

LA INTERSECCIONALIDAD EN DEBATE

Actas del Congreso Internacional

“Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”



Martha Zapata Galindo
Sabina García Peter
Jennifer Chan de Avila
Editoras



MISEAL

Medidas para la Inclusión social y equidad en
instituciones de educación superior en América Latina

Freie Universität



Berlin



Lateinamerika-Institut
Freie Universität Berlin

LA INTERSECCIONALIDAD EN DEBATE

Actas del Congreso Internacional
“Indicadores Interseccionales y Medidas
de Inclusión Social en Instituciones
de Educación Superior”

(Berlín, 23 - 27 Noviembre 2012)

Martha Zapata Galindo
Sabina García Peter
Jennifer Chan de Avila
Editoras

Organizado por el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL)



MISEAL

Medidas para la inclusión social y equidad en
instituciones de educación superior en América Latina

Freie Universität



Berlin

LAI

Lateinamerika - Institut
Freie Universität Berlin



Este documento ha sido desarrollado en el marco del proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL) y fue editado por el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

MISEAL es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. ALFA es un programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior y de la formación.

Consejo Editorial y Científico:

Prof. Dr. Marianne Braig

Prof. Dr. Teresa Orozco Martínez

Dr. Stephanie Schütze

Dr. Alexandra Ortiz Wallner

Instituciones asociadas

Unión Europea:

Freie Universität Berlin, Alemania

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Universidad de Hull, Reino Unido

Universidad de Lodz, Polonia

América Latina:

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Universidad Nacional, Costa Rica

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador

Universidad de El Salvador, El Salvador

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala

Universidad Nacional Autónoma de México

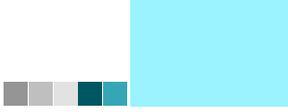
Universidad Centroamericana, Nicaragua

Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Uruguay

Esta publicación ha sido realizada con la ayuda financiera de la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva del proyecto MISEAL y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Edición: Noviembre - Diciembre 2013



Contacto

Coordinación MISEAL

Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
contacto@miseal.org
www.miseal.org

© 2013, Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin

Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlin
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
<http://www.lai.fu-berlin.de>

© 2013, de los editores: Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila

Diseño editorial: Aimee Heredia

Primera edición: Diciembre 2013

ISBN 978-3-00-044822-5

Todos los derechos reservados.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila
La interseccionalidad en debate 7

LINEAMIENTOS GENERALES EN RELACIÓN A LA INTERSECCIONALIDAD

- Avtar Brah
Pensando en y a través de la interseccionalidad 14
- Nira Yuval-Davis
Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución:
Interseccionalidad y estratificación 21

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL PARADIGMA DE LA INTERSECCIONALIDAD PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- Nora Domínguez, Laura Arnés, Paula Torricella
Desplazamientos teóricos, trayectos institucionales 36
- Stella González Arnal
Interseccionalidad y diversidad 45
En defensa de un modelo de análisis categorial no opresivo que respeta la diferencia
- Dora Munévar
Interseccionalidad y otras nociones 56
Tramas para develar lo ignorado
- Ana Victoria Portocarrero
Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior 66
Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica
- Montserrat Rifà-Valls , Laura Duarte
Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior 77
Categorías, indicadores y estrategias en la investigación

EQUIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

- Maria Conceição da Costa
Universidade, sociedade e equidade na América Latina 99
Reflexões a partir do projeto MISEAL



Ana María Goetschel, Betty Espinosa

La educación superior ecuatoriana en el marco de las reformas implementadas a partir del año 2000

107

Helena Sampaio

Ensino superior no Brasil e os limites para a consolidação de um sistema de massa

122

PENSANDO LA INTERSECCIONALIDAD DESDE LOS MOVIMIENTOS Y DEMANDAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

Silvana Darré, Carmen Beramendi, Fernanda Sosa

El concepto de interseccionalidad desde la experiencia de los movimientos sociales en Uruguay

139

¿Una categoría ineludible?

Walda Barrios-Klee

La crisis de la universidad pública en Guatemala

148

Magdalena Śniadecka – Kotarska

¿Se puede hablar de un feminismo indígena?

157

VIOLENCIA Y DESIGUALDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Ana Buquet

¿Sólo el género importa?

Una mirada interseccional a los obstáculos que enfrentan las académicas

169

El caso de la UNAM

María Luisa Preinfalk

Violencia de género en instituciones de educación superior

182

Un mecanismo de exclusión y marginalización de la población estudiantil, administrativa y académica

Marlene Lozano

El acoso sexual como expresión de discriminación y violencia de género contra las mujeres en la Universidad de El Salvador

194

Cecilia Rivera

Las lenguas de la ciencia y la academia

207

No son las lenguas de la inclusión

SOBRE LAS AUTORAS

223

Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila

LA INTERSECCIONALIDAD EN DEBATE

En el marco del proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL), financiado por la Unión Europea, se llevó a cabo entre el 23 y el 26 de noviembre de 2012 en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlín, un Congreso Internacional sobre “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”. El objetivo principal de tal congreso era compartir los avances del proyecto MISEAL con científicos y científicas sociales, para destacar su importancia para la universidad, la sociedad y la equidad en América Latina. Dado que una de las metas del proyecto MISEAL es desarrollar medidas para la inclusión social y la igualdad en instituciones de educación superior desde una perspectiva de género interseccional, se aprovechó esta instancia para debatir sobre el concepto de interseccionalidad que podría servir de base a todas las actividades del proyecto.

Al inicio del proyecto nos imaginamos que la tarea de definir el concepto de interseccionalidad sería una empresa sencilla: la mayoría de las académicas que participan en el proyecto provienen de institutos o programas de estudios de género y suponíamos que estarían familiarizadas con el debate internacional sobre interseccionalidad. Sin embargo, cuando iniciamos nuestros encuentros de socias en el marco de las actividades, descubrimos tempranamente que la circulación de conocimientos en los distintos países está marcada por fuertes asimetrías que determinan no sólo cuáles son los debates que circulan entre los países del norte y los del sur —o entre los países del sur—, sino también de qué forma se leen los planteamientos que sí circulan entre los diferentes campos académicos y científicos. Constatamos muy pronto que no existían las condiciones para generar un diálogo conceptual entre distintas tradiciones académicas y que había que empezar construyendo puentes dentro de/desde la diversidad. No se podía partir de la idea de que todas las socias teníamos los mismos referentes teóricos dentro de los estudios de género. Empezamos entonces a enfrentar las dificultades para llegar a un concepto consensuado y compartido.

Entre las principales barreras que encontramos para lograr desarrollar un concepto de interseccionalidad podemos nombrar las siguientes: En primer lugar, no podíamos partir de la base de que el debate internacional sobre interseccionalidad de los últimos diez años era conocido, así como tampoco las discusiones existentes en algunos países de América Latina sobre el concepto. Esto implicaba que no podríamos dar por sentada una base común, ya que los conocimientos sobre las diferentes líneas de discusión dentro de la teoría de género y el feminismo eran muy desiguales. Mientras que en algunos países se conoce gran parte del debate internacional europeo y estadounidense —y se han hecho incursiones propias en el desarrollo ulterior del concepto a nivel local—, en otros países sólo se conoce el término y se le asocia con una tradición ajena al concepto de género (Zapata Galindo 2013). En segundo lugar, los caminos hacia la teoría de género están marcados por las disciplinas científicas a las que pertenece cada una de las socias participantes. Esto potenciaba la diversidad de horizontes cognoscitivos, ya que los debates sobre los estudios de género se diferencian mucho dependiendo de si éstos ocurren dentro de las ciencias sociales o las humanas, o si se dan en el marco de ciencias específicas como la historia, la filosofía, el derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología o la literatura, por sólo nombrar algunas de ellas. En tercer

lugar, allí donde existe un debate en torno al concepto de interseccionalidad en América Latina (Colombia y Brasil), se constata que sus dimensiones teórico-metodológicas no se han vuelto aún relevantes y que está marcado por diferencias que dependen del lugar desde el cual se discute el concepto: desde el campo académico, desde los movimientos sociales o desde las organizaciones transnacionales (Lutz et al. 2011).

En el terreno de la implementación de la transversalización de género, la interseccionalidad es en algunos ámbitos ya un referente importante: existen muchos proyectos para combatir la violencia de género y la pobreza en los que la interseccionalidad ocupa un lugar central como concepto clave para entender procesos de discriminación múltiple (COFEMUN 2005, Carneiro 2005); y en el área en el que se debate sobre estrategias para combatir el racismo el concepto es un referente básico para enfrentar los desafíos de las Américas y el Caribe en la lucha contra la discriminación racial y la xenofobia (Declaración 2006).

El proyecto MISEAL contribuye con sus actividades a uno de los objetivos centrales del programa ALFA III: promover el intercambio académico, científico y cultural entre las instituciones de América Latina y Europa. El presente libro es un testimonio de este intercambio y documenta la construcción de puentes entre diferentes culturas académicas y científicas. Al mismo tiempo reconstruye el camino seguido por el proyecto para generar posiciones teórico-metodológicas que están a la base del desarrollo de sus acciones y que tendrán un impacto sobre sus resultados.

El libro está dividido en cinco partes. La primera de ellas busca establecer algunos lineamientos generales en relación al debate sobre el concepto de interseccionalidad, y cuenta con las contribuciones de Avtar Brah y Nira Yuval-Davis. Partiendo de los antecedentes históricos del origen del término y su circulación entre los círculos de activismo político y académico, Brah nos ofrece un recorrido por los discursos que han dado forma al debate actual y que plantean aún interrogantes acerca del alcance y futuro del concepto de interseccionalidad. Nira Yuval-Davis, por su parte, sugiere que las políticas de interseccionalidad pueden abarcar y trascender tanto a las políticas del reconocimiento como a las de redistribución, y desarrolla un marco conceptual —que admite como muy general y aún en proceso de construcción— para insertar el paradigma de la interseccionalidad como parte de la teoría sociológica de la estratificación.

La segunda parte del libro es bastante polémica y debate sobre las ventajas y desventajas del paradigma de la interseccionalidad para las ciencias sociales y las políticas de inclusión en la educación superior. Aquí aparecen muy claras las asimetrías norte-sur del conocimiento, llevándonos a preguntarnos: ¿por qué algunos conceptos se convierten en referencia fundamental para muchos debates que tienen lugar en contextos diferentes y por qué otros no? Se hace patente a través de estas contribuciones que la circulación de conocimientos de un lugar a otro, es dinámica y adquiere una dimensión política que Lima Costa explica de la siguiente manera:

Los discursos y prácticas que viajan se enfrentan al tratar de cruzar las fronteras con formidables aduanas migratorias. Esto se debe en parte a la existencia de configuraciones institucionales dominantes y excluyentes, pero también al hecho de que las diferentes historiografías han excluido a sujetos y subjetividades en ambos lados de la división norte-sur (Costa 2006: 63).

Esta dimensión política es un factor productivo en la apropiación de saberes globales y en la generación

de conocimientos alternativos que se mueven en los márgenes o en las fronteras del mundo hegemónico.

El texto de Nora Domínguez, Laura Arnés y Paula Torricella reflexiona acerca de los posibles escollos que podrían encontrarse al utilizar el concepto de interseccionalidad en América Latina. Las autoras proponen que se revise el concepto de género para entenderlo como uno que no alude simplemente a una categoría o variable de análisis, tampoco exclusivamente a una perspectiva crítica comprometida con procesos de cambio, sino también y fundamentalmente a debates actuales que buscan elucidar las articulaciones de la diferencia y la desigualdad situándolas en el centro de un entramado social que se entiende como complejo.

Stella González Arnal, por su parte, busca determinar en su artículo si la afirmación de la filósofa latinoamericana María Lugones —que señala que los análisis interseccionales categoriales son opresivos y siguen la lógica colonial— es correcta o no. La autora argumenta que, aunque algunos análisis interseccionales caen en este error, es posible también hacer análisis que sean inclusivos y no opresivos. Para esto alude a la obra de Anne Garry (2011), Leslie McCall (2005) y Nira Yuval-Davis (2006), entre otras. La conclusión es que se debe hacer uso reflexivo de los diversos tipos de análisis interseccionales, teniendo en cuenta los contextos en los que se llevan a cabo.

Con el afán de comprender el concepto de interseccionalidad, el artículo de Dora Inés Munévar lleva a cabo un ejercicio triple. En primer lugar, da cuenta de la importancia de develar lo que se ignora acerca de la diversidad humana. En segundo lugar, destaca a las aperturas teóricas o epistemologías de resistencia propuestas por investigadoras del sur geopolítico. Y, en tercer lugar, considera las conjugaciones epistémicas sur-norte para afianzar algunas críticas compartidas y de esta forma dar cuenta de la interseccionalidad como una apuesta política transnacional interesada en recuperar las experiencias encarnadas y reconfigurar los conocimientos situados.

Ana Victoria Portocarrero se enfrenta a la idea de interseccionalidad desde una aproximación conceptual y metodológica. Este ejercicio revela la necesidad de entender la interseccionalidad como una aproximación a la realidad social que permite identificar relaciones de poder y la producción de exclusiones e invisibilización de ciertos grupos sociales. Al mismo tiempo realiza un análisis de los conceptos de justicia epistemológica y ecología de saberes (Boaventura de Sousa Santos), ampliando el concepto de interseccionalidad más allá del acceso o no de ciertos grupos a las universidades, y extendiendo el concepto de inclusión al ámbito de la producción y aproximación al conocimiento.

El último artículo en esta sección presenta una reflexión en torno a la teoría interseccional. Montserrat Rifà-Valls y Laura Duarte se proponen conceptualizar el análisis interseccional del género para la investigación, así como la evaluación de las desigualdades en el contexto de la educación superior. Analizan, además, el papel de la interseccionalidad en estudios e investigaciones a través del ejemplo del trabajo realizado por el Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona (2005-2011), y presentan un modelo de análisis multinivel y multidimensional de las relaciones sociales y de la formación de la subjetividad que actualmente sostiene el mismo Observatorio.

La tercera sección del libro estudia los procesos de equidad en las instituciones de educación superior

en América Latina. El artículo de Maria da Costa nos insta a plantearnos preguntas acerca de la mejor manera de abordar un análisis de la educación superior en América Latina, en toda su heterogénea y a veces contradictoria realidad. La autora se pregunta qué elementos resultan primordiales en un análisis de las divisiones sociales que se manifiestan de forma evidente en el acceso e ingreso a las instituciones educativas. Además ahonda en la interrogante de si las políticas de cuotas son una solución viable para permitir a una gran parte de la población latinoamericana acceder a y permanecer en las universidades.

Ana María Goetschel y Betty Espinosa nos presentan un análisis de las variables de acceso de la población estudiantil a la educación superior, la calidad de docentes y estudiantes, y los alcances y límites de las políticas educativas implementadas con el objetivo de presentar un estado de la situación de la educación superior en Ecuador. Para concluir, plantean un debate y una discusión de los ‘avances’ alcanzados por el país a la luz de una perspectiva teórica que toma como ejes de análisis la igualdad y la democracia.

El artículo de Helena Sampaio, que cierra esta sección, se divide en tres partes: en una primera se presenta la dinámica de crecimiento de la educación superior en Brasil y sus transformaciones más recientes en el contexto global de los cambios que afectan a los sistemas de educación superior. En una segunda parte se discuten las desigualdades en el acceso de los jóvenes brasileños a la educación superior y se muestra cómo los marcadores de diferencia operan en sus trayectorias educacionales. En una tercera parte se cuestiona para el caso brasileiro el modelo de Trow (1974, 2005) que señala que los sistemas de educación superior pasan de ser un sistema de élite a ser un sistema de masas: la situación de desigualdad de la educación en el país impone límites a los supuestos de inclusión y equidad de este modelo.

La cuarta parte del libro piensa a la interseccionalidad desde los movimientos y demandas sociales en América Latina. Silvana Darré, Carmen Beramendi y Fernanda Sosa recogen diálogos y reflexiones sobre los desafíos y los riesgos que aporta la categoría de interseccionalidad para el proyecto MISEAL. Su artículo resume los hallazgos de los encuentros que las autoras tuvieron con diferentes personas y representantes de movimientos sociales en Uruguay para discutir textos y puntos clave del paradigma de la interseccionalidad y sus posibilidades transformativas. A partir del intercambio de las autoras con estos sujetos —que a un tiempo han experimentado y/o luchado por el reconocimiento de las diversas formas de discriminación y exclusión que aún persisten en ese país— surgieron tanto aportes como indicios de posibles líneas de tensión que enriquecen el debate del que este libro forma parte.

Walda Barrios-Klee aborda la problemática causada por la falta de instituciones educativas públicas en Guatemala. La autora denuncia la monopolización de la educación superior que representa la existencia de una sola universidad pública, cuestión que prevalece a pesar del compromiso asumido por el Estado al firmar los acuerdos de paz en 1996 de abrir la Universidad maya. Su artículo sistematiza el estado de la educación pública en el país, los problemas que ésta enfrenta y los escollos de la cultura institucional. Además, pone de manifiesto la oportunidad que se ofrece en la actual coyuntura histórica —de la que forma parte el proyecto MISEAL— para crear un proyecto de educación superior para Guatemala que obedezca al ideal de desarrollar plenamente el potencial humano.

El objetivo del artículo de Magdalena Śniadecka-Kotarska es destacar las formas y reglas de construcción de los movimientos de mujeres en el mundo andino, en especial en Bolivia, Ecuador y Perú, y destacar,

por un lado, su originalidad y, por el otro, preguntarse si a pesar de las críticas de estos movimientos a los feminismos occidentales, en especial el 'blanco' y el 'negro', se puede hablar de un 'feminismo indígena'.

La última sección del libro discute el problema de la violencia y la desigualdad en las universidades de América Latina. Ana Buquet describe en su artículo algunas de las expresiones del ordenamiento de género presentes en las instituciones de educación superior y cómo éstas pueden obstaculizar las trayectorias académicas de los sujetos. Sobre todo, la autora apunta a la importancia de hacer visible la combinación de tales expresiones del ordenamiento de género —como podrían ser la discriminación, identidades de género, segregación disciplinaria y división sexual del trabajo— con factores como la edad o el estatus socioeconómico, y cómo esta situación crea nuevas y diferentes situaciones de desigualdad entre las mismas académicas. Basado en un estudio cualitativo que recogió entrevistas con investigadoras de la UNAM en México, el artículo analiza cómo algunas variables —entre las que se cuentan la posición social y el capital cultural— se combinan para ayudar a los sujetos a superar sus condiciones de desigualdad causada por el ordenamiento de género o, en algunos casos, recrudescerlas.

María Luisa Preinfalk hace un análisis de la violencia intrafamiliar y el hostigamiento sexual como expresiones de violencia de género en la población estudiantil, así como del sector administrativo y académico de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el propósito de ampliar los conocimientos sobre este fenómeno y brindar elementos para el diseño de acciones de prevención, detección, atención, investigación y registro, en el ámbito de la educación superior. El análisis puntualiza las formas de expresión, modos de internacionalización, consecuencias y desafíos que —desde la perspectiva de género— constituyen una agenda de trabajo para las instituciones de educación superior.

La contribución de Marlene Lozano destaca los aspectos más importantes de la defensa contra el acoso sexual en la universidad y presenta una semblanza del debate internacional donde se hacen las propuestas legales pertinentes partiendo de la necesidad de definir el fenómeno. Nos presenta los referentes legales nacionales a las bases constitucionales y a las sanciones inscritas en el código penal de El Salvador. Le interesa destacar los avances y los logros en los reglamentos disciplinarios universitarios. De esta forma se llega a la conclusión de que la implementación de políticas de equidad de género en la Universidad de El Salvador está en estrecha relación con la observancia de los compromisos contraídos con organismos internacionales.

Cecilia Rivera examina el rol que los miembros de la comunidad universitaria atribuyen a la diversidad de lenguas en la actividad científica y académica, y reflexiona sobre el modo como el uso de algunas de ellas y la resistencia al uso de otras aportan a que la inclusión de los y las que acceden al sistema educativo superior tome la forma de procesos de subordinación e invisibilización. Sostiene que una propuesta para la educación superior que quiera promover inclusión, equidad y comunicación intercultural no debería descuidar las lenguas en que interactúan los sujetos entre sí y con la institución universitaria, para no invisibilizar a las poblaciones marcadas por una diferencia idiomática y no cerrarles posibilidades de participación y negociación de los términos de su inclusión.

Agradecemos a la Unión Europea por el apoyo financiero al proyecto MISEAL y a esta publicación, y a la editorial Ashgate por permitirnos traducir el artículo de Nira Yuval-Davis: "Beyond the Recognition and

Re-distribution Dichotomy: Intersectionality and Stratification” que fue publicado en: Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar y Linda Supik (eds.) (2011): *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies. England: Farnsham; Burlington, USA: Ashgate.*

BIBLIOGRAFÍA

- Carneiro, Sueli (2005): “Enegrecer al feminismo”. En: *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24, 7. México: Fem-e-libros.
- COFEMUN (Colectivo Feminista de Mujeres Universitarias en Honduras) (2005): *Pobreza y género: Mujeres Hondureñas definiendo la pobreza y el desarrollo. Honduras, 2003-2004. Managua Z y Z Impresiones.*
- Costa, Claudia de Lima (2006): “Lost (and Found?) in Translation: Feminisms in Hemispheric Dialogue”. En: *Latino Studies*, 4, pp. 62-78.
- Declaración de las mujeres reunidas en el “Diálogo entre las Mujeres de las Américas contra el Racismo y todas las Formas de Discriminación” (2006): Realizado en Brasil, Brasilia, el 24 y 25 de Julio del año 2006.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/ Supik, Linda (2011): “Framing Intersectionality. An Introduction”. En: Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (eds.): *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-faceted Concept in Gender Studies.* Surrey: Ashgate Publishing Limited, pp. 1-22.
- Zapata Galindo, Martha (2013): “Intersektionalität und Gender Studies in Lateinamerika”. En: *Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung*, 16, disponible en: <http://www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/7/9> (05/11/2013)

Avtar Brah

PENSANDO EN Y A TRAVÉS DE LA INTERSECCIONALIDAD¹

En el 2004, Ann Phoenix y yo escribimos un artículo acerca de los discursos sobre interseccionalidad, y empezamos con los debates del siglo XIX que sirvieron de base para lo que hoy se conoce con el nombre de interseccionalidad. Queríamos resaltar el hecho de que, aunque el concepto de interseccionalidad es reciente, los procesos de interseccionalidad han operado desde hace mucho tiempo. En esa ocasión comenzamos el artículo con la conocida sentencia del siglo XIX “¿Y acaso no soy una mujer?”, y quisiera comenzar con ella aquí también pues pone de relieve interrogantes acerca de la interseccionalidad. Las disputas entre las feministas en el siglo XIX incluían luchas contra la esclavitud y campañas para el sufragio femenino. Estas disputas son muestra de lo insostenibles que eran y siguen siendo las nociones ahistóricas y/o esencialistas de la categoría ‘mujer’. Cómo las interrelaciones entre racismo, género, sexualidad, clase social y otros ejes de diferenciación son centrales en estas primeras luchas contra la narrativa maestra de ‘mujer’. Ann y yo definimos el concepto de ‘interseccionalidad’ como “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersecan en contextos históricos específicos” (Brah/Phoenix 2004: 75-86). Aún mantengo esta forma de ver la interseccionalidad. Reta los modelos aditivos de las discusiones sobre el tema. Pero hablaré sobre eso más adelante.

Vale la pena recordar que la pregunta “¿Y acaso no soy una mujer?” fue en primera instancia articulada por Sojourner Truth, una mujer liberada de la esclavitud. Tomó ese nombre, en lugar de su nombre original, Isabella, cuando se convirtió en una predicadora ambulante. Vale también la pena recordar aquí que la primera sociedad anti-esclavitud fue formada en 1832 por mujeres negras en Salem, Ohio, en los Estados Unidos. Aun así, las mujeres negras estuvieron ausentes de la convención anti-esclavitud de Seneca Falls en 1848, donde mujeres blancas de clase media debatieron la moción para el sufragio femenino. Sojourner Truth hacía campaña tanto por la abolición de la esclavitud como por los derechos de la mujer y su discurso en la convención de Derechos de la Mujer en 1851 en Akron, Ohio, se refirió a estas dos formas de opresión y las hizo el blanco de su discurso. Haciendo referencia a los códigos de caballerosidad vigentes en ese tiempo dice:

Ese hombre de ahí dice que hay que ayudar a las mujeres a subir a los carruajes, levantarlas para que atraviesen los pozos en la calle y que las mujeres deben tener el mejor lugar en todas partes. A mí nadie me ofrece ningún mejor lugar. ¿Y acaso no soy una mujer? Mírenme, miren mi brazo. He arado, he plantado y he recolectado la siembra en los graneros. Y ningún hombre podía superarme. ¿Y acaso no soy una mujer? Podía trabajar tanto y comer tanto -cuando podía conseguir comida- como un hombre ¡Y soportar el látigo también! Y acaso no soy una mujer. He

¹ Conferencia magistral ofrecida en el marco del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior” organizado por el proyecto MISEAL y realizado en el Instituto Latinoamericano de la Freie Universität Berlin del 23 al 26 de noviembre de 2012. Traducción realizada por Jennifer Chan de Avila.

parido hijos y visto a la mayoría de ellos ser vendidos como esclavos, y cuando lloré la pena de una madre nadie más que Jesús me escuchó. ¿Y acaso no soy una mujer?...

Este discurso tuvo una gran influencia sobre la conferencia y circuló entre activistas políticas y otros. Es una poderosa crítica a las relaciones económicas, políticas y culturales pre-capitalistas. Reprueba los efectos deshumanizadores de las relaciones de género y el racismo de las sociedades esclavistas. Su poderosa imaginación diaspórica presenta un reto a los movimientos hegemónicos de todo tipo y se mantiene pertinente hasta el día de hoy. Prefigura debates contemporáneos sobre racismo, género, relaciones sociales pre-capitalistas, sexualidad, cuestiones sobre corporización (*embodiment*) y otros.

