe), este, y sí, constantemente era de “hermosa, mira, salimos”, no maestro, muchas gracias, no maestro, se lo agradezco” (Mujer, 52 años, docente en la facultad).

Harris (1995) señala las presiones sociales a las que son sometidos los varones; es decir, a legitimar su dominación, su valentía, y su agresión sexual. Hernández-Rosete (2017) plantea la ritualización de la masculinidad hegemónica en los hombres a temprana edad. Entonces, es posible que en la búsqueda de consumir el rito de la masculinidad dominante, iniciado desde la infancia, así como alcanzar un estatus social que los reconozca como “verdaderos hombres”, los varones intentan poseer a las mujeres a través de prácticas concensuadas, pero ante el fracaso, acuden a prácticas forzadas.

En la Facultad las mujeres no son las únicas que, con la intención de obtener un beneficio sexual, reciben invitaciones a salir de parte de sus profesores. La informante describió que los profesores, de igual manera, han recibido de sus estudiantes este tipo de invitaciones con el fin de acreditar la asignatura y que ven en su capital sexual el recurso para hacerlo efectivo.

“...pero también los maestros a veces debieran quejarse de esas situaciones porque las alumnas también van y buscan la calificación a cualquier costo. Un maestro ya grande me contaba que llegaron y le pusieron unas llaves encima del escritorio, llegó y las vio, las hizo a un lado, comenzó a dar su clase, y al final la niña le dice: “¿maestro, vio mis llaves en el escritorio?” y le dijo: “ah, son tuyas, pues tómalas, aquí están tus llaves”, no, no maestro, es que yo vivo sola (fue la respuesta de la alumna al profesor); pues que gusto hijita, toma tus llaves” (Mujer, 52 años, docente en la facultad).

En la conducta de las estudiantes descrita por la profesora resulta difícil encontrar el límite entre la expresión voluntaria del deseo sexual, una conducta de sobrevivencia para concluir la licenciatura o una predisposición a la violencia, a consecuencia de la falta de acciones claras que impidan el acoso sexual. Los estudios de Hernández Herrera (2015) muestran que las estudiantes de escuelas de educación superior han cedido sexualmente a los profesores como consecuencia de las presiones que ejercen sobre ellas. Esta situación en relación con lo que encontré en mi trabajo de campo y la narrativa de la

profesora, me lleva a pensar que las propuestas sexuales de las estudiantes a sus profesores, no son una expresión erótica y tampoco una forma de sobrevivencia a la presión escolar, sino una predisposición a la violencia masculina que ha marcado a la Facultad, pues al ocurrir constantemente, sin nada que la detenga, resulta más viable minorar su agudeza exponiéndose voluntariamente a ella, que por imposición absoluta. Es una especie de negociación psicológica, así como la formación reactiva²⁵ (Laplanche y Pontalis, 1996) que se genera inconscientemente para responder en forma contraria a un deseo que por ciertas circunstancias, la conciencia no puede manifestar.

3.2.2 El acoso escrito.

Ballesteros Pérez (2016) sostiene que “el lenguaje escrito permite la comunicación entre dos personas, esto es, la negociación de significados entre dos individuos” (p.448); es decir, cuando un texto del tipo que sea, se construye y comienza a circular, entran en juego los significados de quien lo escribe y de quien lo lee. Esta reflexión que hace la autora tiene sentido con mis hallazgos de campo, hubo informantes que describieron los casos de algunas estudiantes que recibieron mensajes escritos de sus profesores o compañeros en los que las invitaban a salir, hacían comentarios sexuales que ellas describen como desagradables e incluso, recibieron cartas de algún profesor que les declaraba su amor y solicitaba correspondencia a su afecto, lo cual resultó incómodo para ellas por no saber cómo terminarlas de tal manera que no resultaran afectadas. Aquí es en donde encuentro la relación con las palabras de Ballesteros, pues, por un lado, los profesores en cada mensaje escrito que enviaron a las estudiantes dejaron impresos sus intenciones sexuales en espera de una correspondencia al negociar con los significados de las estudiantes que leyeron los textos; sin embargo, el resultado fue discordante, las estudiantes al leerlos manifestaron significados de incertidumbre e incomodidad. Por otro lado me pregunto, además de estos significados visibles en las narrativas, qué otros significados subyacen en la escritura y en la lectura de estos textos.

La escritura, además de ser un medio de comunicación, es también un instrumento de poder que ejerce sobre los sujetos y los transforma, es una forma más de emplear un discurso y en cada discurso hay verdades y categorías que están definidas por las posiciones y las relaciones en las que se encuentran quienes los emiten y quienes los

²⁵ En psicoanálisis la formación reactiva es una actitud psicológica que es opuesta a un deseo reprimido y se ha constituido como una reacción contra este. Por ejemplo, una mujer en el fondo puede odiar a sus hijos pero ante el estereotipo de ser madre, genera una formación reactiva en la que trata a sus hijos con ternura sin que eso anule el odio que siente por ellos.

reciben (Foucault, 2016); además, deja su impronta en el pensamiento y en la experiencia de quienes leen (Derrida, 2000). En este sentido, cuando un docente o un estudiante varón envía una carta o mensaje sexual a las mujeres, lo hace desde una posición de poder que le viene de diferentes lados: de la posición privilegiada al ser hombre estudiante o profesor en un contexto cuya historia ha estado marcada por la segregación sexual así como de las exigencias de galantería que la sociedad le demanda. Pero qué pasa con las estudiantes cuando leen esos textos llenos de contenido sexual y que buscan correspondencia, cómo se miran frente a ese discurso y en función de sus propias representaciones que también están permeadas por la segregación y el privilegio sexista, qué les comunican esos discursos escritos más allá del deseo inmediato de quien lo emite.

Con base en los propósitos de la escritura que describe Goodman²⁶, citado en Ballesteros Pérez (2016), considero que los docentes controlan las conductas de las estudiantes a través del discurso escrito con contenido sexual, es decir, cuando les envían los textos las incomodan y por la situación de poder en la que sucede, quedan vulnerables e inertes a sus planteamientos. Ahora bien, al pasar el límite de lo inmediato y retomar otros propósitos de Goodman como la representación de la experiencia y la información que se quiere comunicar, asumo que la escritura sexual deja huella en el pensamiento y en la experiencia de las mujeres, no me atrevo a afirmar en su totalidad cuáles son esas huellas pero sí sostengo que tienen implicaciones a nivel interpersonal. Esto derivado de que, por un lado, en los textos que reciben leen que son representadas como objetos de deseo que no tienen voz ni poder de decisión pública²⁷ porque hay una serie de factores que las fuerzan a decir que sí al deseo del otro; así mismo, les comunican que los varones pueden intentar disponer de sus cuerpos sin que haya nada que se los impida. Por el otro lado, es posible que esas representaciones influyen en sus formas de representarse a sí mismas y en las relaciones que establecen con los demás, hay suficiente documentación que da prueba que la violencia que enfrentan las mujeres transforma sus conductas, se vuelven temerosas y desconfiadas de sus capacidades (Lagarde, 2012). Esta situación legitima la construcción social que ha representado a las mujeres como sujetos incapaces y dependientes, cuando la realidad es que, es el

²⁶Según Ballesteros (2016), Goodman encontró que los niños usan la escritura para cinco propósitos: 1) controlar la conducta de los otros, 2) relacionarse con los otros, 3) representar la experiencia real o imaginaria, 4) explicar, aclarar o informar y 5) extender la memoria.

²⁷ Este trabajo parte de la idea que en lo público pocas veces se puede hacer notar la resistencia pero siempre hay veredas que toman los subordinados para resistir a la violencia.

resultado de relaciones que están en tensión, donde la que tiene el mayor poder es la que determina. Es así como sostengo que la escritura está atravesada por un vínculo de poder asimétrico, a través de él se ofrece al lector la posibilidad de imaginarse, pensarse y representarse en función de lo que desea el que escribe y su permeabilidad será mayor según la posición de poder en la que se encuentre cada una de las partes (Derrida, 2000).

3.2.3 El acoso físico²⁸

El acoso sexual en la Facultad de Derecho no se ha limitado al ejercicio de prácticas verbales y escritas, ha trascendido al contacto físico directo que va desde cierto tipo de caricias hasta la violación sexual. Esos contactos físicos preceden de indicios de preparación que la figura acosadora hace con el fin de generar las condiciones para que el contacto ocurra. Una estudiante y una profesora refirieron haber tenido encuentros inesperados y recurrentes con sus profesores (al aparecer en todos los lugares que frecuentaban), así como cortejos sorpresa (envío de besos desde los pasillos y dejar rosas sobre los autos) con el propósito de obtener de ellas correspondencia a su deseo sexual. En ambos casos no hubo un contacto físico directo pero sí la búsqueda de este a través del hostigamiento constante.

Hubo casos en los que la arbitrariedad en la organización escolar fue funcional para establecer contacto físico con los sujetos deseados, no hay que olvidar las palabras de Caruso y Dussel (1999) acerca de que el aula “es una comunicación jerárquica” en la que los roles, las actividades y todo lo que pasa fuera y dentro ella está mediada por una autoridad, es decir, por la figura que raltivamente tiene más poder, en este caso es el profesor. Así lo hicieron algunos profesores que impusieron a las mujeres estudiantes que al salir de clases se despidieran de ellos con un beso.

“Él fue como mi primera mala experiencia en cuestiones de acoso y hostigamiento por parte de los profesores, porque lo que hacía es que, cuando salíamos de clase, él se ponía en la puerta y pedía que hiciéramos una fila para que todas las chicas antes de salir de clase le diéramos un beso en el cachete y nos decía: “mi beso, mi beso”” (Mujer, 21 años, estudiante de 7º semestre).

Esta práctica no es reciente, es generacional; es decir, estudiantes de generaciones antecesoras enfrentaron situaciones similares, así lo narró una profesora que también fue estudiante de la facultad. Durante mi trabajo de campo constaté que hay profesores con muchos años impartiendo clases, y aunque no es una condición universal, es posible que

²⁸ En este trabajo hago uso del concepto contacto físico para referirme al encuentro entre dos o más cuerpos a través del tocamiento.

el tipo de prácticas que mantuvieron con las generaciones pasadas, la mantengan con las generaciones presentes.

Este acoso sexual generacional de los profesores no ha sido ejercido únicamente sobre las mujeres, los varones también han sido objetos de acoso sexual, ya sea a través del contacto físico directo o verbal. Identifiqué casos de varones estudiantes que fueron acariciados por sus profesores y profesoras. En este sentido mis hallazgos coinciden con los planteamientos de Segato (2010) que, los hombres también padecen acoso sexual.

“Había maestros que eran homosexuales como siempre han existido, yo tenía compañeros muy guapos, y si llegaban y les tocaban la mano” (Mujer, 52 años, docente de la facultad).

“...pues con una profesora, la verdad ya me acordé un poquito; yo y mi amigo estábamos en ese grupo, mas que nada le ayudábamos cuando había un material de audiovisual, pues si era traer el material que era la computadora, cable y pues ya más o menos con nosotros, no sé si llegaba a ser favoritismo pero si un trato no tan generalizado, pues con mi compañero a veces si lo chuleaba porque él va al gimnasio y es fisicoculturista, a él si le tocaba en sus músculos, pero igual no pasa de una anécdota chistosa” (Varón, 24 años, estudiante de 10º semestre).

Un aspecto que llama mi atención en estas narraciones son los estereotipos que las acompañan. De facto se estereotipa como acosadores sexuales a quienes se identifican con la homosexualidad, como si fuera la única orientación sexual en la que los varones son las figuras de deseo, esto no significa que no ocurra, pero me parece que la profesora confunde la homosexualidad y el homoerotismo. Mientras la homosexualidad es una forma de identificación que conlleva un estilo de vida, el acto homoerótico se limita únicamente a la práctica sin que trascienda a la identificación del sujeto ni a su estilo de vida (Lagarde, 2014), en esta lógica, lo que describe la profesora no es un acto homosexual sino homoerótico.

Ahora bien, la manera en que se trata este tipo de actos con los hombres y con las mujeres, es desigual. Con las mujeres el contacto físico se establece de manera coercitiva, que no necesariamente se traduce en que, con los hombres no suceda; sin embargo, se visibiliza una desigualdad en la forma de valorar los cuerpos. El de las mujeres es un cuerpo al que se les puede imponer y poseer, mientras que al de los varones hay que buscar primero un consenso para poseer.

En general, estas prácticas que buscan el acercamiento entre los cuerpos y las caricias las describo como prácticas parciales, ya que si bien hay un encuentro entre dos o mas sujetos en el que al menos uno transgrede el límite proxémico²⁹ de su cuerpo frente a otro con fines de poseerlo, no lo logra en su totalidad. En cambio, hubo prácticas de

²⁹ La proxémica se entiende como el espacio que rodea a los cuerpos y a través de él se crean marcos de interacción que expresan diversos significados.

posesión total, como los casos de violación que obtuve de dos fuentes. La primera la obtuve de una persona que comercia cerca de la facultad, por lo que ha escuchado y ha presenciado diferentes experiencias de los estudiantes; la segunda fue una estudiante miembro de un colectivo disidente a la violencia de género que describió haber realizado una actividad de encuestas para indagar las experiencias de acoso sexual de las estudiantes.

“JC: Pero lo que podríamos leer en esto que usted no quiere contar es que, hubo ya indicios de violencia física.

E10: Sí, física. La llevo a un lado y la quiso violar a como dio lugar” (Varón, 53 años, comerciante en la facultad).

“Una de las cosas que si me rompió el corazón en estas encuestas [...] otra de las preguntas era ¿has sido víctima de violación por parte de algún maestro, trabajador o estudiante, o conoces a alguien?, yo sabía que había la posibilidad que me saliera un sí, eso no quita que, un sabadito en la mañana pasando encuestas, te juro que cuando llegué al sí de la violación fue de “ay, no puedo”(Mujer, 25 años, estudiante de 8º semestre).

Independientemente de las circunstancias en las que estos casos hayan ocurrido, encuentro una clara negación y resistencia de reconocer a las mujeres como sujetas de derecho. Les niegan el poder de decisión que tienen sobre sus cuerpos, con quién vincular sus afectos, con quién expresar y consumir sus deseos por lo que les fuerzan a responder a un cuerpo que posiblemente no les importa, pues ante la negación histórica de ser sujetas en circunstancias iguales frente a los hombres, ultrajan sus derechos. Es así que siguiendo a Segato (2010), “la violación es el abuso de un género por el otro, derivado de un pensamiento regido por el estatus” (p. 29).

3.3 Otras formas de violencia

Las mujeres no solo enfrentan el acoso sexual como una expresión de la violencia patriarcal. El dimorfismo sexual, las ofensas, la desvalorización pública, el racismo y la homofobia son prácticas violentas con las que también conviven la comunidad estudiantil y académica. Son violentas porque en cada una de estas prácticas alguien asume el rol de dominador y otro el de subalterno, y a quien asume el rol de subalterno, el dominador le restringe acciones y le niega derechos. Estas prácticas se han vuelto parte de la vida cotidiana de los estudiantes y aunque se agudizan más con las mujeres, las hacen extensivas con los varones.

3.3.1 Dimorfismo sexual.

El dimorfismo sexual es un concepto que ha sido utilizado por científicos de las ciencias biológicas para referirse a los aspectos morfológicos y fisiológicos que caracterizan y diferencian a los machos de las hembras y viceversa (Herdt, 1994). Sin embargo, en este

trabajo su uso es fenomenológico, ya que pretende evidenciar las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres construidas por la sociedad a partir de ponderar esas diferencias biológicas.

Pude observar que la facultad está marcada por esta ponderación de orden biológico y ha permeado a la configuración de las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, dando como resultado prácticas sexistas, discriminatorias y segregadoras. Estas prácticas apremian a hombres y mujeres, aunque está marcado mayormente en las mujeres, sobre todo en sus relaciones y en su participación en puestos de poder. En función de su configuración corpórea la sociedad ha construido estereotipos que les exigen o censuran ciertas prácticas por considerarlas propias o ajenas de su condición biológica

En las relaciones Interpersonales.

Es en función del grado en que cada mujer legitima con su ser y con sus acciones la femineidad hegemónica, asumida de facto en su condición biológica, el trato que recibe de sus profesores y compañeros. Los informantes señalaron que las mujeres que estereotípicamente son “bonitas”, se “visten bien” y tienen algún tipo de acercamiento con los profesores, se ven beneficiadas en sus calificaciones de las asignaturas.

“JC: ¿has visto ventajas en aquellas chicas que mencionas que son bonitas y que vienen bien vestidas?

E3: Sí, claro. Evidentemente también repercute mucho en su calificación, de igual manera yo no lo voy a decir, pero no tengo problemas en decirlo, pero en esta facultad hay relaciones incluso entre alumnos con profesores, y relaciones ya no solo cuestión docente-alumno, cuestiones ya de carácter muy personal, que desde mi óptica perjudica en la calificación del alumno, o beneficia también; pero es un beneficio desde mi punto de vista, injusto. Entonces si hay profesores que benefician a ciertas compañeras por estar cerca de ellos, vamos a ponerle un nombre” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

Es así que ser “bonita”, según los cánones de la belleza occidental estereotipada, y acercarse al profesor, son formas en las que se obtiene un prestigio dentro de la facultad para no padecer el mismo tipo de violencia que los profesores ejercen sobre las mujeres que no se perfilan según estos cánones. Ese prestigio es evidente, incluso en el tipo de lenguaje que usan los profesores para dirigirse a ellas. Un profesor, por ejemplo, se dirigía diferenciadamente a dos estudiantes que estaban en las mismas condiciones físicas y escolares; a la que le era atractiva le llamaba “mi chula”, mientras que a la otra estudiante y en general al resto de sus compañeras les llamaba niñas, al nombrarlas así, el profesor reconocía que una de las estudiantes alcanzó una femineidad completa³⁰ –pasar de niña

³⁰ Yo no asumo que así se defina la femineidad sino que retomo la construcción hegemónica que ha estudiado Lagarde (2014).

(infértil, no erótica e indispuesta) a mujer (fértil, erótica y disponible)- mientras que el resto carecía de ella.

Ahora bien, este trato diferenciado y desigual no es el factor común en las formas de dimorfismo sexual que enfrentan las estudiantes. Es decir, el que haya estudiantes con las que los profesores tienen ciertas consideraciones por representar el perfil femenino hegemónico, no significa que las exime de enfrentar una violencia más sutil que subyace en esas consideraciones. Me refiero a que las estudiantes que son “privilegiadas” por ser del agrado de los profesores, al final, son posicionadas en la subalternidad y el servilismo, pues son asignadas por el profesor como representantes de grupo cuyas actividades son asistenciales (recoger y entregar tareas, ser intermediarias entre la información que los docentes dan a sus estudiantes, pasar lista de asistencia y apoyar al profesor a tomar notas cuando lo requiera), por lo que, aún en sus “privilegios”, en cierta medida, continúan subordinadas a los varones. Es así que, a pesar de que hay mujeres que han transgredido los límites del hogar (espacio privado) como su único espacio natural para conquistar otros espacios como la Universidad (espacio público), hay prácticas en ese espacio público, que de cierta manera reproducen algunos patrones del espacio privado.

En periodos de evaluación escolar, hay profesores que exigen a los varones de presentar exámenes, a cambio, deben demostrar públicamente el dominio de prácticas heteronormativas como la elaboración del nudo de la corbata. En cambio, las mujeres no tienen otra opción más que la de presentar y acreditar el examen de conocimientos, aun cuando al igual que sus compañeros varones, conozcan y dominen las mismas prácticas heteronormativa, ya que se asume que, anudarse la corbata es una conducta que no corresponde al cuerpo de las mujeres, es particularmente de los hombres.

“E3:...hay profesores aquí que cita a cinco hombres, y digamos pasa como por cierto número de compañeros al examen, y pasan diez, por así decirlo; entonces, las mujeres se quedan sentadas y cinco de los caballeros se paran y les pide que se amarren la corbata (hace referencia a lo que solicita el profesor a los varones), y si saben amarrarse la corbata, ya pasaron el examen; y las mujeres tenemos que hacer el examen para poder acreditar la calificación.

JC: O sea, ustedes no tienen otra alternativa más que hacer el examen

E3: No tenemos otra alternativa más que presentar el examen (se ríe). Una compañera dijo: “oiga, y si yo sé amarrar la corbata ¿también paso o qué onda?” (la entrevistada lo cuenta riéndose a manera de sarcasmo). Entonces eso es lo más interesante que me he encontrado”. (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Estos testimonios son un claro ejemplo de las desventajas a las que son expuestas las mujeres en los procesos de evaluación escolar. Ellas deben implementar recursos y técnicas que les demandan mayores esfuerzos físicos y cognitivos si su objetivo es acreditar las asignaturas, a diferencia de los varones que cuentan con otro tipo

de alternativas que no precisamente demandan un esfuerzo cognitivo, sino el conocimiento y la legitimación de prácticas que dan garantía de una masculinidad hegemónica³¹ aprendida y puesta en práctica. Las probabilidades de que en las mujeres, los índices de reprobación y deserción escolar aumenten, son mayores, no por una incapacidad cognitiva como algunos afirman, sino por quienes con sus prácticas construyen, reproducen y acrecientan una escuela conservadora que agudiza las desigualdades académicas por razones discriminatorias de género. Por otro lado, hay un discurso de poder masculino inherente a estas prácticas de los profesores, ya que implícitamente comunican a los estudiantes varones el privilegio del que gozan y la violencia que pueden ejercer sobre las mujeres, discurso que es legítimo, aplicable y reproducible porque emana desde el poder que les da su rol como docentes.

A este tipo de violencia las profesoras también se han sumado; en términos de Bourdieu (2000), reproducen una violencia simbólica³². Las profesoras tienden a nulificar las participaciones de las estudiantes en las clases mientras que realzan las de los varones al justificar que sus aportaciones son de mayor relevancia para la clase. No obstante, estos casos fueron señalados escasamente, aunque ello no deje de hacer explícito que la violencia simbólica forma parte de la violencia estructural que atenta y oprime a las mujeres.

Lagarde (2014) apela a la equifonía como una medida que garantiza la igualdad de género; sin embargo, alcanzarla implica que haya eco en la sororidad³³ de las mujeres. Este eco se ve objetado por dos aspectos, uno que tiene que con las prácticas reproductoristas que desvalorizan la capacidad cognitiva de las mujeres; y el otro, que no todas las mujeres llegan a un estado consciente que reconoce la violencia que enfrentan, y aun cuando haya quienes si llegan a ese estado, no les interesa hacer eco por que son “felices cautivas” (Lagarde, 2014, p.17); es decir, la violencia no les genera pesar, pues el pesar generalmente está determinado por las posiciones sociales, económicas y de estatus en las que se ubican las mujeres (Lagarde, 2014). En algunos testimonios, las estudiantes mencionaron los casos de profesoras que niegan que exista

³¹ La masculinidad hegemónica es la imposición de una sola manera de ser hombre a través de patrones como la potencia sexual, la agresividad, el dominio, el éxito, la fuerza, ser inquebrantable, la homofobia, la misoginia, el honor, entre otras (L. Ramírez y García Toro, 2002).