La segunda mitad del siglo XX fue testigo de una variedad de movimientos sociales —luchas anti-coloniales por la independencia, movimientos de Derechos Civiles y Poder Negro, movimientos de Paz, protestas de estudiantes, movimientos de trabajadores. Juntos expresaron un serio desafecto por la visión de un sujeto humanista centrado y universal. Dentro de la academia, las críticas al sujeto unificado auto-referencial de la modernidad florecieron a través de las disciplinas académicas. Dentro del feminismo hubo una de-centralización sistemática del 'sujeto normativo' del feminismo. Una de las primeras de estas críticas fue la emitida en 1977 por el *Combahee River Collective* —las organizaciones de negras lesbianas feministas de Boston. Éstas hablaban acerca de las muchas maneras en que la experiencia de las mujeres que no eran blancas, de clase media o heterosexuales, era marginalizada. Y de forma importante para las subsecuentes discusiones sobre interseccionalidad, argumentaron contra el privilegio de una sola dimensión de la experiencia como si fuera toda la vida. En cambio, hablaron de estar “activamente comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual y de clase”, y abogaron por “el desarrollo de análisis y prácticas integradas basadas en el hecho de que los mayores sistemas de opresión están entrelazados (*interlocking*)”. Esta fue una de las reflexiones más interesantes del feminismo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Criticaba los modelos aditivos de pensar sobre la interseccionalidad tales como el concepto de ‘doble riesgo’² y las ‘opresiones triples’. Al mismo tiempo, mientras las activistas lesbianas feministas estaban disputando el enfoque heteronormativo de los escritos y políticas feministas, ellas mismas estaban siendo interpeladas por tratar ciertas experiencias como si fueran marginales. En el libro *This Bridge Called my Back: Writings By Radical Women of Colour*, Cherry Moraga y Gloria Anzaldúa (1981) argumentaban que el mismo feminismo lésbico creaba exclusiones y no tomaba en cuenta la experiencia de las lesbianas de color al no incorporar de lleno asuntos de racismo. De acuerdo con Kira Kosnick, hoy en día parece haber reservas similares acerca y dentro de los estudios Queer (ver Kosnick en Lutz et al. 2011), aunque cada vez más los estudios Queer están usando análisis interseccionales de la heteronormatividad. Los estudios Queer interseccionales, argumenta, aportan una perspectiva deconstructivista/post-estructuralista que tiene efectos sobre las modalidades interseccionales de subordinación y privilegio.

En el Reino Unido, durante los años 70, cuestiones similares fueron expresadas por mujeres que formaron una coalición de mujeres de ascendencia africana, caribeña y asiática, bajo el emblema común de ‘negras’. Formaron una organización llamada OWAAD —*Organisation of Women of Asian and African Descent*. Sus organizaciones miembro trabajaban alrededor de una variedad de asuntos como sueldos y condiciones

2 Para más sobre el concepto de ‘doble riesgo’ (double jeopardy) ver *Double Jeopardy: To Be Black and Female* de Frances M. Beal, escrito en 1969, que advertía acerca de la doble discriminación que atravesaban las mujeres negras en las sociedades blancas y patriarcales (N.d.T.).

de trabajo asalariado, leyes migratorias, violencia fascista, derechos reproductivos, violencia doméstica y muchas manifestaciones de racismo y desigualdades de clase. La organización puso en primer plano las relaciones globales desiguales entre el Norte y el Sur en sus formaciones postcoloniales. También realizó un 'análisis integrado' de racismo, género y clase, al tiempo que permanecía sensible a cuestiones de especificidad cultural. Sin embargo, prestó poca atención a las preocupaciones de lesbianas y gays. Y cuando estas preocupaciones fueron puestas de manifiesto en una conferencia, se creó una gran controversia. En aquellos días había una gran disputa entre lo que entonces se conocía como feminismos 'negro' y 'blanco', que prefiguraron las teorías posteriores acerca de la 'diferencia' y aquellas sobre interseccionalidad. Hubo muchos debates acerca de cuestiones de diferencia, porque diferentes significados eran asociados con diferentes discursos de 'diferencia'. ¿Quién tiene el poder de definir la diferencia? ¿Cuál es la naturaleza de las normatividades a las cuales se adscribe la diferencia? ¿A través de qué procesos se marca, construye, mantiene y reduce la diferencia? ¿Cómo se representan los grupos sociales en discursos variados? ¿Cómo se fortalecen las jerarquías de la diferencia? ¿Cuáles son los efectos de la diferencia social en la constitución de las modalidades psíquicas? Estas cuestiones crearon el terreno en el cual nuevas formas de pensar la diferencia podían ser consideradas. Mucho se ha escrito sobre el tema desde diferentes campos de estudio. Yo traté de trabajar este terreno sugiriendo que la diferencia podía ser teorizada a lo largo de cuatro formaciones: la diferencia entendida como relación social, la diferencia conceptualizada como subjetividad, la diferencia construida como identidad y, finalmente, la diferencia categorizada como experiencia. Cada una de estas cuatro formaciones está a su vez marcada por la interseccionalidad. Como una relación social, la diferencia debe ser entendida en términos estructurales en los discursos económicos, políticos y culturales, y en las prácticas institucionales. Ella pone en referencia los regímenes micro y macro del poder dentro y a través de los cuales diversas formas de diferenciación, tales como la clase, la raza y el género, por ejemplo, son instituidos en formaciones estructurales. En relación con la subjetividad, ha habido mucho debate acerca de los méritos relativos de los acercamientos discursivos —en comparación con los psicoanalíticos— a la constitución de los sujetos y la subjetividad. La diferencia entendida como experiencia pone de relieve la naturaleza disputada del concepto de experiencia. Aunque no se trata de una guía no mediada a una verdad transparente predeterminedada, la experiencia es el yacimiento de la formación del sujeto. Como Stuart Hall argumenta, al discutir el concepto de *differance* de Derrida, la identidad es un proceso, no un hecho establecido. Pero es importante diferenciar entre identidad en su relación íntima con los procesos subconscientes de subjetividad y los actos altamente conscientes y reflexivos de identidad política. El punto es que las cuestiones de interseccionalidad han estado por tanto directa o indirectamente entrelazadas con la teorización del concepto de diferencia.

Aunque el concepto de las divisiones sociales y el de la articulación de los diferentes ejes de poder han circulado durante largo tiempo, el término interseccionalidad —como lo conocemos— fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989. Su enfoque principal eran los estudios legales, pero desde entonces el término se ha extendido a lo largo de un gran número de disciplinas de las ciencias humanas y sociales, aunque principalmente a través del lente de los estudios feministas. Aunque no existe una definición fija de interseccionalidad —yo me referí al modo de Ann Phoenix y mío de pensarla en líneas anteriores—, es comúnmente aceptado actualmente que el análisis interseccional explora cómo los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdad y formación de sujetos específicos en un contexto. Es parte inevitable del cuestionamiento actual del feminismo, la visión de que 'mujer' es una categoría homogénea que comparte esencialmente las mismas experiencias de vida. El término interseccionalidad no sólo ha sido valorizado

dentro de la academia, sino que también ha tenido un impacto significativo en los círculos políticos de las últimas décadas. Por ejemplo, en 2001, Kimberlé Crenshaw fue invitada a la *World Conference Against Racism* en Durban, Sudáfrica, para discutir sus ideas. Nira Yuval-Davis (2006) apunta que durante la sesión de ONGs de la conferencia, Radhika Coomaraswamy, la relatora especial de la Secretaría de las Naciones Unidas sobre violencia contra la mujer, declaró cómo el término ‘interseccionalidad’ se había vuelto extremadamente popular y era usado en varios foros de las Naciones Unidas y las ONGs. De hecho en la 58ª sesión de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas el 23 de abril de 2002, la resolución acerca de los derechos humanos de la mujer en su primer párrafo declaraba que: “(...) Reconocía la importancia de examinar la intersección de múltiples formas de discriminación, incluyendo sus causas de raíz desde una perspectiva de género” (Resolución E/CN.4/2002/I.59).

Dentro de la Unión Europea, la política de anti-discriminación fue integrada en la legislación de aquellos países que aún no la habían incorporado. El proceso de adaptación de las directivas no-discriminatorias europeas dentro de la ley nacional de los Estados miembro permitió una discusión acerca de la discriminación múltiple y el enfoque interseccional fue debatido por vez primera. Desde entonces, de acuerdo al Reporte de la Comisión Europea de 2007, una cierta noción de discriminación múltiple es caracterizada como ‘discriminación interseccional’ (Comisión Europea 2007).

Dentro de la academia ha habido una proliferación de discursos sobre interseccionalidad, especialmente dentro del feminismo. En años recientes, un número creciente de números especiales de revistas, libros, conferencias, cursos doctorales y programas han sido dedicados al estudio de este tópico.

Mas a pesar de su popularidad en ciertos círculos, la interseccionalidad no ha carecido de críticos.

Una crítica ha sido si la metáfora de ‘intersección’ —con su imagen de caminos cruzados— es adecuada para la tarea crítica de analizar diferenciales de poder, normatividades y formación de identidades a través de múltiples campos de género, racismo, clase, sexualidad, etc. Académicos como Kum-Kum Bhavnani prefieren la terminología de ‘configuración’ sobre la de ‘intersección’. La segunda reserva ha sido si existe o no la necesidad de una teoría y metodología específicas de ‘interseccionalidad’. Leslie McCall (2005) ha desarrollado una categorización triple de acercamientos al estudio de la interseccionalidad: la complejidad intercategorial, complejidad intracategorial y complejidad anticategorial. El enfoque intercategorial presume la existencia de intersecciones y trata de cartografiar la relación entre diferentes grupos sociales y cómo éstos están cambiando. El enfoque intracategorial es consciente de las limitaciones de las categorizaciones existentes e interroga la forma en que éstas marcan límites de distinción. El enfoque anticategorial se ocupa de la crítica de la presunción de que las categorías son dadas de antemano. En cambio, de-construye las categorías prestando atención a lo regímenes de poder en que y a través de los que las categorías son constituidas en primera instancia. Aquí, las categorías sociales son vistas como producidas histórica, cultural y lingüísticamente. Yo simpatizo con el enfoque anticategorial. Esto no debe sugerir, sin embargo, que las categorías mismas sean inútiles. Lejos de ello. Más bien no se trata de formaciones pre-existentes, sino que toman forma a través de procesos socioculturales, económicos y psíquicos. ‘Mujer’ no es una categoría pre-constituida, sino una que toma sentido de forma variada y variable dentro del discurso. Modelos no aditivos de interseccionalidad ponen en primer plano estas formaciones variadas y variables de significado. Esta amplia categorización por parte de McCall es útil, pero no provee una metodología separada. Más recientemente, Gabrielle Winkler y Nina Degele han desarrollado un análisis interseccional multinivel

muy interesante que abarca diferenciación y desigualdad en los niveles de representación, identidad y estructura. Pienso que este es un enfoque valioso. Con todo, debemos mantener en mente que el análisis interseccional es antes que nada un esfuerzo interdisciplinario. Diferentes disciplinas tienen metodologías variadas. La que se escoja es en parte dependiente de la problemática a la que está dirigida y la/s disciplina/s en que el propio trabajo está inscrito. No existe una única metodología a la que sea más probable que todos los investigadores tiendan a suscribirse.

Algunos analistas que trabajan con este concepto ubican su trabajo dentro de la Teoría del punto de vista feminista (*feminist standpoint theory*). Esta teoría aboga para que la ciencia social feminista ponga en primer plano el punto de vista de las mujeres, que son más capaces de entender ciertas características del mundo. Por su ubicación como grupo subordinado, se argumenta, tienen un tipo de conocimiento diferente que el de los hombres, uno que disputa la sabiduría convencional con su sesgo masculino. Esta perspectiva ha sido caracterizada por algunas como esencialista y, en cierta medida, contraria a las demandas de la interseccionalidad, en tanto que las mujeres no son simplemente su género. Desde una perspectiva mucho más matizada de la 'Teoría del punto de vista', que no fija la construcción del conocimiento a lo largo de un solo eje, Donna Haraway ha usado la noción del 'conocimiento situado' que es producido, circulado y disputado a través de articulaciones interseccionales.

En una veta similar, ha habido un vivo y contencioso debate acerca del concepto de experiencia. Académicas como Joan W. Scott han abogado por una forma no esencialista de teorizar la experiencia. Ella arguye, por ejemplo, que "la experiencia es al mismo tiempo siempre una interpretación y necesitada de interpretación" (1992: 37). No refleja la realidad de forma transparente pero está implicada en la constitución de lo que llamamos 'realidad'. Como se mencionó anteriormente, yo he sugerido que la experiencia es un proceso de significación, una práctica de dar sentido simbólica y narrativamente. Señala nuestras luchas por las condiciones materiales y de significado. La experiencia no le sucede a un sujeto constituido que experimenta, sino que es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela / es interpelado. Por supuesto, los procesos de corporización (*embodiment*), en los que yo incluyo el funcionamiento de la psique, son cruciales. Las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas —hay emociones, anhelos, funcionamientos de la psique desordenados y precarios, y un exceso interseccional de 'experiencia'.

¿Son las perspectivas defendidas por la Teoría feminista del punto de vista y otras que toman su inspiración de formulaciones teóricas post-estructuralistas mutuamente excluyentes?

A pesar de sus grandes diferencias, ha sido argumentado por algunas académicas que existe una superposición; y que la interseccionalidad ofrece la oportunidad de reconciliar estas perspectivas, en tanto que ambas descentralizan al sujeto colectivo 'mujer'. Ambas requieren que integremos las experiencias de vida marginalizadas, al mismo tiempo que subrayamos la importancia de entender el poder y el privilegio en sus múltiples manifestaciones. A través del lente de la interseccionalidad, ambas perspectivas advierten en contra de recitar el mantra de raza, clase, género y sexualidad sin prestar la debida atención a los procesos asociados a la constitución y representación de cada 'posicionamiento descentralizado' —para usar la terminología de Stuart Hall.

¿Cuáles son los prospectos para el futuro de la interseccionalidad? Nira Yuval-Davis, por ejemplo, ve el concepto de interseccionalidad como uno que tiene gran potencial. De acuerdo con ella, la interseccionalidad está mucho mejor equipada para hacer justicia al análisis de relaciones complejas de desigualdad que la teoría de la estratificación en la sociología. Kathy Davis argumenta que, paradójicamente, la misma vaguedad y apertura de su marco es el secreto de su éxito y es un augurio positivo para su futuro. Una de sus fortalezas radica en la manera en que demanda a aquellos comprometidos con el trabajo teórico a que integren sus metanarrativas a los contextos sociales y políticos concretos, al mismo tiempo que demanda a los investigadores en general que aprecien la importancia de la teoría en la investigación feminista. Nina Lykke provee un juicio calificado de la interseccionalidad. Ella conceptualiza la interseccionalidad como un 'punto nodal' y la favorece sólo en tanto que permanezca un "marco abierto para comparar diferentes conceptualizaciones feministas de diferenciales de poder, normatividades y formaciones de identidad que se intersecan"—"un sitio discursivo donde diferentes posiciones feministas están en diálogo crítico o conflicto productivo las unas con las otras" (Lykke 2010: 208). Pienso que un acercamiento abierto de este tipo sería el más apto para hacer progresar la trayectoria futura de la interseccionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Brah, Avtar (1996): *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Brah, Avtar/Phoenix, Ann (2004): "Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality". En: *Journal of International Women's Studies*, 5(3), pp. 75-86.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): "Demarginalising the intersections of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics". En: *University of Chicago Legal Forum*, 139.
- Davis, Kathy (2011): "Intersectionality as Buzzword: a sociology of science perspective on what makes a theory successful". En: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik: *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate.
- Hall, Stuart (1990): *Cultural Identity and Diaspora en Jonathan Rutherford (ed.) Identity, Community, Culture*. Londres: Lawrence Wishart.
- Hall, Stuart (1996): "Who Needs Identity?" En: Stuart Hall y Paul du Gay (eds.): *Questions of Cultural Identity*. London. Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage.
- Kosnik, Kira (2010): "Sexuality and Migration Studies: the invisible, the oxymoronic, and heteronormative othering". En: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik: *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate, pp. 121-135.
- Lutz, Helma/ Vivar, María Teresa Herrera/Supik, Linda (2011): *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate.
- Lykke, Nina (2010): "Intersectional Analysis: black box or useful critical feminist thinking". En: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik: *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate, pp. 121-135. Nira Yuval-Davis
- McCall, Leslie (2005): "The complexity of intersectionality". En: *Signs*, 30, 3, pp. 1771-1800.
- Moraga, Cherrie/Anzaldúa, Gloria (1981): *This Bridge Called my Back: writings by radical women of colour*. Watertown, Mass: Persephone Press.

Scott, Joan W. (1992): "Experience". En: Judith Butler/Joan W. Scott (eds.): *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge.

Yuval-Davis, Nira (2006): "Intersectionality and Feminist Politics". En: *European Journal of Women's Studies*, 13, pp. 193-209.

Nira Yuval-Davis

MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA DEL RECONOCIMIENTO Y LA REDISTRIBUCIÓN

Interseccionalidad y estratificación¹

Las 'políticas del reconocimiento', como una alternativa y/o complemento a las políticas socialistas o 'políticas de redistribución', para usar la terminología de Nancy Fraser (2000), cobraron mayor importancia durante los años 70 y 80. Esto se debió a una variedad de desarrollos históricos, sociales y políticos que han presenciado el declive del viejo movimiento socialista y la caída de la Unión Soviética, y todo lo que ésta sostenía en las políticas globales.

En particular, esto tuvo que ver con el importante papel que jugaron los movimientos a favor de las políticas de identidad en un creciente número de campos sociales —género, raza, poblaciones indígenas, sexualidad y discapacidad, por nombrar sólo algunos. Teóricos sociales y políticos, tales como Charles Taylor (1992) y Michael Walzer (1992), han argumentado que la necesidad de reconocimiento es una de las fuerzas motoras tras los movimientos políticos nacionalistas y de otras identidades ('subalternos'). Taylor (1992: 32) afirma que la creciente importancia de las políticas de reconocimiento en la esfera pública es un resultado de la creciente importancia de dos asunciones supuestamente contradictorias —una, la que surge desde los derechos humanos, que llama a brindar a todos dignidad universal y respeto igualitario, y por otro lado, la de individualización que llama la atención hacia las identidades altamente diferenciadas, de individuos y grupos diferentes.

Feministas sociales tales como Nancy Fraser (2000), Seyla Benhabib (1996) y otras, reconocieron cierta validez en estos argumentos pero insistieron en que no cada demanda de reconocimiento debería ser respetada; si las políticas de identidad no incluyen también políticas de redistribución, el carácter emancipatorio progresivo de tal reconocimiento puede perderse.

Aun sin dejar de reconocer la importante contribución del planteamiento de Fraser a las políticas feministas y emancipatorias en general, el argumento de este artículo es que, aunque útil como un constructo heurístico para resaltar algunas de las debilidades y fortalezas de las políticas de identidad, la dicotomía de las políticas de reconocimiento y redistribución puede ser en última instancia engañosa. El artículo se orienta a sugerir que las políticas de interseccionalidad pueden abarcar y trascender a ambas.

El binarismo reconocimiento-redistribución fue recientemente reconocido como la contribución feminista a la teoría sociológica de la estratificación social y una forma de repensar los asuntos de clase (Crompton/Scott 2005). Por las mismas razones que este artículo aboga a favor de las políticas de la interseccionalidad para reemplazar las de reconocimiento-redistribución, también argumenta a favor de que la

¹ Traducido por Jennifer Chan de Avila gracias al permiso de los editores de: 'Beyond the recognition and re-distribution dichotomy: intersectionality and stratification', en: *Framing Intersectionality* eds. Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar and Linda Supik (Farnham: Ashgate 2011), pp. 155–169. Copyright © 2011

interseccionalidad sea aceptada como el acercamiento teórico más válido para el estudio de la estratificación dentro de la sociología contemporánea.

Este artículo, por tanto, avala la afirmación de Leslie McCall (2005: 1771) de que la interseccionalidad es “la contribución teórica más importante que los estudios de la mujer, en conjunción con campos relacionados, han hecho hasta ahora”.

La siguiente sección de este artículo discute el enfoque de la interseccionalidad para luego examinar cómo se relaciona con los temas de ‘reconocimiento’ y ‘redistribución’, y qué contribución puede hacer a las diferentes teorías sociológicas de la estratificación social.

Interseccionalidad

Como es ampliamente reconocido, el enfoque de la interseccionalidad tiene una larga historia. bell hooks (1981) escogió el pionero reclamo por reconocimiento de Sojourner Truth, una esclava emancipada, en 1863 —“¿Y acaso no soy una mujer?”— como el título de su primer libro en el que rechazaba la homogeneización de la opresión de las mujeres por parte de las feministas blancas. Sojourner Truth habló en una convención abolicionista y argumentó que, dada su posición en la sociedad, trabajaba arduamente, soportaba pesadas cargas, etc. mas esto no la hacía menos mujer ni menos madre que las mujeres de orígenes privilegiados que eran construidas como débiles y con necesidad constante de ayuda y protección como resultado de lo que la sociedad consideraba como las características ‘femeninas’.

De hecho, el análisis interseccional, antes de ser llevado al *mainstream*, fue llevado a cabo por muchos años mayoritariamente por mujeres negras y otras mujeres racializadas que, desde su perspectiva situada, percibían como absurdo —no únicamente engañoso— cualquier intento por parte de las feministas y otros/as, desde el comienzo de la segunda ola del feminismo, de homogeneizar la situación de las mujeres y, en especial, de considerarla análoga a la de la población negra. Como bell hooks de forma burlona remarca en la introducción de su libro: “Esto implica que todas las mujeres son blancas y todos los negros son hombres”.

Como Brah y Phoenix (2004: 80) señalan, otras feministas negras desempeñaron papeles significativos en el desarrollo del análisis interseccional, tales como aquellas pertenecientes al *Combahee River Collective*, la organización de lesbianas negras feministas de Boston que señaló, ya tan tempranamente como en 1977, la necesidad de desarrollar un análisis que integrara la práctica y estuviera basado en el hecho de que los mayores sistemas de opresión están entrelazados (*interlocking*).

El término mismo de ‘interseccionalidad’ fue también introducido por una feminista negra estadounidense, teórica del derecho contra el racismo legal Kimberlé Crenshaw (1989), cuando discutió temas relacionados con el empleo de las mujeres negras en los Estados Unidos y la intersección de asuntos de género, raza y clase en su explotación y exclusión.

Con todo, algo que puede ser llamado análisis interseccional fue desarrollado más o menos al mismo tiempo por varias feministas europeas y postcoloniales también (p.ej. Bryan/Dadzi/Scafe 1985, James 1986,

Lutz 1991). Como Sandra Harding señala, cuando examina el desarrollo paralelo de la Teoría del punto de vista feminista (*feminist standpoint theory*),

...(l)a Teoría del punto de vista feminista era evidentemente una idea cuyo tiempo había llegado, pues la mayoría de estas autoras trabajaba de forma independiente y en desconocimiento del trabajo de las otras (la Teoría del punto de vista feminista misma haría un llamado a favor de la historia social de las ideas, ¿o no?) (Harding 1997: 389).

Este fue también obviamente el caso con el desarrollo de la Teoría de la interseccionalidad.

Mi propio trabajo en el campo de la interseccionalidad (aunque en aquellos tiempos lo llamábamos 'divisiones sociales') comenzó en los tempranos años 80 cuando, en colaboración con Floya Anthias (p.ej. en 1983, 1992), comenzamos a estudiar el género y las divisiones étnicas en el sureste de Londres, y al mismo tiempo entramos en debate con feministas negras británicas, organizadas entonces en la OWAAD (*Organization of Women of Asian and African Descent*) acerca de la forma correcta de teorizar lo que hoy sería llamada una perspectiva interseccional.

Como ya he discutido en mi artículo de 2006, algunos de los debates básicos que tuvimos con ellas entonces, continúan ocupando a aquellos comprometidos con el análisis interseccional hoy, después de que éste se verticalizó y fue aceptado por las Naciones Unidas, la Unión Europea y muchas otras organizaciones preocupadas por las políticas de equidad e igualdad en diversos países. Parte de las diferencias entre aquellos que usan el concepto de interseccionalidad han sido resultado de las diferentes disciplinas y propósitos desde los cuales es utilizado.

En lugar de describir algunos de los debates históricos alrededor de la interseccionalidad, ya sea en Reino Unido o en las Naciones Unidas (como ya lo hice en mi artículo de 2006; ver también Brah/Phoenix 2004 y Woodward 2005), lo que haré será delinear las principales características del enfoque interseccional que me gustaría aplicar para poder trascender en la teoría feminista y sociológica la dicotomía entre el reconocimiento y la distribución.

Al hacer esto reconozco la validez de otros enfoques interseccionales para otros propósitos, así como el sentimiento de incomodidad que muchas feministas (yo incluida) compartimos con respecto al término mismo de 'interseccionalidad'.

Interseccionalidad es un término metafórico, orientado a evocar imágenes de intersecciones de caminos, con un número indeterminado o disputado de éstos, dependiendo de los varios usuarios de los términos y de cuántas divisiones sociales son consideradas en el análisis interseccional particular. Como será desarrollado más ampliamente un poco más adelante, esto puede cambiar considerablemente e ir de dos a una infinidad. En una conferencia reciente, Kum-Kum Bhavnani (2008) usa el término 'configuraciones' como una metáfora alternativa, en un intento por enfatizar los hilos fluidamente entretnejidos que constituyen la interseccionalidad —y que ella encuentra como una metáfora demasiado rígida y fija. Davina Cooper (2004: 12) explica su uso del término 'dinámicas sociales', en lugar de interseccionalidad, porque quería que su terminología trazara las formas cambiantes en que las relaciones de desigualdad se unen a varios aspectos de la vida social.

Aunque estoy de acuerdo con todas estas reservas, que son importantes para la teorización de la interseccionalidad, en este artículo conservo el término pues, al estar tan difundido, evoca un entendimiento intuitivo de la materia sujeta a discusión, a pesar de todas las reservas.

Tres de las principales posturas en relación al enfoque de la interseccionalidad utilizadas en este artículo deben ser clarificadas aquí. La primera está relacionada con la división que McCall hace entre aquellos acercamientos a la interseccionalidad que ella llama intercategoriales y aquellos que llama intracategoriales; la segunda está relacionada con las relaciones que deben ser entendidas como existentes entre las diversas categorías interseccionales; y la tercera está relacionada con los límites del enfoque interseccional y por tanto del número de categorías sociales incluidas en el análisis interseccional.

¿Categorías inter- o intra-?

De acuerdo con McCall, los diferentes estudios que han estado utilizando el enfoque interseccional difieren en torno a si usan el acercamiento inter- o intra- categorial. Con acercamiento intercategorialella se refiere al hecho de concentrarse en la manera en que la intersección de diferentes categorías sociales tales como la raza, el género, la clase, etc., afectan el comportamiento social o la distribución de los recursos. Los estudios intra-categoriales, por el otro lado, están menos ocupados con las relaciones entre varias categorías sociales y más bien problematizan el significado y los límites de las categorías mismas, tales como si las mujeres negras fueron incluidas en la categoría 'mujer' o cuáles son los límites cambiantes de quién es considerado como 'negro' en un tiempo y espacio particulares.

A diferencia de McCall, yo no veo estos dos acercamientos como mutuamente excluyentes y hago un llamado a desarrollar un planteamiento sobre la interseccionalidad que combine la sensibilidad y el dinamismo del enfoque intracategorial con la perspectiva socioeconómica del enfoque intercategorialella. Como ya he expuesto en otros escritos (2006), considero crucial la diferenciación analítica entre diferentes dimensiones del análisis social: la del posicionamiento de las personas en diferentes ejes de poder; la de las perspectivas experienciales e identificadorias de a dónde se pertenece; y las de sus sistemas de valores normativos. Estas diferentes dimensiones están relacionadas la una con las otras, pero son al mismo tiempo irreductibles la una a las otras. Más allá de esto, aunque considero el análisis interseccional como un desarrollo de la Teoría del punto de vista feminista, arguyo que no hay una relación causal entre la situación (*situatedness*) de la mirada de las personas y sus perspectivas cognitivas, emocionales y morales de la vida. Personas nacidas en las mismas familias pueden tener diferentes identificaciones y visiones políticas. Por esta razón, no basta con construir tabulaciones intercategoriales para predecir y, yendo un paso más adelante incluso, entender las posiciones de las personas y sus actitudes ante la vida.

Las relaciones entre las categorías sociales

Existe otra razón por la cual el acercamiento intercategorialella es inadecuado, pues asume un enfoque aditivo en lugar de mutuamente constitutivo a la relación entre categorías sociales.

Aunque los discursos sobre la raza, el género y la clase, entre otras, tienen sus propias bases ontológicas que no pueden ser reducidas la una a las otras (Yuval-Davis 2006), no hay un significado concreto separado de ninguna dimensión de las categorías sociales, en la medida en que éstas sean consideradas

como mutuamente constitutivas en cualquier momento histórico concreto. Ser mujer es diferente si perteneces a la clase media o trabajadora, si eres miembro de la mayoría hegemónica o una minoría racializada, si vives en la ciudad o en el campo, si eres joven o vieja, si eres heterosexual u homosexual, etc. Ver el análisis interseccional de esta manera une la interrogante del significado concreto de las categorías y sus límites a contextos históricos específicos más que sólo a interrogantes ontológicas y epistemológicas abstractas. Con todo, asumir que cualquier estudio intercategorial en particular daría como resultado un entendimiento pleno de las construcciones específicas de cualquier categoría social particular en un contexto particular, como lo hace McCall, resulta también reduccionista.

Los límites del análisis interseccional y las categorías interseccionales

Citando de nuevo a McCall (2005: 1774), ésta argumenta que “en su énfasis en las experiencias de subjetividad y opresión de las mujeres negras, la teoría interseccional ha oscurecido la pregunta de si todas las identidades son interseccionales o si sólo los sujetos mutuamente marginalizados tienen una identidad interseccional”. De hecho, Kimberlé Crenshaw (1989: 139) define la interseccionalidad como “la multidimensionalidad de las experiencias vividas por sujetos marginalizados”. Otras feministas negras (p.ej. Thornton Dill 1983, Bryan et al. 1985) también permanecen dentro de los límites de la tríada ‘raza, clase y género’. Philomena Essed (1991) incluso la limita a las dos dimensiones de ‘racismos generizados’ (*gendered racisms*) y ‘generismos racistas’ (*racist genderisms*). Otras han añadido las categorías específicas en las que estaban interesadas, tales como edad (Bradley 1996), discapacidad (p.ej. Oliver 1995, Meekosha/Dowse 1997), sedentarismo (p.ej. Lentin 1999) o sexualidad (p.ej. Kitzinger 1987). En otros trabajos, algunas feministas han intentado desarrollar listas completas y han incluido en ellas números mucho más altos —por ejemplo, Helma Lutz (2002) relaciona 14 categorías, mientras que Charlotte Bunch (2001) relaciona 16. Floya Anthias y yo (1983, 1992; ver también Yuval-Davis 2006) argumentamos de forma enérgica que el análisis interseccional no debería estar limitado únicamente a aquéllos que se encuentran en los múltiples márgenes de la sociedad, sino que los límites del análisis interseccional deberían abarcar a todos los miembros de la sociedad y, por tanto, la interseccionalidad debería ser vista como el marco teórico adecuado para analizar la estratificación social. Existe un paralelismo aquí con la lucha de muchos de nosotros durante los años 70 y 80 por señalar (lo que hoy en día parece mucho más obvio) que todos, no sólo las minorías racializadas, tienen ‘etnicidades’ y que los miembros, en especial los hombres, de las mayorías hegemónicas no son sólo ‘seres humanos’, sino que tienen género, clase, etnicidad, etc.

En *Gender Trouble* (1990), Judith Butler se burla del ‘etc.’ que continuamente aparece al final de las largas (y diversas) listas de divisiones sociales mencionadas por feministas y ve todo como una avergonzada admisión de un “signo de agotamiento así como del proceso ilimitable de significación misma” (1990: 143). Como Fraser (1995) y Knapp (1999) dejan claro, a pesar de todo, una crítica tal es sólo válida dentro del discurso de las políticas de identidad donde hay una correspondencia entre los posicionamientos o localizaciones sociales y las identificaciones con agrupaciones sociales particulares. Cuando esta combinación no tiene lugar, Knapp encuentra con razón que la mención de Butler “de un proceso ilimitable de significación’ puede ser reduccionista si es generalizada en una forma sin especificar... [y] corre el riesgo de allanar diferencias ‘factuales’ históricamente constituidas y, con esto, suprimir ‘diferencias’ en sus propios términos” (Knapp 1999: 130).

La crítica de Knapp a Butler, clarifica de nuevo la importancia crucial de la separación de las diferentes dimensiones analíticas en que las divisiones sociales deben ser examinadas —discutida más arriba en este texto. Sin embargo, la pregunta permanece de si existe o no, en una condición histórica particular, un número específico y limitado de divisiones sociales que construyen el entramado de relaciones de poder dentro del cual los diferentes miembros de la sociedad están localizados.

Como ya mencioné en otra ocasión (2006a), tengo dos respuestas diferentes a esta pregunta que no son mutuamente excluyentes. La primera es que mientras que, en situaciones históricas específicas y en relación con personas específicas, hay ciertas divisiones sociales que son más importantes que otras para la construcción de sus posicionamientos; existen ciertas divisiones sociales —tales como el género, la etapa en el ciclo vital, la etnicidad y la clase— que tienden a dar forma a la vida de las personas en la mayoría de las localizaciones sociales, mientras que otras divisiones sociales —tales como aquellas que se relacionan con la membresía a ciertas castas o estatus particulares como persona indígena o refugiada— tienden a afectar a menos personas a nivel global. Al mismo tiempo, para aquellos que son afectados por esas y otras divisiones sociales no mencionadas aquí, éstas son cruciales y hacerlas visibles es algo por lo que se debe pelear, pues se trata de un caso en que el reconocimiento —de ejes de poder social, no de identidades sociales— es de crucial importancia política.

Mi segunda respuesta está relacionada con lo que Castoriadis llama la ‘imaginación creativa’ (1987; ver también Stoetzler/Yuval-Davis 2002) que subyace a cualquier categoría de significación lingüística y a otras categorías de significación sociales. Aunque ciertas condiciones sociales facilitan esto, la construcción de categorías de significación es, en última instancia, un producto de la autonomía y libertad creativa humana. Sin agentes sociales específicos que construyan y señalen ciertas características analíticas y políticas, el resto de nosotros no sería capaz de distinguirlas. El arcoiris incluye todo el espectro de colores, pero la cantidad misma que distinguimos depende de nuestro *milieu* social y lingüístico específico. Es por esta razón que las luchas por el reconocimiento siempre incluyen también un elemento de construcción y es por esta razón que el estudiar las relaciones entre los posicionamientos, las identidades y los valores políticos es tan importante (e imposible si todos son reducidos al mismo nivel ontológico). La lucha por el reconocimiento, por tanto, es de importancia inherente a cualquier análisis interseccional. Es tiempo, entonces, de regresar a discutir la construcción y diferenciación que Nancy Fraser (2000) y otros hacen entre las políticas de reconocimiento y de redistribución.

El dilema reconocimiento/redistribución

Nancy Fraser (2000) se pregunta cómo las demandas por reconocimiento de las identidades y culturas separadas, por parte de las personas como agentes colectivos, pueden ser reconciliadas con una preocupación socialista tradicional por la redistribución de la riqueza en compensación por las desigualdades de clase. Como Crompton y Scott (2006) afirman, Fraser se basa en la diferenciación weberiana entre economía y cultura. Con todo, Fraser diferencia entre lo que ella llama reconocimiento y redistribución, al mismo tiempo que aborda los dilemas de justicia y moralidad en la condición ‘postsocialista’. Su argumento básico es que ciertas, pero no todas las identidades colectivas que no son identidades de clase, se ven afectadas por temas de distribución desigual, así como de reconocimiento. Por tanto, llama al género y la clase como colectividades bivalentes que se bifurcan a lo largo del espectro de redistribución y reconocimiento; la clase está relacionada con el modelo redistributivo mientras que lo que ella llama ‘sexualidades despreciadas’

con el modelo de reconocimiento social y cultural. Con todo, estoy segura de que ella estaría de acuerdo con que tales generalizaciones son histórica y espacialmente específicas, que no son inherentemente válidas en toda situación y están en constante proceso de disputa y cambio.

Lo que es más importante notar aquí, sin embargo, es que Fraser hace una equivalencia analítica entre las identidades colectivas en los niveles de reconocimiento y redistribución. Sin embargo, operan de maneras muy distintas. Mientras que las personas pueden identificarse exclusivamente con una categoría, colectividad o agrupación de identidad —ya sea como mujeres, negro_as, gays, etc.— su locación social —como se discutió anteriormente— está construida de forma concreta a lo largo de múltiples, si bien mutuamente constitutivos, entramados interseccionados de categorías de poder social entre los cuales la clase no es más que uno —p.ej. género, raza y etnicidad, etapa en el ciclo vital, sexualidad, capacidad, etc.

Más que eso, muchas veces las luchas por el reconocimiento involucran una reificación y esencialización (o por lo menos un ‘esencialismo estratégico’, por usar el término de Gayatri Spivak (1993)) de la categoría de identidad particular alrededor de la cual están intentando construir un movimiento social y político, y la combinación de diferentes dimensiones analíticas puede ser usada para encubrir relaciones de poder entrecruzadas dentro de los miembros de la agrupación de identidad colectiva. Muchas veces los promotores de luchas por reconocimiento particulares son más articulados, están mejor educados, mejor conectados y cuentan con mejores recursos que otros miembros de la agrupación, y sus localizaciones sociales son significativamente diferentes de las de ellos. Así, necesitan ser vistos más como sus defensores que como sus representantes (Yuval-Davis 1994, 1997).

Por esta razón la interseccionalidad es un modelo de análisis mucho más sistemático y, generalmente, mejor aplicable que el modelo de reconocimiento/redistribución y hace más sencillo deconstruir y analizar las dinámicas internas de las agrupaciones de identidad colectivas. Es una pena, por tanto, que mientras que la interseccionalidad se ha vuelto popular en una variedad de campos políticos y académicos, su influencia en la teoría sociológica de estratificación social ha sido hasta ahora, al menos en el Reino Unido, mínima. De manera significativa, en su panorama general del campo, Crompton y Scott (2006) descartan, en gran parte la discusión de Floya Anthias acerca de interseccionalidad y translocalidad que aparece en el mismo volumen (2006), mientras que mencionan la diada reconocimiento/redistribución de Fraser como la mayor innovación teórica feminista que ha sido incorporada a este campo. Esto cobra un interés especial en tanto recordemos que, a diferencia de Floya Anthias, Nancy Fraser escribió sobre estos temas no desde una perspectiva sociológica, sino como una filósofa moral.

Estratificación

La estratificación, o mejor dicho, la estratificación social, está relacionada con las localizaciones jerárquicas diferenciales de individuos y agrupaciones de personas en el entramado de poder de la sociedad. Mientras que tradicionalmente las Teorías de estratificación social se relacionaban con las ‘sociedades’ como sociedades nacionales dentro de los límites de los Estados, es de vital importancia que cualquier teoría comprensiva contemporánea de estratificación social incluya los órdenes de estratificación globales y regionales, así como los nacionales y locales, tomando en cuenta que éstos también están bajo continua disputa y modificación. Esto es, por supuesto, también cierto en relación a todos los análisis interseccionales. Encuentro problemático, por ejemplo, que la construcción de ‘mujer negra’ sea asumida automáticamente, a

menos que se especifique de otra forma, como la de una mujer negra de la minoría viviendo en sociedades occidentales blancas. La mayoría de las mujeres negras en el mundo de hoy son mujeres negras en sociedades negras. Esto tiene implicaciones enormes para un análisis interseccional global de la estratificación y es un punto al que volveré más adelante en el presente artículo.

Este no es el lugar apropiado, ni hay aquí suficiente espacio, para revisar la literatura sociológica sobre estratificación. Sin embargo, en los términos más genéricos, los acercamientos generales más importantes a la estratificación solían ser el marxista y el weberiano, y en los años más recientes el tercer acercamiento alternativo es aquel inspirado por los escritos de Bourdieu (p.ej. 1984, 1997). Helma Lutz, en su presentación en un panel sobre interseccionalidad en la *International Sociological Association* en Durban (2006), argumentó que la perspectiva bourdieuana también ha revolucionado, o por lo menos debería revolucionar, los análisis interseccionales.

A falta de espacio resumiré los acercamientos marxista y weberiano a la estratificación en los términos más amplios y genéricos. Como Bourdieu es un poco menos conocido, describiré su acercamiento con un poco más de detalle.

El acercamiento marxista a la estratificación consiste básicamente en localizar a las personas de acuerdo a su relación con los medios de producción. Un debate importante aquí ha sido sobre si esta relación es básicamente la de propiedad —o falta de— o más bien si la propiedad misma es sólo un caso específico de control de los medios de producción en una sociedad particular. Una definición tan amplia ha dado lugar a análisis marxistas más matizados que reconocen el poder, por ejemplo, de los administradores estatales en el antiguo sistema gubernamental soviético. Los acercamientos weberianos a la estratificación diferencian entre tres tipos diferentes de ejes de estratificación, aquellos de la economía, los del poder (político pero también los respaldados con el físico) y los del estatus. Muchos debates teóricos fueron planteados con respecto a la relación e intercambiabilidad entre estos ejes, así como el punto hasta el que la distribución de las personas a lo largo de estos ejes de estratificación necesariamente coagula en clases separadas fijas, el conflicto entre ellas, algo que es tan central en el enfoque marxista. Sin embargo, generalmente, los efectos generalizados de las localizaciones estratificadas diferenciales de las personas han tendido a ser vistas como resultantes en 'oportunidades de vida' diferenciadas. En el Reino Unido al menos, esto fue transformado a propósito del Censo en una lista de categorías basada en las ocupaciones de las personas (Goldthorpe et al. 1980).

Bourdieu (1997) desarrolló una 'sociología de la práctica' que identifica las desigualdades como el resultado de una interacción entre prácticas incorporadas y procesos institucionales que juntos generan desigualdades de largo alcance y de diversos tipos. Su acercamiento está basado en una trinidad conceptual de campo [=estructuras fluidas], capital [puede ser movilizado en campos particulares por personas con el habitus apropiado] y habitus [que determina su competencia para participar en los campos]. Las acciones de las personas, entonces, están determinadas no por construirse a sí mismas como pertenecientes a una categoría específica, sino por diferenciarse a sí mismas de otros a través de movimientos tácticos y estratégicos dentro del campo (Devine/Savage 2005).

Tanto en los análisis marxistas como weberianos existe una diferenciación básica entre entendimiento estructural y subjetivo del poder social estratificado, aunque difieren en las formas y el punto hasta el cual

los dos están conectados. Marx diferencia entre 'la clase en sí misma' y 'la clase por sí misma' como parte de las relaciones entre la infraestructura social y la superestructura; mientras que Weber diferencia entre clases sociales, grupos de estatus y partidos políticos y no ve una relación causal necesaria entre ellos.

En el acercamiento teórico de Bourdieu esta diferenciación tajante entre los diferentes niveles desaparece, pues el consumo le parece no sólo el efecto de las desigualdades de clase sino también parte de sus construcciones cuando discute los capitales culturales y sociales al mismo tiempo que los económicos. Aunque en sus primeros escritos aún daba prioridad a lo económico, esto tiende a desaparecer en los escritos posteriores. La distribución de las diferentes clases [y fracciones de clases] va desde aquellos que están mejor provistos de capital cultural y económico a aquellos más desprovistos en ambos aspectos. El habitus es la relación entre la capacidad de producir prácticas y trabajos clasificables, y la capacidad de diferenciar y apreciar estas prácticas y productos [gusto]. Ahí es donde el mundo social representado, esto es el espacio del estilo de vida, es constituido y donde tanto las prácticas como los productos se convierten en un sistema de signos distintivos. El habitus es necesidad internalizada y convertida en una disposición que genera prácticas que tienen sentido y percepciones que dan sentido. Diferentes condiciones de existencia producen diferentes habitus. De esta manera, Bourdieu (1984: 10) intentó trascender

la oposición entre la visión que podemos indiferentemente clasificar como realista, objetivista o estructuralista, por un lado; y la visión constructivista, subjetivista, espontaneísta, por el otro. Cualquier teoría del universo social debe incluir la representación que los agentes tienen del mundo social y, más precisamente, la contribución que hacen a la construcción de la visión de ese mundo y, en consecuencia, a la construcción misma del mundo.

Esta perspectiva construccionista es de crucial importancia si consideramos las relaciones entre interseccionalidad y estratificación. Al permitir en su teoría tanto a la producción como al consumo estructurar la estratificación social y al tratar los 'límites' de la clase como construcciones lingüísticas, Bourdieu evita el 'problema' de la aparente negativa de las clases 'objetivas' a actuar y sentir como 'deberían', que afecta tanto al acercamiento marxista como weberiano a la clase y la estratificación (Devine et al. 2005, Wright 2005). Algunas de sus formulaciones pueden ser vistas como análisis interseccional, aunque él nunca reconoció su deuda con la teoría feminista.

Helma Lutz (2006) señala que, aunque Bourdieu menciona el género como un aspecto importante del habitus de clase a lo largo de su obra, es sólo en sus trabajos tardíos cuando analiza la 'dominación masculina' (2001) como un caso especial de desigualdad social. La dominación masculina es para él "la forma paradigmática de dominación simbólica" (Bourdieu/Wacquant 1996: 208) con la división y la subordinación como sus características más importantes. De acuerdo con él, la persistencia de la dominación masculina es el resultado del ocultamiento continuo de la violencia simbólica del orden de género. El orden de género dominante es un producto del habitus en tanto que es un orden simbólico, exacerbado, resguardado celosamente y reconocido como poder masculino legítimo al tiempo que malinterpreta/ disfraz la violencia simbólica.

La dominación masculina es un concepto que básicamente funciona gracias a una 'conformidad de los actores'; hombres y mujeres reproducen esta interacción de estructuras incorporadas a los niveles individual e institucional.

El concepto es de particular interés porque Bourdieu profundiza en gran detalle cómo un orden físico se convierte en un orden social y simbólico, y el tema de la 'incorporación' (*embodiment*) ha sido central para la teoría feminista, especialmente a través de la obra de Elizabeth Gross (1993) y otras que estuvieron influenciadas por la obra de Spinoza.

Una implicación de esto es que el destino de las clases sociales, entendidas como colectividades constituidas a través de prácticas de estratificación social, se torna más contingente que nunca en las vicisitudes históricas del discurso de la clase social. Este tema será revisitado más adelante pues, aunque en general simpatizo con una construcción interseccional de la estratificación tal, encuentro problemática la ecuación bourdieuana entre colectividades sociales y localizaciones categóricas a lo largo de ejes de poder.

En términos de las teorías feministas de la clase y la estratificación, Beverly Skeggs (2004) adopta casi completamente una perspectiva bourdieuana en su obra. Ella ve la cultura como central en la producción de la diferencia de clases, generando nuevas formas de atribuir valor, producir nuevas formas de apropiación y exclusión. Ella aboga (Devine et al. 2006: 66) por un modelo teórico que vea la lucha de clases como [parcialmente] librada a través de la relación de derecho de apropiación de las culturas de otros, en la cual la cultura de la clase trabajadora se convierte en un recurso; fijo, fragmentado y explotado de elementos para ser usados por otros y autorizarse a sí mismos a través de éstos.

En términos de análisis interseccional, yo argumentaría que, aunque no siempre se ha reconocido de forma explícita, mucho del enfoque en las vidas cotidianas de espacios sociales y físicos particulares puede ser visto como afín al análisis bourdieuano —como, por ejemplo, en el trabajo de Philomena Essed (1991) quien enfatiza los 'racismos generizados' y los 'generismos racializados' (*gendered racisms* y *racialized genderisms*).

La perspectiva bourdieuana nos hace cuestionar no sólo hasta qué punto los temas de cultura, espacio y subjetividad son importantes para teorizar la estratificación sino también de qué manera deben incorporarse estos temas.

La interseccionalidad como teoría de la estratificación: el bosquejo de una conclusión

En esta sección final del artículo me gustaría bosquejar un marco muy general y aún en proceso de construcción de la/s manera/s en que me gustaría ver a la interseccionalidad insertada y aceptada como una Teoría sociológica de la estratificación.

El énfasis en la naturaleza cambiante y disputada de los diferentes ejes de poder en situaciones sociales específicas y la locación de individuos y grupos a lo largo de estos ejes son características del acercamiento intracategorial a la interseccionalidad —mencionado anteriormente en este artículo y en el que yo de forma general me localizo. A este respecto la perspectiva bourdieuana es conductiva al marco interseccional que me gustaría promover como un análisis teórico de la estratificación. Con todo, la concentración en la vida cotidiana, en las subjetividades, en las alteraciones matizadas y minúsculas, puede ser importante para lo que Crompton y Scott (2005) llaman el 'acercamiento de caso de estudio a la estratificación'. Pero esto es problemático cuando tratamos de cambiar el lente a una perspectiva general más genérica y global, la cual es necesaria para poder alcanzar ciertas observaciones válidas que evitarían las distorsiones

de una mirada etnocentrista. En algunos otros de mis escritos (p.ej. 1994, 2007), discuto las problemáticas del truísmo feminista de 'lo personal es político' que muchas veces es interpretado no sólo como una declaración relacionada con la naturaleza política de las relaciones íntimas, sino como si la política válida tuviera que estar basada en experiencia personal. Es por esta razón que he promovido los diálogos transversales que cruzan fronteras y límites, y que involucran a personas con miradas situadas diferentes [pero dentro de límites normativos comunes] como la única base epistemológica de lo que Patricia Hill Collins (1990) llama 'acercarse a la verdad'.

Un acercamiento interseccional a la estratificación, por tanto, requeriría un modelo de análisis que combine análisis de caso y de variables; que sea sensible a los contextos situados pero que no caiga en una trampa relativista que evite el juicio comparativo.

Como ya profundicé anteriormente, yo sugeriría que la diferencia que Nancy Fraser y otros perfilan entre reconocimiento y diferencias distributivas necesita ser abarcada en un análisis interseccional, que sea sensible a las construcciones diferenciales de la misma categoría social como una localización social interseccionada y como modo de identificación social. Identidades colectivas tales como las 'sexualidades despreciadas' (para usar la expresión de Fraser) pueden ser aceptadas y 'reconocidas' en ciertos contextos sociales e históricos pero pueden no sólo evitar el acceso de las personas a trabajos particulares sino poner sus vidas en peligro en otros. Más aún, como Henritte Gunkel (2007) muestra en su estudio sobre Sudáfrica, los homosexuales de diferentes trasfondos raciales, de clase, de edad o culturales pueden ser tratados de formas en extremo diferentes en la misma sociedad. Asimismo, aunque Barack Obama tenía razón al decir en su discurso inaugural que la capacidad de [por lo menos algunos] afro americanos para acceder a derechos de ciudadanía, sin mencionar poderes de elección, ha cambiado dramáticamente en los últimos 60 años, sería muy engañoso homogeneizar la localización política de todos los afro americanos contemporáneos.