³² La violencia simbólica es una violencia que es admitida en el plano simbólico (la comunicación, el conocimiento, el reconocimiento y el sentimiento) por el subordinado y que reproduce consigo mismo y con los que están en su misma condición.

³³ La sororidad es un término que ha sido empleado en los feminismos para referirse a la empatía entre las mujeres, o a la creación de hermandad entre ellas (Lagarde, 2014).

la violencia contra las mujeres en la facultad, se justifican en el papel que tienen ellas como docentes, por lo que afirman que la igualdad de género se ha logrado. Su posición de poder les impide mirar que no todas las mujeres se encuentran en circunstancias de “privilegio” por lo que niegan esa violencia y forman parte de ella.

Por condiciones de embarazo.

En el discurso patriarcal, la mujer madre es instrumento de la vida, pero no la dadora de ella, ese papel lo asumen los varones a través de la eyaculación; sin embargo, este discurso sí considera que el papel de la mujer es de gran importancia para la continuidad de la especie humana. Esta lógica se ha vuelto un mandato cultural en la sociedad, por lo que todas las mujeres que deciden ejercer la maternidad, son criticadas y castigadas severamente por la sociedad (Lagarde, 2014). Las que sí optan por ella, están destinadas a ejercerla en el espacio doméstico, la conyugalidad y la monogamia. Esto significa que en ambos estados, ya sea en la maternidad o libres de ella, las mujeres están condenadas a vivir bajo los permisos, restricciones y castigos del poder masculino. Esta lógica cultural ha penetrado los muros de la facultad y ha generado contrariedades entre las mujeres que están embarazadas y las que no lo están.

A continuación presento dos casos en los que se vislumbran los efectos negativos que han tenido para las mujeres estar o no embarazadas. En ambos casos, los efectos son la consecuencia de una simbolización patriarcal del cuerpo y el espacio de las mujeres; sin embargo, pocas mujeres pueden ver esto, y en circunstancias como el segundo caso, viven la ayuda que se ofrece a las estudiantes que sí están embarazadas, como una situación de desventaja o favoritismos que ocasiona riñas entre ellas.

El primer caso se trata de un profesor que violentaba en clases a una de sus estudiantes, por no ver con beneplácito que estuviera embarazada. Se valía de su rol de autoridad para hacerle comentarios que la hicieran sentir culpable del estado físico en el que se encontraba:

“JC: Ok. Has sabido de alguna situación...; por ejemplo, hace rato decías, palabras más, palabras menos, generalmente no hay faltas de respeto ¿has sabido de algún caso en el que si haya habido faltas de respeto por parte de alguien?”

E1: Lamentablemente sí, y fue hacia una conocida. Una de mis amigas se embarazó como a mitad de carrera, entonces un maestro, no sé, era como muy discriminador o discriminatorio, no sé cómo llamarlo; el caso es que a ella se le empezó a notar el embarazo, la pancita; si hacía comentarios así como de: “es que solamente se embarazan porque quieren amarrar a un hombre”, cuando la verdad el caso de mi amiga era diferente, no se embarazó porque le salió mal la cuenta o porque se le rompió el condón; se embarazó porque ella quiso, porque sintió que era el momento en que debía hacerlo. Pero sí, el maestro era como que muy poco tolerante en ese aspecto y definitivamente mi amiga dejó de ir y prefirió recurrir con alguien más tolerante” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Las agresiones del profesor, son lo que Lagarde (2014) nombra, “cobrar el pecado de transgredir” (p.311), es decir, generar culpa en la mujer “por ser una fácil que atrapó al joven con el viejo truco del embarazo” (Lagarde, 2014, p. 311) y por coartar su libertad, justo cuando él estaba en la juventud, etapa en la que se permite a los hombres una sexualidad plena y polígama (Lagarde, 2014). Encuentro además que, en su discurso, el profesor sigue instalado en la idea de que un cuerpo embarazado no puede estar físicamente en un espacio de trabajo intelectual, por lo que a través de sus agresiones espera que vuelva a su nicho natural, el espacio doméstico.

El segundo caso, se trata de una joven que asume que las estudiantes que están embarazadas tienen más ventajas ante sus profesores que quienes no lo están. Describen que, mientras a las estudiantes embarazadas, los profesores les ofrecen facilidades para entregar las tareas o trabajos escolares a destiempo, justificar sus inasistencias, y que sus compañeros entreguen sus tareas cuando no van a clases; a las estudiantes no embarazadas, les niegan cualquier facilidad, y no reciben ningún tipo de ayuda.

Ante esta situación, si bien es cierto que la sociedad ha posicionado mejor a una mujer que ejerce su maternidad, que a quien no la ejerce, lo que Lagarde (2014), retomando los planteamientos de Basaglia (1986), nombra “la mujer fallida” (p.31), es decir, mujeres que rompen con el propósito divino para el que fueron creadas: cuidar de otros a través de ser hijas, esposas y madres; también es cierto que las ayudas a las mujeres embarazadas han sido una de las demandas de los movimientos feministas, a consecuencia de los incontables casos de mujeres que estando embarazadas, truncaron sus proyectos de vida por carecer del apoyo de la pareja, la familia y el Estado. Esto me hace pensar que el problema no se encuentra en el estado de embarazo o no de una mujer, sino en la forma en la que la sociedad, las instituciones y el estado simbolizan e interactúan con sus cuerpos a partir de ese estado. Es así que, las mujeres en el desplazamiento de ambos estados completa-fallida, siempre están vulnerables a la violencia de género, tanto por ejercer un embarazo en un espacio que no es su casa y fuera de la conyugalidad, como por transgredir el espacio privado y estar en la universidad dejando de lado el embarazo considerado el estado que afirma una completud inherente a su condición natural.

En la participación en puestos de poder.

En lo que he descrito hasta el momento, son las estudiantes en las que más se ha materializado el rechazo de que las mujeres participen activamente en la facultad. Sin embargo, encuentro que, también las profesoras son vulnerables a esta discriminación, sobre todo está marcada en el tipo de plazas que ocupan y en su participación académica.

Durante mi trabajo de campo pude observar que el tipo de plazas y la carga horaria que tienen las profesoras es diferente a la de los profesores. Basta con revisar los listados de los grupos durante el proceso de las inscripciones para constatar esta información. Al menos, en el conteo que pude hacer durante mi trabajo de campo, encontré que en los listados de cursos escolarizados de licenciatura, había 121 nombres de profesores varones frente a 38 de profesoras. Es decir, los varones ocupan el 76% de las clases, mientras que las profesoras solo el 23%. Las profesoras que entrevisté corroboraron esta información; ellas asumen que el mayor número de plazas de tiempo completo están asignadas a los profesores, mientras que ellas ocupan cargos como profesoras de asignatura; es decir, con contratos semestrales. En lo que respecta a los reconocimientos académicos también se ven desfavorecidas.

“E13: Yo pensaría, empezaría por las maestras, tenemos menos posibilidades de desempeñarnos, siempre se les ha dado preferencia a los hombres. Yo te voy a poner un ejemplo, yo entré con nueve compañeros más a impartir clases, con el maestro X el director era el maestro X; a ellos, a todos ya les entregaron la medalla de los 25 años, a las mujeres que entramos aun no.

JC: ¿hay algún tipo de argumentación del por qué no se las han dado?

E13: Pues por maternidad, o porque a lo mejor por ahí se comió algún año que anda perdido, entonces, allí comienza la diferenciación. Mientras ellos tienen buenos cargos, tienen tiempos completos, nosotras no. Realmente todavía como que hay esa barrera, si siento que existe esa cuestión y no soy la única que lo piensa, somos varias que tenemos esa duda de ¿por qué?, o sea, ¿cómo?” (Mujer, 52 años, docente de la facultad).

Ahora bien, la segregación por género no se queda solo en la asignación desigual de las plazas y los reconocimientos académicos; la asignación de materias también está atravesada por esta diferenciación desigual. Observé que en los horarios de clases que son publicados, las profesoras son asignadas mayormente en materias como el derecho familiar, situación que no es tan diferente al Porfiriato cuando las primeras abogadas solo podían incursionar en el derecho civil o familiar porque se asumía que su competencia naturalizada tenía que ver con el cuidado de la casa y la familia.

3.3.2 Ofensas.

Observé que las estudiantes han sido expuestas a comentarios peyorativos y humillaciones que las representan como inferiores. Tanto los profesores, como sus

compañeros varones y sus parejas sentimentales han expresado comentarios en los que asumen que son superiores y tienen dominio sobre ellas. Los profesores les niegan la condición de humanas y las posicionan en una supuesta animalidad irracional caracterizada por la búsqueda del placer inmediato; sus compañeros se dirigen a ellas con tono altisonante y las evidencian con el resto del grupo, por ejemplo, “habla bien, no pareces abogada, si vas a decir algo aprende a argumentar como abogada, así como lo hago como yo” (varón, 22 años, estudiante de la licenciatura en Derecho); y sus parejas sentimentales les hacen creer una dependencia vital a ellos a través de la que adquieren prestigio y visibilidad social “sin mí no eres nada, estás fea, estás horrible, nadie te va a querer como yo” (Entrevista, 53 años, comerciante en la facultad). Lo que me parece importante poner de relieve en este tipo de comentarios, es la violencia que subyace a ellos, y el contexto en el que emergen. Por ejemplo, los comentarios en los que se posiciona a las mujeres en un estado de animalidad irracional, fueron utilizados en un supuesto “contexto didáctico”, con la finalidad de “ejemplificar” problemas jurídicos en las clases; la realidad es que solo acrecentaban los estigmas contra las mujeres y se fomentaba la violencia hacia ellas.

“...hablando de divorcio, las mujeres reclaman que los maridos sean infieles, pero si estuvieran casadas con un hijo de Slim, quien sabe si reclamarían de la misma manera; cuando ven a alguien de ese nivel, van como perras tras ellos” (Varón, 58 años, docente en la facultad).

Desvalorizar públicamente.

Desvalorizar públicamente es otra forma de violencia que sin importar si son hombres o mujeres, los estudiantes enfrentan. La enfrentan principalmente quienes con su actitud, su pensamiento y su retórica contradicen las ideas y valores del profesor. Por ejemplo, cuando pregunté a mis entrevistados qué les había llevado a estudiar derecho, en su mayoría respondió que, la búsqueda de la justicia y el derecho de los ciudadanos; no obstante, declararon que esta búsqueda se pierde en el camino de su formación debido a que los profesores se burlan de ellos y los hacen ver como ingenuos frente al resto de sus compañeros cuando exponen estas ideas; les dicen que han “conocido a muchos como ellos que terminan siendo corruptos” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre). Vemos aquí a figuras docentes, que no creen en la razón de ser de la propia disciplina, que se deslindan de todo principio ético y apuestan por la arbitrariedad y la violencia como bases de la formación de sus estudiantes, y no solo eso, al estudiante lo desalientan y le cambian el sentido de su existencia escolar.

Las estudiantes que proponen reflexionar y modificar la jurisprudencia, son vulnerables a ser desvalorizadas por sus profesores de forma burlesca. Tres informantes coincidieron haber sido violentadas en sus clases cuando invitaron al resto de sus compañeros a reflexionar sobre el feminicidio como una forma más de delito; los profesores y profesoras que estuvieron presentes no estuvieron de acuerdo y argumentaron que, pensar en el feminicidio como una forma más de delito, es pensar en construir delitos según las modas y complacencias de las personas, por lo que con burlas y sarcasmos criticaron los comentarios de las compañeras e inspiraron a otros estudiantes a repetir la conducta.

“C3: ...unas compañeras tuvieron una experiencia desagradable cuando se hizo el saloneo, donde el profesor ejerció este poder que tiene como autoridad para ridiculizarlas porque entraron difundiendo información sobre feminicidio, y pues todo el grupo se les volteó. Ahí está algo bien valiente porque son cuarenta contra dos” (Mujer, 25 años, estudiante de 8º semestre).

En este hecho predomina una paradoja de la jurisprudencia como garante de derechos, pues se da por hecho que los profesores enseñan derecho a sus estudiantes con el propósito de aprendan a defender los derechos inherentes a cada ciudadano. Sin embargo, cuando los estudiantes sugieren reconocer al feminicidio como una práctica que anula el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia, los profesores hacen caso omiso a la sugerencia a través de prácticas violentas, por lo que se vuelven a la vez en, agresores en potencia y obstaculizadores del ejercicio de derecho.

3.3.3 Racismo.

“No saber hablar bien” a los estudiantes los hace merecedores de prácticas violentas de sus profesores. Fue común encontrar durante mi trabajo de campo que los profesores agredieran con burlas, adjetivos ofensivos y hostigamiento, a los estudiantes y a quién hiciera un uso “inapropiado” de la lengua castellana.

“El rector es un tarugo por no decir otra cosa, dice analfabeta en lugar de analfabeto, la última actualización del diccionario de la Real Academia Española dice analfabeto con o, no con a” (Varón, 58 años, docente en la facultad).

Estas agresiones las hicieron frente a los estudiantes, y en ocasiones fueron excesivas, me refiero a que el supuesto error el profesor lo hacía evidente en la clase de dos a tres veces o más. Incluso, yo como etnógrafo fui vulnerable de esta violencia. Al ser de origen mixteco, en ocasiones suelo ocupar la palabra jallar para referirme al verbo hallar; aunque estoy consciente del término estándar, el crecer culturalmente en un contexto en el que la palabra jallar es utilizada con frecuencia, generó en mí una costumbre que no me permite abandonarla totalmente y a veces de manera inconsciente la utilizo. En una de las clases el profesor pidió mi participación asumiendo que yo era

estudiante, al hacerlo utilicé la palabra jallar, eso fue suficiente para que frente al resto de los estudiantes dijera que era vergonzoso que un joven de licenciatura cometiera tal barbaridad, el tono en el que lo dijo fue de burla por lo que el resto del grupo comenzó a reír, no conforme con eso, durante el resto de la clase sacó a relucir tres veces más el error, y decía, “no vaya yo a jallar algo, así como dice aquí el ilustre compañero (refiriéndose a mí)” (Varón, 58 años, docente en la facultad).

Estas prácticas son la evidencia de la importancia que tiene para algunos profesores el dominio del lenguaje alfabetizado, en este caso, de la lengua castellana. Asumen que su dominio da cuenta de un nivel educativo elevado y en consecuencia da prestigio y respeto a quien lo domina; quienes no cumplen con estas demandas son vulnerables a sus burlas, que además, incitan a que el resto de los estudiantes también lo hagan. Sin embargo, habría que retomar las palabras de Kalman (2003) “la apropiación de una práctica requiere el acceso a su uso total pero que no necesariamente implica el dominio de toso sus aspectos” (p.37), a lo que se refiere la autora es que, la alfabetización de una persona no se mide por su nivel de dominio, sino por la posibilidad que tiene de interactuar con el mundo y la capacidad para resolver problemas de su medio. Aunado a ello, propone que en la alfabetización deben considerarse los elementos culturales de las personas, ya que “son parte de su bagaje cultural e intelectual” (Kalman, 2004; p.5). Esto significa que en la violencia de los profesores no solo agrede al individuo sino también a su cultura, a su comunidad y a su historia familiar que han formado parte de la configuración de su ser y de la manera en la que se expresa.

Además del lenguaje hay otras formas en las que se expresa el racismo. Por ejemplo, el mismo profesor que reparó contra mí por decir jallar, hace un símil burlesco de las personas afrodescendientes con el chimpancé y otro profesor que hace comentarios de tipo eugenésicos para justificar el objetivo del derecho penal. Ambos profesores no reconocen que las condiciones de violencia, pobreza y marginación en la que vive muchas personas están relacionadas con la negligencia o la ausencia del propio Estado y no a condiciones de etnia inherentes a un sujeto.

“¿A poco Adan y Eva eran de raza negra como los primates? (simula a un chimpancé), ¿ a poco no han visto que los negros le hacen como chimpancés? (simula nuevamente a los chimpancés y el resto del grupo se carcajea)” (Varón, 58 años, docente en la facultad).

“...Un profesor cuando empezó el semestre nos dijo: “bueno, de esto se trata el derecho penal, reconoce que hay un árbol de manzana, que la sociedad es como un árbol de manzanas, hay manzanas que nacen bien sanas y manzanas que nacen podridas, entonces el derecho penal se dedica a arrancar las manzanas podridas para que no contaminen a las manzanas sanas” (Mujer, 21 años, estudiante de 10º semestre).

A través de estos comentarios pienso que al interior de la facultad se despliegan prácticas cuya base es un racismo velado porque opera en sus formas más sutiles como las bromas, pero en el fondo, resguarda un poder opresor. De hecho, la supuesta preocupación por la alfabetización de los estudiantes me parece que en realidad es un repudio a la otredad originado por el miedo y la urgencia de dar cultura al “indio incivilizado” que representa lo más indeseado que la colonización española no pudo desaparecer en su totalidad.

3.3.4 Homofobia.

Algunos profesores han hecho evidente sus fobias y prejuicios en torno a la diversidad sexual, lo hacen en las clases con comentarios y ademanes que mimetizan de forma burlesca los comportamientos estigmatizados de las personas con una orientación o identidad sexo-genérica diferente a la heterosexual. Esta práctica se agudiza particularmente con los varones que asumen ser homosexuales.

“...yo no he visto realmente a nadie con la mente cerrada que se refiera a los gays para insultar o para hacer menos, al menos yo no he visto a nadie que diga un negro o algo así, los maestros sí, pero los viejitos, si dicen “aquellos que andan haciendo sus cochinas”, pero tampoco lo dicen para clavarse en el tema, simplemente lo expresan y dicen” (Mujer, 22 años, estudiante de 6° semestre).

En la argumentación de la estudiante se percibe que no dimensiona la gravedad del comentario del profesor, reconoce que es un comentario homofóbico pero le resta importancia, es como si en su percepción solo aquellas prácticas que son directas, concretas y recurrentes al sujeto, pueden considerarse violencia, y aquellas que se hacen de manera “indirecta”, no lo son. Por otro lado, me pregunto, hasta qué punto la relación profesor-estudiante está mediada por un interaccionismo simbólico, es decir, por la forma en la que el profesor significa al mundo y no solo por los fines escolares de enseñanza-aprendizaje; es decir, cuál es la interacción de este profesor -en términos académicos- con un estudiante que en su clase manifiesta abiertamente ser homosexual y que en la representación social del profesor es un acto sucio.

3.4 Circunstancias en las que se agudiza la violencia

Identifiqué que si bien ninguna persona en la facultad está exenta de padecer las formas de violencia que ya he descrito, hay circunstancias en las que estas prácticas se agudizan. A continuación enlisto y describo estas circunstancias, muchas veces relacionadas con la individualidad del sujeto y otras que atienden a aspectos culturales e institucionales.

a) Usar vestimenta formal y escotada: No hay una generalización, pero las estudiantes que usan escotes, son más vulnerables a las agresiones sexuales de los profesores, no porque con su forma de vestir inciten a la agresión, sino porque, en la cultura patriarcal, hay una creencia –voluntaria u obligada- de derecho de propiedad de los hombres sobre la sexualidad y el cuerpo de las mujeres. Esto no significa negar que hay situaciones en las que una persona se siente atraída sexualmente por otros cuerpos; sin embargo, hay códigos culturales como el cortejo que son vistos con beneplácito, pues generan relaciones concensuadas, y no la imposición del deseo sexual que lleva a coartar la libertad de las mujeres para vestir como mejor prefieran, y a sentirse temerosas de ser agredidas sexualmente.

Los escotes no siempre son usados deliberadamente por las estudiantes, a veces atienden a una obligación escolar no formalizada pero si institucionalizada como parte de la cultura escolar y de la disciplina jurídica. Cuando señalo la cultura escolar y la disciplina jurídica, me refiero a que hay profesores que solicitan que sus estudiantes, sobre todo a las mujeres, “sean más femeninas” (mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre de Derecho) en su forma de vestir, “justificando la importancia de su papel y la presencia que deben tener en el campo laboral”; esto se traduce en que vistan ropa formal y escotada, lo cual resulta gratificante a los ojos de ciertos profesores que lo expresan abiertamente; por ejemplo, una estudiante comentó los dichos de un profesor: “y bueno, ya que aquí las mujeres, principalmente las de derecho se visten demasiado atractivas visualmente, la verdad es que hay unas que se ven bien buenas y se ven mejor cuando traen sus minifaldas” (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre de Derecho). Es así como considero que, en gran parte el acoso sexual es el resultado de un poder ilimitado, arbitrario e irracional, que para perpetuarse, hace uso de mecanismos como la culpa sobre los otros para deslindarse de responsabilidad y continuar desapercibido.

b) Convivir con personas violentas. Algunas estudiantes declararon que encontrarse en fiestas con amigos y estar bajo los efectos del alcohol, las puso en mayor riesgo de ser víctimas de agresión sexual. Sin embargo, quisiera hacer una reflexión al respecto, que me parece importante. Autores como Martínez Hernández et al (2012), desde una postura biologicista, han sostenido que cualquier persona que está bajo los efectos del alcohol, es proclive de violentar o ser víctima sexual. Sin embargo, este discurso me parece insostenible por la razón que expone Daniel Hernández- Rosete desde un enfoque fenomenológico. El autor describe que el discurso biologicista en concatenación con la

industria cinematográfica, han construido una representación social que asocia a la embriaguez con las conductas agresivas, y estas conductas, generalmente las tipifican en los varones, sobre todo de las clases bajas. Sin embargo, en investigaciones que él ha realizado, encontró que hay personas que estando bajo los efectos de cantidades y frecuencias muy bajas de alcohol, son personas violentas; lo que significa que, el alcohol es la excusa para justificar un fenómeno que es aprendido por otros aspectos sociales.

En este sentido, me parece que no es el estado de embriaguez lo que expone a las mujeres a ser víctimas de violencia, pues asumir esto implicaría decir que todas las personas consumidoras de alcohol, son potenciales agresores. Al contrario, considero que son las relaciones sociales que establecen con personas violentas lo que las expone a las agresiones. Esto implica asumir que, una persona que aprendió a ser agresiva, lo manifiesta con o sin el consumo de alcohol, lo que sugiere a las mujeres, y a cualquier otra persona, ser observadoras de las conductas de las personas con las que se relacionan y tomar precauciones, pues la violencia también se manifiesta en los discursos y en las acciones cotidianas.

c) Ser elegida representante de grupo. Observé que es común que en cada grupo de la facultad, hay una persona que funge como representante de grupo. Esta persona es elegida por unanimidad grupal o elección del profesor. Sin embargo, me parece que la elección de un representante de grupo como práctica cultural escolar, es una práctica que reproduce la violencia de género de forma bipartita. Por un lado, el que sean más las mujeres a las que seleccionan para asumir esta función, implica colocarlas nuevamente en las tareas asistenciales y en un papel de subordinación. Por el otro lado, cuando el profesor es quien elige al representante, lo hace generalmente en función de sus intereses, por lo que es frecuente que sean mujeres a las que seleccionan, y una vez que lo hacen, solicitan a la estudiante elegida todos los medios posibles a través de los cuales pueden comunicarse con ella para “fines académicos”. La realidad es que comienzan a enviar mensajes de whatsapp, correos electrónico o mensajes de texto con contenido erótico. Ante esta situación no hay nada que regule los mecanismos de selección de los representantes por lo que la arbitrariedad se efectúa sin problemas.