Como mencioné anteriormente, no todas las categorías sociales son relevantes en cualquier contexto social e histórico particular y en relación con personas específicas para construir posicionamientos específicos. Al mismo tiempo, existen ciertas divisiones sociales tales como el género, la etapa en el ciclo vital, la etnicidad y la clase que tienden a dar forma a la vida de la mayoría de las personas en la mayoría de las localizaciones sociales, mientras que otras divisiones sociales tales como aquellas relacionadas con la membresía a castas particulares o estatus de indígena o refugiado, tienden a afectar a menos personas a nivel global. Sin embargo, para aquellos que son afectados por éstas y otras divisiones sociales no mencionadas aquí —que van desde la discapacidad hasta ser refugiado_a— éstas son cruciales y necesitan de la lucha para hacerlas visibles. Este es, por tanto, un caso en que el reconocimiento —de ejes sociales de poder, no de identidades sociales— es de crucial importancia política.

Al mismo tiempo, aunque ciertas condiciones sociales pueden facilitar esto, la construcción de categorías de significación es, en última instancia, un producto de la 'imaginación creativa' humana (para usar la terminología de Castoriadis 1987. Ver también Stoetzler/Yuval-Davis 2002). Sin agentes sociales específicos que construyan y señalen ciertas características analíticas y políticas, el resto de nosotros no sería capaz de distinguirlas. El arcoiris incluye todo el espectro de los diferentes colores, pero cuántos colores podemos distinguir depende de nuestro *milieu* social y lingüístico específico. Es por esta razón que las luchas por el reconocimiento siempre incluyen un elemento de construcción y que el estudiar las relaciones entre los

posicionamientos, las identidades y los valores políticos es tan importante (e imposible si todos son reducidos al mismo nivel ontológico) (Yuval-Davis 2006b).

Y este es el último punto que me gustaría enfatizar. Con todos sus aportes, el análisis bourdieuno puede sin intención haber reforzado las políticas de identidad que no diferencian entre estas dimensiones analíticas y que asumen que cada categoría social necesariamente construye una colectividad o agrupación social alrededor de la cual las identidades de las personas son construidas, y que las personas que se ven como miembros de agrupaciones particulares de identidad necesariamente tienen la misma relación [o, por lo menos, deberían tener la misma relación] hacia ésta y construyen sus límites de las mismas maneras. Es por esta razón que la metodología de investigación comparativa intercategorial a nivel estructural de McCall tiene que ser complementada con una investigación comparativa intracategorial que explore cómo estas diferentes dimensiones analíticas están siendo conectadas o no en diferentes miradas situadas de personas con identidades diferenciales y posturas políticas normativas. En otras palabras, tenemos que interrogar las asunciones de las metodologías tanto de caso como de variables y rechazar la naturalización de cualquier construcción de divisiones sociales o asumir priorización en cualquiera de ellas, como la clase o el género. Esto puede crear metodologías complejas, de niveles múltiples, que requerirían la cooperación de investigadores con una mente similar pero en localizaciones diferentes. Mas la economía política de la investigación europea ya se está moviendo en esa dirección y deberíamos, por lo menos, hacer uso de ella con el propósito de realizar estudios interseccionales de estratificación apropiados.

BIBLIOGRAFÍA

- Anthias, Floya (2005): "Social stratification and social inequality: models of intersectionality and identity". En: Fiona Devine/Mike Savage/John Scott/Rosemary Crompton: *Rethinking class: culture, identities and life styles*, Londres: Palgrave Macmillan, pp. 24-45.
- Anthias, Floya/Yuval-Davis, Nira (1983): "Contextualizing Feminism: Gender, Ethnic and Class Divisions". En: *Feminist Review*, 15, pp. 62-75.
- Anthias, Floya/Yuval-Davis, Nira (1992): *Racialized Boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Londres: Routledge.
- Benhabib, Seyla (2002): *The Claims of Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Bhavnani Kum-Kum (2008): "The shape of water". Artículo presentado en la serie del Centre of Narrative Studies de la University of East London.
- Bradley, Harriet (1996): *Fractured Identities: the changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Cultural Theory: Critical Investigations*. Londres: Sage
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, LJD (1996): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brah, Avtar/Phoenix, Ann (2004): "Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality". En: *Journal of International Women's Studies*, 5, 3, pp. 75-86.
- Bryan, Beverly/Dadzie, Stella/Scafe, Suzanne (1985): *The heart of the race: Black women's lives in Britain*. Londres: Virago
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.

- Castoriadis, Cornelius (1987): *The imaginary institution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Bunch, Charlotte for the Center for Women's Global Leadership (2001): "A women's human rights approach to the World Conference Against Racism", disponible en: www.cwgl.rutgers.edu/globalcenter/policy/gcpospaper.html
- Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. University of Chicago.
- Cooper, Davina (2004): *Challenging Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crompton, Rosemary/Scott John (2005): "Class analysis: beyond the cultural turn": En Fiona Devine/Mike Savage/John Scott/Rosemary Crompton: *Rethinking class: culture, identities and life styles*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 186-203.
- Devine, Fiona/ Savage, Mike/ Scott, John/ Crompton, Rosemary (eds.) (2005): *Rethinking class: culture, identities and life styles*. London: Palgrave Macmillan
- Devine, Fiona/Savage, Mike (2005): 'The cultural turn, sociology and class analysis' En Fiona Devine/Mike Savage/John Scott/Rosemary Crompton: *Rethinking class: culture, identities and life styles*. Londres: Palgrave Macmillan, pp.1-23.
- Esping-Andersen, Gosta (ed.) (1993): *Changing Classes: Stratification and Mobility in Post-Industrial Societies*. Londres: Sage.
- Essed, Philomena (1991): *Understanding Everyday Racism: An interdisciplinary Theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraser, Nancy (1997): *Justice Interruptus*. Nueva York: Routledge
- Fraser, Nancy (2000): "Rethinking Recognition". En: *New Left Review*, 3, pp. 107-29.
- Giddens, Anthony (1871): *Capitalism and Modern Social Theory: an Analysis of the Writings of Marx, Durkheim & Max Weber*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, John H./Llewellyn, Catriona/Payne, Clive (1980): *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Gross, Elizabeth (1993): "Bodies and Knowledges: Feminism and the Crisis of Reason,". En: Alcoff, L./Potter, E. (eds.): *Feminist Epistemologies*. Londres, Routledge, pp. 187-216.
- Gunkel, Henriette (2010): *The Cultural Politics of Female Sexuality in South Africa*. Londres: Routledge.
- Hancock, Ange-Marie (2007): "When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm". En: *Perspectives on politics*, 5, 1, pp. 63-80.
- Harding, Sandra (1997): "Comment on Hekman's 'Truth & Method: Feminist Standpoint Theory Revisited'". En: *Signs*, 22(2), pp. 382-91.
- Hill Collins, Patricia (1990): *Black Feminist Thought*. NY: Routledge.
- Hooks, Bell (1981): *Ain't I a Woman*. Boston: South End Press
- Inglis, David/Bone, John (eds.) (2006): *Approaches to social stratification [vol.II of Social Stratification]*. Londres: Routledge.
- James, Selma (1986): *Sex, Race & Class*. Londres: Centerpress, Serie Housewives in Dialogue.
- Kitzinger, Celia (1987): *The Social Construction of Lesbianism*. Londres: Sage.
- Knapp, Axeli (1999): "Fragile foundations, strong traditions, situated questioning: critical theory in German-speaking feminism". En: M. O'Neill (ed.): *Adorno, culture and feminism*. Londres: Sage
- Lentin, Ronit (1999): "Constitutionally excluded: citizenship and (some) Irish women". En: N. Yuval-Davis/P. Werbner (eds): *Women, Citizenship and Difference*. Londres: Zed Books.
- Levine, Rhonda F. (1998): *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical debates*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lutz, Helma (1991): "Migrant women of Islamic background – images and self images", MERA, Working Papers, n° 11, Otoño.

- Lutz, Helma (2002): "Intersectional analysis: a way out of multiple dilemmas?" Artículo presentado en el International Sociological Association Congress, Brisbane, Julio.
- Lutz, Helma (2006): "Can intersectionality help?", artículo presentado en el International Sociological Congress en Durban, Sudáfrica.
- Mccall, Leslie (2005): "The Complexity of Intersectionality". En: *Signs*, 30, 3. pp. 771-1800.
- Meekosha, Helen/Dowse, Leanne (1997): "Enabling citizenship: gender, disability and citizenship en Australia". En: *Feminist Review*, 57, pp. 49-72.
- Oliver, Michael (1995): *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Londres: Macmillan.
- Parkin, Frank (1974) (ed.): *The Social Analysis of Class Structure*. Londres: Tavistock.
- Skeggs, Beverley (2004): *Class, self culture*. Londres: Routledge.
- Spivak, Guayatri (1993): *Outside the teaching Machine*. Londres: Routledge.
- Stoetzle, Marcel/Yuval-Davis, Nira (2002): "Standpoint Theory, Situated Knowledge & the Situated Imagination". En: *Feminist Theory*, 3, 3, pp. 315-334.
- Taylor, Charles (1992): *Multiculturalism and 'the Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.
- Thornton Dill, Bonnie (1983): "Race, class & Gender: Prospects for an all-inclusive sisterhood". En: *Feminist Studies*, 9, 1, pp. 131-150.
- Walzer, Michael (1992): *Spheres of Justice: a Defence of Pluralism and Equality*. Nueva York: Basic Books.
- Woodward, Alison (2005): "Translating diversity: the diffusion of the concept of diversity to European Union equality policy and the potential for an intersectional approach". Artículo presentado en la conferencia *Theorizing Intersectionality*, University of Keele, 21 de mayo.
- Weininger, Elliot B. (2005): "Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis". En: Wright, Erik Olin (ed.): *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.82-118.
- Yuval-Davis, Nira (1994): "Women, Ethnicity and Empowerment". En: *Feminism and Psychology*, 4, 1, pp. 179-197.
- Yuval-Davis, Nira (1997): *Gender & Nation*. Londres: Sage Publications.
- Yuval-Davis, Nira (2006a): "Intersectionality and feminist politics". En: *European Journal of Women's Studies*, 13, 3, pp. 193-209.
- Yuval-Davis, Nira (2006b): "Belonging and the politics of belonging". En: *Patterns of Prejudice*, 40, 3, pp.196-213.
- Yuval-Davis, Nira (2007): "Human/Women's rights and feminist transversal politics". En: Myra Marx Ferree/Aili Mari Tripp (eds.): *Transnational Feminisms: Women's Global Activism and Human Rights*. Nueva York: New York University Press.
- Zeitlin, Morris (1974): "Corporate ownership and control: The large corporation & the capitalist class". En: *American Journal of Sociology*, 79, 5, pp. 1073-1119.

Nora Domínguez, Laura Arnés, Paula Torricella

DESPLAZAMIENTOS TEÓRICOS, TRAYECTOS INSTITUCIONALES

Este trabajo parte de la puesta en diálogo de dos citas con las que buscamos anticipar y relacionar cuestiones pertinentes a los estudios feministas y/o de género:

Esas noches la niña pensó: una muralla guarda las cifras de todos los que la han construido y destruido, los que la han querido atravesar, los que la pasaron por alto con la mirada, los que nunca pensaron en que una muralla fuera un accidente sino más bien una esperanza. Los que dejaron su sangre, los que la azuzaron. El bosque es presente inmutable, siempre fluido y siempre igual. La muralla acumula y tiembla. Decidió recorrer aplicadamente cada tramo, cada milímetro de piedra umbrosa. Inquieta, se dijo: “Al fin empiezo a perderme” (Costa 2008: 100)

El feminismo se trasladó primero de la identidad de las mujeres (un conjunto de propiedades cerrado sobre el núcleo homogéneo de una femineidad esencial) a la diferencia (lo femenino como reverso asimétrico de lo masculino patriarcal que busca reivindicarse, separatistamente, con base en un sistema de referencia aparte). El feminismo pasó luego de la diferencia absolutizada como femenina, a las diferencias que se multiplican en cada mujer y entre las mujeres. Hoy la teoría feminista abarca el plural multidiferenciado del conjunto de identidades y diferencias que traspasan la simple oposición sexual al interconectar distintas coordenadas de poder, hegemonía, cultura y resistencia. Este acento en la multidiferenciación del sujeto y de las prácticas de identidad le permite a la teoría feminista usar el género no para reafirmar una “propiedad” de la diferencia sexual, sino como una fuerza que impulsa cada territorio subjetivo a moverse creativamente entre centralidad y márgenes, entre unidad y fragmentación, entre autonomía y heteronomía, etc. Esta nueva perspectiva de género —fluctuante e intersectada— sirve para que la crítica feminista entendida como crítica cultural ensaye la tensión del límite entre el adentro y el afuera de los marcos fijados como dominación y subalternidad (Richard 2009: 83).¹

Se trata de dos textos diferentes: el primero, da forma a una imaginación literaria, una primera persona singulariza la breve historia que está por comenzar y observa, como en una pantalla, los caminos que se abren para explorar un mundo desconocido. El segundo, es un discurso no ficcional, con el tono afirmativo de una exposición de ideas sólidas para la argumentación; se hace cargo de ordenar un campo de saber, describe sus etapas y marca sus posiciones. A pesar de sus diferentes registros, ambos textos narran trayectos, recorridos no unívocos y aluden a un espacio físico, virtual o simbólico multiestratificado y con temporalidades superpuestas. En esas temporalidades discontinuas hay, sin embargo, un tiempo común que invoca el legado de una genealogía propia.

Si el fragmento del texto literario “Las anfibias” (Costa 2008) alude a arquitecturas y destrucciones, a olvidos y reconstrucciones, también percibe en cada derrota o en cada final un recomienzo o una transformación, el nacimiento de una esperanza. Del mismo modo pueden pensarse las etapas que el artículo de la crítica franco chilena, Nelly Richard, describe para el pensamiento feminista. Recorrer cada milímetro

1 El destacado es nuestro.

de piedra umbrosa, como dice el yo del texto literario, significa transitar ese proceso de diferentes tramos, obstáculos y batallas en las que las feministas nos reconocemos e identificamos y con las cuales podemos confrontar nuestros relatos personales de subjetivación personal o de compromiso con las instituciones en las que actuamos. En ambos textos, llegar a un punto no significa colmarlo ni afincarse, sino por el contrario habitarlo (experimentarlo) en su reversibilidad y contingencia.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, específicamente la idea de que la categoría de género impulsa preguntas y opera, asimismo, como lente, proponemos desplazarnos, ‘perdernos’ —como la niña frente a la muralla—, en una serie de deslindes e interrogantes sobre cuestiones vinculadas al problema del conocimiento, conscientes de que en este movimiento de atento vagabundeo habita el secreto para hallar respuestas. Nos aventuramos entonces a dar cuenta de diferentes niveles: el de los conceptos y las prácticas que los contienen, el de las instituciones como espacios de intervención y referencia, y, por último, un plano diacrónico que considere tanto la historia de los estudios de género como campo de saber y sus diversas localizaciones, como los complejos entramados entre nuestras instituciones y las historias regionales y nacionales.

Al pensar en el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL), resulta perentorio identificar acuerdos y desacuerdos, desigualdades y diferencias, y poner en marcha las discusiones necesarias para su tratamiento. Nos inclinamos no por la neutralización de las diferencias, sino por acentuar las tensiones y complejidades para arribar de manera más provechosa a conceptualizaciones y diagnósticos críticos que resulten operativos al programa.

Un proyecto en común de enseñanza superior compromete deseos y pedagogías, también objetivos político-académicos que involucran planos imaginarios —de los que en general las formulaciones primeras de los proyectos no se hacen cargo— y acciones dispuestas tanto sobre los cambios a afrontar como sobre los sujetos a los que se quiere movilizar subjetiva, política e intelectualmente. Los movimientos de mujeres, el activismo político feminista y el de los grupos de diversidad sexual protagonizaron —a lo largo de la historia y en diferentes contextos geográficos— desarrollos disímiles, reflejados en diversas acciones políticas que mantuvieron estrecha relación con los enclaves y tradiciones político-culturales de cada país. Los grados y modos de institucionalización de los centros de género también estuvieron subordinados a estas (y otras) realidades y procesos heterogéneos. Como consecuencia, y en virtud de estas historias y trayectos académicos desiguales, las comparaciones se tornan difíciles. Por eso el registro comparativo entre instituciones debe constituirse en sí mismo en un desafío a cumplir de manera cuidadosa y las categorías que utilicemos deben contribuir a desarrollar aproximaciones capaces de comprender una perspectiva global sin anular las diferencias; una perspectiva, como diría Rosi Braidotti, glocalizada. En este sentido, la propuesta no deberá limitarse a subrayar las diferencias, sino a tomarlas como interrogantes o puntos de partida para de esta manera construir trayectos institucionales más interesantes y productivos.

El género, una categoría activa

Sin duda, los estudios de mujer y género fueron pioneros en abrir nuevos campos de conocimiento y, simultáneamente, deconstruir/interpelar los sistemas de pensamiento de las diferentes disciplinas. Fueron pioneros también en crear nuevas epistemologías o forjar metáforas creativas y potenciadoras para imaginar otras realidades socio-sexuales menos regulatorias. Creemos que aún hoy el concepto de género

puede seguir apuntando hacia aquellas zonas ciegas que no fueron atravesadas por los efectos críticos de su aplicación y continuar la renovación de las metodologías de investigación y de enseñanza que nos involucran. Para ello, pensamos a las categorías como compuertas que permiten anclar, sostener ideas, hacerlas temblar, potenciar sentidos y de esta manera enfrentarlas a cambios y a nuevos derroteros. Si en los comienzos el sujeto mujer sirvió a la descripción extendida de las posiciones de subordinación en que ellas estaban inmersas y de los lugares disvalorizados que ocupaban en los saberes, luego el concepto fue revelando sus límites y habilitó nuevos pasajes conceptuales. Un compacto volumen bibliográfico en diferentes idiomas avala estos datos que todas conocemos. Pero, a esta altura del desarrollo teórico-metodológico, no puede negarse que fue el concepto de género el que suscitó más polémicas, alineó posiciones enfrentadas, separó contiendas transoceánicas (Braidotti 2000), movilizó elaboraciones teóricas hasta conducir las a un alto grado de sofisticación —ya que de hecho la realidad de los géneros y las sexualidades se fue volviendo más compleja y había que encontrar modos de nombrarla—, llamó la atención de otros intelectuales ajenos a esta área de estudios que entendieron no podían obviar las evidencias históricas, políticas y sociales que el concepto abría.

Así, el 'género' fue sobreviviendo de manera más que decorosa, aunque siempre polémica, a los embates y cuestionamientos de los que históricamente fue objeto. Es cierto que en un primer momento la palabra amenazaba con ocultar al sujeto mujer, pero la mirada retrospectiva permite hoy observar que fueron más las asociaciones que posibilitó que las que obstaculizó. En efecto, es una categoría que sigue movilizando energías sociales en pos de una sociedad más democrática (como lo confirma la reciente ley aprobada en Argentina sobre Identidad de Género) y cuyo entramado de sentidos parece lejos de estar clausurado.

Basta ver el modo en que las derechas conservadoras de cada uno de los países que forman parte del MISEAL advierten y actúan contra los peligros de su uso (las leyes de identidad de género, de matrimonios igualitarios, de derechos reproductivos o de aborto libre), para darnos cuenta cómo, para esos sectores, la palabra género atenta contra las buenas conciencias al promover una utilización libre y autónoma de los cuerpos. Por lo tanto, creemos que, aunque sea encarando un neto gesto de oposición y resistencia, no se la debería abandonar sino, por el contrario, retomar y resignificar de acuerdo con nuestros intereses. En este caso, la proyección de un posgrado, que aunque no la adoptará como un título, no puede desconocer su deuda con este concepto y con su historia. Por supuesto, no estamos proponiendo fetichizar ni trivializar ninguna categoría sino, por el contrario, reflexionar sobre la complejidad de su articulación² para poder describir y pensar sus virajes, mutaciones o devenires situados; y, por supuesto, para poder continuar pensándonos a nosotras mismas y a los modos de nuestras diversas inserciones sociales e institucionales.

Por último, y nuevamente con el objeto de evitar cualquier posible trivialización, deseamos que el

2 Hacemos propias las advertencias a este respecto que han formulado los activistas argentinos Silvia Delfino y Flavio Rapisardi, al reflexionar sobre los estudios de género y sexualidad en nuestro país: "Uno de los problemas políticos de primer orden era el efecto de estas condiciones sobre la fetichización de la diversidad sexual como un tema de profesionalización individual, no sólo por la institucionalización acrítica de ámbitos de producción cultural o de "estudios de mujer", gay, lésbicos, *queer*; sino también porque al focalizar el género o la identidad de géneros como objeto fetichizado, por un lado, se sostenían las formas de disciplinamiento de la tolerancia y el mero reconocimiento en la democracia neoconservadora y, por otro, se eliminaba la reflexión respecto de las condiciones de exclusión de los modos de organización colectiva" (Delfino/Rapisardi 2009: 13).

término género no se enlace con el mercado —sea global, nacional o académico— que, como es sabido, tiene por función descartar, desechar lo que encuentra a su paso y gira siempre en beneficio propio, es decir, según leyes inmanentes a su funcionamiento.

Para ello es preciso tener en cuenta los ámbitos de aplicación o ejercicio de la categoría. Por ejemplo, como intelectuales, profesionales, investigadoras o docentes, intervenimos y protagonizamos diferentes experiencias en las que se anclan y entraman los saberes de nuestras formaciones y de nuestras subjetividades. Adoptamos posiciones críticas disciplinares, utilizamos herramientas específicas para analizar, manipular, sopesar diferentes objetos de estudio que provienen o están delimitados por su pertenencia a distintas áreas del conocimiento y que pueden dedicarse también a la descripción o medición de grupos poblacionales o sociales, a los discursos o representaciones sociales o culturales, como a los procesos históricos o al plano de los pensamientos e ideas. La amplitud que caracteriza a estos objetos nos enfrenta a la necesidad de evitar el uso de metodologías rígidas e incluso de flexibilizar el uso de nociones y categorías de acuerdo con las exigencias que dichos objetos nos demanden. Sin caer en absurdos relativismos o en eclecticismos conciliatorios poco eficaces, podemos reconocer que de acuerdo con estos objetos, los grupos sociales a los que se refieran y los períodos históricos que delimitan, a veces nos vemos compelidas a usar diferentes categorías: mujeres, género, feminismos, diferencia sexual o diversidades sexuales.

Hay, además, otro plano de fundamental importancia que no se desarrollará en esta oportunidad, pero que incide en el orden de nuestras experiencias, prácticas y posicionamientos políticos. Los y las habitantes de América Latina vivimos en culturas marcadas por la traducción, entendida ésta en un sentido amplio. Esto nos obliga a un permanente esfuerzo de lectura y reinterpretación de modelos importados (políticos, económicos, sociales, educativos) y al ajuste y reconsideración de conceptos, teorías y nominaciones. Un trabajo que, sin duda y dicho en forma sencilla, forma parte de los mecanismos instituidos por los procesos de la colonización/decolonización. Se trata así de no desdeñar la riqueza que importa el diálogo con los países centrales, pero sin olvidar que es un diálogo marcado por relaciones de poder que han cambiado sus términos históricamente y cuya atención debe sostenerse.

El género, reguero de preguntas

Una de sus teóricas principales, Joan Scott, en 2008, retomó la formulación central de su artículo “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en la que informa que en la versión original la frase estaba encerrada entre signos de interrogación, justamente para enfatizar que el género “sólo es útil como pregunta” y que, como tal, sólo puede responderse en contextos específicos. Esta afirmación implica no sólo hacer preguntas sobre el género, sino desarrollar una concepción del género que requiera hacerlas. Su revisión del concepto la lleva a afirmar que “el género es el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual, no el sexo el que determina los significados del género” (Scott 2009: 42). Y, en esta misma línea, va a señalar al género como uno de los puntos principales de articulación del poder, una articulación que, por supuesto, no tiene que tener una conexión explícita con la diferencia entre los sexos, pero sirve para estructurar y legitimar todos los aspectos de la organización social (Butler/Weed 2009: 4).

Las interrogantes que surjan sólo pueden responderse a través de investigaciones puntuales, de corpus de análisis demarcados, de manera que cada objeto de estudio podría renovar y ajustar los términos de las preguntas de acuerdo con los contextos de producción, elaboración y recepción en que se formulan. Así, el

género sería un modo de interrogar, no el lugar de un referente al que tiene que adecuarse, sino el lugar de una pregunta y el sitio de una o de varias traducciones específicas al interior de cada disciplina. Cuando decimos al interior, queremos remarcar la diversidad de desafíos y ajustes que cada área de conocimiento impone, así como sus particularidades intrínsecas.

Por ejemplo, en el campo de la cultura las obras de arte dejarán de ser meros objetos de evaluación estética para ser en cambio pensadas como intervenciones, representaciones y como textos, es decir, como sitios para la producción de significados y de afectos de acuerdo con operaciones visuales o verbales, que circulan entre espectadores/lectores y autores. La literatura, el cine, la fotografía, la danza, etc. son prácticas que negocian significados conformados por la historia y el inconsciente, y que entran al espacio de la cultura de modo creativo pero ambivalente para incidir de maneras múltiples, a veces paradójicas y no conmensurables, en las formas de subjetivación. Los encuentros imaginarios entre autores, obras y lectores son arbitrarios y difíciles de medir y calibrar, pero ponen en funcionamiento miradas, perspectivas y lecturas cuyas herramientas debemos seguir considerando para poder ir dando cuenta de los problemas actuales que una lectura feminista puede aportar sobre los relatos de género, indagar sobre las imágenes que elaboran y que conmueven los imaginarios establecidos, explorar los deslindes del género en su relación con las cambiantes alternativas políticas de cada país o región, la memoria histórica, las diásporas sociales y lingüísticas, con las recicladas formas de la esclavitud sexual, entre otras cuestiones. Estos textos de la cultura actúan como laboratorios de identidades de género y reducirlos a un mero reflejo de situaciones que están previamente constituidas en otro lado no colabora para que podamos ensayar con sus posibilidades de transformación.

Reiteramos entonces la necesidad de sostener una reflexión crítica sobre la complejidad de articulación que la categoría propone. De acuerdo con la lectura que Judith Butler desarrolla sobre el pensamiento de Joan Scott, creemos que ninguna articulación de la diferencia sexual —entendamos *gender*— logra completar su significado porque dicho significado es construido por los mismos términos que participan de la articulación y de la modalidad que ésta adopta. Del mismo modo, ninguna articulación tiene pasaporte abierto y sirve para cualquier ocurrencia, sino que en términos de Scott, “sexual difference is a matrix through which and by which certain kinds of articulation take place” (en Butler 2011: 13). Se trata entonces de dar con ellas y hallar sus costados más críticos y productivos pero también aquellos más vulnerables o más resistentes a transformaciones. Como la misma Scott señala, más que intentar un disciplinamiento del término género habrá que intentar leer sus incoherencias sintomáticamente (Weed 2011: 288).

De todas maneras, sin pensar que su uso se autoabastece plenamente y que si lo hace nunca absorbe la pluralidad de sentidos de manera exhaustiva, este proyecto de enseñanza superior transnacional debería recostarse en sus tradiciones críticas más cuestionadoras y creativas, asumir el reguero de identidades y diferencias que intrínsecamente lo definen, y el abanico de problemas y articulaciones que promete encarar. Creemos que la tarea no puede ser imposible para personas que provienen de realidades sociales hendidas, y muchas veces dolorosamente, por un hervidero de diferencias. ¿Qué otra cosa son, si no un torbellino de distinciones, los motes de América Latina o de Europa que todas portamos y asumimos?

Espacios de contacto, trayectos en tensión

Leer las incoherencias implica en primera instancia echarlas a andar y estar preparadas para seguir sus derroteros. En este sentido, y para observar los emplazamientos a los que las articulaciones dan lugar, tal

vez sea necesario comparar sus virtualidades críticas confrontándolas con las posibilidades que ofrecen el uso de otros conceptos como el de interseccionalidad.

Según señala Leslie McCall, el género se reveló como una categoría analítica insuficiente y propone adoptar interseccionalidad como categoría central que conlleva una importante contribución teórica, entendiendo que la misma daría cuenta de una relación entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones y las formaciones de sujeto. Su propuesta es tomar la categoría como un desafío metodológico. Es probable que su valor y operatividad puedan ser cotejados en el trabajo con objetos que requieran órdenes descriptivos más duros; pero intuimos que sus limitaciones se revelarán más débiles frente a cuestiones de mayor demanda hermenéutica. Si bien McCall logra acertar en los trazados que apuntan diagnósticos y antecedentes epistemológicos que la crítica ve como el subsuelo de la interseccionalidad, su esquema parece inmanejable cuando hay que poner en contacto un espectro denso de complejidades. Si bien el propósito es trabajar con contextos acotados que determinen las categorías adecuadas a ese objeto o problema —y seguramente haya que esperar que los estudios de interseccionalidad se consoliden en este aspecto—, es probable que su uso sea más apropiado para algunas disciplinas como sociología o antropología y no para otras como historia, filosofía o estudios culturales. En este sentido, es posible que este debate constituya un episodio más de las divergencias entre los métodos de las ciencias sociales y de las ciencias humanas. Por otro lado, también es evidente que, como sostiene Goffman:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías (...). Apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas (Goffman 2006: 12).

De este modo, toda categoría o identidad a la que hagamos eco implicará demandas sociales asumidas, normalizadas o normalizadoras. En este repertorio amplísimo de definiciones, complejidades y configuraciones el camino parece imparable y cierta empecinada sofisticación no necesariamente conduce a pensamientos más clarificadores o que sirvan para dar cuenta de las desigualdades de manera más certera. Si en el contexto de los años 60 los paradigmas del marxismo, psicoanálisis y estructuralismo disputaban explicaciones que aludían a una determinación en última instancia dada por la organización económica, por el inconsciente y sus energías libidinales o por la estructura social, actualmente los debates también discurren en busca de una operatividad última de una categoría que brinde una salida conceptual satisfactoria. Si bien los ejes que se intersectan (clase, raza, género, discapacidad, preferencia sexual) cobran fuerza y significados variables como efecto de estas operaciones, las identidades pueden continuar siendo concebidas de forma independiente cayendo en muchos casos en las trampas del esencialismo o de la acumulación (Sabsay 2012: 147). Dichas variables tendrían, a su vez, que incluir las tensiones dadas entre el margen y el centro, la totalidad y la fragmentación, la autonomía y la heteronomía. El concepto de género, con sus limitaciones e insuficiencias, desde su emergencia se presentó como una categoría relacional y esa marca era un dato abierto y potenciador que permitía imaginar todo tipo de relaciones, cruces, intersecciones. En este sentido, insistimos en su intrínseca capacidad crítica y operativa que aún puede colarse por zonas ciegas o insospechadas.

Por otra parte, pensar en intersecciones nos coloca frente a un plano de líneas rectas, duras, de escasos recovecos. La muralla de piedra umbrosa con la que comenzamos, a pesar de su dureza, podría construir

imaginariamente no sólo otros accidentes —calles con esquinas, con curvas o vueltas, baldíos y rincones imprevistos— sino, más importante aún, albergaba superposiciones, acumulaciones y convivencia de experiencias y afectividades imposibles de separar u ordenar cronológicamente. De este modo, nos enfrentáramos a la posibilidad de pensar ya no en términos de ‘antes o después’, ‘bajo/sobre’ o ‘atrás/ adelante’, sino que, como propone Eve Kosovsky Sedwick al momento de explorar herramientas y técnicas para un pensamiento y una pedagogía no dualista (2003: 8), es el término *beside* (al lado, junto) el que se vuelve pura potencia ante todo por su carencia de polaridad. En esta figuración metafórica, tal vez sea posible imaginar al género no como un producto de cruces, sino de elementos que conviven a la par aunque no necesariamente de manera pacífica sino en estado de convulsión. Como sostiene Kosovsky: “Beside comprises a wide range of desiring, identifying, representing, repelling, paralleling, differentiating, rivaling, leaning, twisting, mimicking, withdrawing, attracting, aggressing, warping, etc.” (Kosovsky 2003: 8). El programa resulta inevitablemente seductor porque propone un nuevo funcionamiento e imaginación espacial que obligaría a traslados y modos de circulación diferentes de los conceptos, las ideas, los cuerpos, las formas de transmisión de afectos y saberes. Este esquema que, sin lugar a dudas, es un paso hacia un modo de reflexión y construcción no polar y no representacional, incita lecturas (del mundo) creativas y obliga a sacudir algunos términos, a desviar algunos recorridos que, a pesar de sonar contemporáneos y novedosos, ya se encuentran de algún modo solidificados. Consideramos, entonces, que estas maneras de trabajar y pensar se pueden volver útiles y certeras para encarar los procesos de enseñanza y transmisión que practicamos y estamos proyectando.

Conclusión

Dentro de este contexto de cooperación cultural internacional se nos vuelve imperioso pensar aquellas hendiduras simbólicas que conforman nuestras identidades y la historia de las relaciones políticas de nuestros países y regiones. Los vínculos entre los Estados nacionales no reproducen los posibles lazos entre los sujetos que entablan contactos y asumen proyectos conjuntos. En este sentido, se trata, por supuesto, de evadir aquellas formas estereotipadas que ciñen nuestras subjetividades y acciones, y que definen de manera muchas veces ‘normalizadas’ qué significa lo europeo o lo latinoamericano, ya que sabemos que ambos conjuntos simbólicos no caben en consideraciones uniformes ni homogéneas. Si Europa está ocupada por resolver sus problemas de unificación económica, política, educativa y sus políticas inmigratorias que se traducen en formas de racismo y xenofobia —dos de los efectos materiales y simbólicos de la discriminación social—, América Latina sigue pensando las formas de la violencia y de la pobreza —dos de las marcas ineludibles que operan contra la inclusión— que la atraviesan con proyectos y acciones que en algunos casos están obteniendo mejores resultados y estrategias que en décadas anteriores. Los cambios políticos positivos, emergentes en los comienzos del siglo XXI en contra de las políticas neoliberales practicadas durante los años 90, han tenido mayor éxito en las medidas para erradicar la pobreza que en relación con los modos de combatir la violencia, principalmente si se habla de la violencia contra las mujeres, en términos más actuales, llamados femicidios. Esta es la deuda inconmensurable que aún retienen los feminismos, los diferentes activismos de la diversidad sexual, la más novedosa categoría de interseccionalidad o la ya madura categoría de género.

No podemos olvidar entonces esa capacidad del género de proyectarse hacia otros espacios de saber, ya que advertimos que según sea usado el término contiene un empuje que reniega de neutralidades o conciliaciones y puede sostener un fuerte impulso para articular práctica analítica con proyectos y luchas políticas.

Con la intención de plantear cuál es el futuro de los Estudios Culturales, Lawrence Grossberg se interroga acerca de cómo dar cuenta de “las realidades caóticas y complejas del mundo” y percibe que en este campo de estudios se ensayan distintas metodologías, distintas “prácticas analíticas” para abordar contextos y coyunturas complejas, caóticas, inestables, contingentes que son también el tipo de realidades —y el tipo de desafío— con el que pretendemos realizar aportes a este proyecto.

Grossberg también subraya, como ya lo ha hecho la mejor tradición de estudios feministas, la práctica de un imperativo autorreflexivo que vuelva continuamente sobre sus propias condiciones de posibilidad, sobre las preguntas que se formulan y sobre las herramientas que se utilizan. En este sentido, sostiene, que se

(...) deben interrogar sus propias preguntas —y las categorías y los conceptos dentro de los cuales tales preguntas son pensables— y por eso la parte más difícil de cualquier proyecto en este campo es formular la pregunta. (...) Tal contextualización radical interrumpe cualquier deseo de hablar antes de haber hecho el trabajo analítico (Grossberg 2012:73).

Este trabajo partió de la idea de que los saberes en su anclaje institucional y disciplinar describen trayectos no lineales y que sus desplazamientos abarcan y tienen efectos sobre la vida académica en diferentes aspectos y dimensiones. Varios años de participación e intervención en el desarrollo de los estudios de género y en la gestión de políticas académicas en el país nos han permitido, como Instituto de investigación interdisciplinar, observar cómo los conceptos adoptan diferentes direcciones y se adhieren a sentidos nuevos que es preciso ver en sus localizaciones, y que reafirman el carácter situado de estos saberes. En este sentido, si intentamos una posible reescritura del final de la cita de Nelly Richard con la que comenzamos el artículo, ésta podría decir: “la crítica interseccional entendida como crítica cultural debe ensayar como objetivo principal la tensión del límite entre el adentro y el afuera de los marcos fijados como dominación y subalternidad” para que sirva a efectos sociales, simbólicos, institucionales y políticos más justos y amplios. Por eso, sin desdeñar otras articulaciones conceptuales, reiteramos que ‘género’ no alude simplemente a una categoría o variable de análisis, tampoco exclusivamente a una perspectiva crítica comprometida con procesos de cambio, sino también y fundamentalmente a un conjunto de debates (globales, regionales, locales) en los que la preocupación por dar cuenta de la complejidad social —en términos de cómo se articulan diferencia y desigualdad— ocupa un lugar central.

BIBLIOGRAFÍA

- Braidotti, Rosi (2000): *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Butler, Judith/Weed, Elizabeth (eds.) (2011): *The Question of Gender*, Joan W. Scott's Critical Feminism. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Butler, Judith (2011): “Speaking up, Talking Back. Joan Scott's Critical Feminism”. En: Judith Butler and Elizabeth Weed (eds.): *The question of gender*, Joan W. Scott's Critical Feminism. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp.11-28.
- Costa, Flavia (2008): *Las anfibias*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Delfino, Silvia/Flavio Rapisardi (2009): “Cuirizando la cultura argentina desde la Queerencia”. En: Ramona, 99, abril, pp.10-14.

- Goffman, Erving [1963] (2006): *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grossberg, Lawrence (2012) *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kosovsky Sedwick, Eve (2003): *Touching feeling, affect, pedagogy, performativity*. Durham-London: Duke University Press.
- McCall, Leslie (2005): "The complexity of interseccionality". En: *Signs*, 30, 3, pp. 1771-1800. The University of Chicago Press, recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/10.1086/426800> (07/10/2011).
- Richard, Nelly (2009): "La crítica feminista como modelo de crítica cultural". En: *Debate feminista*, 40, pp.75-85.
- Sabsay, Leticia (2012): "De sujetos performativos, psicoanálisis y visiones constructivistas". En: Soley-Beltrán, Patricia y Leticia Sabsay (eds.): *Judith Butler en disputa. Lecturas sobre la performatividad*. Madrid: Editorial Egales, pp. 135-168.
- Scott, Joan (2009): "Preguntas no respondidas". En: *Debate feminista*. 40, pp. 100-110.
- Weed, Elizabeth (2011): "From the "useful" to the "Impossible" in the Work of Joan W. Scott". En: Judith Butler and Elizabeth Weed (eds.): *The question of gender, Joan W. Scott's Critical Feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 287-311.

Stella González Arnal

INTERSECCIONALIDAD Y DIVERSIDAD

En defensa de un modelo de análisis categorial no opresivo que respeta la diferencia

La filósofa latinoamericana María Lugones ha afirmado que los análisis interseccionales categoriales son opresivos y siguen la lógica colonial (2007, 2010). Es importante determinar si éste es el caso, ya que el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL) tiene como objetivo hacer análisis interseccionales en las instituciones de enseñanza superior participantes (latinoamericanas y europeas), que proporcionarán un diagnóstico que ayudará a promover políticas de integración e igualdad de oportunidades en las mismas. Si la valoración de Lugones fuera correcta, podría estarse aplicando un paradigma opresivo en este contexto transnacional. En este artículo se argumentará que, aunque algunos análisis interseccionales caen en la lógica de la pureza y pueden ser opresivos, es posible hacer otros que son inclusivos y no opresivos, para ello se aludirá a la obra de Anne Garry (2011), Leslie McCall (2005) y Nira Yuval-Davis (2006), entre otras. Se mostrará que es crucial hacer uso reflexivo de los diversos tipos de análisis interseccionales —incluyendo los intercategoriales, intracategoriales y anticategoriales—, teniendo en cuenta los diferentes contextos (institucionales, nacionales y transnacionales) en los que estos se van a llevar a cabo.

La interseccionalidad como opresiva: La crítica de María Lugones a los análisis interseccionales categoriales

Lugones indica que, tanto a nivel individual como colectivo, categorías tales como el género la raza y la sexualidad se co-constituyen y se funden, produciendo identidades ‘impuras’. Afirmo que estas categorías no son ‘naturales’ (no tienen un fundamento biológico), ni homogéneas; existen muchas variaciones entre ellas. Mediante la aplicación del concepto de la ‘lógica de la pureza’, esta autora critica los estudios que usan estas categorías como si fueran independientes unas de otras, ‘puras’. Lugones afirma que la lógica de la pureza es opresiva (2007, 2010).

La lógica de la pureza está sustentada por la lógica colonial. Según Lugones, la colonización introdujo el concepto de raza que usamos en la actualidad y éste influyó en el concepto de género: los colonizados, al ser conceptualizados como racialmente diferentes, serían de un género distinto al de los colonizadores. La colonización empezó erosionando las relaciones sociales dentro de las comunidades existentes antes de la colonización, impuso nuevas categorías y, finalmente, excluyó a los colonizados de este nuevo sistema conceptual. Lugones utiliza ejemplos concretos para ilustrar estas aseveraciones: por ejemplo, explica que, según Oyeronke Oyewumi, entre los Yoruba, antes de la colonización, no había un sistema de género, no se diferenciaba a los individuos según su anatomía entre hombres y mujeres, y no había un sistema jerárquico de relación entre ellos (2007); también habla de cómo en las tribus de los Nativos americanos, existían sistemas de organización gineocráticos e igualitarios y cómo estos fueron sustituidos por sistemas patriarcales y jerárquicos (2007). La colonización erosionó las formas de relaciones sociales existentes e impuso nuevas categorías y formas de relación, estableciendo un tipo de opresión patriarcal que había sido ajeno a estas comunidades. Al mismo tiempo, debido a su racismo inherente, la lógica colonial se negaba a reconocer a los colonizados como ‘humanos’ (2010), por lo tanto no les atribuía las características

típicas de su género. Así, las mujeres europeas de la época colonial se consideraban débiles, pasivas, sexualmente puras, pero las mujeres colonizadas eran descritas con las características opuestas¹. Por lo tanto, si tenemos en cuenta la definición hegemónica de mujer dentro de la lógica colonial, no podríamos clasificar dentro de ésta a ninguna que no fuera blanca y europea. Lugones demuestra cómo la raza y el género se funden, y postula que el colonialismo introduce una multiplicación de los géneros. Esta autora afirma que, siguiendo la lógica de la pureza, la lógica colonial nos hace pensar que las categorías de género, raza y sexualidad son independientes. Y concluye que, “las categorías y el pensamiento categorial son instrumentos de opresión” (2005: 68), ya que impone la mirada de los opresores sobre los oprimidos; naturaliza las categorías, aplicándolas universalmente; y finalmente, caracteriza algunas identidades (las no hegemónicas) como ‘fragmentadas’.

Lugones (2005), explica cómo muchos análisis feministas caen en esta lógica de la pureza. Por ejemplo, en las teorías feministas más antiguas, que han sido criticadas por diferentes colectivos de mujeres, se tomaban como paradigmáticas las características de género de las mujeres blancas de clase media. En los análisis multicategoriales que, al medir la desigualdad, no analizan sólo el género, sino también la raza y la clase social (por ejemplo), también puede caerse en la lógica de la pureza. Garry (2011), explica que esto ocurre cuando se aplica un modelo aditivo de la desigualdad (o la opresión) en los que estas categorías se utilizan sin tener en cuenta cómo se constituyen mutuamente. Se afirma que incluso en análisis multicategoriales de tipo interseccional más sofisticados, en los que se considera que hay una interacción entre los diferentes tipos de opresión que afectan a los sujetos —por ejemplo, el que desarrolló Kimberlé Crenshaw (1991)— también se podría caer en la lógica de la pureza. Según Lugones, “Crenshaw entiende la raza y el género como categorías de opresión en los propios términos lógicos implicados en la corriente hegemónica: como lógicamente separadas una de otra” (2005: 68).

Aunque este fuera el caso, es necesario hacer una valoración positiva de estos análisis, ya que si Crenshaw no hubiera hecho su estudio interseccional, la forma específica en que se ejerce la violencia contra las mujeres de color no hubiera sido desvelada, no sería visible ni se hubiera denunciado con tanta fuerza. Lugones considera que este tipo de estudio interseccionales, que considera las categorías como ‘puras’, tienen que ser simplemente una estrategia provisional ya que, al seguir la lógica de la pureza, fragmenta al oprimido, tanto a nivel individual como social. Lugones afirma que:

Las opresiones se solapan cuando los mecanismos sociales de opresión fragmentan al oprimido, tanto a los individuos como a las colectividades. La fragmentación social, en sus asentamientos individuales y colectivos, es el cumplimiento del solapamiento de opresiones. Este solapamiento es posible sólo si las opresiones se entienden como separables, discretas. El solapamiento o intersección de opresiones es un mecanismo de control, de reducción, de inmovilización, de desconexión. No es meramente un mecanismo ideológico, sino que el entrenamiento categorial de seres humanos hacia fragmentos homogéneos se funda en un marco categorial de la mente. El solapamiento es posible sólo si se disfraza la inseparabilidad de las opresiones. A donde

1 Esta descripción contrasta con la que ofrece Chandra Talpade Mohanty (2008:20) de la manera en que algunas feministas caracterizan a las mujeres del ‘tercer mundo’: “Las imágenes universales de ‘la mujer del tercer mundo’ (la mujer tapada con el velo, la virgen casta, etc.), (...) están basadas en supuestos que subyacen (...) a la imagen de las mujeres occidentales como personas seculares, liberadas y en control de sus propias vidas”.

quiera que miremos, encontramos el solapamiento de opresiones que nos incapacita para percibir y resistir a las opresiones como mezcladas y fundidas (2005: 69-70).

Los análisis interseccionales categoriales imposibilitarían percibir las identidades como fusionadas, como emulsionadas, y las considerarían ‘fragmentadas’. Es importante resistir esta tendencia ya que, según Lugones, es sólo si tenemos este concepto de identidades fundidas o emulsionadas que se puede entrar en un proceso de resistencia a las opresiones y buscar coaliciones con otros agentes que también resisten diferentes tipos de opresión.² La fusión categorial proporciona el ímpetu para la resistencia de la lógica colonial. Aceptar que las opresiones se pueden ‘desagregar’ implica negar justamente que la co-constitución de estas opresiones motiva, como agentes, a las mujeres colonizadas a resistir. Lugones afirma, “mi intención es enfocar en lo subjetivo-intersubjetivo para revelar que desagregar las opresiones desagrega la motivación subjetiva-intersubjetiva de la agencia de las mujeres colonizadas” (2010: 747).³ Según Garry, Lugones considera que, “el contenido conceptual en las intersecciones explica la inseparabilidad de las opresiones. Reina la lógica de la impureza” (2011: 838).⁴

En conclusión, según Lugones, los análisis categoriales interseccionales, al basarse en la lógica de la pureza, fragmentan la identidad (a nivel individual y social), por lo que son opresores y paralizan la posibilidad de resistencia. En contraste, al desestabilizar la categoría de género, Lugones consigue centrar la atención del análisis de la desigualdad en conceptos tales como ‘raza’ ‘colonización’ y ‘capitalismo.’ Al mismo tiempo, subraya el peligro inherente a la ‘fracturación’ de la identidad mestiza que ella defiende, ya que esto paralizaría la posibilidad de resistencia. Esta caracterización de los análisis interseccionales no contempla la posibilidad de hacer análisis interseccionales que no caigan en la lógica de la pureza.

En el resto del artículo se afirmará que, aunque la crítica de Lugones es acertada, debe dirigirse sólo a ciertos tipos de análisis interseccionales, no a todos ellos, y se argumentará que es posible hacer un análisis interseccional categorial que no sea opresivo ni caiga en la lógica de la pureza. Un análisis de este tipo tendría que: (a) ser capaz de utilizar la categoría de género de manera que no sea excluyente; (b) entender las categorías utilizadas como co-constituyentes, como fundidas o ‘impuras’; (c) debería aceptar que los agentes tienen una identidad que no está fraccionada, sino que está fundida o emulsionada, ya que es esto lo que les da el ímpetu para la resistencia y la formación de coaliciones. Estas tres características permitirían incluir en los análisis interseccionales categoriales la crítica de Lugones, haciendo un uso no opresivo de los mismos.

2 Aunque esta autora considera que el análisis interseccional de Crenshaw cae en la lógica de la pureza y, por lo tanto, impide la formación de coaliciones que fomentan la resistencia, Anna Carastathis (2013) ha argumentado que Crenshaw considera que los análisis interseccionales proporcionan los elementos necesarios para crear coaliciones, ya que entiende las categorías de identidad como ‘coaliciones’.

3 “My intent is to focus on the subjective-intersubjective to reveal that disaggregating oppressions disaggregates the subjective-intersubjective springs of colonized women’s agency.”

4 “The conceptual content at the intersections explains the inseparability of oppressions. The logic of impurity reigns”

La estrategia de Garry: el género como aire de familia'

Garry (2011) argumenta que es posible resistir la lógica colonial y hacer análisis interseccionales que no caigan en la lógica de la pureza y que respeten las características establecidas por Lugones. En particular, se refiere a los puntos (a) y (b) afirmando que el concepto de 'mujer' puede ser inclusivo y que no hace falta multiplicar los géneros, y que se puede hacer un análisis categorial aceptando que las categorías son impuras.