“...lo que ella comenta es que la escogieron como jefa de grupo, obviamente te piden tu número celular, tu correo electrónico para estar en contacto contigo y que tú puedas avisar a los demás estudiantes, si va haber clase, si no va haber clase, si va haber alguna actividad extra, y pues resulta que el profesor le llegó a mandar mensajes más comprometedores, invitándola a salir, que estaba enamorado de ella, entre otras cosas” (Mujer, 21 años, estudiante de 8º semestre).

d) Conocer su calificación o aprobar una asignatura. El poder que subyace en la acreditación de las asignaturas y en la relación entre docentes y estudiantes, hace efectivos el acoso sexual y la violencia. Hay profesores que dan cita a sus estudiantes en fiestas organizadas en sus casas con el propósito de entregarles su calificación, y a su vez, es el momento que aprovechan para hacerles proposiciones sexuales. Otros profesores aprovechan el bajo desempeño de las estudiantes para invitarlas a “negociar” su calificación.

“Este profesor suele hacer varias fiestas en su casa, y con una chica tuvo relaciones sexuales, la chica ya no quiso seguir, con el profesor y la reprobó” (Mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre).

“al final del semestre organiza una fiesta en un lugar rarísimo en Santo Domingo que era como un sótano, y el profesor como que generaba dinámicas de bailar, pero le encantaba como la perversidad sexual y le encantaba hacer comentarios de ese tipo; y él se puso muy borracho. Yo me fui, estuve como diez minutos porque ahí nos iba a dar las calificaciones, pero si me enteré que se puso súper borracho y que hizo ahí una serie de cosas con las alumnas” (Mujer, 21 años, estudiante de 10º semestre).

Estos profesores tienen fama por estas prácticas, de hecho, encontré videos que circulan en las redes con grabaciones de estas fiestas en las que un profesor junto con sus estudiantes bailan eroticamente sobre un tubo. Un profesor en una de sus clases hizo alusión a tal hecho de la siguiente manera “algunos me critican porque en las fiestas que armo con los alumnos bailo el tubo, pero, qué tiene de malo hacer ejercicio” (Varón, 58 años, docente de la facultad). En la narrativa del profesor percibo que no siente temor de decir esta situación abiertamente, esto me hace cuestionar, qué hace que el profesor no sienta temor de este tipo de prácticas, las autoridades educativas están enteradas de esto, qué han hecho al respecto.

e) La necesidad de empleo. Las nuevas generaciones de jóvenes profesionales mexicanos enfrentan en el ámbito laboral los estragos de los cambios económicos y sociales, estos implican elevadas tasas de desempleo, contratos parciales por periodos limitados, poca oferta laboral, excesivos horarios laborales, entre otros (De Ibarrola, 2004). En mi trabajo de campo encontré casos de estudiantes que están en búsqueda de empleo por lo que afianzan relaciones políticas con sus profesores y les solicitan una oportunidad laboral en sus despachos o con los contactos que tienen. Esta situación ha permeado en las relaciones que establecen los profesores con los estudiantes, ya que reciben todo el poder para subordinarlos con facilidad a sus deseos y les hacen todo tipo de propuestas a cambio de ayudarles.

“Yo me llevo muy bien con un profesor [...] hace poco tiempo le comenté que estoy buscando trabajo; me dijo: “ah, no te preocupes, yo te ayudo”, intercambiamos teléfonos, el mails, el currículum, el slack. Entonces un viernes en la noche él me manda un mensaje y me dice “oye, pues mira, tengo una conocida en tal lugar para que trabajes pero dime, qué vas hacer el fin de semana por que tengo que ir a Acapulco, vamos, acompáñame” (Mujer, 30 años, estudiante de 6° semestre).

Los hallazgos que encontré me hacen pensar que, la precariedad estructural tiene como uno de sus efectos a la violencia local. Un sistema que es desigual genera que las figuras con mayores privilegios abusen de quienes no los tienen, pues la falta de diferentes capitales, reduce las posibilidades de enfrentar las arbitrariedades.

f) Ser de nuevo ingreso. Algunos estudiantes refirieron que son más vulnerables a la violencia de sus profesores cuando cursan los primeros semestres, ya que desconocen las arbitrariedades que se cometen, además de que idealizan a la Universidad y no se imaginan la violencia que puede haber en las aulas universitarias.

g) La búsqueda de figuras rescatadoras. Las dificultades familiares y personales de cada estudiante los lleva a buscar figuras de contención, y ven en sus profesores a esas figuras. Sin embargo, los docentes ven en esta necesidad de los estudiantes la forma de ganar su confianza y admiración, y establecer contacto sexual con ellos. Esta situación trae consigo un efecto lateral imperceptible, pues con su “amable” manera de ser, los profesores se ganan la confianza y admiración de casi todos los estudiantes del grupo, y cuando cometen violencia o alguna arbitrariedad, pocos estudiantes lo creen.

f) La falta de vigilancia institucional en la organización de las clases. La facultad se caracteriza por la libertad que los profesores tienen para organizar su clase y el aula. Desafortunadamente la ausencia de mecanismos que supervisen esta organización ha tenido como consecuencia que algunos profesores generen a propósito condiciones para que sus estudiantes tengan acercamiento de tipo sexual con ellos, por ejemplo, el caso que ya comenté donde el profesor solicitaba a las estudiantes que se forman afuera del aula y que ingresaran saludandole de beso en la mejilla. En otras narrativas los estudiantes describieron la separación del aula en dos apartados que contienen filas de hombres y filas de mujeres y a cada apartado el profesor les da un trato desigual. En algunas narrativas las estudiantes comentaron que el acoso y la violencia de sus profesores se agudizó después que recibieron la primera insinuación sexual y se negaron a ella.

g) Pertener a una raza, género o estatus social no hegemónico. En mi trabajo encontré, con excepción del acoso sexual, que las personas más agredidas en la facultad, son las mujeres que no son “estéticamente” bonitas ni femeninas, las personas que resisten a subordinarse, las personas que cuestionan el sistema escolar, las personas con una orientación sexual o identidad sexo genérica diferente a la heterosexual, las personas de escasos recursos económicos, las personas afrodescendientes y las personas indígenas.

3.5 Representación de la violencia en la Facultad

En mi labor de etnógrafo caí en cuenta de las prácticas de sumisión y resistencia ante la violencia que se vive en la facultad. Sin embargo, en este apartado seré breve y me centraré únicamente tanto quien vive la violencia como quien la presencia, posteriormente, dedicaré un capítulo al análisis de las resistencias. He nombrado prácticas de sumisión a todo acto que lejos de cuestionar y contradecir a la violencia, se ven permeadas y desestabilizadas por ella, al grado que se subordinan y se suman física o simbólicamente a ella.

3.5.1 El tercer actor.

He nombrado el tercer actor a la presencia de un sujeto que observa o participa de la violencia, consciente o inconscientemente. En el caso de mis informantes no encontré mucha variabilidad en formas de observar o participar de la violencia, se desplazan entre el silencio y la complicidad, solo en raras ocasiones se muestran disidentes abiertamente. Me sorprendió la normalización con que se vive la violencia, sobre todo la complicidad indirecta que la acompaña. En las narrativas de mis entrevistados no hubo nadie que desconociera al acoso sexual como una práctica recurrente sobre las mujeres que transitan por la facultad, lo interesante, es el tono con que lo dicen y la manera en que lo viven; la mayoría lo dice en un tono que denota habituación, es como si sus mentes ya hubieran aprendido que la violencia forma parte de su vida diaria con la que deben convivir sin pensar en un cambio.

Descubrí que el acoso sexual es un hecho que muchos saben pero del que pocos quieren hablar, y los que lo hablan, no se atreven denunciar por diferentes circunstancias que en otro capítulo abordaré. Todos de alguna manera han sido cómplices de la violencia escolar que ocurre; algunos silenciados por el poder que les oprime. Hay quienes no se percatan de la violencia, la minimizan o la normalizan como una característica de los varones, por ejemplo, un joven comentó lo siguiente: “había un profesor que si andaba de ojo alegre con las chicas pero no pasaba de eso, andar de ojo

alegre” (Varón, 24 años, estudiante de 10º semestre de Derecho). Otros están convencidos de la base en la que se sostiene la violencia y más que querer mitigarla se suman a ella, es decir, legitiman las objetivaciones de primer orden a través de hacerlas “disponibles objetiva y subjetivamente” (Berger y Luckman, 2015, p.118). Los informantes refirieron que el acto de violencia ejercido por sus profesores detonó que el resto de sus compañeros se sumaran a ella, a veces mimetizando los discursos de los profesores, en otras ocasiones agrediendo por su propia cuenta en otros espacios, y la más común, burlarse de quien era víctima de la violencia del profesor.

“Y bueno, en algunas clases pareciera que yo suena subjetiva, pero mi fundamento es netamente filosófico. Cuando estos profesores que te comento me agreden, en muchos compañeros hay cuchicheos, una especie de risita incómoda, y por una o dos ocasiones uno pudiera decir: “No pasa nada”; pero conforme pasa el tiempo o los semestres te das cuenta que los propios compañeros no te saludan, y que siempre que participas tú hay una desvalorización hacia tu crítica porque no respetan el momento en el que estás hablando; y que además varias ocasiones se han reído públicamente de mi opinión. Entonces por eso siento ese rechazo, y no solo porque ha sido implícito sino también tácito” (Entrevista, mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

En pocos casos los informantes describieron que algún compañero manifestara su descontento al presenciar una situación de violencia, y cuando lo hacían, solo lo comentaban con sus sui generis, no confrontaban directamente al profesor. Al final la complicidad también se efectuaba con ellos, pues no había una inconformidad manifiesta de forma directa a los detractores del agresor por lo que la violencia seguía su curso.

3.5.2 Del acoso a la culpa.

Entre las personas que entrevisté, hubo quienes asumieron ser responsables de la violencia sexual que ejercieron sobre ellas sus agresores. Se cuestionaban en qué momento y a través de qué prácticas dieron la iniciativa para que las agredieran. Señalaron que posiblemente era su forma de vestir catalogada como provocativa o el lenguaje con el que se dirigieron a sus profesores lo que les confundió y derivó en que las acosaran creyendo que se trataba de una insinuación.

“Lo del trabajo fue de su propia iniciativa, porque yo no le dije: “ayúdeme a conseguir trabajo”; yo le comenté que estaba buscando trabajo. A mi honestamente el profesor no me interesa, o sea, como en otro aspecto. La verdad si me sacó mucho de onda cuando me propuso ir a Acapulco, me dejó pensando; dije, o sea, no sé si yo di pie, es que cuando pasan esas cosas te quedas pensando: ¿yo di pie?; o sea, ¿yo le coqueteé?, ¿fui provocativa con él en mi forma de ser o de vestir? solo traté de ser amable” (Mujer, 30 años, estudiante de 6º semestre).

Otras veces se esforzaban por justificar y dejar en claro que ellas no habían propiciado nada.

“Esas son las cosas que te digo que a veces pasan, y ni siquiera, dijera, que me visto provocativamente o lo vi lascivamente; la verdad no, ni siquiera me maquillo, no vengo con

tacones, no vengo con faldas, no me siento cómoda porque tienes que caminar en el metro, etc, y es muy incómodo. Si vinieras arreglada, tacones o lo que fuera, ¿cómo sería?, ¿qué puedes esperar?” (Mujer, 30 años, estudiante de 6º semestre).

“...las otras compañeras que fueron acosadas, o sea, nunca le dieron entrada pero si fueron como... ¡Ay es que el profesor, y pasó esto! (hace referencia a las narraciones de las compañeras) o sea, tampoco era como que se dieran a provocar al profesor o algo así, no, no, nada” (Mujer, 22 años, estudiante de 6º semestre).

La realidad es que no son responsables pero precisamente ese es uno de los efectos de la violencia, cuya plataforma es el patriarcado; es decir, asumen que las mujeres son responsables de las agresiones que reciben de los varones. En este tipo de violencia el hombre se asume víctima de los deseos sexuales que las mujeres les despiertan, actúan en consecuencia de una supuesta transgresión de las mujeres a los cánones de lo que les está o no permitido, es decir, los varones asumen un rol de ejecutores de disciplina (Segato, 2010). Es una violencia que la sociedad legitima porque está de acuerdo con la ortodoxia patriarcal, ya que supone que la violencia es lo que la agredida merece por haber cuestionado y violado las reglas de recato y decencia, esto anula en la agredida el derecho a quejarse y debe asumir en silencio su destino, pues ella es quien lo ha propiciado.

En esta lógica, la construcción social de la culpa en las estudiantes tiene que ver con dos aspectos, por un lado, está el señalamiento de los profesores y, por otro, los comentarios de sus compañeros. Con respecto al primero, en sus clases los profesores y profesoras han señalado que las mujeres son las responsables de las agresiones de las que son víctimas en los diferentes espacios, advierten con el resto del grupo que sus formas de vestir son provocadoras e implícitamente los profesores refieren sentirse provocados por ellas.

“E3: Sí, si, recuerdo que una de mis clases había una compañera que llevaba minifalda y por lo general siempre llevaba minifalda y cuando estábamos en clase, el profesor estaba dando su clase, y volteo directamente hacia la compañera y le dijo: “le voy a pedir un favor, cuando decida traer pantalón, se sienta adelante; pero mientras le voy a pedir que se siente en algún otro punto donde no pueda ver sus piernas porque me resultan distractores”.

(Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

“E11: Pues por ejemplo, una vez tomé un curso sobre técnicas pedagógicas y una maestra decía que no debíamos andar con escotes, que no debíamos vestir con faldas cortas, porque esa era provocar a los estudiantes.

JC: Digamos que eran ustedes las responsables de provocar a los varones

E11: Así es. La víctima propiciatoria, que es una teoría que se habla en derecho penal, como si tu propiciaras el delito, eso por un lado” (Mujer, 37 años, docente de la facultad).

Considero que estos propósitos son una predisposición psicológica de las estudiantes generada por lo profesores, con el propósito de encubrir que son violentadores sexuales, deslindarse de la responsabilidad y acuíársela a ellas, de esa manera les infunden temor y culpa que posiblemente de como resultado, la no denuncia. Con respecto al segundo aspecto, sus compañeros y compañeras también las señalan, de

hecho, las han clasificado en buenas y en malas estudiantes; pertenecer a una u otra clasificación está supeditada a las conductas y a los códigos de vestimenta de cada estudiante. Quienes están conscientes del acoso sexual contra sus compañeras lo consideran una consecuencia de sus desacatos y provocaciones, es así que, más que cuestionar la violencia patriarcal, hacen recomendaciones a sus compañeras para que esto no les ocurra, recomendaciones que se traducen en censurar de sus cuerpos las prácticas que no dan crédito a la compostura y el recato.

"E6: Yo creo que tendrían que definir que quieren venir a hacer aquí, si quieren venir a estudiar, a hacerse de una carrera, de un nombre a través del esfuerzo, a través del estudio, o si quieren venir a socializar; que es normal socializar, pero de otra forma. Yo creo que tendrían que definir bien a qué vienen. Tengo compañeras del servicio social que son de segundo semestre, por ejemplo, y yo creo que ellas, o al menos una de ellas piensa como yo: "yo vengo a esforzarme, yo vengo a dar lo mejor de mí académicamente y no vengo a comprar favores o a pedir cierto tipo de ayudas que impliquen otras cosas". Entonces, yo les diría que si en realidad vienen a hacer una carrera, se enfoquen en eso. Que las reconozcan, no por su ropa, no por su cuerpo, y no digo vengan en pijama, no, no, no. Pueden venir perfectamente arregladas, pueden venir perfectamente bien, pero que eso no hable por tu boca y por tu mente, que eso no sobrepase lo que tu puedas dar, lo que tu puedas pensar, o que tu puedas aportar académicamente"(Varón, 18 años, estudiante de 2º semestre).

Conclusiones del capítulo

La violencia de género es un fenómeno entrelazado con diferentes culturas como la escolar, la institucional y la jurídica, que apremia la vida cotidiana de la comunidad académica y escolar. Las formas en que se materializa son diversas, pero entre las más recurrentes están: el acoso sexual, la segregación por género, las ofensas y la discriminación. Por señalar algunas, respecto al acoso sexual, todas las estudiantes están expuestas a padecerlo, pero se agudiza más en las que son estereotipadamente bonitas. El acoso sexual no es una práctica exclusiva contra las mujeres, algunos afirman que los varones también son acosados por las mujeres; sin embargo, para estos casos, fue difícil encontrar el límite entre una conducta de acoso sexual voluntaria y una conducta generada por las presiones de la violencia que viven día con día.

Por otro lado, la forma en que los profesores valoran los cuerpos de sus estudiantes, son desiguales, a las mujeres las fuerzan para tener contacto sexual con ellas, mientras que con los hombres, primero consensan y después poseen. Cuando un profesor acosa sexualmente, recurre a la construcción de la culpa, por lo que la violencia pasa desapercibida y se perpetúa, ya que las estudiantes asumen haber sido las responsables de las agresiones. Respecto a la segregación de género, las estudiantes reciben un trato desigual en las clases, a veces ni siquiera son tomadas en cuenta; las profesoras tienen horas clase, mientras que los profesores tiempos completos, y las materias que les asignan son del área familiar, situación muy parecida al Porfiriato, cuando solo podían ejercer Derecho civil o familiar porque creían que era de su competencia naturalizada. Desafortunadamente, esta violencia no es reconocida, incluso por las profesoras. Algunas de ellas asumen que estar como docentes hoy en día, es la prueba elocuente de la erradicación de la violencia; otras declaran que reconocer el feminicidio como una nueva categoría de delito, es complacer a las ideas que surgen por "moda". Es sí como a través de estas prácticas atravesadas por el poder, la violencia continúa apremiando la vida de la comunidad estudiantil y académica, por lo que erradicarla continúa siendo difícil y complejo; pero, si hablamos de derecho a la educación, es necesario y urgente buscar alternativas de solución a estas prácticas.

Es importante pensar en políticas públicas integrales, que busquen la igualdad de género desde otras perspectivas más allá de garantizar el ingreso de las mujeres a espacios que históricamente les habían sido negados. Me refiero que a la par de las políticas de acceso, se implementen políticas que miren los dispositivos de poder en los espacios que las mujeres ya han ganado y se encuentran presentes, pues los hallazgos

que he mostrado dan cuenta que, aún en esos espacios que se consideran públicos y con la salvedad de algunos cambios, las mujeres siguen estando cautivas. Y los hombres, aun cuando creen tener libertad en esos espacios, también son cautivos de la violencia patriarcal que les exige una sola forma de ser varón.

Capítulo 4. La contracultura escolar de las estudiantes de Derecho

Introducción

En los capítulos anteriores he descrito las prácticas de violencia que son ejercidas sobre las estudiantes que estudian derecho, principalmente por sus profesores varones. No obstante, en este estudio no se asume que los aparatos ideológicos como la escuela, reproducen en su totalidad la violencia, sin que haya procesos de agencia de quienes la enfrentan. Al contrario, este estudio da cuenta de la actividad psicológica y social que las personas emprenden para resistir cuando son violentadas. El trabajo de Willis (1988) es un claro ejemplo de esta perspectiva, las formas en que un grupo de estudiantes llamados los colegas, resisten a las prácticas institucionalizadas de la escuela.

Según Scott (2000), las resistencias son todas aquellas prácticas y discursos que los desvalidos usan para aguantar los embates de los poderosos. Estas prácticas y discursos operan bajo dos tipos de discursos, “uno público y otro privado” (Scott, 2000; p.18). El discurso público es el que el subordinado emite frente al dominador, es un discurso de apariencias, cuyo significado de lo que se dice no es verdad, sino que es un atenuante de las fuerzas violentas del dominador, y permiten la sobrevivencia del subordinado; en cambio, el discurso privado es emitido por el subordinado a espaldas del dominador, en él expresa abiertamente su malestar y desacuerdos, que de cara a cara, frente al dominador, no puede hacer; ya sea por prudencia, por temor, o por el deseo de buscar favores (Scott, 2000; p.24).

Además, el autor plantea que “cuanto más grande sea la desigualdad de poder entre los dominantes y los dominados y cuanto más arbitrariamente se ejerza el poder, el discurso público de los dominados adquirirá una forma más estereotipada y ritualista” (Scott, 2000; p.26). Esto llevado a la violencia que viven las estudiantes, significa que, a mayor violencia de sus profesores, más serán las apariencias de subordinación que emplearán para resistir a sus fuerzas, “pues nadie es completamente sumiso o totalmente insubordinado” (Scott, 2000; p.227).

Scott (2000) también plantea que los espacios en los que un subordinado puede hablar con libertad, son limitados. Sin embargo, la fuerza y los efectos de sus discursos privados están determinados por su grado de cólera e indignación.

Habrán quienes puedan criticar que los pequeños actos de resistencia no tienen efectos importantes sobre las fuerzas de los dominadores; no obstante, Scott (2000) señala que “el discurso oculto está ejerciendo presión constantemente sobre los límites de

lo que está permitido en escena, de la misma manera que el agua hace presión sobre una presa” (p. 231), lo que tiene como consecuencia que la acumulación de miles y miles de estos actos “insignificantes” (Scott, 2000; p.227) de resistencia tengan un poderoso efecto; pues si un acto insubordinado no recibe una amonestación o un castigo, alentará a que otros hagan lo mismo, hasta tejer una red de insubordinaciones que el dominador no podrá mitigar fácilmente y a futuro lograr cambios cruciales. Por lo tanto, el que las estudiantes disidentes emprendan actos de resistencia, ya sean individuales o colectivos, no es en vano, sino todo lo contrario, ven en ellos una brega por el despertar de la conciencia de otras que están en su misma condición, pero también de los que se mantienen lejanos al problema, con el fin de sumarlos a una lucha de igualdad y democracia, que a futuro tenga como efecto el quebrantamiento total de la violencia que las oprime día con día y garantizar para todas, una vida escolar digna.

Por su parte, Rockwell y Ezpeleta (1983) argumentan que en los espacios escolares siempre hay una normatividad presente que delimita y controla las acciones de los sujetos, pero que nunca alcanzan a ser determinantes, porque la interacción de cada individuo es variada e impredecible:

En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la materia colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros (Rockwell y Ezpeleta, 1983; p.73).

Hernández-Rosete y Maya (2016) en la misma lógica, sostienen que en contextos escolares permeados por el racismo y la discriminación, hay una respuesta contracultural de los subordinados; respuestas que muchas veces adquieren formas picarescas o lúdicas, pero que no por eso dejan de ser transgresoras al acto disciplinario punitivo o violento.

En materia de género, son menos los trabajos que han centrado su atención en las resistencias de los hombres y las mujeres que son oprimidos por los constructos de la división sexo-genérica. Sin embargo, los que si lo han hecho, han aportado una manera diferente de ver el género, que trasciende más allá de la opresión; tales son los casos de algunos trabajos compilados por Martínez de la Escalera (2007), que dan cuenta de las múltiples formas de resistencia de mujeres violentadas en diferentes contextos y circunstancias, desde las mujeres indígenas de México, hasta las mujeres judías de Europa y Asia; o el trabajo de Hernández-Rosete, Juárez Ramírez y Valdez Santiago (2005) en el que describen como las mujeres que sufren violencia doméstica, resisten

más a ella cuando cuentan con redes sociales de apoyo, que cuando carecen de ellas; solo por citar algunos trabajos.

Este trabajo, pretende sumarse a estos trabajos que ya he mencionado, en los que se muestra que detrás de la violencia, hay puntos de ruptura que pueden ser aprovechados para construir cambios graduales. Desde esta lógica, se analizan las prácticas, los discursos así como las ideas de las estudiantes, ya que como dice Scott (2000) “son los vehículos a través de los que los subordinados critican al poder” (p.21); no sin antes describir, la negación de las estudiantes a la denuncia formal a través de mecanismos oficiales, pues parto de la idea que, para llegar a las resistencias, es porque los subordinados han pasado ya por procesos de censura institucional o de no reconocer la violencia que viven, por lo que no les dejan otra opción más que, generar sus propias estrategias de solución.

En el primer apartado de este capítulo describo las causas por las que las estudiantes no denuncian de manera formal, cuando son agraviadas por sus profesores y compañeros. Gran parte de las estudiantes refiere no hacerlo por temor a las represalias, por arbitrariedad de las instituciones al momento de atender la denuncia, o por conveniencia laboral en un país con pocas posibilidades de acceso y movilidad laboral.

En el segundo apartado abordo otro tipo de denuncias que emplean las estudiantes, y que trascienden a la formalidad, pero que a su vez, configuran las resistencias contra la cultura de violencia en la facultad. Centro mi atención en describir las resistencias individuales de cada estudiante, tales como negar la realidad, camuflarse, pasar con perfil bajo, entre otras.

En un tercer y último apartado, describo la configuración de redes colectivas estudiantiles, las alianzas entre estudiantes con otros profesores, con otras instituciones y el uso de las redes sociales como formas de resistir colectivamente. Con respecto a las redes sociales, se hizo el análisis a partir de comentarios de los estudiantes que fueron sustraídos; sin embargo, debo aclarar que no asumo los comentarios como verdades absolutas, pues mucho de lo que hay en las redes atraviesa por la subjetividad y las diferentes formas en que un sujeto mira el fenómeno, además de que se carece de la historia y el contexto en el que emergieron cada una de las experiencias ahí narradas (Rincón, 2014). No obstante, algunas de las narrativas tomadas contrastan con las narrativas descritas por otras estudiantes de cara a cara, en las que si hubo una contextualización de los hechos y que son similares a las narrativas virtuales.

4.1 Negación de las estudiantes a la denuncia formal

Varias universidades se han visto en la necesidad de formular políticas públicas que resuelvan las diferentes formas de violencia de género que acontecen en su interior; y como parte de atender el problema, han construido mecanismos institucionales de denuncia para que sean usados por las mujeres que son agredidas física o sexualmente (Palomar Vereá, 2004). Sin embargo, el que haya en las universidades políticas públicas con perspectiva de género, no resuelve de facto el problema de la violencia, pues la implementación funcional de una política depende no solo de la creación de los instrumentos, sino también, de su aplicación efectiva por todos los actores que intervienen en los diferentes niveles que conforman la política pública (Knill y Tosun, 2012). Esto en el mejor de los casos, ya que hay universidades que ni siquiera consideran a la violencia de género como un problema real en su interior, por lo que no construyen políticas al respecto (Palomar Vereá, 2004).

En el contexto estudiado, a pesar de haber mecanismos de denuncia, las estudiantes refieren no hacer uso de ellos, pues cuando han intentado hacerlo, tienen poco éxito a su favor; por eso, la mayoría prefiere vivir la violencia en silencio. Al indagar sobre las razones que las orillan a no denunciar por la vía institucional, encontré tres razones principales: 1) Desconocimiento de los mecanismos, 2) Discrecionalidad en los protocolos de denuncia, y 3) Miedo a la muerte social y a la impunidad.

4.1.1. Desconocimiento de los mecanismos de denuncia.

Las entrevistadas desconocen los mecanismos para denunciar las agresiones y el acoso sexual que están presentes fuertemente en su vida escolar. Cabe mencionar que no solo son las estudiantes quienes tienen desconocimiento, las profesoras que entrevisté tampoco tienen claro cuáles son los procesos de denuncia ni las instancias a las que deben recurrir cuando son agraviadas. Por otro lado, hubo quienes justificaron este desconocimiento en el hecho de no haber vivido o presenciado directamente una situación de este tipo, tal y como lo narra la siguiente estudiante:

“Pues mira, creo que sí, bueno la verdad creo que nos damos cuenta de lo que hay hasta que algo sucede. Como a mí no me ha pasado o no he sabido de alguien pues la verdad es que ignoro si existe algo, pero yo creo que si ha de existir algo en la dirección o en servicios escolares que te permita hacer la denuncia de para que se siga el proceso”. (Mujer, 24 años, estudiante de 9º semestre).

Se puede ver que el desconocimiento de los mecanismos de denuncia no es un asunto de jerarquías ni de roles, sino de distancia con el fenómeno, pero quizás también un asunto de falta de interés y de empatía, en las que solo se reconoce el malestar que se

vive personalmente pero se desconoce o se le resta importancia al malestar ajeno. Menciono lo anterior porque en el caso de algunas informantes, sí estaban conscientes de los casos de acoso sexual, ya que ellas fueron quienes los narraron.

Por otro lado, este hallazgo también lleva a cuestionar cuáles han sido las estrategias de difusión de la información de los mecanismos de denuncia por parte de las autoridades educativas, ya que ello de alguna manera puede dar cuenta de cuál es la importancia que las autoridades educativas la dan a estos aspectos.

4.1.2. Discrecionalidad en los protocolos de denuncia.

Además de la falta de conocimiento de los protocolos de denuncia, la discrecionalidad con que las autoridades educativas atienden los casos, es otra de las causas por la que las estudiantes no se atreven a denunciar la violencia. Aluden a que en circunstancias similares, ya sea que las hayan vivido o sabido de fuentes directas, las autoridades hicieron caso omiso, o no le dieron el seguimiento pertinente. Achacan esta discrecionalidad a varias causas, entre ellas a la falta de mecanismos de seguimiento a la denuncia que sean transparentes, en los que se garantice que se haga efectiva sin ser obstaculizada por los tipos de relación filial que se sabe que hay entre algunas autoridades y los agresores:

“Desconozco el proceso como tal, pero sé que hay, vamos, está el servicio psicológico y está la secretaría de asuntos escolares y obviamente ellos te van orientando dentro del proceso; pero he visto casos con problemas, vamos, problemas de en sus calificaciones, y buscan una aclaración o revisión de exámenes, y las autoridades han sido poco eficientes, les hacen el proceso complicado o no les resuelven nada; entonces, no creo desde mi óptica que este sistema de denuncia sea eficiente” (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Es por eso que hay un claro problema de desatención y de poca transparencia que la Universidad debe resolver. Esto implica desentramar las relaciones de poder, así como vigilar que los instrumentos institucionales, operen efectivamente por cada uno de los responsables, en todos los niveles que conforman el proceso de denuncia. No obstante, me parece importante precisar que este es un asunto que no solo se resuelve desde las políticas de género, sino también desde las políticas laborales que imperan en la Universidad.

4.1.3. Miedo a la muerte social y a la impunidad.

Hubo informantes que manifestaron no atreverse a denunciar por temor. En psicoanálisis el temor es definido como una inquietud interna en las personas por sentirse en peligro, derivado de una amenaza real externa (Moscone, 2012). En este sentido, en las

estudiantes, las amenazas externas devienen de los profesores, de sus compañeros y de sus propias familias.

Al respecto, Lagarde (2014) ha señalado que, muchos casos de violencia sexual cometidos contra las mujeres de parte de figuras de autoridad social como los profesores y los sacerdotes o guías espirituales, no se denuncian por falta de credibilidad de la familia, y por temor a ser castigadas, e incluso, a ser exiliadas por ellos. Este hecho lo observé durante mi trabajo, por ejemplo, una estudiante refirió el caso de una compañera suya que fue víctima de acoso sexual, la joven no se atrevió a denunciar el hecho de manera formal porque temía a que sus padres no le creyeran, y en consecuencia, ocasionara un problema familiar severo. Esta es una situación lamentable, pues significa que muchas mujeres que son víctimas de violencia, la viven en profundo silencio y en absoluta soledad, además que perpetúan y acrecientan la impunidad, ya que no hay una voz que les acompañe a hacer eco en su denuncia, no cuentan con alguien que les respalde, sino todo lo contrario, son vulnerabilizadas doblemente, tan por sus profesores, como por sus parientes, cuando en teoría, los segundos deberían ser sus figuras de apoyo.

En otros casos, las estudiantes temían que, al denunciar, sufrieran las represalias de sus profesores. Una de esas represalias es que, el profesor les asignara calificaciones reprobatorias en la materia que cursaron. Gran parte de ellas prefieren no involucrarse en relaciones tensas con los profesores, en las que su estancia escolar se vea vulnerable:

“Yo creo que no denuncias porque prefieres evitarte que algún maestro tome represalias contra ti cuando aún estás en las carreras y te falta bastante” (Mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre).

Por otro lado, a las estudiantes no solo les preocupa que al denunciar, las relaciones con sus profesores se vuelvan tensas, sino también la muerte social en el núcleo escolar inmediato (entre pares), y que además, trascienda en temporalidad y espacio. Es decir, les preocupa que las asperezas en el presente con sus profesores o compañeros agresores, por denunciarlos ante una situación de violencia o acoso sexual, a futuro, les pueda traer consecuencias negativas en los espacios laborales. Particularmente, porque ante la escasez laboral que enfrentan los jóvenes, y ante los gremios de poder que suelen constituirse en las organizaciones, temen en el futuro encontrarse con ellos en relaciones de subordinación en los espacios laborales, y ellos emprendan actos de venganza; o bien, perder la oportunidad de ingresar a laborar con ayuda de alguno de ellos:

“¿para qué denuncias?, ¿para qué te haces enemigos? Si en un futuro, en el mundo jurídico te

los vas a encontrar y te pueden ayudar, te pueden..., digamos te encuentras a estos compañeros en el mundo jurídico, en el desempeño de la profesión y ¿para qué te haces enemigos? Si te lo vas a encontrar, no sabes si al rato es secretario, es presidente, o no sé, que tenga algún puesto y te pueda ayudar” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

A este miedo se suma otro, determinado por la idea de superioridad de los profesores así como por la impunidad y las redes de corrupción. Me refiero a que hay estudiantes agraviadas que no se atreven a denunciar formalmente por miedo a desencadenar un proceso legal, en el que al litigar, se vean en desventaja ante sus profesores por la “superioridad” en cuanto a conocimiento y experiencia en el litigio, y también por las redes de corrupción que puede haber entre sus profesores y las autoridades que imparten justicia. En la siguiente narrativa, la joven da por hecho que, como estudiante, no tiene posibilidades de ganar un litigio con sus profesores, porque ellos siempre las van a superar en conocimientos; y además, asume que si hay algún tipo de relación de amistad entre las autoridades judiciales y sus profesores, las posibilidades de ganar aún son menores:

“Es muy difícil que se cuestione como que estos tipos siguen dando clase porque han vivido en una burbuja de impunidad. Eso es lo que pasaba con mi maestro que te conté, porque como él sabe siempre más de penal que tú, por mas que tú le metas una denuncia penal y vayas al ministerio público, él siempre se va a poder defender mejor. Hay un caso de una chica que denunció, no me sé bien el caso, pero hay una chica que denunció por hostigamiento a un profesor y el profesor le metió una denuncia por difamación; entonces es como el miedo de que ellos siempre saben más, o tienen contactos con jueces o con ministerios públicos o pueden llegar a arreglos. La verdad a mí sí me da miedo meterme contra un penalista porque siento que siempre más las puede aplicar más, sabes” (Mujer, 21 años, estudiante de 10º semestre).

El discurso de esta joven es uno de los muchos efectos que la disciplina escolar punitiva ha tenido sobre las mujeres, las ha transformado en cuerpos dóciles. Da cuenta que la disciplina en verdad transforma los cuerpos de los disciplinados, como planteó Foucault (2009). Las estudiantes han asumido a través de la imposición y la sanción que verdaderamente los profesores son portadores de un conocimiento y una verdad incuestionable e irrefutable, por lo que son incapaces de confrontarlos para hacer valer sus derechos y dignidad.

4.2 Otras formas de denunciar y resistir

Si bien las estudiantes, cuando son agraviadas, no recurren a los mecanismos oficiales de denuncia propuestos por la facultad, hacen uso de otras formas de denuncia y resistencia no formales, no institucionalizadas, que salen del marco de la legalidad pero que les han servido para minorar el impacto que tienen sobre ellas, las fuerzas de la violencia de género a las que son expuestas. Estas formas de denuncia y resistencia van desde

acciones individuales en las que se involucran funciones psicológicas hasta acciones colectivas contestatarias. Se tratan de recursos contraculturales que dan la posibilidad a los oprimidos, de minorar la fuerza punitiva de los opresores y sobrevivir en contextos donde no tienen un amplio margen de elección y desplazamiento. Esto no significa que desaparezcan los actos punitivos, pero sí ayuda a minorar sus efectos.

4.2.1. Resistencias individuales.

A diferencia de los mecanismos de defensa propuestos por los teóricos del psicoanálisis, que se definen por el inconsciente de las personas para evadir el sentimiento de dolor que le puede generar una circunstancia difícil (Freud, 1965), las acciones individuales que encontré en este trabajo son acciones que pasan por las funciones psicológicas de la conciencia y la razón. Son acciones que si bien pueden tener similitud con los mecanismos inconscientes al negar o desplazar lo que genera malestar, derivan de una lectura consciente que el agraviado hace de los movimientos del dominador, de tal manera que le permitan sobrevivir y contrarrestar el malestar que le produce la situación amenazante (Scott, 2000). A continuación describo algunas de estas formas individuales de denuncia y resistencia:

Niegan la realidad.

Como una forma de resistir, son varias las estudiantes que prefieren negar a sí mismas la realidad, para que el malestar que les genera una agresión, sea de menor intensidad; al menos al intentarlo, ayudan a su Yo a dimensionar la situación con menor agresión. Es así que a pesar de vivir directamente una agresión, las estudiantes prefieren negarla y asumir que no les ha ocurrido nada, como el caso de la joven que describe la siguiente estudiante:

“JC: Ok y ¿cuál era la actitud de tu compañera ante estos comentarios que el profesor le decía?
E1: Pues la verdad no le daba mayor importancia porque ella es así de: si no me estás señalando a mí, pues se lo puedes estar diciendo a otra persona o fue algo que te pasó mientras venías a tu trabajo. No le daba como mayor importancia, como que lo ignoraba”.
(Mujer, 24 años, estudiante de 6° semestre).

En la narrativa, las estudiantes reprimen sus emociones y nulifican el impulso por defender su dignidad; asumen lo que Scott (2000) denomina “una frustración de la acción recíproca” (p. 64), es decir, no ser contestatarias a una agresión de manera directa. Y es que el autor refiere que el dominado muchas veces suprime la afirmación de su dignidad para no morir (Scott, 2000). La muerte puede asumirse en un sentido real y simbólico, al menos para el caso de las informantes de esta investigación, ya que el abandono de sus estudios a causa de la violencia, puede ser considerado por las estudiantes, como la

muerte de un proyecto importante en sus vidas. Por otro lado, al negar la realidad violenta que viven, intentan evitar el desgaste emocional que les genera, y evaden una confrontación directa con los agresores que dan por perdida por el carente respaldo institucional y por la discrecionalidad que se cuele en las fisuras de los marcos legales:

“Entonces, cuando veo este tipo de situaciones me da mucho coraje pero, vamos, si siempre sintiera coraje o siempre me pareciera injusto y siempre tuviera que hacer valer mi derecho, la verdad es que esto sería a cada rato. Entonces prefiero aprender a controlarme y tratar de no involucrarme con este tipo de profesores o con este tipo de compañeros, claro, sin llegar a ser grosera, sin llegar a ser tajante, sin llegar a ser agresiva, pero si evitar este tipo de contactos” (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Camuflarse.

Las estudiantes no solo escinden su conciencia como método de resistencia, también asumen formas de ser y de actuar, contrarias a las que por convicción personal y bajo libre albedrío, han construido. De esa manera le han hecho creer al dominador, en este caso a sus agresores, que su fuerza tiene efectos sobre sus cuerpos y sus mentes, y que en consecuencia se subordinan a él. Esta reacción minora las fuerzas del dominador porque su excitación deviene de ver sometido a otro que considera inferior, cuando ya ve el objetivo alcanzado, no hay razón de seguir ejerciendo la misma fuerza, su mirada se disipa y se dirige a otros lados (Scott, 2000).

Es así como algunas estudiantes han preferido negar sus convicciones frente a los docentes y sus compañeros. Quienes asumen tener un pensamiento y un estilo de vida feminista, consideran que es mejor no declararlo públicamente, de esa manera evitan las agresiones y burlas de quienes se muestran contrarios a esta lógica.

“Otro como escudo o forma de resistir es, no proclamarse feminista, tristemente. Es la manera en que pueden sobrevivir las compañeras y compañeros, pero sobre todo las compañeras” (Mujer, 25 años, estudiante de 8° semestre).

Resulta interesante observar cómo la identidad es un instrumento de resistencia, ya sea en su negación o en su afirmación. Por ejemplo, para algunas mujeres de la etnia mizrahi, definirse públicamente como feministas les ha funcionado para resistir y luchar contra la violencia de género desencadenada por el sionismo (Nagar-Ron, 2007); en cambio, para las estudiantes de este estudio, asumirse feministas ha desencadenado que ejerzan prácticas de violencia contra ellas. Esto significa que la identidad de una persona no es estática ni indefinida, todo lo contrario, está en movimiento y se define según las circunstancias, el contexto, y las relaciones de poder en las que se encuentre inmersa, pues esa movilidad puede implicarle su sobrevivencia. Tal fue el caso de Todorov, quien al verse vulnerable bajo el régimen stalinista, tuvo que adoptar dos identidades, una

pública y otra privada; en la pública manifestaba comulgar con las ideas del régimen, mientras que en la privada escribía en su contra (Todorov, 1991).

De igual manera, las prácticas de las personas suelen ir en el eje de la identidad camuflada que han asumido. Y aunque su Yo está en desacuerdo, no encuentran otra salida más que asumirlas para que los prejuicios sean menores. Por ejemplo, algunas estudiantes tienen gusto por la vestimenta escotada; sin embargo, han tenido que dejar de lado su gusto para no ser agredidas sexualmente. Así lo deja ver el comentario de la siguiente estudiante:

“Traía una blusa con un escote, no era pronunciado, pero sí era un escote al fin y al cabo, y sí, era un maestro que se me quedaba mirando mucho, pasaba y sentía como la mirada; entonces, decidí pasarme a la parte de atrás. Es que tampoco, yo creo que no tienes como esa protección amplia todavía, donde puedas tener la decisión de decir, “oye, ¿qué estás mirando?”. (Mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre de derecho).

Es decir, para sobrevivir a las agresiones sexuales de los profesores, hay estudiantes que han tenido que “recatarse” obligadamente, o “masculinizarse”, como ha dicho una profesora. Esto significa que, han tenido que dejar de usar ropa escotada, y en su lugar, portar ropa que cubra cualquier atributo físico vulnerable a las miradas lascivas. Si bien, no estoy de acuerdo con la profesora cuando utiliza el adjetivo “masculinizarse”, ya que en mi opinión, reafirma la construcción hegemónica de los cuerpos y de los géneros, sí creo que, al portar la estudiantes, indumentarias que trascienden a la cosificación sexual con que han sido representadas socialmente, han evitado ser agredidas sexualmente.

Resisten ideológicamente.

Asumo que al camuflaje le precede otra resistencia, me refiero a la resistencia ideológica. Para que una persona asuma dos identidades como en el caso de Todorov, primero debe haber un punto de ruptura entre lo que piensa y lo que le exige el opresor, y cuando se da cuenta que son inconciliables ambas posturas, es cuando asume el camuflaje. El punto divergente es lo que asumo como resistencia ideológica, aunque no siempre el camuflaje es consecuencia de esta; al contrario, la resistencia ideológica muchas veces tiene como efecto que los sujetos no solo sean contestatarios en la ideología, sino también en lo real.

Como ya mencioné en los primeros capítulos, el contexto escolar analizado, se caracteriza por tener métodos disciplinarios que son punitivos. Entre ellos destaca el uso obligado de códigos de vestimenta formales que han tenido como efecto prácticas de discriminación por clase y etnia. No obstante, hay estudiantes que se oponen a estas

lógicas. Son más fuertes las ideologías que han construido desde referencias que son críticas a la cultura, y se han apropiado de tal manera que rechazan toda postura punitiva y discriminatoria que intentan imponer sus profesores y compañeros.

“...cuando entro aquí a la facultad, encuentro un machismo y un estereotipo muy marcado de lo qué debe ser un abogado, de cómo debe comportarse un abogado; y yo también estoy en contra de ello, porque además de que esas tradiciones jurídicas ya están más que superadas por todos los choques sociales que se han tenido hoy en día, creo que es una limitación terrible a los alumnos” (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

De hecho, no solo son las estudiantes las que se muestran resistentes. Hay docentes que también son disidentes a las ideologías que predominan en el espacio universitario. Aunque hay profesores que se presentan como figuras de conocimiento y verdad, que someten a sus estudiantes y que además no confían en ellos; hay otros que al contrario, confían en ellos y los ven como una esperanza para el cambio social, mientras que desconfían de la institución, quizás por todas las arbitrariedades que han presenciado en el transcurso de su carrera docente:

“Si los maestros no creemos en nuestros estudiantes, si no son nuestra utopía, entonces tenemos que dedicarnos a otra cosa. Yo en los estudiantes de la facultad de derecho si confío, plenamente; en la institución, no” (Mujer, 37 años, profesora de la facultad).

A diferencia de otros profesores que desconfían y violentan a sus estudiantes, la profesora de esta narrativa, reconoce a sus estudiantes como sujetos de derecho y confía en ellos. Esta postura devuelve esperanza a la comunidad escolar porque deja ver que no todos los profesores abusan punitivamente de sus estudiantes, sino que también hay quienes los apoyan, confían en ellos, etc; y no solo eso, sino que además asumen que los efectos positivos que haya a futuro en la sociedad como consecuencia de las prácticas profesionales de los próximos abogados, dependen en gran medida de las buenas prácticas de formación que establecen ellos con los estudiantes en el presente.