Con respecto al primer punto, al del uso de los conceptos de género de manera inclusiva, Garry sugiere que deberíamos aplicar la Teoría del significado postulada por Ludwig Wittgenstein (2009). En ésta se considera que no hay condiciones necesarias y suficientes para ser miembro de una categoría, sino que estos tienen un 'aire de familia' que permite una gran heterogeneidad entre ellos. Por ejemplo, Wittgenstein utiliza el concepto de 'juego' e indica que los hay de muchos tipos: individuales, colectivos, competitivos, en algunos se apuesta, en otros no, etc. No hay ninguna característica que todos los juegos tengan en común y, sin embargo, somos capaces de reconocerlos como tales. Si aplicamos esta teoría al concepto de 'mujer', ésto nos facilitará el reconocimiento de la diversidad dentro del mismo. Sabemos que no hay características que todas las mujeres tienen en común, sino que comparten un 'aire de familia' que favorece la inclusión de miembros de diversos colectivos bajo esta categoría. Por lo tanto, no sería necesario postular que los colonizados y los colonizadores tienen diferentes géneros, tan sólo haría falta ser consciente de la gran diversidad de los miembros de este grupo, que pueden llegar a tener características contradictorias. Según Garry, la idea del género como aire de familia podría:

iluminar en vez de ocultar las jerarquías de poder y la construcción mutua del poder colonial, la raza y el género al señalar las diferencias extremas entre las características de las mujeres europeas y las mujeres colonizadas (por ejemplo, en las normas sobre su comportamiento sexual y su trabajo) (2011: 842).⁵

Esta posición nos permite entender esta construcción mutua entre las categorías a la manera de Lugones —como una fusión— o de manera menos radical, afirmando que las categorías se influyen mutuamente, se co-constituyen, pero no se fusionan. Entre las dos estrategias, la de fusión y la de co-constitución, hay otras alternativas. Por ejemplo, Silvia Walby et al. (2012) considera que las categorías cambian al relacionarse unas con otras, pero no se convierten en algo totalmente diferente en la intersección, y que este análisis es preferible ya que:

el concepto de constitución mutua es demasiado simple y no es suficientemente ambicioso (...) 'el moldeado mutuo' es un concepto mejor que el de 'constitución mutua' ya que nos permite retener la posibilidad de nombrar cada desigualdad o proyecto, mientras que podemos reconocer al mismo tiempo como estos se han visto afectados por su relación con el resto. Reconoce el

5 "it could actually illuminate rather than disguise both the hierarchies of power and the mutual construction of modern colonial power, race, and gender by pointing to the extreme differences among the characteristics of European women and colonized women (for example, in the norms for their sexual behavior and their labor)."

modo en que los sistemas de relación social se cambian los unos a los otros pero no se convierten en algo completamente diferente (2012: 235).⁶

Las categorías entendidas como 'aire de familia', serían heterogéneas y cambiantes, y permitirían hacer este tipo de análisis categorial interseccional sin caer en la lógica de la pureza. La concepción de la categoría de género tendría, según Garry, dos ventajas sobre la de Lugones, que promueve la multiplicación de los géneros: la primera, es que la multiplicación de los géneros haría difícil la construcción de coaliciones, ya que fomenta la fragmentación de las diferentes comunidades de mujeres, mientras que el modelo de Garry, al poner de manifiesto que hay diversidad pero también puntos en común, sería más conductivo a la creación de coaliciones (que es esencial para Lugones), ya que éstas están basadas en la empatía y la solidaridad. La segunda, es que es más útil para explicar la interseccionalidad entre elementos tales como el género y raza en las vidas de mujeres cuyas circunstancias cambian y les toca vivir en contextos diferentes (por ejemplo, en el caso de mujeres inmigrantes).

¿Consigue Garry neutralizar las críticas de Lugones a los análisis interseccionales? Como vimos con anterioridad, las críticas se centraban en tres puntos al considerar que estos análisis: no tienen en cuenta la diversidad de géneros entre colonizadores y colonizados; no tienen en cuenta que las categorías no son independientes; y, finalmente, son opresivos (fragmentan la identidad del oprimido y evitan la resistencia). Garry muestra cómo se pueden hacer análisis interseccionales que no fomenten la lógica de la pureza, que acepten que las categorías se interrelacionan y que no son meramente aditivas. Por lo tanto, aunque hay análisis interseccionales que serían consistentes con la lógica de la pureza, hay otros que pueden seguir la lógica de la 'impureza'. Garry muestra que podemos desarrollar un concepto de género inclusivo, que respete la diferencia, mediante el uso del 'aire de familia' Wittgensteniano. Garry consigue incorporar en su modelo una respuesta a las dos primeras críticas de Lugones: (a) y (b). Sin embargo, la tercera crítica de Lugones (c), que afirmaba que las categorías pueden ser opresivas, aún se puede utilizar contra la propuesta de Garry. Esta acepta que su modelo tiene el peligro de que, al hablar de un concepto de género como 'aire de familia', se podría 'diluirlas' las experiencias de las mujeres colonizadas y de color (Garry 2011: 843). Sin embargo, al ser conscientes de esta dificultad, el modelo de Garry se puede reforzar, incorporando mecanismos críticos en el análisis que aseguren que el concepto de género pertinente a las mujeres blancas no esté en el centro del debate.

En conclusión, la crítica de Lugones es importante, ya que muestra el potencial opresivo del uso de ciertas categorías que, utilizadas de una manera acrítica, pueden imponer la visión de los opresores en los oprimidos y puede fomentar la fragmentación de sus identidades, inhibiendo su resistencia. Sin embargo, como ya hemos visto, siguiendo el modelo categorial propuesto por Garry, es posible hacer análisis interseccionales que no caigan en esta lógica opresiva, que sean inclusivos y críticos con las categorías existentes. Es importante subrayar que hay ventajas importantes en el uso de los análisis categoriales de la desigualdad, ya que son una herramienta que puede poner de manifiesto formas de opresión que permanecen ocultas. En la siguiente sección veremos que existe una importante diversidad de tipos de análisis

6 "The concept of mutual constitution is too simple and insufficiently ambitious (...) 'mutual shaping' is a better concept than that of 'mutual constitution' since it enables the retention of naming of each relevant inequality or project while simultaneously recognizing that it is affected by engagement with the others. It acknowledges the way that systems of social relations change each other at the point of intersection but do not become something totally different".

interseccionales y se mostrará que el modelo de Lugones, con su importante carga crítica contra las categorías 'puras', comparte muchas características con algunos tipos de análisis interseccionales categoriales que, aplicados reflexivamente, pueden ofrecer análisis no opresivos.

Hacia un análisis interseccional diverso y no opresivo: la práctica

Como se afirmó en la sección anterior, siguiendo a Garry, es posible hacer análisis categoriales interseccionales que no caigan en la lógica de la pureza y que no sean opresivos. En esta sección veremos, primero, teniendo en cuenta la taxonomía de los modelos interseccionales descritos por McCall (2005), que hay diferentes modelos de análisis categoriales interseccionales y que, en cierta manera, el análisis de Lugones es compatible con algunos de ellos, por lo tanto sus críticas no se pueden aplicar a todos los análisis interseccionales, ya que estos utilizan estrategias diversas. En segundo lugar, esta caracterización de los análisis categoriales interseccionales como diversos, nos permitirá mostrar, tomando en cuenta el trabajo de Yuval-Davis (2006), como se puede implementar en la práctica un tipo de análisis interseccional que sea sensible a la capacidad de opresión de los mismos y que puede reflejar la diversidad existente en los contextos en los que se aplica, incluyendo los contextos transnacionales.

El análisis de Lugones en relación a la taxonomía de McCall

Según McCall (2005), hay al menos tres tipos de análisis interseccionales que proporcionan las herramientas necesarias para aprehender la complejidad de las relaciones sociales, permitiéndonos desvelar las relaciones de privilegio y marginación. La teoría de Lugones puede ser encuadrada en al menos dos de ellos. McCall distingue entre análisis que exploran la complejidad (interseccional) de manera anticategorial, intercategorial e intracategorial. Indica que muchos análisis son una mezcla de más de un tipo. El análisis de Lugones podría ser considerado anticategorial y también intracategorial.

La aproximación anticategorial deconstruye las categorías y está representada por postmodernistas, y también por teóricos y activistas anti-racistas. Según McCall, los análisis anticategoriales muestran "como sospechoso el proceso de categorización y cualquier investigación que se base en ella, ya que inevitablemente lleva a la demarcación, y la demarcación a la exclusión, y la exclusión a la desigualdad" (2005: 1777).⁷ Una de las estrategias utilizadas para ello es mostrar cómo las categorías utilizadas son incompletas y no contienen todas las posibles alternativas. Lugones utiliza este método al mostrar como categorías tales como la intersexualidad no están contempladas en los discursos coloniales que, aunque 'naturalizan' el género, no responden a la realidad biológica que es más diversa de lo que la dualidad de género presupone (2010).

Las obras de las feministas de color, que han criticado las categorías existentes y han propuesto categorías que desagregan las diferencias de manera más eficaz y más diversa, han dado lugar a los estudios intracategoriales de la interseccionalidad. Jennifer Nash explica cómo representantes de este tipo de análisis "problematiza[n] las repercusiones exclusionarias del acto de categorización y usa[n] las experiencias de

7 "render suspect both the process of categorization itself and any research that is based on such categorization, because it inevitably leads to demarcation, and demarcation to exclusion, and exclusion to inequality".

los sujetos de marginaciones múltiples para demostrar que estas categorías no son adecuadas” (2008: 5).⁸ Aunque Lugones hace una crítica radical al uso de categorías, su análisis, en parte, sigue la lógica intracategorial, ya que denuncia que las categorías existentes no aprehenden las experiencias de las mujeres colonizadas y promueve la multiplicación de los géneros para solucionar esta carencia. Se ha puesto de manifiesto cómo, dentro de los análisis interseccionales, el uso de *case studies*, narrativas personales y de metodologías cuantitativas enfocadas a grupos particulares favorecen la contextualización del significado de las categorías y permiten que la complejidad de las mismas queden reflejadas en los análisis. Refiriéndose al uso de las categorías de género en diferentes contextos y épocas históricas, Lugones muestra la importancia de esta metodología para poder entender la complejidad de conceptos tales como ‘género’.⁹ McCall pone de manifiesto que este tipo de análisis, que logra contextualizar los usos de las categorías, es el más adecuado para poder captar la complejidad dentro de cada categoría. Si este es el objetivo, es preferible a otros análisis interseccionales más amplios y que utilizan categorías más generales, y que no logran captar esta diversidad “sin importar cómo sea de detallado el nivel de desagregación” (2005: 1782).¹⁰ En los análisis intracategoriales, aunque se utilizan las categorías, éstas se consideran ‘sospechosas’, es decir, no tienen por qué ser consideradas ‘puras’. McCall indica que este tipo de análisis usa las categorías explorando el proceso en el que “son producidas, experimentadas, reproducidas y resistidas en la vida diaria” (2005: 1783).¹¹

El tercer tipo de análisis interseccional, el intercategorial, es el que promueve McCall y al que se opone Lugones, y es el que hace análisis interseccionales aplicando las categorías sin criticarlas. La manera en que estos análisis captan la complejidad entre las categorías (y las relaciones sociales subyacentes) es haciendo un análisis comparativo, entre grupos heterogéneos, que consigue mostrar cómo la desigualdad está influida por factores interseccionales que dan diferentes resultados en diferentes contextos. Este tipo de análisis está ausente en el modelo de Lugones, aunque ella acepta que es posible utilizarlos de manera estratégica.

En conclusión, según McCall, se pueden utilizar diferentes metodologías en el análisis interseccional categorial: deconstructivas, de multiplicación de las categorías, cualitativas desagregando las categorías, narrativas, *case studies*, etc. Esta diversidad nos permitiría captar los diferentes aspectos de las desigualdades mediante un uso amplio de las categorías. Como hemos visto con anterioridad, el modelo de Lugones es compatible con al menos dos tipos de estos análisis interseccionales: el anticategorial y el intracategorial.

8 “problematize the exclusionary repercussions of the act of categorization and use multiply marginalized subject’s experiences as ways of demonstrating the inadequacy of categories”.

9 Lugones habla de la raza, el género y la sexualidad, y sus relaciones. Sin embargo, otros autores ponen de manifiesto la importancia de la clase social en los análisis interseccionales (Avtar/Phoenix 2004, Walby/ Armstrong/Strid 2012) e indican que son especialmente útiles en estudios sobre la educación (Avtar/ Phoenix 2004: 82). Lugones muestra como el género y la raza fueron contruidos por la colonización. Según Brah y Phoenix, “Anne McClintock uses an intersectional analysis to argue that to understand colonialism and postcolonialism, one must first recognize that ‘race’, gender and class are not distinct and isolated realms of experience. Instead, they come into existence in and through contradictory and conflictual relations to each other” (2004: 80).

10 “no matter how detailed the level of disaggregation”.

11 “they are produced, experienced, reproduced, and resisted in everyday life”.

Esto nos lleva a concluir que sería posible hacer análisis interseccionales sin caer en la lógica de la pureza y sin fomentar la opresión: dentro de la lógica de la interseccionalidad se puede encuadrar la crítica a las categorías y se pueden incluir una diversidad de categorías que logren aprehender la multiplicidad de identidades dentro de las mismas, desestabilizando así las categorías hegemónicas.

El uso de diferentes estrategias en los análisis interseccionales: la práctica

Aunque se puedan hacer análisis categoriales interseccionales que respondan a las críticas de Lugones sobre la lógica de la pureza, en muchos de ellos se cae en esta lógica y éste es el caso incluso en contextos transnacionales. Yuval-Davis (2006) explica cómo se han conceptualizado las categorías en diversos documentos internacionales recientes de instituciones que intentan estudiar las consecuencias de la desigualdad y promover políticas para la igualdad. Pone de manifiesto que, en algunos de ellos, se consideran las categorías como aditivas, como puras, aunque algunos otros las caracterizan como no divisibles, en la línea defendida por Lugones. Entre estas últimas está la caracterización que la *Australian Human Rights and Equal Opportunities Commission* ha hecho sobre el uso de las categorías interseccionales y su relación con la identidad personal: “Una aproximación interseccional afirma que los aspectos de la identidad son indivisibles y que hablar de la raza y el género como separados uno de otro resulta en desventajas concretas” (2006: 197).¹² Yuval-Davis se opone al análisis interseccional aditivo, ya que considera que se basa en narrativas que:

con frecuencia reflejan los discursos hegemónicos de las teorías de la identidad que vuelven invisibles las experiencias de los miembros más marginados de esa categoría social específica y construye una manera “correcta” y homogénea que dicta cómo ser miembro de este grupo (...) en estos tipos de políticas de la identidad se da la fragmentación y multiplicación de las categorías de identidad más amplias en vez de promoverse la construcción interseccional que es más dinámica, cambiante y múltiple (Yuval-Davis 2006: 195).¹³

Yuval-Davis indica como, aunque a veces los análisis interseccionales siguen la lógica de la pureza, también hay otros que postulan que las desigualdades no son aditivas y las identidades no están ‘fragmentadas’ y, por lo tanto, siguen la lógica de la ‘impureza’. Yuval-Davis critica también que los análisis aditivos se basan, con frecuencia, en el análisis experiencial, sin incluir otros niveles de análisis.¹⁴ En contraste, Yuval-Davis propone hacer análisis interseccionales que tengan en cuenta la irreductibilidad de las divisiones sociales, pero aceptando que están ligadas las unas a las otras. Para ella las categorías más importantes en el análisis son el género, la raza y la clase, pero acepta que hay otras categorías que también son

12 “An intersectional approach asserts that aspects of identity are indivisible and that speaking of race and gender in isolation from each other results in concrete disadvantage”.

13 “(...)often reflect hegemonic discourses of identity politics that render invisible experiences of the more marginal members of that specific social category and construct an homogenized ‘right way’ to be its member [...] in such identity politic constructions what takes place is actually fragmentation and multiplication of the wider categorical identities rather than more dynamic, shifting and multiplex constructions of interesectionality”.

14 Entre estos otros modelos de análisis están el estructural y el político postulados por Crenshaw, o el organizacional, intersubjetivo y representacional (además del experiencial) postulado por esta autora junto con Anthias (Yuval-Davis 2006: 198).

relevantes y señala como estos conceptos, y las divisiones sociales que representan, “están contruidos por, y mezclados, los unos con los otros en condiciones históricas específicas” (2006: 202).¹⁵ También indica que, aunque categorías tales como el género, la edad, la etnicidad y la clase afectan la vida de casi todas las personas, hay otras, por ejemplo la pertenencia a una casta o el estatus de refugiado o de población indígena, que no afecta a personas en todas las sociedades (2006: 203). Por eso es importante contextualizar las categorías en los estudios interseccionales.

Esta autora sugiere que hay posibilidades de hacer un análisis interseccional que acepte sus limitaciones, pero que no se base en un modelo aditivo de la identidad. Para ello cita como ejemplo la metodología utilizada por el *Working Group on Women and Human Rights of the Center for Women’s Global Leadership*. Éstas han dividido su metodología en cuatro partes: la primera, la recogida de datos desagregados en varias categorías; la segunda, incorpora un análisis contextual que intenta descubrir la multiplicidad de identidades que puede haber incluida en cada categoría de identidad, para desvelar cómo están éstas relacionadas con la desigualdad; la tercera, consiste en hacer un estudio interseccional de las políticas y su implementación para ver su eficacia en resolver los problemas de las diferentes identidades; y, por último, se implementan las políticas interseccionales basadas en los puntos anteriores (2006: 205). Yuval-Davis pone de relieve que, aunque se intenta descubrir una diversidad de identidades bajo cada categoría, también se intenta que este análisis no radicalice conflictos relacionados con las identidades existentes en las comunidades, que no naturalice las categorías y que tenga en cuenta que al interseccionar, estas categorías no fraccionan las identidades, no implican un modelo aditivo, esencialista de las mismas. La meta del análisis interseccional sería “analizar las diferentes maneras en las que diferentes divisiones sociales se entremezclan y construyen entre ellas y cómo se relacionan con las construcciones políticas y subjetivas de las identidades” (2006: 205)¹⁶. Yuval-Davis consigue conjugar el tipo de crítica categorial que encontramos en Lugones con un uso reflexivo de la interseccionalidad que incluye metodologías mixtas, que favorecen los análisis intercategoriales y los intracategoriales (mediante el uso de *case studies*, etc.), y subraya la necesidad de contextualizar estos análisis. Una adición interesante al debate es la defensa de Yuval-Davis de que todos los grupos, y no sólo los que están en los márgenes, deben ser analizados siguiendo este análisis interseccional categorial (2006: 201). Nash menciona que, según Naomi Zack, todas las mujeres son sujetos interseccionales, ya que su pertenencia al género femenino las pone en una situación de desigualdad, aunque tengan privilegios en otros aspectos de su vida (2008: 10). Nash también se refiere a Mari Matsuda, quien indica que todos los sujetos pueden sufrir marginación en algún aspecto de su vida y privilegio en otros, y considera que “al concebir el privilegio y la opresión como complejos, multivalentes y simultáneos, la interseccionalidad podría ofrecer una concepción más robusta de la identidad y la opresión” (2008: 12).¹⁷ El tipo de análisis comparativo interseccional que propone McCall, aunque categorial, puede poner este tipo de situaciones de manifiesto, ya que muestra cómo los miembros de categorías que intersecan pueden estar en situaciones diferentes de privilegio o desigualdad dependiendo de factores tales como la

15 “are constructed by, and intermeshed with, each other in specific historical conditions”.

16 “to analyse the differential ways in which different social divisions are concretely enmeshed and constructed by each other and how they relate to political and subjective constructions of identities”.

17 “In conceiving of privilege and oppression as complex, multi-valent, and simultaneous, interseccionality could offer a more robust conception of both identity and oppression”.

localización geográfica (un eje de análisis que las diferenciaría). Este tipo de situaciones de desigualdad no quedaría revelado si no se utilizaran estos análisis interseccionales categoriales y nos limitáramos a los anticategoriales o a los intracategoriales, como parece sugerir el modelo de Lugones.

En esta sección se ha mostrado, siguiendo la taxonomía ofrecida por McCall, que algunas de las estrategias utilizadas por Lugones en su crítica a los análisis interseccionales pueden, de hecho, considerarse como ejemplos de análisis interseccionales (intracategoriales y anticategoriales). La evaluación que hace Lugones de los análisis interseccionales no tiene en cuenta la diversidad de los mismos, ya que se enfoca sobre todo en aquellos que caen en la lógica de la pureza, ignorando a los que no lo hacen. Se ha demostrado que dentro de los diversos tipos de análisis interseccionales puede haber una resistencia al uso de las categorías como opresivas. Es, por lo tanto, posible hacer análisis interseccionales que no sean opresivos y que no presupongan la lógica de pureza. También se ha argumentado, siguiendo a Yuval-Davis, que para ello hay que hacer uso reflexivo de la interseccionalidad, teniendo en cuenta sus limitaciones, pero también siendo consciente de que existen diversos tipos de análisis interseccionales (que pueden combinarse) y que ofrecen la oportunidad de desarrollar políticas y mecanismos para evitar la desigualdad y la opresión.

Conclusión

Hay análisis interseccionales categoriales que pueden fomentar la lógica colonial y la opresión, pero también hay otros que pueden fomentar la resistencia, la diversidad y ser no opresivos. En este artículo se ha mostrado como, para no caer en prácticas opresivas, se deben considerar las categorías utilizadas en los análisis interseccionales como si éstas mostraran un 'aire de familia' entre aquellos categorizados y hay que garantizar que las experiencias de aquellos que no se encuentran en el centro de las categorías queden representadas. Es importante también tener en cuenta la diversidad de análisis interseccionales que se pueden aplicar y cómo, en diferentes contextos, se puede necesitar de análisis intracategoriales y anticategoriales para garantizar la diversidad y promover la resistencia. Con respecto al proyecto MISEAL, sería importante subrayar la necesidad de un uso reflexivo de la interseccionalidad que sea capaz de establecer herramientas de análisis categoriales transnacionales, que respeten la diferencia y la diversidad, y que ayuden a promover la igualdad de oportunidades y la equidad en las instituciones participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brah, Avtar/Phoenix, Ann (2004): "Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality". En: *Journal of International Women's Studies*, 5(3), pp. 75-86.
- Carastathis, Anna. (2013): "Identity Categories as Potential Coalitions". En: *Signs*, 38(4), pp. 941-965.
- Crenshaw, Kimberlé (1991): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". En: *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299.
- Garry, Anne (2011). "Intersectionality, Metaphors, and the Multiplicity of Gender". En: *Hypatia*, 26(4), pp. 826-209.
- Lugones, María (2003): *Pilgrimages/Peregrinajes. Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. Oxford: Rowman&Littlefield.
- Lugones, María (2005): "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color". En: *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, pp. 61-76.

Lugones, María (2007): "Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System". En: *Hypatia*, 22(1), pp. 186-209.

Lugones, María (2010): "Toward a decolonial feminism". En: *Hypatia*, pp. 742-759.

McCall, Leslie (2005): "The Complexity of Intersectionality". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), pp. 1771-1800.

Mohanty, Chandra Tapalde (2008): "Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial". En: L. Suarez Navaz, & A. Hernandez (eds.): *Descolonizando el Feminismo: Teorias y Practicas desde los Margenes*. Madrid: Catedra, pp. 1-23.

Nash, Jennifer (2008): "Re-thinking Intersectionality". En: *Feminist Review*, 89, pp. 1-15.

Walby, Silvia, et. al. (2012): "Intersectionality: Multiple Inequalities in Social Theory". En: *Sociology*, 46(2), pp. 224-240.

Wittgenstein, Ludwig (2009): *Philosophical Investigations* (4th ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Yuval-Davis, Nira (2006): "Intersectionality and Feminist Politics". En: *European Journal of Women's Studies*, 13(3), pp. 193-209.

Dora Inés Munévar

INTERSECCIONALIDAD Y OTRAS NOCIONES

Tramas para develar lo ignorado

[...] la gestión de la ignorancia, y no solamente del conocimiento, es una técnica de control. [...] Ignorancia y dominación están interrelacionadas [...]. La ignorancia proporciona un importante 'insulating medium' para la reproducción del orden jerárquico (Steyn 2012: 21).

[...] cualquier antropólogo periférico [antropóloga periférica] que ignore el «centro» pone en tela de juicio su competencia profesional. Tal ignorancia asimétrica es caracterizada mediante el presupuesto occidental de que la teoría es un atributo occidental, y las regiones no-occidentales únicamente son relevantes como fuente de información, o como fuente de los materiales de conocimiento básicos, pero no como una base para la conceptualización y para la formación de teorías (Slater 2008: 350).

Comprender la interseccionalidad comienza por develar lo ignorado acerca de la diversidad humana en un sistema sociopolítico homogenizado; continúa con aperturas teóricas propuestas por investigadoras del Sur geopolítico; y procura considerar las conjugaciones epistémicas Sur-Norte para afianzar algunas críticas compartidas. Después de confrontar sus componentes estructurales e identitarios resurgen los debates afines a la perspectiva interseccional porque en el proyecto "Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina" (MISEAL) constituye una apuesta política transnacional interesada en recuperar las experiencias encarnadas y reconfigurar los conocimientos situados en la academia.

Acerca de lo ignorado

Mientras con el verbo ignorar nos situamos ante la presencia simultánea de lo conocido y de lo oculto, con ambas presencias repensamos la existencia de subjetividades, saberes o escenarios diversos. Procuramos así observar sus alcances epistémicos, reconocer las vivencias subjetivadas y escuchar a la otredad en el contexto de la multiplicidad de posicionamientos, la pluralidad de experiencias o la complejidad de narraciones auto-reflexivas (Steyn 2012: 18-20).

Considerando que la ignorancia es una consecuencia directa de aquello que ha quedado establecido como conocimiento legitimado por la corriente principal reconocida institucionalmente, es producida por el modo de conocer hegemónico y es reproducida por la academia, podemos adentrarnos en los significados de la interseccionalidad. Como ocurre con los conocimientos emergentes del activismo, la construcción de saberes desde los márgenes o la investigación social crítica, dichos significados dependen de su historia conceptual y sus presupuestos teóricos, pero también del proceso de identificación de lo que se ha ignorado para avanzar hacia el encuentro con otras/otros, es decir, de las experiencias situadas de diversidad de seres humanos generizados/sexuados/racializados/etnizados/enclasados.

Este conjunto de actividades epistémicas está mediado por el *inter-esse* académico de dar cabida a la

transformación consciente de nuestras subjetividades cognoscentes (y políticas), con sus tensiones/contradicciones activadas y puestas en movimiento en diferentes lugares. Nos situamos en un contexto crítico, en el sentido de reflexionar para crear condiciones de transformación, con el fin de develar las formas de ignorar instituidas para mantener la invisibilidad, el ocultamiento y el silenciamiento impuestos a subjetividades que emergen en la conversación con “individuos situados, encarnados, contextualizados, con una historia, una constitución afectivo-emocional concreta, con sus intereses y sus afectos” (Benhabib 1992: 42); y que contribuyen a configurar otras aperturas epistémicas desde el sur geopolítico.