Pasan con perfil bajo.

Durante las entrevistas algunas informantes coincidieron que pasar con perfil bajo en la facultad, les ha permitido evitar cualquier tipo de violencia. Al preguntarles que implicaba pasar con perfil bajo, describieron conductas como pasar desapercibidas en las clases; es decir, no hacerse notar a través de su participación, mucho menos si implica demostrar que tienen conocimientos en materia de lo que se discute en las clases, es más conveniente que sus agresores creen que son ignorantes; establecer pocas relaciones de amistad; no participar en la vida política de la universidad; guardar silencio ante las

preguntas de los profesores, permitir que otros participen; y constreñir su vida universitaria únicamente a asistir a clases y evitar otro tipo de actividades.

“Bien, por perfil bajo me refiero a no intentar ser popular o no intentar mantener un perfil del abogado estrella, mantener un perfil de alguien que pareciera que no estudia, que anda por ahí inmerso, a ser un estudiante más que a ser un estudiantes destacado. Prefiero no hacer cierto, vamos, tampoco prefiero relacionarme mucho con la gente de mi carrera. Prefiero mantenerme a distancia, es como ver el panorama, pero tú estás observando desde lejos; a eso me refiero con mantener perfil bajo, guardar ciertas opiniones o ciertas ideas para ti mismo” (Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre).

Este tipo de conductas han sido asumidas por estudiantes que han vivido la violencia directamente, pero también por quienes la vivieron indirectamente, lo que Foucault (2009) plantea como, aprender a través de ver el suplicio en los cuerpos ajenos; es decir, aprender a no transgredir la norma a partir de presenciar el castigo que recibió quien sí se atrevió a hacerlo. En cambio, hubo estudiantes que aprendieron después de haber fallado en el intento de confrontar directamente y optaron por invisibilizar sus fuerzas. La siguiente narrativa muestra como una estudiante tuvo que cambiar de estrategia de resistencia, después de enfrentar problemas con sus profesores al confrontarlos de manera directa:

“A los maestros no les llesves la contraria, la verdad es que eso a mí me ha traído muchos pedos soy muy rezongona y no me dejo, pero aquí no les gusta eso, yo vengo de CCH y ahí para pasar las materias hay que participar un chingo, pero aquí eso no les gusta; la verdad es que uno hace y dice cosas en sus clases para herirlos, pero a ellos les vale madres, así que mejor no les llesves la contraria y te irá bien” (Mujer, 22 años, estudiante de 7° semestre).

Cabe mencionar que pasar con perfil bajo no es una resistencia exclusiva de las mujeres, los varones también la usan para resistir, lo que me hace pensar que, la violencia es un fenómeno que también resienten los varones, y al igual que las mujeres, han tenido que resistir para que los efectos de la violencia no sean de gran impacto en su vida escolar. Así lo manifiesta el siguiente estudiante, que ha tenido que hacerles creer a los profesores que se subordina a sus deseos, con el fin de concluir sus estudios de licenciatura y certificarse como abogado:

“JC: ¿a qué se debe que no hayas sido alumno regular?

E1: Tuve problemas con algunos profesores

JC: ¿qué tipo de problemas?

E1: Es que aquí (señala a la facultad) luego los profesores son bien especiales, son muy cuadrados y no aceptan que uno como estudiante esté en desacuerdo con ellos

JC: ¿y cómo le haces en esos casos para no verte afectado?

E1: Uno aprende a la mala y sabes que cuando los maestros son así, mejor hay que darles por su lado, hacer como que les hacemos caso; al final lo único que quieres es, obtener la cédula” (Varón, 24 años, estudiante de 10° semestre).

Sin embargo, más allá de mirar estas conductas como formas emergentes de resistir ante un panorama que se advierte hostil, habría que pensar cómo resolver los efectos colaterales que acompañan a estas resistencias. Es claro que pasar con

perfil bajo les ha permitido a los estudiantes, mitigar las fuerzas opresoras que se abalanzan sobre ellos. Pero si pensamos en la Universidad como un espacio de convivencia, de apertura al conocimiento y a formas múltiples de mirar y comprender el mundo, el objetivo está mutilado. Los estudiantes viven una vida escolar desintegrada. Se supone que formar parte de la vida política universitaria, de sus colectivos, participar en actividades con sus pares, acercarse en un clima de confianza con sus profesores para que sean andamios en la construcción de una vida profesional, es parte de lo que un estudiante tiene derecho a vivir cuando ingresa a una Universidad, por lo que es inaudito que no lo haga, por precaución a no ser víctima de violencia. Es inadmisibles pensar que en la Universidad, más que generarse resiliencia en estudiantes que ingresan de contextos hostiles y desfavorecidos, abrumados por las opresiones de otras estructuras, tengan que lidiar con el temor a las opresiones de la propia vida escolar.

Huyen de los profesores.

Mantenerse lo más alejadas de los profesores ha servido a las estudiantes para no sentirse acosadas sexualmente; lo hacen a través de buscar los puntos de fuga en la comunicación jerárquica del aula. Por ejemplo, ante el caso del profesor que forma a las estudiantes para que al ingresar o retirarse de la clase le den un beso, hay quienes han encontrado la manera de evitarlo a través de ingresar con retardo a la clase o abandonarla un poco antes.

Estas estrategias de evasión han sido generacionales; es decir, estudiantes en el pasado hacían lo mismo que lo que hacen las estudiantes en el presente, para evitar darle un beso a este profesor. En los siguientes relatos, encontraremos que hay coincidencias en las formas en que resisten dos estudiantes de diferentes generaciones. El primer relato corresponde a una profesora que fue estudiante hace un poco más de quince años; mientras que el segundo relato, es la experiencia de una joven que es actualmente, estudiante activa:

“Tenía otro profesor, también me quedé, con el que obtuve nueve de calificación porque el 1% eran las asistencias, llegué tarde a todas las clases, porque me di cuenta después de altas y bajas, que el maestro se paraba en la puerta todos los días y saludaba a todas las compañeras de beso y abrazo. Todos los días llegué tarde para no saludarlo, porque a mí me parece que es agresivo, saqué nueve solo por eso” (Mujer, 37 años, profesora de derecho).

“...mi estrategia fue como sentarme en el asiento más pegado a la puerta para que siempre que terminaba la clase yo abría la puerta y me salía corriendo, de tal forma que, evitaba que él se pusiera en la puerta para darle su beso” (Mujer, 21 años, estudiante de 7º semestre).

En ambas narrativas el punto de coincidencia fue que, evadir al profesor, les permitió a las estudiantes librarse de establecer un contacto íntimo forzado. Desafortunadamente estas estrategias, a veces han tenido efectos negativos en otros ámbitos de la vida escolar de las estudiantes, y han puesto en riesgo su desempeño y permanencia. Por ejemplo, algunos profesores, tras determinado número de retardos o faltas que acumulan las estudiantes a la clase, les bajan puntos sobre su calificación, teniendo como consecuencia que las estudiantes reprueben las asignaturas, presenten extraordinarios o tengan bajas calificaciones afectando su promedio general.

Confrontación directa.

Como ya ha sido descrito anteriormente, algunas de las estudiantes entrevistadas, tienden a vivir en silencio todo tipo de violencia que ejercen sobre ellas. Sin embargo, hay otras que hacen frente a la violencia de manera directa; es decir, no guardan silencio ante las agresiones y las acciones arbitrarias con las que tratan de vulnerabilizarlas y manifiestan su inconformidad públicamente. La siguiente narrativa es el testimonio de un joven que presencié el momento en que una de sus compañeras confrontó públicamente a un profesor por exentar a los varones de presentar examen de su asignatura, si demostraban públicamente que sabían hacer el nudo de la corbata, mientras que las mujeres no les dio opción, más que la de presentar el examen:

“Recuerdo muy bien que una compañera se levantó de su lugar y le dijo al profesor: oiga, y si yo sé amarrar la corbata ¿también paso o qué onda?” (la entrevistada lo cuenta riéndose) (Mujer, 21 años, estudiante de 6º semestre).

Lo que se observa en el relato es que las jóvenes están conscientes de los riesgos que corren al confrontar a los profesores o a sus compañeros; no obstante, el enojo que emerge al presenciar las agresiones o las arbitrariedades cometidas contra otros compañeros o contra ellas, es más fuerte, que no contienen el impulso. Afirman además que su interés es influir en la conducta de los compañeros que observan, que tomen conciencia de la violencia física que viven así como de sus propias conductas, con el fin de que no reproduzcan la misma violencia física y simbólica:

“En una clase estuve en desacuerdo con el concepto de feminicidio que tiene un compañero, como no podía quedarme callada levanté la mano y le dije “el feminicidio es por violencia de género, la violencia de género tiene mucho que ver”. El comentario del compañero había sido: “estos casos pasan no porque creamos que valga más un hombre que una mujer”, luego dijo algo que era muy contradictorio y recalqué “es porque el hombre tiene más fuerza y más poder y porque puede hacerlo”. Yo estaba en desacuerdo con él y le dije “escucha lo que estás diciendo”, mi respuesta fue “esto es precisamente violencia de género, el creer que tú tienes más habilidad física e intelectual y que por ende una mujer tiene menos, vale menos, es como algo inferior, y entonces porque puedo la agredir”. [...] Entonces la opinión se volvió conflictiva y es triste ver como la mayoría del salón piensa lo mismo en ese sentido, y yo era la única que tenía que levantar la mano para responderles, mi idea era que reflexionaran sobre aquello que

normalizamos” (Mujer, 25 años, estudiante de 8º semestre de derecho).

El relato de esta joven me hace pensar que hay mujeres en situaciones de violencia que ante las opresiones que esta misma les genera, asumen un papel de disidencia, de sororidad y de transformación social. Son disidentes porque se atreven a cuestionar la normalización de la violencia, como la joven que no se queda callada ante la violencia, que con su comentario, su compañero estaba ejerciendo sobre las mujeres; de sororidad³⁴, porque miran a las mujeres como colectividad política, es decir, la joven no denuncia solo por ella, lo hace también por todas las mujeres que son oprimidas a consecuencia de la normalización de la violencia; y son transformadoras sociales, porque cuestionan las leyes establecidas para generar nuevos cambios, como el hecho de que la estudiante cuestione el concepto actual de feminicidio y lo coloque a discusión de los futuros juristas.

4.3.Resistencias colectivas

Además de las resistencias individuales, hay otras resistencias que las estudiantes emprenden y a las que he nombrado resistencias colectivas. Las he llamado así porque emergen de las relaciones que establecen con otras personas que están en un mismo papel de subalterno, o con quienes tienen una perspectiva del poder menos punitiva y que creen en relaciones humanas justas y equitativas, por lo que en conjunto pugnan -de forma pública o privada- por erradicar todo tipo de violencia en la facultad.

4.3.1 Formar redes estudiantiles.

Durante mi trabajo de campo encontré que hay estudiantes que se han unido con otros sujetos para resistir a la violencia de género a través de varias acciones, por ejemplo, la formación de redes estudiantiles. Me refiero en específico a la red “alza la voz”³⁵ que se caracteriza por su pugna contra la violencia de género en todas sus expresiones. Quisiera precisar que el término red, ha sido referido por las propias estudiantes. Sostienen que para ellas es más cómodo hablar de red como un concepto flexible y sin restricciones en los perfiles de los integrantes, que hablar de colectivo como un concepto cerrado y restringido a solo a cierto tipo de personas. Esta diferenciación que hacen las estudiantes entre red y colectivo, es un ejemplo de la “política situada” (Blanco, 2017; p.33), en la que

³⁴ La sororidad es un concepto construido desde los feminismos, y hace alusión a la identificación empática que una mujer tiene con otras mujeres (Lagarde, 2014).

³⁵ El nombre de la red es revelado a petición de sus integrantes.

los jóvenes para invitar a otros a militar, necesitan conocer los problemas sociales de la comunidad escolar y hacer usos de discursos que los hagan sentirse incluidos.

Esta red surgió pocos días antes del 8 de marzo³⁶ de 2017, y fue idea de una estudiante de derecho y activista en derechos humanos. Después de regresar del Encuentro Internacional de Mujeres celebrado en Argentina, la joven asumió que era perentorio iniciar un trabajo estudiantil para erradicar las violencias sexual y de género que apremian a la vida personal y escolar de muchas jóvenes estudiantes, por lo que convocó a través de las redes sociales a compañeras y amigas a organizar una marcha de mujeres en las instalaciones de la facultad, con motivo del día internacional de la mujer. Así fue como dio inicio, pues a partir de la marcha que logró llevarse a cabo, se convocó a una reunión para iniciar la red. La iniciativa de esta joven me evoca las palabras de Blanco (2017) “la politización personal como el género y la sexualidad pasan a ser politizaciones colectivas” (p.11), pues el daño al cuerpo personal como es el caso de la agresión a la intimidad sexual de una persona, una vez que se sabe que es un malestar compartido porque hay quienes enfrentan situaciones similares, se convierte en tema de interés colectivo y sobre todo público, al rebasar los límites del confinamiento a lo privado.

Las integrantes que integran la red son diez de base, y otras participan de manera intermitente. Las diez estudiantes de base tienen trayectorias en el activismo, algunas de ellas formaron parte de las comisiones de derechos humanos que organiza la facultad en la que estudian. Incluso, integrantes de la familia nuclear de la joven que inició la red, también tienen trayectorias como defensores de derechos humanos. Todas son estudiantes de derecho, de diferentes semestres, y todas describen que, en algún momento de la carrera fueron violentadas, ya sea por sus profesores o compañeros. El perfil que he descrito ya de las integrantes de esta red, da la pauta para sostener los planteamientos de Blanco (2017) “la formación o el crecimiento de un grupo militante depende de una vivencia singular, una experiencia colectiva, y unos repertorios culturales” (p.59).

El propósito de esta red es visibilizar la violencia de género contra estudiantes, profesores y personal administrativo, y que se tomen acciones eficaces por parte de las autoridades educativas para erradicarla y que las futuras generaciones de mujeres estudiantes, no enfrenten las mismas experiencias negativas que ellas. Otro de sus propósitos es discutir temas considerados tabús, así como generar espacios para

³⁶ En esta fecha se conmemora el día internacional de la mujer. El objetivo es resaltar la participación de las mujeres en busca de condiciones de igualdad en las diferentes esferas sociales.

discutirlos y construir conocimiento, de esa manera es posible ¿expeler?/combatir/luchar con problemas como el machismo y la misoginia.

Para atender a estos propósitos de resistencia, la red ha desplegado diferentes actividades, ya sean de difusión, discusión o denuncia. Entre las actividades principales encontré algunas como el saloneo y la elaboración de carteles, estas actividades consisten en pasar a todos los salones o elaborar carteles y colocarlos en los muros con el fin de difundir información en materia de igualdad de género, acoso sexual, la incorporación del feminicidio en la ley como un tipo de delito, o para invitar a las reuniones de la red. Otra actividad es la gestión de foros de discusión jurídica con perspectiva de género. Las estudiantes invitan a ponentes externos, con experiencia en diferentes temáticas de la jurisprudencia, pero intersectada con la perspectiva de género; el fin de la actividad es invitar a reflexionar y a discutir a los profesores y estudiantes de la facultad desde esta perspectiva, sobre todo que conozcan a qué se refiere la perspectiva de género en la jurisprudencia, ya que las estudiantes señalan que gran parte de sus profesores y compañeros se oponen a estas lógicas por desconocimiento.

El buzón de denuncias es otra actividad organizada por la red; lo que hicieron fue instalar un buzón para que, de manera anónima, las estudiantes que han sido agredidas física, verbal o sexualmente, coloquen sus testimonio dentro de ese buzón, y en consecuencia, generan un reporte que presentar a las autoridades educativas. De hecho, el reporte es una actividad que se suma a todas las que ya he descrito, pues a cada estudiante de la red se le ha asignado un aspecto a investigar a través de encuestas, revisión de estadísticas, observación de actividades, en el que se visibilice la desigualdad de género, y en conjunto, con todos los reportes de cada estudiante, entregar un informe general a las autoridades educativas, señalando los avances y las dificultades que la facultad ha tenido en atención a las políticas públicas de género.

Finalmente, una de las acciones de mayor impacto que la red ha tenido desde su creación es la que nombraron “el tendedero de la denuncia”. Esta actividad fue realizada el 8 de marzo y consistió en que, en un tendedero que colocaron las estudiantes de la red en el patio del edificio principal de la facultad, se invitó a todas las estudiantes a que pasaran a colgar su denuncia en caso de haber sido víctimas de violencia sexual de parte de algún profesor o compañero.

La red ha tenido que enfrentarse a diferentes dificultades y retos, ya que las actividades que desempeña no siempre han sido bien vistas por las autoridades educativas, los profesores, e incluso, por los estudiantes. Por ejemplo, cuando pasan a

salonear, los profesores se burlan de ellas o incitan a los estudiantes a hacerlo. Otras veces, al gestionar espacios para llevar a cabo los foros de discusión, les han sido puestas diferentes obstáculos; incluso, una de las estudiantes refiere que los recursos utilizados en cada una de las actividades han sido costeados por ellas, pues la administración escolar se ha negado a apoyarles. Esto implica que cuando invitan a los ponentes externos, la red costea los gastos de difusión, traslado, papelería, cafetería, impresión de constancias, etc. Por otro lado, los enfrentamientos de otras estudiantes con las integrantes de la red, han sido frecuentes. Su inconformidad radica en el tipo de actividades que realiza la red, las califican como ineficaces o de poco impacto, sobre todo porque en actividades como la del buzón o el tendedero de la denuncia, las estudiantes que participaron, esperaban que la red hiciera públicas las denuncias frente a las autoridades, sin considerar los riesgos que pudiera traer a las estudiantes de la red. De hecho, mientras estuve en trabajo de campo, encontré algunos ataques contras las estudiantes de la red a través de las redes sociales. Los fragmentos que presento a continuación son comentarios de las estudiantes que cuestionaron el trabajo de la red, a través de su página en Facebook³⁷:

Comentario 1-M: “y qué van a hacer con la información que tienen? Confiamos en que ustedes harían públicas nuestras denuncias y que dirían los nombres de los maestros que han acosado a varias de nosotras; por todo esto que dicen ya no lo harán? Seguirán en el anonimato estos maestros y la forma en que se acercan a nosotros aprovechando su posición? Seguimos aguantando entonces estas acciones y llendo a nuestras clases como si nada? Cuál es la forma correcta entonces de denunciar para que nos escuchen porque si damos nuestros nombres quizá nos pongan trabas para pasar materias o titularnos.

Comentario 2-M: Critican al director y al final tenía razón, no iban a hacer nada con el buzón que colocaron, entonces solo hubieran repartido su encuesta para obtener sus datos cuantitativos para entregar sus estadísticas que de poco nos sirven a quienes hemos sido agredidas.

Comentario 3-M: Son lo mismo que critican, pero a quien responden ustedes? A rectoría? Al instituto de jurídicas?” (Comentarios de estudiantes en la página de Facebook del colectivo “alza la voz”)³⁸

Lo que observo en los comentarios que se hacen en las redes sociales es que, las estudiantes de la red son el chivo expiatorio de una comunidad escolar desquebrajada

³⁷ En la transcripción de las conversaciones en Facebook se ha utilizado la siguiente lógica de transcripción:

Estudiante (Nº-H/M): Esta etiqueta hace referencia a los estudiantes que hacen una publicación o un comentario principal en Facebook, y en consecuencia, se utiliza la etiqueta cuando responden a los comentarios que derivan de su publicación. La etiqueta va acompañada con el sexo del estudiante.

Comentario (Nº-H/M): La etiqueta se utiliza cuando un estudiante comenta la publicación de un compañero,. El número que se le asigna al comentario, será utilizado siempre sin importar el número de veces que comente la publicación. La etiqueta va acompañada con el sexo del estudiante.

³⁸ Los nombres de los usuarios de Facebook así como los de las personas a las que se refieren en sus comentarios, han sido borrados en apego a su derecho al anonimato.

(Girard, 1982); es decir, con un problema que ha crecido y que se ha convertido en una bomba de tiempo, en el que las estudiantes agraviadas han visto oportunidad en las resistencias y demandas de las estudiantes de la red, para descargar el malestar acumulado por las prácticas violentas y los reclamos que no han podido hacer explícitos a las autoridades educativas, para exigirles seguridad de su integridad. Este enojo no les permite reflexionar que, las actividades que hacen las estudiantes de la red, no son en vano, sino que son formas en resisten a la violencia de género y hacen público aquello que oprime a las estudiantes, pero que pocas se atreven a enfrentar públicamente. Por otro lado, es notorio que las instituciones al interior de la universidad, tienen poca credibilidad, sobre todo en lo que respecta a hacer justicia a las denuncias estudiantiles, y como efecto, las estudiantes dudan de los movimientos de denuncia que emprenden otras jóvenes, y asumen que son la representación camuflada de las instituciones que no resuelven nada.

Ante estos ataques, las estudiantes de la red han tenido que aprender a resistir para continuar resistiendo. Es decir, han tenido que enfrentar los ataques a la red para continuar con las actividades que denuncian la violencia de género. Enfrentan una doble violencia, como mujeres estudiantes y como mujeres activistas. Incluso, como mujeres activistas, una de la violencias que más han tenido que soportar es la persecución de las autoridades educativas. Por ejemplo, cuando realizaron el tendadero de la denuncia, las estudiantes describen haber sido fotografiadas por autoridades educativas, suceso que las atemorizó mucho, pues al ver las a las cámaras captar sus rostros, temían que fueran utilizados para identificarlas y ejercer otro tipo de violencia. La cámara fotográfica les representaba un instrumento de poder, que como dice Sontag (2013) “domina, persigue y sanciona”:

“...de dirección, nos tomaron fotos, nos tomaron videos, arrancaban todo lo que poníamos. Fue un día como muy bonito pero también de muchas sensaciones encontradas...” (Mujer, 21 años, integrante de la red).

El director de la facultad en compañía de otras autoridades, formaron parte de la persecución a la red el 8 de marzo. Aunque sus discursos no dan cuenta de una violencia directa, si hay elementos que apelan a una inconformidad y desaprobación de los actos de las estudiantes de la red:

“Vino el director con otro de sus funcionarios a decirnos “abogadas qué hacen”, y nosotras explicándole y él nos dice: sabían que la facultad de derecho es la única que tiene un comité de equidad de género; nosotras así de “ah, sí, sí lo sabemos”, solo cuestionó por qué hacíamos eso; su acompañante nos dijo: “¿si saben que las denuncias anónimas no proceden?, ustedes como abogadas mejor que nadie debe saberlo”, como diciendo que lo que hacíamos no valía” (Mujeres, estudiantes e integrantes de la red)

A pesar de sentirse amedrentadas como las estudiantes de la red describen, han mantenido el ánimo para continuar con su labor. No cesan ante los comentarios de sus demás compañeras, y mantienen la esperanza de que poco a poco se vayan sumando más integrantes a la red, y a futuro, puedan verse efectos positivos en la vida escolar de las mujeres. Al respecto ya ha dicho Rockwell (2005) que la apropiación de los espacios siempre es conflictiva, relacional, múltiple y transformativa. Es por eso que sus prácticas son un ejemplo de las resistencias organizadas por los grupos, resistencias que no solo contrarrestan en lo inmediato la violencia a través de visibilizarla públicamente, sino que además, en cada acto que realizan, se apropian de los espacios, y en la medida en que se apropian de los espacios, colocan los temas de agenda en la vida universitaria.

4.3.2 Generar alianzas con otras figuras.

Para resistir, las estudiantes construyen alianzas con otras figuras que no precisamente son estudiantes. Construyen estas alianzas porque así es como expresan a sus agresores que hay “otro” que sabe, y que no precisamente es un estudiante al que pueden amedrentar, sino que se trata de un figura con mayor autonomía, fuera de los marcos de su poder -en el caso de los profesores-, que con menores dificultades, podría denunciar la violencia y la arbitrariedad que cometen contra ellas. Aunque la realidad es que si hay otros poderes que pueden limitar que las otras figuras hablen. Sin embargo, lo importante en que otras figuras sepan radica en lo que representa eso para el agresor, el sentirse descubierto y saber que su arbitrariedad ya no pasa desapercibida.

Personal que labora al interior de la facultad, profesores y organizaciones externas, forman parte de esas otras figuras que se han aliado a las estudiantes para resistir a la violencia. Comenzaré por señalar el caso de un comerciante, quien es una figura de contención emocional importante, no solo para las mujeres, sino en general para todos los estudiantes. Observé mientras estaba de campo, el cariño que los estudiantes le tienen, al grado que cuando hubo una situación difícil en términos laborales, entre las autoridades educativas y él, los estudiantes se organizaron de inmediato para protestar contra las autoridades. Este comerciante ha sabido de casos atroces de violencia, y él mismo declara que el hecho de que él se entere ha beneficiado a que estudiantes que estaban siendo acosadas dejaran de serlo; aunque eso no implique que él pueda denunciar, pues como él mismo refiere, lo delicado de la situación, así como los prejuicios sociales, pueden poner en riesgo la integridad de la estudiante:

“Esta persona estuvo insistente e insistente, un maestro, y la chica no quería y no quería, acudió a mí y como vio que se empezó a juntar conmigo, yo creo que ahí se dio cuenta que

estaba protegida por mí y de ahí el maestro se empezó a retirar. Fue muy doloroso porque tanto ella no pudo hacer nada, y yo no podía decirle nada al maestro porque no tenía las pruebas y además es una situación muy confidencial y poco creíble para muchos, los hechos no los puedo contar porque son muy fuertes". (Varón, 53 años, comerciante en la facultad).

Ahora bien, así como en el capítulo dos describí que hay profesores que ejercen prácticas violentas sobre las estudiantes, también hay quienes se suman a sus resistencias y las apoyan. Las estudiantes de la red mencionaron que hay profesores que después de conocer las actividades que están desempeñando en la facultad, les ofrecieron su ayuda; prácticamente las ayudan a orientarlas cómo organizar los foros de discusión, sugerirles ponentes, difundir con el resto de los estudiantes información sobre las actividades que desempeña la red, etc. Las informantes de la red mencionan que algunos profesores han preferido aliarse de esa manera con la red, pero han decidido mantener cierta distancia de las actividades principales que desempeña; lo justifican con que es una lucha que las estudiantes deben emprender y ellos como docentes solo pueden acompañarles como aliados.

Además de los profesores, hay organizaciones civiles que han ofrecido su ayuda a la red. El interés de las organizaciones por ofrecer esta ayuda a la red ha emergido a partir de los foros de discusión que han gestionado las estudiantes. Estas organizaciones, en su mayoría, se dedican a trabajar bajo perspectivas de género, por lo que miran la realidad violenta de las estudiantes, como un problema importante a atender.

Efectivamente, aunque parece que las estudiantes van resistiendo solas, hay personas y asociaciones que también creen en el cambio social y que les acompañan en sus caminos. Varios de los profesores, antes de ser docentes, fueron estudiantes en la facultad, por lo que por experiencia propia conocen muchas de las prácticas violentas y arbitrarias que acontecen en su vida escolar; es así que varios sienten el deber de asumir una postura disidente que coadyuve a los estudiantes que han decidido emprender una lucha contra estas opresiones. Esto en términos de Scott (2000) tiene grandes ventajas, ya que la acción de resistencia de una persona desilusionada de las instituciones es más fuerte, clara y consistente, que la infrapolítica de quien ha sido ajeno a la realidad.

4.3.3. Denuncia en redes sociales.

Otra de las formas de resistencia colectiva que han implementado las estudiantes es el activismo en las redes sociales. Esta es una estrategia compartida por todos los estudiantes; a través de ellas hacen advertencias, enseñan a resistir y denuncian lo que ocurre en las aulas. Encontré que las redes sociales son ese espacio de disidencia del

que habla Scott (2000) donde las estudiantes tienen mayor libertad de expresar aquello que de cara a cara, frente al agresor, no pueden hacerlo, pues a mayor subordinación, mayor reacción oculta (Scott, 2000).

En las redes hay comentarios de los estudiantes de todo tipo. La mayoría están centrados en evaluar las prácticas docentes, su organización de clase, su método didáctico, los contenidos que enseñan, el tipo de evaluación que aplican, su ideología, sus comentarios y la forma en que se dirigen a ellos. Encontré comentarios en los que las estudiantes dan sugerencias a sus compañeros de cómo resistir a la violencia de algunos profesores, les enseñan cuál es el discurso público que deben mantener frente al agresor (Scott, 2000), prácticamente un discurso de aceptación y sumisión, ya que eso los llevará a buen término. Así lo deja ver la siguiente conversación que hubo entre estudiantes, a través de Facebook, después de que un compañero suyo solicitara referencias acerca de un profesor:

“Estudiante 1-H: Estoy con él y se ve buen maestro, hace demasiadas bromas, es final directo.

Comentario 1-H: Es muy estricto?

Comentario 2-H: Nunca llegues tarde y aguanta sus bromas. Si aprendes.

Comentario 1-H: es difícil pasar con él? En las referencias dicen que si no le caes, no pasas, cierto?

Comentario 2-H: Es fácil mientras estudies y bueno caerle bien te hace las cosas más fácil.

Comentario 1-H: Uy, muchas gracias!

Comentario 3-M: Se la pasa dictando todo el tiempo, te hace final directo y la verdad hace chistes bastantes malos, te pide una tesina que te debes aprender de memoria.

Estudiante 2-M: Mi recomendación es, huye. El profe es grosero y a pesar que a veces sus bromas son divertidas, otras veces son machistas y mala onda. En sus clases dicta, y hay que hacer una tesina, que no sabes cuando la expondrás, por eso debes ir preparado todos los días” (Conversación entre estudiantes de Facebook).

La conversación es clara en cuanto al tema de las resistencias, pero también vislumbra la educación memorística que caracteriza a la facultad y de la que hablé ya en capítulos iniciales. Y no solo es la educación memorística lo que denuncian los estudiantes en las redes sociales: hacen referencia también al abuso de poder de sus profesores, basado en la idea de que la autoridad que les da su rol, los exime de cualquier sanción por los tratos arbitrarios e irrespetuosos que dan a los estudiantes:

Estudiante 1-M: “Yo cursé con X y no logro recordar ni su rostro, supongo que no era tan buen maestro. A veces lo único que recuerdo es, que falta muchísimo y llegaba muy tarde a las clases, en horarios de 2 horas se le ocurría llegar 20 minutos antes de que acabara la clase, aunque solo estuvieran 5 personas en el salón” (Comentario de una estudiante).

En las redes los estudiantes también ponen nombre y apellido de los profesores que

saben que acosan sexualmente a sus estudiantes. De hecho, el siguiente comentario que sustraje, coincide con el relato de las dos informantes que describieron el caso del profesor que formaba a sus estudiantes para que ingresaran o salieran de la clase después de darle un beso:

“Estudiante 1-M: X es el profesor al que le tienen que dar beso al salir del salón. X (menciona el nombre de otro profesor) es otro caso, no es muy difícil enterarse de quiénes son los acosadores.

Comentario 1-M: Sí, es un hdp” (Conversación entre estudiantes).

Estas denuncias de violencia no las hacen solo contra los profesores varones, incluyen también a las profesoras. Particularmente en lo que refiere a ellas, denuncian el trato desigual que tienen con los varones y con las mujeres, a veces más preferencial por los varones.

“Comentario 1-M: X (Menciona el nombre de una profesora) es buena pero tiene cierta preferencia por el buen trato a los hombres, es sumamente intolerante. Y si te ubica y le caes un poco mal, te traerá entre ceja y ceja. Al final te la hace dura pero sus finales son fáciles de pasar” (Comentario de una estudiante).

Un aspecto interesante es que las denuncias en las redes sobre los casos de acoso sexual a las estudiantes no solo son realizados por las mujeres estudiantes; algunos varones conscientes de esta violencia, también denuncian y se muestra reflexivos y empáticos ante la situación. Manifiestan su desaprobación de tales prácticas ante sus demás compañeros, e incluso, denuncian otro tipo de violencias que se intersectan con la violencia de género, tal como es la violencia por etnia, religión, etc:

“Estudiante 1-H: Qué jodido que sea hasta ahora que se atienden las denuncias; en su momento, profesoras como la finada X (menciona el nombre de otra profesora) se encargaban de culpabilizar a las compañeras por sus experiencias de acoso, sin que nadie respondiera al reportar los incidentes. Recuerdo las respuestas que nos daba X (menciona el nombre de un profesor), siempre eficiente “los maestros son intocables”. Casos también como el de X (menciona el nombre de otro profesor), o lo de profesores que aprovechan su posición para hostigar a alumnos, ya no por razones de género, sino hasta de conciencia o credo. En más de dos ocasiones, por ejemplo, debí abandonar mis clases de fiscal por insultos antisemitas que fueron, incluso, celebrados por mis compañeros; fenómenos como los sobornos que exigían profesores a cambio de una calificación, de antemano merecida por desempeño académico, como en el caso de X (menciona el nombre de otro profesor). Todos plenamente conocidos y tolerados. Una vergüenza su “cultura de legalidad”” (Comentario de un estudiante).

Como se puede observar, los estudiantes a través de las redes sociales van generando resistencias que de la experiencia individual pasan a lo colectivo, pues generan líneas de comunicación que permiten hacer saber anticipadamente los movimientos del agresor, para que quienes aún no están expuestos a las agresiones generen sus propios discursos públicos que les permitan minorar las fuerzas de la

violencia en caso de no poder evitarla, pero si es posible la eviten totalmente.

Conclusiones de capítulo

Los mecanismos de denuncia formal en las instituciones no siempre resultan efectivos, y no precisamente se debe a la incapacidad de los propios mecanismos, sino a todas las variables que se intersectan con ellos, y que derivan de la propia cultura institucional, por ejemplo: las relaciones de poder y tensión que hay entre quienes operan los mecanismos, quienes denuncian y quienes agreden.

Las estudiantes despliegan una serie de resistencias individuales, producto de su actividad psicológica que busca evitar el menor malestar posible de su Yo. Estas resistencias individuales efectivamente permiten que los vulnerabilizados tengan mayor margen de acción y sobrevivencia ante una situación hostil; no obstante, es difícil no reconocer que, detrás de varias de esas resistencias, hay circunstancias que por la propia naturaleza de la resistencia violentan otros derechos y áreas de la integridad de las personas.

Además de las resistencias individuales, las estudiantes han configurado redes estudiantiles, han afianzado alianzas con otros profesores y otras organizaciones, y han construido espacios de denuncia a través de las redes sociales. Estas resistencias colectivas no siempre son recibidas con beneplácito y surgen problemas no solamente con las autoridades sino también entre los propios estudiantes. A pesar de ello, su trabajo continúa, van ganando espacios y van colocando en la agenda universitaria como tema prioritario la atención a la violencia de género en la Facultad de Derecho.

Reflexiones finales

Esta investigación contribuye a documentar las dificultades que enfrentan algunas estudiantes de un contexto escolar marcado por procesos de vigilancia heteronormativa y que en otro momento fue predominantemente masculino. Vale la pena mencionar que esta investigación se llevó a cabo en un momento histórico complejo, pues la realidad misma que se vive en México da cuenta del hostigamiento sexual como un problema social que suele ser naturalizado, pero también de mayor denuncia y visibilidad (por el movimiento #MeToo, entre otros). De ahí su relevancia y pertinencia, ya que contribuye a enriquecer la historicidad de un proceso educativo muy relacionado con la categoría género.

La Facultad estudiada es un espacio en el que las desigualdades educativas parecen agudizarse en función de interacciones entre docentes y estudiantes e incluso entre estudiantes. Esto tiene relación con las representaciones androcéntricas acerca de las mujeres y el racismo mestizo mexicano internalizado. Ser mujer y estudiar derecho en el Siglo XXI continúa siendo un reto, sobre todo por el lugar de otredad en el que son colocadas las mujeres. A diferencia de las dificultades y la violencia que enfrentaron las primeras abogadas a principios del siglo XX, cuando las mujeres eran representadas abiertamente como sujetos inferiores y sin reparo podían ejercer todo tipo de violencia contra ellas, porque la sociedad lo aprobaba, e incluso, lo demandaba, actualmente las estudiantes describen violencias que operan en el doble discurso, en lo sutil, en lo discreto, en lo inocente de la cultura escolar e institucional, y que han tenido que vivir en silencio, ya que si bien, hay quienes se oponen a esta violencia, cuando pasa por los mecanismos sigilosos, tienden a normalizarla.

Es así que, hoy en día, muchos varones, principalmente los profesores, en su posición de "sujetos absolutos", se oponen a reconocer que las mujeres sean reconocidas también como sujetos de derecho; en consecuencia, las agravian a través del acoso sexual, al que muchas veces deben ceder para no verse afectadas en su vida política y escolar, o para no ser víctimas de otro tipo de violencias, como la muerte social. Digamos que, sus cuerpos continúan siendo representados como objetos a los que se les puede imponer y poseer por derecho de superioridad.

Esta violencia sexual, si bien se agudiza con las mujeres, sin importar su rango, edad o semestre que cursan en la facultad, no exime que los varones también sean víctimas, pero la manera en que la viven y enfrentan es diferente. Quizás se deba a los

estereotipos masculinos que la sociedad ha construido y que ellos han definido y determinado. Sin embargo, esta investigación no puede dar cuenta precisa de esto.

Ahora bien, las mujeres, particularmente las estudiantes, no solo son violentadas sexualmente por los varones, sino que además son expuestas a otro tipo de agresiones como la segregación étnica y de género, sobre todo cuando forman parte de la galería de otredad que la sociedad patriarcal y etnocéntrica desprecia: ser afrodescendiente, indígena, poco atractiva y sexualmente activa pero a la vez ejerciendo la maternidad mientras cursa la universidad. O bien simplemente son asumidas inferiores en términos cognitivos y se les prepara para ejercer jurisprudencia en áreas afines a sus “capacidades naturales” (la maternidad y el cuidado), como es el caso de varias profesoras, a las que se les permite ejercer solo como docentes de asignatura (los plazas de base en su mayoría las tienen los varones) en las áreas de derecho civil y familiar.

Por otro lado, abordar la violencia contra las mujeres en los espacios escolares, no significa reconocer únicamente la violencia ejercida por los varones, sino también implica desentramar la violencia simbólica que las mujeres ejercen entre sí. Sobre todo cuando, desde las posiciones de privilegio, niegan la violencia ejercida sobre otras que no están en su misma posición. Tal es el caso de algunas profesoras que niegan la violencia contra las mujeres en la Facultad de Derecho, solo porque ellas lograron acceder a un rol como la docencia en derecho, en un contexto en el que históricamente fue ex profeso para los varones. Por otro lado, abordar la violencia también implica que instituciones de educación superior como el caso de la facultad de derecho, revise, analice y reestructure sus protocolos de denuncia, con el propósito de hacer saber y sentir respaldados a sus estudiantes; garantizar que sus denuncias verdaderamente tienen un seguimiento institucional, legal y transparente y no discrecional.

Entre algunos de los hallazgos se puede sugerir que esta escuela no siempre funge como espacio liberador, de reflexión y producción de conocimientos, sino que también es opresora y constructora de nichos de otredad. Sin embargo, uno puede preguntarse por qué persisten este tipo de prácticas en un contexto con tantos cambios culturales. En buena medida estas prácticas ocurren como consecuencia de la docilidad que se advierte en algunas de las estudiantes en razón de dos aspectos: por un lado parece que las disciplinas punitivas favorecen la normalización de esta violencia pero, por otro, hay indicios de miedos colectivos pues las narrativas sugieren que la denuncia no siempre surte el efecto deseado. De modo que la escuela estudiada no sólo aparece

como un espacio conservador y heteronormado, sino que la falta de respuesta institucional para atender los casos de acoso y discriminación sugieren que se trata de un ámbito con remarcada tensión social. Es decir, la violencia de género no es vista con indiferencia y aunque la denuncia sigue siendo nula, existen prácticas de resistencia sumamente interesantes.

Por ejemplo, los profesores establecen relaciones jerarquizadas y apegadas a un estereotipo de poder asimétrico, en donde el alumno parece estar siempre en el estrato del dominado. Esta diferencia desigual de roles se los hacen saber de todas las posibles maneras: en el aula son los profesores quienes tienen la palabra, los que representan la autoridad, los portadores del conocimiento verdadero y absoluto. Eso implica que nadie puede cuestionarlos, muchos menos quienes aún son novatos en el mundo jurídico, y quien se atreve a hacerlo, es castigado. Por su parte, los espacios escolares y las autoridades educativas respaldan este poder. En las aulas son exaltados físicamente por encima de sus estudiantes a través de podios, y materializan el control que tienen sobre los demás, a través de la organización ordenada de los pupitres y pasillos. En lo que respecta a las autoridades educativas, lo hacen a través de la impartición discrecional de justicia; es decir, cuando un profesor comete una interrupción en el aula, las autoridades lo sancionan o no, según el vínculo que tenga con ellos. Por otro lado, no existe espacio para la disidencia y la diversidad sexual; los profesores enfatizan con sus estudiantes en la importancia de mantener valores heteronormados del cuerpo y la sexualidad. En el caso de las mujeres, esto significa que deben apegarse a una moral católica sobre el ser femeninas, subordinadas y heterosexuales. Finalmente, los profesores tratan a sus estudiantes, según su origen, modales y sobre todo apariencias físicas, como el estilo de vestir y la forma de hablar.

Con esto, los estudiantes aprenden que, ante sus profesores no necesariamente son sujetos de derechos. Lo que resulta paradójico es que replican estas prácticas con sus compañeros, teniendo como consecuencia formas de violencia de género y discriminación racial entre pares. Esto parece vislumbrarse como un aprendizaje tácito de que la impartición de justicia puede verse afectada por el aspecto físico y la condición de género. Aprenden también, que la autoridad y el prestigio de los profesores está por encima de su integridad física, y que cuando un profesor comete un abuso contra ellos, sin importar los esfuerzos que hagan, la justicia será discrecional y el abuso quedará impune. La consecuencia de esto, son las pocas denuncias formales que hacen los

estudiantes cuando son víctimas de abusos, pues temen vivir las represalias de sus agresores sin que haya nada ni nadie que los respalde.

Afortunadamente, la denuncia formal no es la única manera que los estudiantes han encontrado para hacer frente a la violencia que viven. En el caso de las mujeres estudiantes, han encontrado otras maneras de resistir a las diferentes formas de violencia, particularmente a la violencia sexual. Por ejemplo, han iniciado una pugna para afirmarse frente a los acosadores como mujeres pensantes, independientes, con voz propia, capaces de decidir y ejercer una sexualidad libre. Al no poder hacer esta afirmación de manera inmediata, directa y libre por falta de un marco legal que garantice su integridad, así como el miedo a las represalias de sus agresores o a la pérdida de favores en un mundo laboral escaso que no garantiza oportunidades para los nuevos profesionistas, las estudiantes han recurrido a otras formas de denuncia. Estas otras maneras no pasan necesariamente por el discurso público, sino que lo hacen a través de un discurso privado, materializado en acciones individuales y quizá colectivas.

Las formas individuales de denuncia tienen que ver más con acciones psicológicas conscientes que las agredidas emplean para mitigar las fuerzas de los agresores, así como el malestar que pueden generar sobre ellas. Por ejemplo, para evitar el malestar de las agresiones, hay quienes así mismas niegan la realidad violenta que viven, se dicen que no pasa nada y que las agresiones que viven no deben afectarles; otras prefieren usar un camuflaje, lo que significa asumir formas de ser y comportarse con las que no están convencidas; algunas más prefieren no hacerse notar en las clases y que los profesores creen que son ignorantes, de esa manera, no son para ellos un sujeto amenazante; solo muy pocas se atreven a confrontar directamente.

Las acciones colectivas de denuncia son alianzas que las estudiantes generan con otros sujetos que comparten la misma situación subalterna, como el caso la red estudiantil de derecho, conformada por mujeres que denuncian la violencia y el acoso sexual que viven en su vida escolar. También son alianzas que generan con quienes en un acto de empatía, manifiestan abiertamente su desacuerdo por las prácticas violentas que viven las mujeres en la facultad; en su mayoría son profesores, compañeros estudiantes o activistas de instituciones externas, y lo hacen a través de denuncias colectivas a viva voz, por medio de las redes sociales o a través de espacios de reflexión académica.

Este camino de pugna no ha sido fácil para los estudiantes, ya que algunos incluso han sido hostigados por otros estudiantes pero, sobre todo, de figuras educativas que

parecen encargarse de la impartición de justicia como ejercicio profesional. Sin embargo, las resistencias estudiantiles ante este fenómeno sugieren que, aún en los espacios más hostiles, hay lugar para desnaturalizar la violencia, lo que abre la posibilidad de repensar a los espacios escolares como contextos con prácticas educativas incluyentes.

Algunas limitaciones en el estudio

Una de sus limitaciones fue no haber tenido la oportunidad de entrevistar a los profesores varones, sobre todo a quienes fueron señalados como hostigadores de alumnas. Hubiese sido interesante tener acceso a su visión del mundo y conocer cómo definen a las mujeres, qué opinan de que ocupen cada vez más espacios en la Universidad, particularmente en esta Facultad. Atender estas interrogantes podría ayudar a saber cómo dimensionan la desigualdad de género y especialmente el acoso sexual.

Otra limitación fue el tiempo, tan escaso, de trabajo de campo. Es decir pude observar y documentar la violencia en coyunturas de tiempo muy cortas. Por ejemplo, no alcancé a comprender si existe alguna relación de causalidad entre el acoso sexual y el ausentismo o la deserción escolar.