Los procesos sociales dirigidos a mantener invisibles ciertas subjetividades, e ignorar sus implicaciones epistémicas, quedan confrontados con las epistemologías de resistencia. Con sus postulados va dislocándose la actividad epistémica hegemónica para incorporar la intención colectiva de investigadoras e investigadores que usan recursos materiales y simbólicos a través de la comunicación y el diálogo, es decir, tejiendo otra relación con el saber, donde las experiencias subjetivadas, por el cariz de lo vivido, pasan a ser un asunto situado, una cuestión localizada, una posibilidad sentida para erigirse como fundamento de la constitución de los sujetos; y donde la localización, por sus raíces, reconfigura espacios-diáspora para acrecentar el debate teórico y la conciencia oposicional al mismo tiempo.

Las experiencias y la localización recrean la interseccionalidad en el ámbito político, mientras que las polifonías resultantes van construyendo distintos posicionamientos epistémicos atravesados por edad, género, discapacidad, sexualidad, clase y etnia/raza (incluso por condición corporal, salud o atractivo físico). Cuando los marcadores de diferencia determinan la agencia, emergen nuevas subjetividades encarnadas y develan la forma de ignorar sus supuestos ideológicos.

Aperturas desde el Sur

Las epistemologías de resistencia constituyen “lentes que identifican al poder desde afuera, ofrecen estrategias para develar todo aquello que el poder hegemónico no permite ver, pero que pasa” (Meza 2011:37); a la vez, marcan distanciamientos de la investigación positivista dominante y develan invisibilidades históricas asentadas en la ignorancia, entendida como productora de poder y de resistencia al poder establecido pero también como productora del pensamiento único y del conocimiento legítimo. Ayudan a identificar por qué ha perdurado una hegemonía ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica, ahora cuestionada por los fundamentos de otras formas de conocer, y por qué surgen reflexiones y experiencias con otras subjetividades, contextos, modos de interpretación y vías de transformación colectiva.

De estas posibilidades forman parte las nuevas epistemologías feministas que comparten conocimientos situados, relativizan el peso de la razón en el proceso de construcción de conocimientos y muestran cómo diferentes experiencias originan distintas tramas subjetivadas; además sirven para interrogar y debilitar al paradigma positivista que privilegia la razón y la objetividad mantenidas con la distancia entre sujetos, el énfasis en la cuantificación con medidas de tendencia central y el uso creciente de la experimentación en el laboratorio. Son epistemologías que, en el marco creativo de las relaciones ciencia/tecnología/género, convocan la presencia activa de las subjetividades, la fundación de lugares para los cuerpos y la recuperación de la vida cotidiana que recrea (y en la que son recreados) los saberes, para trazar recorridos llenos de sentido, colmados de sensibilidades, abiertos a territorios conocidos/desconocidos y conjugados, pensando en los orígenes, los intereses o las confrontaciones que han antecedido su construcción desde el Sur.

Las epistemologías críticas feministas retoman las relaciones de poder entre las subjetividades generizadas, consideran sus deseos e inscripciones en los cuerpos vividos e identifican la configuración de una realidad marcada por distinciones asimétricas entre lo público y lo privado; igualmente reconocen las alianzas de poder entre la ciencia, el romanticismo sexual y la división sexual del trabajo. Esta clase de epistemologías también retoma los aportes construidos con los saberes de género, las cuestiones étnico-raciales, los debates sobre sexualidades no normativas, las discapacidades humanas o la construcción social de la edad y las condiciones socio-económicas.

Al comienzo, las teóricas feministas del Sur optaron por la articulación raza/clase/género como hilo conductor de los estudios de las mujeres para reconocer su pluralidad con aportes del género y los feminismos. Posteriormente, el reconocimiento de las interacciones raza/etnicidad/clase/sexualidad, que produce experiencias diferenciadas, provocaría una ruptura en las nociones homogéneas inscritas en la categoría mujer, con consecuencias políticas: transformación de la idea de universalidad y su relación con categorías sociales establecidas. Ahora, continúan consolidando las investigaciones para repensar el orden corporal/sexual/generizado y sus consecuencias sobre quienes investigan y lo que es investigado, y albergar el reconocimiento integral de seres humanos que denuncian las formas de ser ignorados por un sistema basado en la homogenización que avala una imagen ideal de individuo cristalizada en el pensamiento único y en los presupuestos de las formas de conocer e investigar lo humano y lo social; imagen paulatinamente desarticulada usando el concepto de interseccionalidad.

Este concepto re-emerge en los albores del nuevo milenio, viaja por entre diversidad de espacios dentro/fuera de la academia y se va arraigando en el ámbito de las políticas públicas a lo largo de la primera década del siglo XXI, como resultado de diálogos entre el *black feminism*, teorías feministas críticas y teorías postcoloniales (en disensos con los feminismos hegemónicos); sin ignorar que sus raíces evocan debates con énfasis político descolonizador, emprendidos por activistas de frontera: Sojourner Truth, Kimberlé Crenshaw, Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, bell hooks...

Los análisis basados en este concepto contribuyeron a comprender el orden socio-cultural del poder, a develar la forma como el poder construye subjetividades a través de la (re)composición por sexo/género, etnicidad/raza, heterosexualidad/homosexualidad, o capacidad/discapacidad, y a pensar en la producción de subjetividades alienadas para acentuar los procesos de interacción entre subjetividades y cuerpos. Incluso procuran desentrañar los trasfondos ideológicos de las jerarquías sociales y culturales, reconociendo sus elementos estructurales.

Al materializar sus alcances políticos, se descubren las raíces de los discursos relacionados para develar la forma en que fueron constituidos, confrontados, (re)producidos y (re)significados; también exigen herramientas hermenéuticas de análisis que desenmascaren el control poblacional, estructural y simbólico. En todo caso, las múltiples realidades vividas mantienen discusiones en el plano conceptual porque buscan intersecciones entre distintas categorías:

- La categoría etnia/etnicidad es frecuentemente combinada con la categoría género para develar las complejas urdimbres configuradas a partir de la (no) pertenencia a una nación, las relaciones con lo nacional y las nuevas nacionalidades de mujeres y hombres migrantes.

- Las categorías género, edad, raza/etnicidad, y las categorías edad y clase estructuran las formas de organización social; operan en diferentes niveles de la vida cotidiana con sus múltiples expresiones en lo personal, lo simbólico y lo institucional.
- La categoría género resituada tanto en la teoría como en la política feminista permite repensar las diferencias existentes entre las mujeres y el potencial transformador para afianzar la confrontación política de las exclusiones vividas históricamente.
- La categoría clase contiene manifestaciones generizadas y etnizadas/racializadas. Hablar de género implica hacer declaraciones acerca de clase y raza/etnicidad; algo semejante acontece con la interacción etnicidad/raza como base del análisis interseccional.
- La categoría discapacidad rememora lo monstruoso, el dominio patológico y la reificación de diferencias encarnadas; una noción objeto de resignificación según las variantes conceptuales y la reconstrucción de sus fundamentos de orden biológico: el normocentrismo y la ideología eugenésica.
- Los diálogos con los estudios queer y la incorporación de la categoría discapacidad en los debates interseccionales develan la exclusión histórica de ciertos cuerpos; y descifran los contornos de la discapacidad como realidad encarnada, cosificada, ahistórica y descontextualizada con respecto al conjunto de experiencias personales de dominación según género, clase y raza/etnicidad.

Con la interseccionalidad surge una interacción productora de experiencias sustantivamente diferentes, que cobran importancia política en la investigación “orientada teóricamente [para] percibir las mudanzas reales [...] de las prácticas sociales, develando las formas de legitimación y justificación de la dominación social injusta” (Mattos s.f.: 3). En fin, hacer intersecciones entre género y otras categorías explicativas de las desigualdades, además de reconocer la diversidad de procesos identitarios, transforma las relaciones sociales reguladas por el derecho, incorpora desafíos teórico-políticos e incrementa activismos.

Conjugaciones Sur-Norte

Entre las autoras del Sur y del Norte interesadas en la interseccionalidad, es frecuente encontrar tránsitos materiales y entrecruzamientos simbólicos dado que algunas mujeres del Sur están situadas en el Norte mientras otras mujeres del Norte hacen análisis de categorías enraizadas en el Sur. Muchas siguen trabajando para develar el sentido de lo ignorado cuando se eluden las conexiones entre estructura e identidad subyacentes en la categorización imperante, ahora convertida en foco de cuestionamientos feministas. Sus gestoras procuran la incorporación de categorías alternativas a partir de la escucha de diversidad de voces, reconocidas y no reconocidas, con las cuales aparece “el lenguaje como una dimensión de la interseccionalidad que necesita ser investigada” (Lutz et al. 2011: 6); emergen nuevas subjetividades para narrar experiencias encarnadas.

Pese a las divergencias teóricas que llevarían a Kathy Davis (2008) a asociar la interseccionalidad a la idea de *buzzword*, las académicas feministas mantienen el concepto para analizar manifestaciones de discriminación en situaciones concretas y en relación con el género, la raza y otros marcadores de diferencia o fuentes de discriminación sistemática (Yeon Choo/Marx Ferree 2010: 129). Estas situaciones, además de

incrementar la reflexividad, ofrecen posibilidades narrativas para acentuar las resistencias epistemológicas y los debates ontológicos en los estudios sobre discapacidades o sexualidades, generizaciones o racializaciones, edaismos o clasismos; en todo caso, a partir de las opresiones estructurales que operan sobre la vida de las personas de manera simultánea, inseparable e interconectada.

Los marcadores de diferencia se hallan conectados entre sí, dan cuenta de las exclusiones menos visibles, propician el análisis colectivo de los basamentos estructurales y su comprensión abarca tanto el sentido teórico como la clave heurística; ambos, el sentido y la clave, dice Patricia Hill Collins, contienen el potencial de narrar el mundo social e incorporan análisis interseccionales “a todo fenómeno social y no solamente se circunscriben a un grupo específicamente subordinado” (Yeon Choo/Marx Ferree 2010: 133). A la vez, el uso conceptual de la interseccionalidad focaliza su atención sobre el lugar de entrecruzamiento (Crenshaw 1991, Brah/Phoenix 2004) para develar desde dónde se instituye la marginación; o sobre los procesos para incorporar las nociones sexualizadas y racializadas de la feminidad (Prins 2006), tal como aparecen inscritas en experiencias encarnadas.

La interseccionalidad constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, comprendiendo el género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relacionando el poder como vía para tomar distancia de las mujeres como grupo homogéneo, y develando las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones quedan invisibles u opacadas. Ayuda a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales.

Los debates epistémicos, sociológicos, políticos y legales sustentan la coexistencia de diversas formas de comprender la interseccionalidad o entrecruzamiento entre diferenciaciones; además, sabiendo que todos los conceptos emergentes durante las últimas décadas han variado con los significados inscritos en la idea de diferencia y el sentido otorgado al ejercicio del poder, se reafirman la agencia de los sujetos excluidos y las posibilidades que tienen para actuar en contextos cultural y socialmente desiguales. El interés de quienes promueven dichos debates acentuaría la teorización de las múltiples fuentes de opresión históricamente identificadas con nuevos términos:

- La interseccionalidad, o forma de capturar las consecuencias de la interacción entre dos o más formas de subordinación, recurre a tres formas cruciales de análisis. El análisis estructural (por la intersección racismo/patriarcado); el análisis político (por la intersección anti-racista y feminista); y el análisis representacional (por la intersección estereotipo racial y estereotipos de género) (Crenshaw 1991).
- La integralidad señala que mientras los hombres eran referente universal en los estudios críticos de raza y “en los estudios de género, las mujeres blancas quedaban posicionadas como sujetas femeninas universales, las mujeres de color quedaron fuera de ambas narrativas, invisibles como subjetividades raciales y generizadas” (Glenn 1998: 3).

Paralelamente, se sitúan los cuerpos como expresiones estructurales que reclaman un lugar propio en dinámicas enlazadas por distintas dimensiones: apropiación de la tierra, explotación de la mano de

obra y control financiero; control y autoridad; control de género y sexualidad; y control del conocimiento y la subjetividad (Slater 2008: 350). Las iniciativas para incorporar el análisis de las discriminaciones interseccionales han originado líneas de fuga que configuran otras nociones:

- Jasbir Puar (2011), con el concepto de 'ensamblaje', defiende la incorporación teórica de lo político para preguntar por lo prioritario en materia social y traspasar los límites establecidos; manifiesta que la acción de ensamblar implica no privilegiar el cuerpo en su sentido orgánico ni ennoblecer lo humano en una relación binaria con lo animal; opta por considerar la significación más allá de los muchos elementos de relación humana con el mundo; y piensa que las categorías constituyen eventos, acciones y encuentros entre cuerpos más que meras entidades y atributos de los sujetos.
- Katharina Walgenbach et al. (2007 cita en Lorey 2008), con el concepto de interdependencia, afirman que las categorías en sí mismas dependen y están determinadas por las demás categorizaciones y, por tanto, las desigualdades han de ser pensadas con ese carácter interdependiente más que como una simple intersección de puntos configuradores de planos o áreas.

En breve, la delimitación conceptual de las categorías sociales y de los procesos de categorización han ampliado los debates afines a la interseccionalidad. A través de nuevas interrogaciones plantea otros caminos epistémicos, sin ignorar que todo análisis interseccional, por estar basado en las desigualdades y en las discriminaciones, ha de tener en cuenta sus nexos estructurales a fin de incluirlos como componentes de la transformación política:

- Jasbir Puar (2007), cuyos intereses incluyen género, sexualidad, globalización, estudios post-coloniales y diáspora, estudios culturales surasiáticos y teorías de ensamblaje, considera que el uso de las categorías como recursos analíticos y políticos, en sí mismos, desata críticas al revelar la naturalización implícita en las tareas de categorización.
- Antje Hornscheidt (2005 cita en Lorey 2008) critica la adopción del concepto categoría en cuanto fundamento de la interseccionalidad y llama la atención para explorar otras posibilidades que eviten su estabilización, con la consecuente exclusión de otros aspectos; propone estrategias para la comprensión de las múltiples y superpuestas discriminaciones pero también de los componentes estructurales que las producen. Usa las prácticas de nombrar de manera explícita, recurriendo a la presentación ortográfica de las interdependencias en la escritura formal con el guión bajo.
- Gabriele Degele y Nina Winker (2007 cita en Lorey 2008; o en Mattos s.f.: 2), con el fin de comprender la dinámica de la dominación social injusta, formulan la articulación entre agencia y estructura, abarcando las representaciones simbólicas; es decir, procuran realizar análisis de la forma en que las categorías de diferenciación naturalizan, producen y reproducen las desigualdades sociales, develando sus trasfondos ideológicos.

Las dimensiones constitutivas de la interseccionalidad abarcan los efectos complejos, irreductibles, variados/variables resultantes de los entrecruzamientos económicos, políticos, culturales, psíquicos, subjetivos y experienciales; éstos se manifiestan en contextos históricos específicos. Por eso, conviene hacer énfasis en el reconocimiento de tales dimensiones en la vida cotidiana, sin separarlas, como lo proponen Gudrun-Axeli Knapp, Leslie McCall o Cornelia Klinger (citas en Mattos s.f.: 5); estas autoras incluyen los ámbitos estructurales constitutivos de la interseccionalidad para traspasar los límites identitarios derivados de las teorías del género y la diferencia:

- Anne McKlintock (1995) propone usar el análisis interseccional para comprender tanto las dinámicas coloniales como las expansiones postcoloniales y reconocer que la raza, el género y la clase configuran la experiencia; sus exploraciones políticas, basadas en la articulación de estas categorías, le permiten el reconocimiento de la agencia. Los actos de coerción, las estrategias de negociación o complicidad, junto a las formas de recusación, compromiso o rebelión, son determinantes para analizar las experiencias, reconocer sus alcances y repensar sus transformaciones.
- Gudrun-Axeli Knapp (2005) incorpora el análisis de los ejes constitutivos de las desigualdades y de las diferencias en un ámbito macro-social, incluye enfoques sociales para dar cabida a los análisis de las relaciones de género y de la sexualidad heteronormativa; igualmente, considera el influjo de las relaciones de clase y de las configuraciones de etnicidad y raza/racismo, y propone su entrelazamiento como fundamento analítico para explicar la conformación de sociedades y economías particulares en los contextos nacional/transnacional.

Inexorablemente, la creciente conjugación Sur-Norte envuelve los usos de la interseccionalidad desde los feminismos y detalla la forma en que con otras nociones se redefinen las reclamaciones políticas; se le agrega el desvelamiento académico de las conexiones entre categorías según las emergentes epistemologías de resistencia (Munévar 2010, Meza 2011). De este modo, los componentes identitarios que producen múltiples discriminaciones orientan la toma de decisiones para la identificación de experiencias vividas por integrantes de los colectivos humanos sin ignorar que “las construcciones identitarias y las representaciones simbólicas están entrelazadas entre sí reproduciendo y produciendo las estructuras sociales” (Winker/Degele 2011: 58), un asunto jurídico y político indispensable para tomar decisiones.

Asimismo, quienes analizan las conexiones entre las dimensiones identitarias de la interseccionalidad, no ignoran que el cuerpo emerge para dar testimonio de las dinámicas estructurales. El cuerpo es percibido cada vez menos como una entidad natural y cada vez más como un producto cultural, material y simbólico que puede ser manipulado en términos mecánicos/genéticos/mentales/fisiológicos y conceptuales (Munévar et al. 2011); de este modo se convierte en uno de tantos asuntos estructurales y jerárquicos arraigados en la des-valorización de los cuerpos vividos o las experiencias encarnadas en términos como *ageism*, *lookism*, *bodyism*, *ableism* or *able-bodyism*.

En los conocimientos situados confluyen distintos posicionamientos sensibles a otras narraciones en función de los marcadores de diferencia que, convertidos en factores que influyen las relaciones sociales, producen nuevas subjetividades; también confluyen en la estructuración de otros usos políticos

de la interseccionalidad, ya que no solamente develan las raíces o fuentes de las discriminaciones múltiples, compuestas e interseccionales, sino que detallan la interacción entre subordinación y subalternidades. Igualmente, determinan la manera en que la diferenciación naturalizada “produce constelaciones específicas de jerarquía, exclusión o explotación” (Davis 2003: 75), y queda traducida en ausencias, racismos, silencios, estratificaciones, heteronormativismos o normocentrismos anclados en las relaciones de poder establecidas.

Si las condiciones específicas creadas por la discriminación interseccional quedan subsumidas en una categoría (la más visible o la más sentida), por ejemplo la raza o el género, es preciso reconocer la presencia de los múltiples, simultáneos y conflictivos componentes identitarios. Por consiguiente, comprender sus convergencias en la vida cotidiana implica reconocer que los espacios por donde circulamos están estructurados por jerarquías intersecadas etnia/raza, género, clase y sexualidad, se materializan con la cristalización de sus correlatos estructurales: generización, racialización, mestizaje, explotación económica, heterosexualidad, normalización e ideología eugenésica.

Cuando la interseccionalidad desdibuje la des-valorización de los cuerpos vividos para acoger experiencias encarnadas, la organización académica de saberes albergará subjetividades interesadas en cultivar conocimientos situados para repolitizar la vida cotidiana.

Para continuar

En este contexto relacional e imbuido de reflexividad, es preciso develar los basamentos tanto de la ignorancia como de lo ignorado para no seguir relegando otros modos de saber, estar y sentir lo político, y reconociendo que sus linderos legales siguen ampliándose con tramas que incorporan más componentes estructurales que categorías separatistas.

El reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones surge para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos identitarios intersecados, sin ignorar la existencia de particularidades ni sus nexos estructurales. Son aspectos políticos sostenidos por feministas del Sur que trabajan a partir de la comprensión de los modos de producción de subjetividades en contextos históricos atravesados por diferentes centrismos.

La interseccionalidad es una herramienta feminista compartida geopolíticamente para deconstruir el binarismo y el universalismo inherente a los paradigmas hegemónicos de la filosofía y la ciencia occidental (Phoenix 2006, Brah/Phoenix 2004). Por tanto, es conveniente identificar aspectos identitarios/estructurales y señalar el peso de los clasismos, heteronormativismos, racismos y corporalismos, junto al examen de la violencia simbólica y la transformación política de las subjetividades encarnadas. Los conocimientos situados y los cuerpos sexuados / generizados / racializados / etnizados o enclados / heteronormatizados / (dis)capacitados, en todo caso des-valorizados, amplían las preguntas estructurales e identitarias para no seguir ignorando el sentido creativo de lo próximo ni los influjos de lo personal en lo político.

Sin duda, con el tránsito consciente de la mera adición de categorías hacia los sentidos de la interseccionalidad, cada analista traspasa los límites ignorados y expande sus narrativas sobre las interacciones

edad, discapacidad, sexualidad, raza/etnicidad, clase y género en la cotidianidad, abarcando los modos como configuran la realidad social, simbólica y material más próxima e, incluso, como producen y transforman las relaciones de poder circundantes (Anthias/Yuval-Davis 1983, Yuval-Davis 1997, Anthias 1998, Hill Collins 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- Anthias, Floya (1998): "Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework". En: *Sociological Review*, 46, 3, pp. 557-580.
- Anthias, Floya/Yuval-Davis, Nira (1983): "Contextualizing feminism: gender, ethnic and class divisions". En: *Feminist Review*, 15, pp. 62-75.
- Benhabib, Seyla (1992): "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral". En: *Isegoría*, 6, pp. 37-63.
- Brah, Avtar/Phoenix, Ann (2004): "Ain't I a woman: revisiting intersectionality". En: *Journal of International Women's Studies*, 3, pp. 75-86.
- Choo, Hae Yeon/Marx Ferree, Myra (2010): "Practicing intersectionality in sociological research: a critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities". En: *Sociological Theory*, 28, 2, pp. 129-149.
- Crenshaw, Kimberlé (1991): "Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color". En: *Stanford Law Review*, 43, 6, pp. 1241-1299.
- Davis, Kathy (2003): "Surgical passing: or why Michael Jackson's nose makes 'us' uneasy". En: *Feminist Theory*, 4, 1, pp. 73-92.
- Davis, Kathy (2008): "Intersectionality as buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful". En: *Feminist Theory*, 9, 1, pp. 67-85.
- Glenn, Evelyn (1998): "The social construction and institutionalization of gender and race: an integrative framework". En: Marx Ferree, Myra/Lorber, Judith/Hess, Beth (eds.): *The gender lens: revisioning gender*. Sage. Thousand Oaks, pp. 3-15.
- Hill Collins, Patricia (2000): *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): "Race, class, gender: reclaiming baggage in fast travelling theories". En: *European Journal of Women's Studies*, 12, 3, pp. 249-266.
- Lorey, Isabell (2008): "Critique and category. On the restriction of political practice through recent theorems of intersectionality, interdependence and critical whiteness studies", disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/lorey/en> (15/04/2012).
- Lutz, Helma/Herrera Vivar/Maria Teresa/ Supik, Linda (eds.) (2011): *Framing intersectionality. Debates on a multifaceted concept in gender studies*. Frankfurt: Ashgate-Goethe University.
- Mcklintock, Ann (1995): *Imperial leather: race, gender, and sexuality in the colonial context*. New York: Routledge.
- Mattos, Patrícia (s.f.): "O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil". XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de trabalho Novas Sociologias: pesquisas interseccionais feministas, pós-coloniais e queer. Disponible en: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&Itemid=171 (10/05/ 2012).
- Meza, E. (2011): "Camino otros para llegar al cuerpo Nasa". Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar M., Dora Inés (2010): "Hacer ciencia con los saberes de género en la universidad". En: Munévar M., Dora Inés (ed.): *El verbo hacer en las investigaciones de género*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, pp. 21-36.

- Munévar M., Dora Inés/Agudelo Arévalo, Catherín/Torres Baquero, Martha/Morales Caro, Myriam (2011): *Desensamblando saberes médicos. Ensamblado en Colombia: producción de saberes y construcción de ciudadanía*. Convocatoria Colciencias 492-2009. Programa Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá.
- Phoenix, Ann (2006): "Editorial: intersectionality". En: *European Journal of Women's Studies*, 13, 3, pp. 187–192.
- Prins, Baukje (2006): "Narrative accounts of origins: a blind spot in the intersectional approach?". En: *European Journal of Women's Studies*, 13, 3, pp. 277–290.
- Puar, Jasbir (2007): *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.
- Puar, Jasbir (2011): "I would rather be a cyborg than a goddess. Intersectionality, assemblage, and affective politics. Inventions", disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0811/puar/en> (17/05/2012).
- Slater, D. (2008): "Re-pensando la geopolítica del conocimiento: reto a las violaciones imperiales". En: *Tabula Rasa*, 8, pp. 335-358, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/396/39600816.pdf> (08/06/ 2012).
- Steyn, Melissa (2012): "The ignorance contract: recollections of apartheid childhoods and the construction of epistemologies of ignorance". En: *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 19, 1, pp. 8-25.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2011): "Intersectionality as multi-level analysis: dealing with social inequality". En: *European Journal of Women's Studies*, 18, 1, pp. 51–66.
- Yuval-Davis, Nira (1997): "Women, ethnicity and empowerment: towards transversal politics". En: Yuval-Davis, Nira (ed.): *Gender & nation*. London: Sage.

Ana Victoria Portocarrero

RETOS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica

Introducción

¿Cómo comprender la exclusión social en el ámbito de la educación superior? ¿Cómo diseñar e implementar medidas que faciliten el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES) de grupos tradicionalmente marginados? ¿De qué manera podemos facilitar la inclusión social de estas poblaciones, yendo más allá de enfoques asistencialistas o cosméticos?