Investigaciones a futuro y algunas sugerencias

Durante mi investigación, encontré que son pocos los trabajos que analizan las formas de resistencia de los estudiantes de educación superior en contextos de violencia de género. La mayoría de las investigaciones continúan centrándose en describir los procesos de violencia que viven los sujetos, por eso es deseable que las próximas investigaciones que tienen como objetivo investigar la violencia de género también describan sus formas de afrontar esa violencia, ya que a pesar de haber situaciones compartidas entre las mujeres que son víctimas de violencia, su capacidad de agencia puede manifestar de diferentes maneras, según, el contexto y la historia de vida personal y colectiva.

Bibliografía

- Águeda Médez, M. (2015). Manifestaciones demoniacas en la Inquisición novohispana. En L. Millones, y A. López Austin, *Cuernos y colas. Reflexiones en torno al Demonio en los Andes y Mesoamérica* (págs. 239-273). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.
- Alcalá Cortijo, P. (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Askew, S., y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran*. Madrid: Paidós Educador.
- Baez-Jorge, F. (2002). Los indios, los nacos, los otros... *Racismo-México*, 21-40
- Balibar, E., y Wallerstein, I. (1988). *Raza, nación y clase*. París: IEPALA.
- Ballesteros Pérez, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 443-449.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 261-268.
- Belausteguigoitia, M., y Mingo, A. (1999). *Género Prófugos. Feminismo y educación*. México: CESU-UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, R. (2017). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Burin, M., y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad femenina*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y grafía*, 207-243.

- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso de la Universidad Autónoma de Chapingo. *Estudios sociológicos*, 587-616.
- Contreras Bustamante, R. J. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*. Facultad de Derecho/UNAM. México: UNAM.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Garay, A., y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-30.
- De Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. *Redetis*, 11-44.
- Derrida, J. (2000). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2007). El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. *Proyecto explora-pedagogía*, 1-16.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- El Universal. (25 de 02 de 2018). *Más de 148 mil estudiantes buscan ingresar a la UNAM*. Recuperado el 05 de 07 de 2018, de El universal: www.eluniversal.com.mx/nación/sociedad/más-de-148-mil-estudiantes-buscan-ingresar-la-UNAM
- Espin, J. V., Rodríguez Moreno, M. L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Morey, M., y otros. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laerte.
- Fernández Moreno, S. Y., Hernández Torres, G., y Paniagua Suárez, R. E. (2005). *Violencia de género en la Universidad de Antioquía*. Medellín : Colección Asoprudea.
- Fernández-Carvajal, D., y Sequeira-Rovira, P. (2015). Movilidad de mujeres académicas en puestos de decisión: El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Educare*, 213-230.

- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, A. (1965). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Galván Lafarga, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 148-158.
- Gamba Mondragón, L. (2010). *Conceptos de la masculinidad y la feminidad en estudiantes de tres licenciaturas de la UNAM. Tesis de Maestría*. México: UNAM.
- Gayle, R. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 95-145.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Gedisa.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum?. *Sinéctica*, 11-43.
- Girard, R. (1982). *El chivo expiatorio*. Anagrama.
- Gonzalbo, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España*. México: Ediciones El Caballito/SEP.
- González Sala, F., y Mora Valero, B. (2014). Características de la violencia de género en la Universidad de Valencia. *Escritos de psicología*, 36-43.
- González, R., Miguez, M., Toriz, A., Parga, L., y Luna, M. (2001). Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior. *La tarea. Revista de educación y cultura*, 54-63.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. México: Juan Pablos Editor.
- Harris, M. (1995). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herd, G. (1994). *Third Sex, Third Gender*. New York : Zone Books.

- Hernández Herrera, C. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 66-69.
- Hernández Herrera, C. A., Jiménez García, M., y Guadarrama Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acosos sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 63-82.
- Hernández Rosete, D. (2006). La vida extramarital masculina en tiempos de VIH-SIDA. Usos y prácticas entre algunos varones con profesiones ligadas a las ciencias sociales. En J. Figueroa, L. Jiménez, y O. Tena, *Ser padres, esposos e hijos*.
- _____ (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cuadernos de Saúde Pública*, 2-4.
- Hernández-Rosete, D., Juárez Ramírez, C., y Valdez Santiago, R. (2005). La percepción del apoyo social en mujeres con experiencia de violencia conyugal. *Salud mental*, 66-73.
- Hernández-Rosete, D., Flores, J., y Echvarría, L. (2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de texto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 471-488.
- Hernández-Rosete, D., y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1161-1176.
- Ibargüengoitia, J. (2008). *Instrucciones para vivir en México*. México: editorial plantea.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura.. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 37-39.
- _____ (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, 5.
- Knill, C., y Tosun, J. (2012). *Public Policy. A new introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- L. Ramírez, R., y García Toro, V. I. (2002). Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión. *Centro Journal*, 5-11.

- Lagarde, M. (1992). Puntos de encuentro para transformar la vida cotidiana. *Identidad y subjetividad femenina*, (págs. 48-50). Managua.
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 1-24.
- _____ (12 de enero de 2018). *Marta Lamas y Catalina Ruiz discuten sobre feminismo*. Recuperado el 29 de abril de 2018, de YouTube: www.youtube.com/watch?vfPTD_Ild3Xg
- Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Macuacé Otero, R., y Cortés Landázury, R. (2014). Entre el racismo, la discriminación y las afroperraciones: Elementos de análisis para el caso colombiano. *Cuadernos Interculturales*, 76-80.
- Martínez de la Escalera, A. (2007). *Estrategias de resistencia*. México: PUEG/UNAM.
- Martínez Hernández, A., et al (2012). Consumo episódico excesivo de alcohol en adolescentes: su asociación con los estados de ánimo negativos y los factores familiares. *Revista Española de Salud Pública*, 102-103.
- Martínez, G. (2002). Violencia masculina. De las fantasías sexuales de los géneros al acoso sexual. *El Cotidiano*, 20.
- MeToo. (2006). *About - Me Too movement*. Recuperado el 20 de 08 de 2018, de Me Too movement: metoomvmt.org/about/#history
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 24-41.
- _____ (2016). ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 1-15.
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo. *Perfiles educativos*, 138-155.

- Moreno Cubillos, C., Sepúlveda Gallego, L., y Restrepo Rendón, L. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Hacia la promoción de la salud*, 59-76.
- Moreyra, C. (2010). Entre lo íntimo y lo público. La vestimenta en la ciudad de Córdoba a fines de Siglo XVIII. *Fronteras de la historia*, 388-390.
- Moscone, R. O. (2012). El miedo y sus metamorfosis. *Psicoanálisis*, 54-57.
- Nagar-Ron, S. (2007). Identidad, resistencia y voz: ser una mujer judía oriental y feminista en Israel. En A. Martínez de la Escalera, *Estrategias de resistencia* (págs. 15-20). México: PUEG/UNAM.
- Nathan Bravo, E. (2002). *Territorios del mal. Un estudio sobre la persecución europea de brujas..* México: Instituto de Investigaciones Filológicas/UNAM.
- Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V., y Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 15-22.
- Offen, K. (2000). *European Feminisms 1700-1950. A political history*, Stanford, California Stanford University Press. Stanford: Stanford University Press.
- ONU, M. (2016). El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016. Transformar las economías para realizar los derechos.. *Revista Estudios Feministas*, 589-614.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 7-17.
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 11-46.
- Palomar Vereá, C. (2004). La política de género en la educación superior. *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, 7-43.
- Parga, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdes editores.
- _____ (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México : UPN.
- Rincón, O. (2014). Buenos periodistas, malos medios. *Nueva Sociedad*, 97-107.

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*.
- _____ (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educación y Sociedad*, 697-713.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 70-80.
- Ruíz Méndez, M., y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Culturas contemporáneas*, 67-96.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2017). *Los feminismos frente a la tentación punitivista*. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=Sx54_Ej-ryo.
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior..* Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Sontag, S. (2013). *Sobre la fotografía*. México: Ediciones Gandhi.
- Spota, J. (2014). Aportes para el estudio de la frenología argentina en la segunda mitad del siglo XIX. *Tabula Rasa*, 254-260.
- Sullerot, E. (1970). *Historia y Sociología del trabajo femenino*. Madrid: Península.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México : Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Toriz Pérez, A. (2004). *Los significados de la evaluación matemática en secundaria: un enfoque de género*. México: UPN.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- UNAM. (01 de Marzo de 2016). *Portal de Estadísticas Universitarias*. Obtenido de Estadística.unam.mx: www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

UNAM. (18 de 07 de 2017). *Facultad de Derecho - UNAM*. Recuperado el 29 de 07 de 2017, de Derecho.unam.mx: www.derecho.unam.mx/estudiantes/escolarizado.php

Velasco Cruz, S. (2015). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 379-408.

Villoro, L. (2017). *Ensayos sobre indigenismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Anexos
Guía de entrevista

1ra Parte. Experiencia de la vida personal

1. Estructura familiar, economía y trabajo

- Composición familiar y grados de escolaridad
- Actividades para la obtención de ingresos económicos
- Lugar que ocupa en su familia la o el informante
- Funciones que desempeña

2. Origen, etnia, migración familiar y cultura

- Origen y lugar de residencia
- Migraciones y causas
- Adscripción étnica, conocimiento y uso de una lengua
- Participación en actividades comunitarias, tradiciones y religiosas
- Adscripción religiosa y prácticas

2da Parte. Vida cotidiana, género y violencia en la universidad

3. Pre-ingreso a la Universidad

- Proceso de elección de carrera
- Estudios superiores previos
- Prenociones de la carrera
- Expectativas sobre la carrera y la universidad

4. Ingreso a la Universidad

- Primeras impresiones de la Facultad y la Universidad
- Dificultades en las primeras semanas de ingreso
- Establecimiento de las primeras relaciones sociales

5. Vida cotidiana en la Universidad

- Asignación de profesores y elección de materias

- Dinámicas entre compañeros y compañeras de la Facultad
- Códigos de vestimenta, ventajas y desventajas
- Experiencias de acoso u hostigamiento sexual por parte de estudiantes, docentes u otras personas en la Facultad
- Experiencias de discriminación o exclusión en las aulas por condiciones de género, orientación sexual o etnia por parte de otro/as estudiantes, docentes u otras personas en la Facultad.
- Diferencias de trato en las clases por condiciones de género en la Facultad
- Diferencias en la acreditación o reprobación de materias por condiciones de género y circunstancias en que se agudiza
- Conocimiento de casos de acoso u hostigamiento sexual, discriminación o exclusión a compañeros de la Facultad por condiciones de sexo, etnia, raza, orientación sexual, identidad de género, creencia religiosa, o alguna otra.
- Sujetos presentes y participantes
- Actitudes y conductas de quienes estaban presentes
- Espacios físicos en los que se suscitaron las prácticas
- Circunstancias y sujetos con los que se agudizan las prácticas
- Implicaciones al ceder o rechazar a propuestas de índole sexual
- Otras formas de hostigamiento que son empleadas tras el fracaso del acoso sexual o en circunstancias diferentes
- Acreditación de materias o profesores alternativos en circunstancias de acoso de parte de lo/as docentes
- Experiencias similares en otros espacios de la Universidad, ajenos a la Facultad
- Alianzas de los sujetos operantes con otros sujetos
- Impacto de las prácticas violentas en la vida escolar y personal
- Personas enteradas de los acontecimientos

6. Resistencias y acciones en la Facultad

- Estrategias para lidiar con situaciones de acoso sexual y hostigamiento provenientes de estudiantes y docentes
- Establecimiento de alianzas con otras personas o grupos
- Denuncias realizadas en torno a las experiencias de violencia
- Identificación de instancias o grupos conformados en la Facultad o en la Universidad que atienden las denuncias y el proceso a través del cuál lo hacen
- Respuestas a las denuncias en esta categoría por parte de instancias, grupos o sujetos de la Facultad o la Universidad
- Instancias, grupos o sujetos y a acciones a través de las cuales promueven la equidad de género en la Facultad

Grupos de informantes

Grupo 1.0/ Mujeres estudiantes		
Código	Descripción	Lugar y fecha
1.01-p	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 22 años, estudiante de 6° semestre.</p> <p>Hallazgos: La joven refiere no haber tenido dificultades de adaptación cuando ingresó a la facultad de derecho. Describe que las relaciones sociales en la facultad, son armoniosas; sin embargo, posteriormente reconoce que hay situaciones de abuso de poder, acoso y hostigamiento sexual por parte de los docentes varones hacia la estudiantes mujeres. Incluso menciona haber tenido una experiencia personal de acoso por parte de un docente a través de halagos, acoso e insinuaciones. La edad del profesor era alrededor de los 40 años. La joven estudiante ha sabido de otros casos de acoso de parte de los docentes hacia sus compañeras los cuales se despliegan a través de comentarios de contenido sexual que ella define como morbosos. Sostiene que son más propensas al acoso de parte de los docentes aquellas estudiantes que cumplen con el estereotipo occidental de belleza y quienes tienen mayor acercamiento físico con los docentes para beneficiar su rendimiento académico a través de la calificación. Entre las formas que ha empleado la estudiante para</p>	09/noviembre/2016 Jardinera en el patio trasero del Edificio de la facultad de derecho

	resistir el acoso por parte de los docentes son: evadir lo más que puede al docente y guardar silencio en las clases.	
1.02-1	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 24 años, estudiante 9° semestre. Sus padres son profesionistas, su mamá es pedagoga y su papá es sociólogo. Ambos padres son originarios de la Ciudad de México, y su domicilio está al sur de la Ciudad de México, cerca de la salida a Cuernavaca.</p> <p>Hallazgos: La estudiante refiere un ambiente de tranquilidad, respeto y apoyo mutuo en la Facultad; sin embargo en el transcurso de la entrevista refiere autoritarismo por parte de los docentes, quienes además obligan a su estudiantes a ir vestidos formalmente y sino son sancionados. Entre las dificultades que enfrentó en su ingreso a la Universidad, fue acreditar la asignatura de introducción al derecho, y aunque consideró en un inicio ser la responsable, piensa que el problema real estaba en la didáctica de parte del docente. Ante esta situación solo acreditaban la materia quienes podían memorizar y regurgitar textualmente lo que decía el profesor y no aquellos que razonaban y no memorizaban. Menciona un ambiente de rivalidad y competencia entre las estudiantes mujeres.</p> <p>También describe que hay hostigamiento y señalamiento moral a una estudiante embarazada por parte de un docente, lo que la orilló a desertar de la clase y recurrir a la asignatura con otro docente. Con respecto a este caso, describe un trato diferenciado positivo por parte de los compañeros, ya que le pasaban tareas y le ayudaban con los trabajos aunque no fuera a clases.</p> <p>Menciona que la vestimenta es un recurso que da estatus social.</p> <p>Refiere a docente que se la pasa hablando en sus clases sin tomar en cuenta sus opiniones e intereses.</p>	21/marzo/2017 Jardinera exterior en el edificio principal de la Facultad de Derecho.
1.03-3	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 21 años, estudiante de 6° semestre. La familia con la que vive es monoparental a cargo del padre. Tiene dos hermanos, uno mayor que ella y uno menor. Describe a su familia como disfuncional, fue criada por la abuela; su padre y su madre no han atendido del todo sus necesidades básicas y secundarias. Su Padre es originario de la Ciudad de México y es arquitecto, y su madre de Tijuana, pero migró a temprana edad y es abogada. La joven al igual que sus hermanos nacieron en la Ciudad de México. Estudio en el CCH-Sur e ingresó a la licenciatura por pase reglamentado.</p>	29/marzo/2017 Espacio al aire libre en la universidad.

	<p>Hallazgos:</p> <p>Estudiar derecho no era parte su proyecto de vida, estaba interesada por áreas como sociología y filosofía pero en la materia de orientación vocacional que cursó en la prepa, se dio cuenta que tenía habilidades para estudiar derecho, además de que se acoplaba a sus intereses de acción social, y así es como elige la carrera. Su proceso de adaptación no fue fácil, sobre todo porque rápidamente se desilusionó de los docentes y de sus compañeros y sentía incompatibilidad con sus actitudes e ideologías. Principalmente señala a los docentes de deshumanizados que consideran que la justicia no es uno de los fines del derecho, y que sin importar las razones, las leyes deben aplicarse sin ser cuestionadas. La incompatibilidad ideológica con los docentes y sus compañeros tuvo como consecuencia la segregación de parte de los docentes y las burlas de parte de sus compañeros. Describe a sus compañeros como pasivos y poco críticos a los discursos de los docentes, y la práctica de los profesores entiendo que la califica como mecanicista. Reconoce que al interior de la facultad hay un ambiente machista que se despliega en conductas que favorecen a los hombres y ponen en desventaja a las mujeres; por ejemplo, profesores que solicitan a los hombres que sepan hacer el nudo de la corbata y de hacerlo, aprueban la materia, mientras que las mujeres no tienen opción y presentan el examen. Otra forma en la que se despliega el machismo, es en los códigos de vestimenta que impone a los hombres a ir de traje y a las mujeres en tacones y minifaldas para legitimar su femineidad; y quienes no cumplen con ellos son señalados y castigados a través del rechazo y la ridiculización. Describe que particularmente ha sido víctima de propuestas de índole sexual por parte de un compañero y de la difamación por parte del mismo al no aceptar sus propuestas; también ha sido víctima del descrédito y rechazo por parte de los docentes y del resto de sus compañeros por no apegarse a los cánones patriarcales de lo que implica ser femenina y abogada.</p> <p>Ante los casos de violencia ya sea de parte de los docentes o de los compañeros, hay quienes prefieren quedar callados para evitar confrontaciones posteriores o por los beneficios laborales que pueden obtener si los victimarios tienen puestos burocráticos. Una segunda razón por la que no denuncian es por las relaciones de poder arbitrarias y de complicidad que hay entre docentes, estudiantes y autoridades.</p> <p>Entra las formas de resistencia que ella despliega</p>	
--	---	--

	<p>para hacer frente a estas arbitrariedades son: pasar por perfil bajo (implica subsumir sus capacidades, no expresar sus ideas, fingir que no sabe, y establecer pocas relaciones sociales), y es escindir conscientemente su conciencia (Hacer como que no pasa nada cuando tiene alguna emoción las arbitrariedades que presencia).</p>	
1.04-6	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 30 años, estudiante de 6° semestre, turno vespertino. Su familia es extensa, la compone su mamá, y sus abuelos maternos, todos se dedican al comercio. No vive con su papá, él es abogado. La joven estudiante a priori a derecho estudió la licenciatura en comunicación; sin embargo decidió estudiar derecho porque la vida laboral en el ámbito de la comunicación no le ofrecía crecimiento profesional y económico. Antes de ingresar a la universidad pública, estudió en dos universidades privadas, pero pasó por una crisis de ansiedad y depresión que la llevó a desertar. Su ingreso a la universidad pública fue a través de un proceso de revalidación.</p> <p>Hallazgos: Reconoce un ambiente de competencia entre los estudiantes de la facultad de derecho. Describe que en la facultad hay un ambiente de violencia y machismo hacia las estudiantes; incluso cita el caso de un profesor que hizo comentarios que desvalorizan las capacidades cognitivas de las mujeres. Considera que el machismo no solo impera al interior de la facultad sino que ha permeado su vida laboral y cita algunos ejemplos. Reconoce la existencia de un colectivo de mujeres estudiantes que han realizado actividades para pronunciarse en contra de la violencia que enfrentan al interior de la facultad; no obstante, también refiere las formas en que estas estudiantes han sido perseguidas y acosadas por las autoridades de la facultad. Entre las acciones de resistencia que ha hecho este colectivo, describe las siguientes: denuncia pública, paro simbólico de clases. Menciona que ha habido casos de profesoras que cuando eran estudiantes también fueron de la visión patriarcal. Incluso la joven narra haber vivido acoso por parte de un docente de 40 años de edad, quien además le invitó a salir a Acapulco. Asimismo entre las formas en que se despliega el acoso sexual de parte de los docentes hacia las estudiantes, son las siguientes: solicitan que las estudiantes vayan con</p>	<p>31/marzo/2017 Jardinera exterior en el edificio principal de la Facultad de Derecho.</p>

	<p>falda a clases y tienen miradas lascivas. La necesidad laboral de las estudiantes ha sido una estrategia que han usado los docentes para acercarse a ellas. Los recursos para tener un primer contacto es solicitar su número telefónico, su correo y algunas otras plataformas virtuales. En su retórica señala que las mujeres son responsables de estos actos dado que van maquilladas, tacones y minifaldas. Refiere que ha escuchado de consecuencias negativas en las calificaciones de las estudiantes cuando se niegan a tener algún tipo de relación con los docentes. Ante estos sucesos los estudiantes que observan legitiman a través del silencio.</p> <p>Entre las formas de resistencia que ella despliega son: pasar parcialmente desapercibida, en silencio cuando se trata de profesores autoritarios, pero sin dejar de opinar en las clases, en la mayor medida posible; también ir con ropa cómoda y que no implique el maquillaje, el uso de tacones y minifaldas. Argumenta que la violencia no solo se vive por parte de los docentes, también por parte de los compañeros hombres y mujeres; refiere el descrédito a sus participaciones que vivió de parte de un compañero; así como también menciona haber sido víctima del nepotismo de parte del personal administrativo y acuña la responsabilidad al poder que le confiere la protección arbitraria del sindicato de trabajadores.</p> <p>Acusa a la universidad donde estudia, de no tomar acciones sustantivas en materia de acoso sexual a las estudiantes. Ante estas situaciones considera que el señor de los dulces es una figura de contención para los estudiantes.</p> <p>Finalmente, en casos de mujeres estudiantes en situación de embarazo, se han visto obligadas a desertar de la licenciatura, o por lo menos, a perder algunos semestres.</p>	
1.05-8	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 21 años, estudiante de 8° semestre. Su familia es nuclear, la compone su papá, su mamá y un hermano menor. Su papá y su mamá son economistas. Son originarios del Estado de México y viven en el municipio de Ixtapaluca. La joven trabaja en el Instituto Nacional de Bellas Artes. Estudiar derecho fue su primera opción aunque se le dificultó porque su área fuerte son las matemáticas y no las teorías.</p> <p>Hallazgos: Niega haber tenido alguna experiencia personal de acoso pero reconoce que algunas compañeras si han sido acosadas por los docentes. Entre las formas que</p>	05/abril/2017 Espacio al aire libre de la universidad

	<p>se despliega el acoso son: escoger a una jefa de grupo y solicitar sus datos personales para iniciar el primer contacto y enviar mensajes de contenido sexual. Responsabiliza a las mujeres estudiantes de ser víctimas de acoso ya que ellas son las que se acercan a los docentes con otras intenciones. En algunos casos, la preocupación por la calificación lleva a las mujeres estudiantes a aceptar cualquier tipo de arbitrariedad por parte de los docentes. Además del acoso, los docentes hacen comentarios burlescos hacia las y los estudiantes. Los estudiantes que no son víctimas pero que presencian estos actos se muestran: callados, algunos continúan con las burlas y algunos manifiestan su descontento con la situación.</p> <p>Las formas de resistir a esta violencia considera que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No postularse para representantes de grupo • Evitar acercarse lo menos posible a los docentes • Mantenerse en silencio y no exponer sus ideas por muy buenas que estas sean <p>Con respecto a los códigos de vestimenta son por petición de algunos docentes que lo solicitan para presentar exámenes o exponer. Algunas y algunos estudiantes van con traje, minifalda y tacones porque ya están en su vida laboral. Menciona que ha sabido de represalias para quienes no van así, como por ejemplo sentarlo hasta atrás del grupo.</p>	
1.06.9	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 20 años, estudiante de 6º semestre. Su familia es nuclear, la compone su papá, su mamá y un hermano menor. Su papá es obrero y su mamá es comerciante. Son originarios de la Ciudad de México y viven en la Delegación Gustavo A . Madero. Refiere que hace entre dos horas y medias a tres horas de traslado para llegar a la Universidad. Menciona que la colonia en la que vive se caracteriza por el comercio clandestino de drogas.</p> <p>Hallazgos: Diferencias sutiles entre los estudiantes por condición de clase. Un profesor responsabiliza a las mujeres estudiantes de ser víctimas de acoso por el tipo de escotes que usan. Señala a un profesor de derechos humanos que ridiculiza a una estudiante pero que además infravalora el trabajo doméstico. Describe haber sido víctima de las miradas lascivas de un profesor. Señala el caso de un profesor que organiza</p>	27/abril/2017 Espacio al aire libre de la universidad

	<p>fiestas en su casa y que es ahí donde aprovecha para seducir a las estudiantes y tener relaciones sexuales. Asimismo describe el caso de una joven que al mismo profesor le dio negativas a sus propuestas y en consecuencia reprobó la materia. En el caso extremos hay profesoras que se declaran feministas pero que favorecen a las mujeres y perjudican a los varones en sus calificaciones sin tener argumentos académicos válidos. Algunas estudiantes prefieren no denunciar por temor a las represalias de parte de los docentes y al señalamiento y crítica por parte de sus compañeros. Con respecto a los códigos de vestimenta, algunos docentes asocian el uso de traje con mayor conocimiento. Entre las formas de resistencia que refiere la estudiante, es estudiar más y defenderse con el conocimiento.</p>	
--	---	--

Grupo 2.0/ Hombres estudiantes		
Código	Descripción	Lugar y fecha
2.01-2	<p>Datos del entrevistado: Varón, 21 años, estudiante de 6° semestre, turno matutino. Vive en una familia homoparental, a cargo de la madre. Originario de la Ciudad de México. Su familia está integrada por una hermana mayor y un hermano menor. Su mamá por oficio es estilista. El joven es el segundo hijo que acude a la universidad. Ingresó a la facultad de derecho por pase reglamentado. Se dedica de tiempo completo a estudiar y no realiza alguna actividad para obtener ingresos.</p> <p>Hallazgos: No era parte de su proyecto de vida estudiar derecho, ingresa porque le hacen creer que al estudiar derecho tendrá mayor movilidad social. Sostiene que no ha sido víctima de algún tipo de violencia al interior de la Facultad. Referencias de Derecho como una licenciatura de competencia, rivalidad y en consecuencia, escasez de relaciones sociales. Trato diferenciado a los estudiantes por turno. Describe la actitud de los docentes como autoritaria y con poca apertura. Señala discursos normalizadores y</p>	<p>23 de marzo de 2017 Aulas de la facultad</p>

	<p>la obligatoriedad de códigos de vestimenta para hombres y mujeres, pero en las mujeres apela al recatamiento. Menciona que si hay consecuencias cuando algunos estudiantes desacatan las indicaciones de algún profesor sobre ir vestidos formalmente,</p> <p>Sostiene que los casos de injusticia por parte de los docentes solo se atienden cuando la víctima tiene apoyo de personas influyentes.</p> <p>Adjudica la responsabilidad a las mujeres de ser víctimas de acoso sexual por el tipo de vestimenta que usan. Describe no haber presenciado casos de acoso y hostigamiento hacia sus compañeras, pero refiere que en algunos grupos de amigos si prevalecen estas relaciones, pero las mira con indiferencia por la relación de amistad que tienen.</p>	
2.02-4	<p>Datos del entrevistado: Joven estudiante varón (Jorge), Cursa diplomado de titulación, 24 años, turno matutino. Vive en una familia nuclear. La integran su padre quien es fármaco-biólogo y docente, su madre que es profesionista pero no la ejerce ni trabaja, y él joven estudiante que además trabaja en un despacho de abogados desde el tercer semestre de la carrera. Sus padres y él son originarios de la Ciudad de México. Ingresó a la facultad de derecho por pase reglamentado, ya que estudió en el CCH-Oriente.</p> <p>Hallazgos: Refiere que tuvo dificultades para elegir la carrera de derecho ya que entre sus opciones estaba contaduría, filosofía o derecho. Describe que al principio de la carrera es difícil cursar las materias, sobre todo para quienes no vienen de una tradición familiar de abogados; incluso señala que a los que ya tienen familiares de abogados las cosas se les facilitan más. De cierta manera es satisfactorio para él no tener familiares abogados ya que todo lo que logra, desde logros académicos, han sido por meritocracia y no por burocracias. Señala que los docentes influyen mucho en el cambio de apariencia física de los estudiantes, ya que hay quienes les exigen que vayan de vestir pero también emplean discursos disciplinadores como “para se abogado hay que serlo y parecerlo”. Aunque también advierte que los códigos de vestimenta están relacionado con la vida laboral de los estudiantes, sobre todo quienes incursionan en la abogacía. Mientras las mujeres enfrentan al acoso como una dificultad, las dificultades de los varones están en los retos académicos que enfrentar, es decir, las exigencias y el autoritarismo de los docentes.</p>	29/marzo/2017 Jardineras de la facultad

	<p>Las formas de resistencia que despliega para hacer frente a las dificultades con los docentes son: seguir la corriente y decir que sí a todo. Incluso refiere casos de abuso de parte de los docentes, incluida una profesora, quien le quiso hacer una imposición a él y cuando una compañera salió en su defensa y le dio una negativa a la profesora, la docente tomo represalias contra la joven mujer.</p> <p>No es consciente del hostigamiento y acoso sexual de parte de los profesores pero en su retórica deja ver que si hay miradas lascivas de parte de los docentes hacia las estudiantes, lo cual el refiere como que “son ojo alegre “ y que no lo hacen con mala intención. Deja ver que elegir representantes de grupo o asistentes del docente, es una de las estrategias que usan los profesores para tener acercamiento con las estudiantes. No obstante, advierte que en algunos casos, el acoso para algunas mujeres ha servido para obtener beneficios sobre otros. Describe que estas prácticas de agudizan más en los primeros semestres. Finalmente manifiesta que los grupos de estudiantes en la facultad se conforman por estatus económico y por pertenecer a familias con tradición en la abogacía.</p>	
2.03-5	<p>Datos del entrevistado: Joven estudiante varón (Jesús), 18 años, 2º semestre, turno matutino. Es originario del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México. Ingresó a la universidad por pase reglamentado, ya que estudió la educación media superior en el CCH-Oriente.</p> <p>Hallazgos: Refiere que Derecho era la carrera que quería estudiar. La universidad ha cumplido sus expectativas. Tiene una admiración exacerbada por los docentes, incluso refiere que estar en la facultad de derecho es lo mejor que le pudo pasar. Considera que no hay discriminación por parte de los docentes hacia hombres, gays o mujeres. Incluso asocia la ausencia de discriminación con el número de mujeres que supera a la matrícula de varones.</p> <p>Menciona que las dificultades que enfrenta no están relacionadas con la facultad, sino con el tiempo que invierte para llegar a la universidad y las situaciones con las que tienen que lidiar en el camino, como el tráfico, el metro, entre otros; además de la falta de conocimientos base para comprender los nuevos conocimientos de la disciplina que estudia.</p> <p>Describe un ambiente de armonía y buena convivencia al interior de la facultad sin embargo,</p>	31/marzo/2017 Espacio al aire libre de la Universidad

	<p>posteriormente refiere que las relaciones sociales entre los estudiantes están determinadas por condiciones de clase y orientación sexual. Ha escuchado que los profesores son clasistas pero no ha tenido interacción con alguno para aprobar tal afirmación.</p> <p>Hay estudiantes que pese a sus condiciones económicas precarias, hacen lo imposible por cumplir con los cánones de vestimenta en la facultad.</p> <p>Con respecto a los códigos de vestimenta, ir de traje no es parte del reglamento pero hay docentes que solicitan ir así para exposiciones o para presentar exámenes. Sostiene que hay un ambiente de mucha competencia entre los estudiantes. Describe arrogancia por parte de los profesores en función de los grados académicos que tienen.</p> <p>Finalmente, tiene como parte de sí mismo un deber ser que conlleva a una exigencia personal para cumplir y mantener el estatus que caracteriza a la universidad en la que estudia.</p>	
--	---	--

Grupo 3.0/ Mujeres estudiantes disidentes		
Código	Descripción	Lugar y fecha
3.01-7	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 21 años, 10º semestre. Su familia es nuclear, y está compuesta por su papá, mamá y tres hijos. Originarios de la Ciudad de México. Su papá es servidor público, su mamá es pedagoga y tiene un centro de atención terapéutica. La joven estudiante es la mayor de sus hermanos. Ingresó a la universidad por pase reglamentado. Se describe como una persona activa, con intereses por la defensa de los derechos humanos y de género. Asimismo menciona tener una tradición en la defensa de los derechos humanos que comenzó con sus abuelos y continuó con sus tíos. Ha sido becaria en una clínica que defienden casos con perspectiva de género de mujeres presas en Santa Marta. Actualmente coordina un mercado de productores locales y de productos agroecológicos y de comercio justo al sur de la ciudad; además de ser cofundadora de mujeres estudiantes “alza la voz” en la Facultad de Derecho.</p> <p>Hallazgos: Refiere ser consciente de las situación de acoso que día a día viven las estudiantes en la facultad de derecho, por lo que a partir de su participación en el</p>	05/abril/2017 Jardineras cercanas a la facultad.

	<p>encuentro internacional de mujeres decide iniciar con la red de mujeres estudiantes. Esta red se conforma por estudiantes de los últimos semestres, que trabajan en asociaciones civiles u ONG, o que están haciendo tesis con perspectiva de género. Las acciones de resistencia que han realizado son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar la red • Foros de discusión • Campañas de denuncia de acoso a través de las redes sociales • Jornada el 8 de marzo titulada “mi primer acoso” para visibilizar la violencia de género • Buzón de denuncias • Pegar carteles en pasillos • Pegar carteles en los baños para que en lugar de que las mujeres escriban en las paredes de los baños sobre las situaciones que enfrentan día a día, lo escriban en los carteles • Creación de la página “alza la voz” en Facebook <p>Las autoridades están en contra de esta red, al igual que muchas y muchos estudiantes, por lo que han recibido severas críticas y han recibido burlas, las han perseguido tomando fotos para amedrentarlas, arrancan sus carteles, etc.</p> <p>Las formas en las que se despliega la violencia por parte de los docentes es: generar admiración en los estudiantes a través de actos paternalistas y empáticos para después cometer arbitrariedades y que no sea posible detectarlas o no sean creíbles. Realizan invitaciones a las estudiantes para salir a tomar café. Cita caso de quienes fueron difamadas después de negarse a salir con algún profesor.</p>	
3.02-12	<p>Datos de las entrevistadas: Son estudiantes mujeres de la facultad de derecho que conforman la red “alza la voz”, cada una de la integrantes están en los últimos semestres de la carrera, todas participan en diferentes causas sociales.</p> <p>Hallazgos: Se conformaron una semana antes del 8 de marzo. Reconocen un problema de violencia de género al interior de la facultad de derecho. Se conforman como resistencia que pretende erradicar esa violencia. La violencia de género emana de hombres y mujeres. Realizan acciones que visibilicen la violencia de género al interior de la facultad. Han sido una red señalada por docentes y estudiantes, algunas de ellas han sido ridiculizadas por los docentes frente a los</p>	27/abril/2017 Cafetería cercana a la facultad

	estudiantes mientras realizan acciones de protesta. Hostigamiento y persecución por parte de las autoridades de la facultad.	
3.02-14	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 25 años, 8º semestre, turno matutino. Su familia es nuclear y se compone de su papá, mamá y una hermana mayor. La familia migró a Estados Unidos por necesidad económica por lo que toda su educación básica y media superior la joven la cursó allá. Al no poder continuar con los estudios de educación superior en Estados Unidos a causa de ser migrante irregular y por falta de recursos para solventar la Universidad norteamericana, regresa a México. Ingresó a la universidad por puntaje óptimo que obtuvo en el examen general de ingreso.</p> <p>Hallazgos: Reconoce la violencia de género al interior de la Facultad. La violencia la ejercen hombres y mujeres, muchas veces de manera simbólica. Ella es integrante de la red alza la voz con el fin de erradicar la violencia de género, sin embargo, menciona que la red ha sido hostigada y perseguida por las propias autoridades de la facultad. Han realizado diversas acciones para visibilizar la violencia, pero la respuesta ha sido poca tanto de parte de los docentes como de las y los estudiantes. Entre las formas de resistencia que refiere esta la denuncia y la lucha, hace visible lo que pasa y que día a día viven las estudiantes de la facultad.</p>	11/julio/2017 Cafetería pública

Grupo 4.0/ Docentes (Facultad de Derecho)		
Código	Descripción	Lugar y fecha
4.01-11	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 37 años, asignatura: filosofía del derecho, Originaria de la Ciudad de México. Antes de ser profesora tuvo la experiencia de ser estudiante en la facultad. Ingresó a dar clases a la facultad hace once años por recomendación de un profesor. Hace tres años obtuvo la oposición de la materia.</p> <p>Hallazgos: La mayor dificultad que enfrentan los estudiante son los profesores. La formación de los estudiantes es</p>	27/abril/2017 Jardineras de la facultad.

	<p>autoritaria y mecanicista-asociacionista, por lo que las nuevas generaciones de profesores formados bajo esta perspectiva, la reproducen con las nuevas generaciones de estudiantes. A su ingreso los estudiantes son críticos pero al final egresan institucionalizados en la norma y el deber ser. Los códigos de vestimenta no son obligatorios pero se internalizan de forma inconsciente a partir de que el estudiante mimetiza al docente en la manera en que habla y viste, además que internalizan sus discursos disciplinadores. Hay represalias de parte de algunos maestros para los estudiantes que no cumplen con estos códigos, por ejemplo, no les dejan hacer examen. Pese al incremento de mujeres, el ambiente en la facultad es misógino. Personalmente ha vivido la misoginia, sobre todo en algunos foros, incluso por las mismas mujeres docentes. El papel de las mujeres docentes es crucial en la reproducción de la misoginia, ya que hay docentes mujeres que señalan como responsables a las mujeres del acoso por vestir de manera provocativa. Señala que asumir actitudes masculinas como usar pantalón y dejar de ser femeninas son formas de resistir a la misoginia. Hay una relación asimétrica entre la matrícula de mujeres en la facultad y la matrícula en la vida labora, al menos el litigio sigue siendo de varones y las mujeres abogadas laboran más en la administración pública. Cita casos particulares de acoso, entre profesores que solicitaban sentarse hasta adelante y vestidas con faldas, hasta el que les pedía que antes de entrar al salón hicieran fila las mujeres y le dieran beso en la mejilla. Como resistencia a estas acciones la docente dejó de llegar temprano y tuvo todos los retardos pero solo así evitaba darle beso al docente. Las mujeres con el patrón de "belleza" occidental tienen beneficios mayores que quienes no los cumplen. A diferencia de las mujeres en enfrentan el acoso diariamente, los varones enfrentan la competencia, donde tienen que afirmar a diario que son inteligentes y probar que merecen el lugar que tienen en la facultad. Las denuncias no se hacen por temor a reprobar. En la facultad se desvaloriza el derecho relacionado con las comunidades indígenas y se discrimina a los homosexuales.</p>	
4.02-13	<p>Datos de la entrevistada: Mujer, 52 años, asignatura: derecho familiar. Originaria de Tlaxcala, vive en la Ciudad de México, vivió por periodos en Alemania y California. Antes de ser docente tuvo la experiencia de ser estudiante en la facultad. Ingresó a dar clases a la facultad después de</p>	19/mayo/2017 Cafetería cercana a la facultad

	<p>concluir su licenciatura y fue gracias a la excelencia de su examen profesional que la invitan a dar clases. Además de dar clases tiene su propio despacho en materia familiar.</p> <p>Hallazgos: Una de las dificultades que enfrentan las y los estudiantes es la mala orientación por parte de los docentes, no tienen transposición didáctica del derecho. Hay una barrera que ponen los docentes a las y los estudiantes y que aplasta sus personalidades. Las barrera son derivadas de las dificultades que enfrentaron los docentes cuando fueron estudiantes y ahora solo las reproducen a partir del poder que tienen como docentes. Hay trato diferenciado a las y los estudiantes por condición de clase. Los códigos de vestimenta formal están relacionados con la vida laboral de las y los estudiantes pero también con la mimetización de la forma en como visten sus profesores. Desigualdad de oportunidades a las docentes mujeres y privilegios para los profesores varones. Las estudiantes enfrentan acoso por parte de los docentes pero también los profesores son acosados por las estudiantes y los estudiantes. Cita casos personales y de compañeros docentes. El acoso no solo es hacia las estudiantes mujeres, también hacia los estudiantes varones de parte de profesores homosexuales, y hacia las profesoras mujeres de parte de otros compañeros docentes. Responsabiliza a algunas mujeres de la situación de acoso que enfrentan, por dar entrada a los profesores. Las y los estudiantes no denuncian por temor a las represalias de parte de los docentes. Alejarse de los docentes, andar siempre acompañada de otra persona, o en casos extremos renunciar de las clases, son las mejores formas de resistir a la violencia de parte de los profesores. Además del acoso las y los estudiantes enfrentan situaciones de abuso de autoridad de parte de sus profesores.</p>	
--	--	--

Grupo 5.0/ Comerciante		
Código	Descripción	Lugar y fecha
5.01-11	<p>Datos de la entrevistado: Varón, 53 años, originario de la Ciudad de México, de los ocho barrios de Iztapalapa y comerciante en la facultad Ejerció diez años de contaduría y</p>	27/abril/2017 Jardinera en la facultad

	<p>administración. Fue dueño de una tienda de abarrotes, tiene una crisis económica que lo lleva a vender todo. Tiene 10 años como comerciante en la Facultad.</p> <p>Hallazgos: Es una figura de mucho aprecio por las y los estudiantes. Las mujeres son las que más se acercan a contarle su vida personal. Las y los jóvenes están faltos de escucha por parte de sus progenitores. Refiere que las mujeres tienen mayor necesidad de una figura paterna. Estudiantes que enfrentan situaciones de maltrato intrafamiliar la cual solo es la reproducción de las experiencias que vivieron sus padres al interior de sus familias. Las estudiantes son víctimas de acoso, pero sus denuncias no proceden porque hay un sistema de corrupción entre las autoridades que los protegen y los hace intocables. Refiere a una chica que intentó ser violada sexualmente por un profesor, y que sufrió represalias en su desempeño escolar cuando el docente no logró su cometido. Otro de los motivos por el que la estudiantes no denuncian, es por la poca credibilidad y apoyo de parte de sus progenitores. Califica a los docentes como personas déspotas, arrogantes por sus grados académicos y de doble moral. Otra de las dificultades que enfrentan hombres y mujeres estudiantes, es la desesperanza de la vida lo que les lleva a intento de suicidio. Estudiantes mujeres que son víctimas de violencia por parte de sus parejas sentimentales. Califica como hipócrita el ambiente de la universidad en el que hay humillaciones por parte de los docentes para con sus alumnos y hacia quien consideran inferior a ellos, además e que hay discriminación a estudiantes por condición étnica.</p>	
--	--	--

Códigos

Capítulos	No	Código	Definición
Capítulo 1	1	Historizar a las estudiantes	Describe el contexto de los participantes.
	2	Vida escolar	Describe aspectos de la facultad: cómo son las clases, el currículum, quiénes son sus actores, como representa a los estudiantes y a los docentes.
	3	Discrecionalidad y violencia	Refiere a todo tipo de acciones que realiza un sujeto para oprimir a otros.
	4	Acoso Sexual	

	5	Dimorfismo sexual	Expone acciones en las que es elucido el trato desigual entre hombres y mujeres, y que además otorga mayor ventaja a unos sobre otros.
	6	De la violencia verbal a la violencia simbólica	Son discursos, acciones concretas y simbólicas que emanan de sujetos suigeneris a las víctimas en diferentes condiciones pero que se inscriben en la lógica patriarcal y dominante, para señalarlas y descalificarlas
	7	Opresores y resistentes	Describe el perfil o las características bio-psico- sociales de los sujetos que oprimen y resisten
	8	El tercer actor	Enuncia cualquier tipo de acción concreta o simbólica por parte de quienes observan el ejercicio de cualquier tipo de opresión sobre algún otro sujeto.
	9	Construcción social de la culpa	Refiere a todo tipo de actitud o expresión consciente en la que las víctimas de la opresión, se atribuyen ser las propiciatorias o responsables por alguna circunstancia que haya detonado la opresión sobre ellas.
Capítulo 2	10	Vida escolar	Son todas las dificultades que enfrentan los estudiantes al inicio y durante la carrera, así como otras figuras de la facultad, pero que son ajenas a condiciones genéricas.
	11	Autoritarismo docente	Es toda acción en la que el docente quiere compeler a los estudiantes a cumplir su voluntad.
	12	Poder, deseo y violencia	Son las acciones violentas de los docentes hacia las estudiantes cuando se niegan a sus propuestas sexuales
	13	Competencia, rivalidad y escasez de relaciones	Describe las acciones y relaciones dominadas por la competencia y la rivalidad entre las y los estudiantes.
	14	Heteronormatividad	Expone las causas de los usos de determinadas vestimentas al interior de la facultad, así como los discursos que legitiman su uso, y no solo de la vestimenta sino también de otras causas, y la forma en la que los estudiantes se apropian de ello al grado de hacerlo parte de su conciencia y expresión de su cuerpo vivido
	15	Normalización de la violencia	Refiere a la incapacidad consciente de identificar actos opresivos sobre sí mismos y sobre los sujetos, por lo que los asumen como normales.

Capítulo 3	16	Reflexividad y resistencias: infrapolíticas de las subordinadas (Aquí se une “aspectos positivos en la facultad)	Alude a todo tipo de acto concreto o simbólico que realizan los sujetos que son víctimas de las opresiones, pero que les permiten resistir o sobrellevar las situaciones opresoras.
	17	La denuncia: entre la voz, el silencio y el desconocimiento	Expone las causas de la denuncia y la no denuncia por parte de los sujetos que son víctimas de opresiones al interior de la facultad
	18	Acciones institucionales para atender la violencia	Enuncia las acciones que ha implementado o está implementado la institución, en este caso la facultad de derecho para prevenir, detectar o resolver, actos opresores por condiciones de género a su comunidad de la facultad.