El artículo a continuación reflexiona sobre estas preguntas, mismas que un grupo de 16 universidades nos hemos hecho a lo largo de los últimos meses, en el marco de nuestra participación en el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL). Las reflexiones que a continuación se presentan parten del análisis empírico que hemos realizado desde el año 2012 en nuestras universidades y se centra específicamente en el caso de la Universidad Centroamericana (UCA) en Nicaragua.

El artículo desarrolla algunas aproximaciones conceptuales y metodológicas en relación a la idea de interseccionalidad, revelando la necesidad de entender ésta como una aproximación a la realidad social que nos permite identificar relaciones de poder y la producción de exclusiones e invisibilización de ciertos grupos sociales, en contraste con una aproximación basada estrictamente en un conjunto de identidades. Partiendo de esta mirada se realiza un análisis del concepto de justicia epistemológica y ecología de saberes, que entre otras personas ha desarrollado Boaventura de Sousa Santos. Aproximarnos a este concepto nos permite ver la interseccionalidad más allá del acceso o no de ciertos grupos a las universidades, ampliando así el concepto de inclusión al ámbito de la producción y aproximación al conocimiento.

A través del análisis de datos cuantitativos y de las opiniones, y experiencias de miembros de la comunidad universitaria alrededor de la exclusión de grupos marginados por razón de sexo, edad, nivel socioeconómico, sexualidad, discapacidad, etnicidad y raza, analizamos a lo largo del artículo, las formas en las que la exclusión de estas poblaciones se produce en el ámbito de la educación superior, y las medidas que pueden implementarse con el fin de atenuar o eliminar este fenómeno. Los datos se obtuvieron a través de dos investigaciones realizadas en 2012 en la Universidad Centroamericana. En las mismas se recabó información sobre la representación de personas de grupos minoritarios en las poblaciones docente, estudiantil y sector administrativo de la universidad, así como sus opiniones en relación a sus experiencias y a políticas de la UCA relacionadas con la exclusión social. Se realizaron para esto encuestas, entrevistas a profundidad y revisión de información cuantitativa en base de datos de la universidad.

Para el análisis de los datos hacemos uso de algunas aproximaciones conceptuales y metodológicas, en específico del enfoque de interseccionalidad, entendida como una aproximación a la realidad social

que nos permite identificar relaciones de poder y la producción de exclusiones e invisibilización de ciertos grupos sociales. Esta mirada de la interseccionalidad nos empuja a pensar la inclusión social más allá del acceso de estos grupos a beneficios básicos, ampliando el concepto a lo que Santos, et al. (2007) llaman 'justicia epistémica', o el reconocimiento de saberes y formas de conocer y ser, diversas. Se argumenta entonces que, es en el ámbito de la producción y aproximación al conocimiento donde se debe librar una de las más importantes batallas en favor de la inclusión social en las universidades e instituciones de educación superior.

Exclusión social e interseccionalidad: 'localización' versus 'sistemas'

La exclusión en el ámbito educativo está íntimamente relacionada con condiciones estructurales de marginación a nivel más general. No todas las personas tienen acceso a los espacios académicos, así como tampoco tienen acceso a otros espacios a nivel más general. Las diferencias en términos de edad, nivel socioeconómico, sexo, etnicidad, raza, discapacidad y sexualidad, determinan en gran medida el acceso o la exclusión de distintas poblaciones al espacio académico. A su vez, el que a poblaciones marginadas socialmente se les limite su posibilidad de acceso a la educación universitaria, influencia negativamente sus posibilidades de desarrollo, lo cual se evidencia en mayores índices de pobreza y precariedad.

La exclusión social se entiende como el "proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven" (Deakin et al. 1995: 4). A pesar de que el origen del término estuvo casi exclusivamente relacionado a temas económicos, en la medida en que el concepto se ha ido desarrollando ha comprendido además elementos multidimensionales de la exclusión. Pérez e Eizaguirre (s.f) identifican al menos tres tipos de privaciones que interactúan en el proceso de exclusión social: la privación económica, relacionada sobre todo con poco acceso a recursos; la privación social, ligada a la ruptura de lazos familiares y sociales, marginación de la comunidad y poco acceso a mecanismos de solidaridad comunitaria; y la privación política, misma que se evidencia en carencias de poder e incapacidad de participación en decisiones que afectan las vidas de las personas. Estas tres áreas: recursos, relaciones sociales y derechos legales, son elementos básicos que deben ser considerados, por tanto, en proyectos de inclusión o integración social. Asimismo, se identifica un cuarto elemento, la dimensión subjetiva o personal de la exclusión social, misma que involucra "la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamos vitales (confianza, identidad, reciprocidad, etc.)" (García Roca 1998 en Pérez/Eizaguirre s.f: 3).

Otro elemento interesante que ha servido para el perfeccionamiento del concepto y abordaje de la exclusión social, es el desarrollo en espacios académicos y de activismo feminista del concepto y enfoque de la interseccionalidad. Lo que la interseccionalidad ha aportado al concepto de exclusión social, es la comprensión de que la marginación no es producida, ni se vive, de la misma manera por todas las personas que pertenecen a grupos socialmente marginados.

El término interseccionalidad fue acuñado originalmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, para describir la diversidad de formas en que la raza y el género interactúan para dar pie a las múltiples dimensiones de la opresión a las que mujeres negras se enfrentan. Otras académicas feministas entre las que se encuentran bell hooks, Patricia Hill Collins, Margaret Andersen, Nira Yuval-Davis, Chandra Talpade Mohanty, Gloria Wekker, Floya Anthias y Myra Marx Ferree, han utilizado y complementado el término desde hace ya varias

décadas, identificando que el ser mujer no implica que todas las mujeres vivan la opresión por razones de sexo de la misma manera, o que vivan las mismas opresiones. Las mujeres, al igual que otros grupos socialmente marginados, viven la exclusión de manera diferenciada en dependencia de su nivel socioeconómico, de su opción sexual, de su etnicidad o su raza. Por otro lado, raramente los ejes de diferenciación mencionados, y otros, funcionan de manera aislada. Por lo general se entrelazan de tal forma que, comprender la exclusión social no puede hacerse sin una perspectiva interseccional que dé cuenta de estas interconexiones.

La interseccionalidad es una metodología para la investigación que “comienza con la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras de poder” (AWID 2004: 2). De acuerdo al análisis interseccional, esta multiplicidad de identidades no debe ser entendida como una sumatoria que incrementa la marginación, sino como una combinación de marginaciones que produce experiencias diferentes en los sujetos sociales. Marx Ferree (2009), hace referencia a este punto, distinguiendo entre dos modelos de interseccionalidad, el modelo de ‘localización’, y el modelo de ‘sistemas’.

El modelo de ‘localización’ enfatiza los ejes de opresión como puntos de concreta intersección e identifica a personas en grupos con una localización específica, sus necesidades distintivas y sus perspectivas (Ferree 2009). Según Ferree, mientras el número de ejes de diferenciación se extienda, la lista de intersecciones y localizaciones particulares aumenta. Por ejemplo, la experiencia de una ‘joven-urbana-negra-lesbiana-pobre’ es reconocida como una localización diferente a la de una ‘joven-urbana-negra-heterosexual-pobre’.

El modelo de localización es importante, porque permite identificar las experiencias de grupos de personas que quedan invisibilizadas cuando se aplican categorías generales al análisis de una situación. Usando el mismo ejemplo, cuando se asume que las experiencias de las mujeres jóvenes urbanas y pobres son similares, se invisibilizan las importantes diferencias que sus respectivas preferencias sexuales, por ejemplo, pueden crear en sus experiencias de vida.

Marx Ferree argumenta que al centrarse en la localización específica de ciertos grupos, este modelo falla en identificar los sistemas o procesos que producen las distintas experiencias de opresión. En otras palabras, al ver a una localización en particular, se puede perder la foto completa, es decir, los sistemas a través de los cuales una intersección de opresiones es producida en primer lugar.

El segundo modelo de interseccionalidad identificado por Ferree, presta atención a estas dinámicas y procesos que producen sistemas de opresión. En este sentido, el foco es en los procesos que interactúan para producir una configuración particular de inequidades en un contexto particular. Una de las ventajas de este modelo ‘de sistemas’, de acuerdo con Ferree, es que pone en escena a aquellos grupos que normalmente no son incluidos en los análisis de la desigualdad por ser considerados ‘la norma’.

Es decir, en este segundo modelo se pueden visibilizar mejor las relaciones de poder entre distintos grupos que producen las ventajas de unos frente a las limitaciones de otros, pero además se pueden ver los sistemas de conocimientos, normas y creencias que justifican y fomentan la desigualdad y la exclusión de unos, mientras presenta como normales —y naturalmente superiores— a otros.

Modelos de interseccionalidad en IES: el caso de la UCA

¿Qué significan estos modelos en el ámbito de la inclusión social en la educación superior? Es importante primero señalar que ambos modelos pueden utilizarse de manera complementaria y que políticamente puede resultar estratégico utilizar uno u otro dependiendo del contexto y los objetivos que se persiguen. Partiendo de la idea de que esta diferenciación no debe verse de manera jerárquica, sino complementaria, se considera que ambos modelos pueden ser de utilidad para la promoción de la inclusión social en las instituciones de educación superior desde una perspectiva interseccional.

Desde el modelo de localización, la inclusión social en las IES implica el acceso de distintos grupos tanto a la educación (estudiantes) como al ámbito profesional (docentes, sector administrativo). Los grupos tradicionalmente excluidos pueden variar de un contexto a otro, así como el nivel de intensidad de su exclusión, pero en general se identifican las siguientes variables de exclusión como importantes: sexo, edad, discapacidad, opción sexual, nivel socioeconómico, etnicidad y raza. En distintas sociedades pueden surgir otras diferenciaciones, como la casta o la religión, por ende se considera importante que cada una de estas localizaciones, y las que se generan al intersectarse, sean contextualizadas.

En el análisis interseccional locacional de inclusión/exclusión social en la UCA, por ejemplo, encontramos que la única variable de la cual se producen ciertos datos cuantitativos para dar seguimiento a temas de exclusión, es el sexo. No se produce información relacionada con el acceso a la universidad de personas con discapacidad, de nivel socioeconómico bajo, con sexualidades no normativas, de grupos etarios, étnicos o raciales vulnerabilizados, etc. (PIEG 2012a). El que no se registre información sobre estos grupos puede explicarse de distintas maneras, una de ellas siendo la dificultad de clasificación que algunas de estas variables implican, a la que se hará referencia más adelante. Sin embargo, una segunda explicación es la invisibilización de las relaciones de poder entre distintos grupos que forman parte de la comunidad académica y el supuesto implícito de que todos_as somos blancos_as o mestizos_as, todos_as somos heterosexuales, todos_as somos clase media, todos_as tenemos las mismas capacidades, todos somos hombres.

La principal problemática de esta creencia es que las políticas y procedimientos de las IES se crean a la luz de la misma, es decir, se diseñan sin tomar en cuenta las necesidades específicas que distintos grupos poblacionales tienen y, por tanto, se refuerza la relación de poder existente entre éstos y los grupos dominantes. Por otro lado, al no identificar de manera cuantitativa la existencia de ciertas poblaciones de grupos marginalizados, se hace imposible la tarea de monitoreo de la inclusión de los mismos, generándose incluso 'espejismos de inclusión'. No es sino hasta que se hace un esfuerzo por contar e identificar la presencia de ciertas poblaciones que nos damos cuenta de su ausencia. En la UCA, por ejemplo, de aproximadamente diez mil estudiantes contabilizados en 2011, sólo 43 provenían de la Costa Atlántica del país, región en donde mayoritariamente habitan personas de grupos étnico-raciales vulnerabilizados (PIEG 2012a). Asimismo, al monitorear los resultados de políticas para el desarrollo profesional de docentes y sector administrativo, vemos, por ejemplo, que las relacionadas con capacitaciones y acceso a estudios de maestría y doctorado, al ser 'neutras', facilitan el acceso a las mismas de personas con menos responsabilidades familiares, por lo general hombres, limitando a las mujeres el desarrollo de sus carreras (PIEG 2012b). En este sentido, la 'neutralidad' de la política refuerza las relaciones de poder entre hombres y mujeres, lo cual se evidencia en la proporción de docentes hombres con nivel de doctorado en la universidad, misma que duplica la proporción de mujeres con el mismo título (PIEG 2012a).

Un hallazgo relevante en relación a la inclusión social desde la perspectiva 'locacional', es que es difícil, si no poco ético, intentar siquiera la identificación numérica o porcentual de ciertos grupos entre la población estudiantil, de docentes o personal administrativo. Esto implicaría, por un lado, un ejercicio clasificatorio que en sí mismo puede ser problemático —como la clasificación racial, por ejemplo—, pero además la revelación o divulgación de posibilidades identificatorias que no necesariamente se desean hacer públicas —como las preferencias sexuales. En este sentido, el modelo locacional es importante en tanto aboga por la representación en la comunidad universitaria de aquellas personas que pertenecen a grupos tradicionalmente marginados, pero es limitado en tanto la participación de estas personas no es 'medible' sin la utilización de clasificaciones a veces problemáticas, así como de la divulgación de información considerada privada por muchas personas.

Es frente a estas limitaciones que el modelo de sistemas se vuelve relevante. Al centrarse en el análisis de los procesos que promueven y justifican la exclusión social, en lugar de enfocarse en las identidades específicas de quienes son excluidos_as, el modelo de sistemas permite identificar prácticas excluyentes que deben modificarse en función de hacer más inclusiva la universidad para aquellas personas que pertenecen a grupos socialmente excluidos, sin necesidad de identificar directamente a esos grupos.

Este sistema tiene dos elementos clave. Por un lado, el que se centre en relaciones de poder entre grupos y en las justificaciones ideológicas de las mismas, y, por otro lado, su carácter contextual. Esto implica que la manera en la que las relaciones de poder entre distintos grupos opera, varía de acuerdo a ciertos contextos, produciéndose en diferentes momentos y espacios dinámicas de exclusión particulares.

Entre los sistemas que promueven la exclusión social se encuentran los mecanismos de producción de conocimientos, las normas sociales y las 'verdades' que describen 'lo normal' versus lo abyecto. El filósofo francés Michel Foucault desarrolló el concepto del poder-conocimiento, a través del cual explicó la manera en la que el conocimiento es determinado por el poder, así como la manera en la que el poder, y la desigualdad de poder, es a su vez reforzada por el conocimiento. De acuerdo a Foucault (1970, 1972), el poder y el conocimiento se implican el uno al otro de manera directa, y no es posible que existan relaciones de poder sin una justificación de las mismas producida a través de un campo de conocimiento. Esta producción de conocimiento, por tanto, también implica relaciones de poder en donde lo que se produce y quien lo produce no se encuentra exento de inequidad en el acceso a los medios y espacios 'legítimos' de producción de saber.

La propuesta de Foucault aporta mucho al proyecto de inclusión social en el ámbito de la educación superior y al abordaje sistémico de la interseccionalidad. Por un lado, visibiliza que el tema del limitado acceso de ciertos grupos a la academia reproduce relaciones de poder y marginación social, pues son los grupos dominantes quienes tienen el espacio por excelencia para producir saber considerado como legítimo. Pero a la vez, en esta producción de saber se justifican las distinciones de clase, sexualidad, etnia, raza, edad, sexo y discapacidad, a través de varios procesos. Primero, al generarse conocimientos que parten de perspectivas parciales y no involucran miradas heterogéneas, y experiencias de vida diversas. Por ejemplo, al explicarse la realidad social y las disciplinas académicas a través de una lógica androcéntrica, etnocéntrica, heteronormativa, de clase media. Y segundo, al brindar a los grupos dominantes la oportunidad de 'estudiar' a los grupos marginados, limitándoles a estos últimos la posibilidad de estudiar a los grupos dominantes, produciéndose así conocimientos sobre 'el otro' que los exotiza y anormaliza, y

reforzando la noción de 'normalidad' de lo dominante. En este sentido, mientras se siga produciendo saber sobre lo homosexual o transgénero —o sobre lo negro, lo indígena, lo femenino—, sin cuestionar el estatus de 'normalidad', 'universalidad' y 'deseabilidad' de lo heterosexual, lo blanco, lo moderno, lo masculino, se reafirma el *status quo*.

En el sondeo de opiniones y vivencias de discriminación de la población universitaria de la UCA, podemos identificar patrones de este tipo. Se encuentra, por ejemplo, la normalización o aceptación implícita de conductas discriminatorias hacia distintos grupos marginalizados, justificadas en la exotización de estos grupos o la anormalización de los mismos. En relación a personas con sexualidades no normativas, una persona encuestada señala:

Bueno, soy una persona que respeto a mis semejantes como hombre y mujer a como Dios nos creó, pero en cuanto a las tendencias de personas de opción sexual creo que debemos apoyarlas para que se defina, porque es una enfermedad que está atacando a muchos jóvenes, más cuando se producen problemas sociales de abusos, violaciones, maltrato, etc. (PIEG 2012b).

Esta mirada de las sexualidades disidentes a la norma implica una doble estigmatización, una basada en lo moral y otra basada en lo 'natural'. Por otro lado, ejercicios de poder sexistas, como el acoso sexual de parte de docentes a estudiantes mujeres, también se ven como 'normales' e incluso como esperables, lo que implica que no se denuncian pues se considera parte del orden social y cultural de nuestra sociedad.

Un efecto muy importante que tiene el que no se cuestione la centralidad, y la supuesta universalidad y deseabilidad de ciertas perspectivas y experiencias, es que nutren a las políticas de acceso, permanencia y desarrollo de las universidades, escondiendo bajo la rúbrica de 'igualdad' las relaciones de poder entre ciertos grupos y las condiciones de desventaja que viven las personas más marginadas. En este sentido, las normativas explícitas e implícitas de las universidades operan en base a una lógica liberal y de mercado, en donde la selección de las personas que formarán parte de la comunidad académica se basa en su propia capacidad para competir. En la UCA, por ejemplo, muchas de las personas entrevistadas y encuestadas para el diagnóstico de inclusión/exclusión social realizado, opinan que el criterio que debería utilizarse para determinar qué estudiantes, docentes y personal administrativo accede a la UCA, es el mérito académico y profesional únicamente. En otras palabras, existe una alta proporción de la población universitaria encuestada que tiene una opinión positiva sobre políticas de 'no-discriminación', pero que no está de acuerdo con políticas de 'acción afirmativa' o 'cuotas', por ejemplo. La 'libre' competencia parece ser la lógica con la que, de acuerdo a estas personas, se deben determinar estos asuntos (PIEG 2012b).

Vale la pena señalar que la utilización o no de medidas de acción afirmativa, no pretende reemplazar el criterio del mérito académico o profesional, sino reconocer la importancia de que personas con suficientes méritos académicos, pero de grupos tradicionalmente marginados, se encuentren representadas en los distintos espacios de la universidad, y propiciar las condiciones para que esto pase, partiendo de una identificación de los obstáculos que las mismas enfrentan para hacerlo. Sin embargo, el mérito académico y profesional como criterio único esconde importantes desequilibrios estructurales y deben, por ende, analizarse también medidas complementarias que disminuyan las desventajas que enfrentan los distintos grupos marginalizados, que les impiden competir en igualdad de condiciones con grupos dominantes.

En el caso específico del cuerpo estudiantil en Nicaragua, por ejemplo, la 'libre' competencia para entrar no es un proceso inclusivo, pues la educación primaria y secundaria no tiene la misma calidad en colegios públicos y privados, lo cual implica un grado de desequilibrio basado en el nivel socioeconómico. Esto significa que, de no ofrecerse en la universidad cursos de nivelación para las y los estudiantes que no cumplan los resultados esperados en los exámenes de admisión, se contribuiría a la profundización de las brechas entre ricos y pobres en términos de acceso a educación de calidad. En este sentido, la política 'neutra' estaría favoreciendo a grupos que cuentan con importantes ventajas (PIEG 2012b), lo que Santos (2012: 14) llama "elitismo bajo el pretexto de excelencia".

En este sentido, una reforma universitaria en función de la inclusión social desde una perspectiva interseccional, debe contemplar no sólo medidas que promuevan el mayor acceso de ciertas poblaciones a las aulas de clase como docentes y estudiantes, o a las oficinas en el caso del sector administrativo, sino una profunda reforma curricular e ideológica, a través de la cual se cuestionen las justificaciones a la exclusión, mismas que forman parte de los sistemas de producción de conocimiento hegemónicos.

Justicia epistémica: de la democratización del acceso a la de los saberes

En línea con Foucault, Boaventura de Sousa Santos y otros académicos como Joao Arriscado Nunes y María Paula Meneses, han sostenido que la exclusión social está relacionada con la exclusión epistémica, es decir, con cómo determinamos lo que se considera conocimiento 'válido' e 'inválido'. Santos et al. (2007: x) señalan que, "no hay justicia social global sin justicia cognitiva global". La propuesta de estos académicos es que todas las prácticas sociales involucran conocimientos y que, por tanto, la exclusión de poblaciones con prácticas sociales no dominantes, está relacionada con la exclusión de los saberes que esas prácticas producen y de los que, a su vez, producen a las prácticas mismas. En este sentido, el conocimiento 'válido' no es un conocimiento libre de política, sino al contrario, es un instrumento de poder en la medida en que paralelamente a la validación de unos saberes invalida otros, sumiendo en la 'no existencia' a grupos no dominantes y sus prácticas sociales.

La crítica de la no-neutralidad del saber dominante, o del saber científico, ha sido muy bien presentada por diversas académicas feministas, quienes han aportado a la desnaturalización del dominio masculino sobre la ciencia moderna, sostenido sobre una gama de instituciones, prácticas e ideologías; así como a la identificación de las condiciones asociadas con la constitución de los sujetos de conocimiento, tales como el género, la etnicidad y la clase, lo que ha abierto espacio al reconocimiento de los saberes situados (Santos et al. 2007). Es en esta línea que Santos (2010: 44) desarrolla el concepto de la "ecología de los saberes", idea que se fundamenta en que "no hay ignorancia o conocimiento en general, porque toda ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular" (véase también Santos 1995, 2007, 2008 y 2009).

Las instituciones de educación superior, y en específico las universidades, tienen un doble reto en relación al enfoque de la ecología de los saberes. En primer lugar, el reto de la reinención de las universidades mismas y, en segundo lugar, el importante reto de producir desde las distintas instancias, respuestas a las interrogantes aún pendientes sobre la discriminación y la segregación social. Sobre lo primero Santos (2012: 9) pregunta: Si aceptamos la idea cada vez más defendida de que el conocimiento está en todas

partes, “¿cuál es el impacto de esta idea en una universidad moderna, que fue creada bajo la premisa de que se trataba de una isla de conocimiento en una sociedad de ignorancia?”¹.

De acuerdo al autor, todas las distinciones en las que se basa el conocimiento universitario son cuestionadas por el concepto de “ecología de los saberes”, pero incluso este cuestionamiento va más allá, pues al ser los saberes una práctica social, lo que se está cuestionando realmente es la relación entre la ciencia y la sociedad. Con la ecología de los saberes, “la sociedad deja de ser un objeto de cuestionamiento científico y se convierte en sí misma en un sujeto que cuestiona a la ciencia”², expresa Santos (2010: 278), y hace un importante énfasis en que es especialmente relevante diferenciar la inclusión de las personas de la inclusión de sus saberes.

Hay un sector creciente de la sociedad civil, desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología, exigiendo una mayor participación en su producción y en la evaluación de su impacto. En los países multiétnicos y multinacionales, comienza a emerger desde el interior de la propia universidad, cuando los nuevos estudiantes de grupos étnicos minoritarios y de otras minorías entienden que su inclusión es una forma de exclusión. Ellos son confrontados con la tabula rasa que se hace de su cultura y de los conocimientos tradicionales de sus comunidades (Santos 2010: 279).³

En línea con esta postura, durante el “Foro sobre ejes de desigualdad en la educación superior: Propuestas de inclusión social desde la Universidad Centroamericana”⁴, una de las participantes procedentes de la Costa Atlántica del país, representante de un grupo étnico minoritario, señalaba la importancia de ver la inclusión de minorías étnicas a la educación universitaria, más allá de su ingreso a las universidades de la capital, reconociendo de manera paralela, la importancia de incluir en los contenidos académicos, conocimientos endógenos y pertinentes. Esta idea enfatiza por tanto, que no basta con democratizar el acceso a las universidades, brindando espacios a grupos marginados históricamente, sino que se deben democratizar los saberes, en el sentido de reconocer el valor de los conocimientos de estos grupos y de sus prácticas sociales, y de generar saberes diversos que rompan con el estatus quo marginalizante. Es decir, se deben generar conocimientos que aporten al entendimiento y la solución del fenómeno de la discriminación y la exclusión social, lo cual es una responsabilidad de las universidades en su sentido más amplio.

De acuerdo a Santos, este segundo reto se vuelve aún más complejo al analizar la producción de conocimiento formal en las últimas décadas, en tanto el valor del conocimiento se mide cada vez más en relación

1 The idea of a knowledge society implies that knowledge is everywhere; what is the impact of this idea on a modern university which was created on the premise that it was an island of knowledge in a society of ignorance?

2 Society ceases to be an object of scientific questioning and becomes itself a subject that questions science.

3 There is a growing sector of civil society developing a new and more intense relationship with science and technology, demanding greater participation and in the evaluation of their impact. In multi-ethnic and multinational countries, pluriversity knowledge begins to emerge from inside the university itself, when incoming students from ethnic and other minority groups understand that their inclusion is a form of exclusion. They are confronted with the tabula rasa that is made of their cultures and of the traditional knowledge of their communities.

4 El foro fue realizado el día 8 de noviembre de 2012, en el marco del proyecto MISEAL.

al mercado. En países como Nicaragua, podemos identificar entre otros fenómenos, la privatización creciente de la educación universitaria, la eliminación y bajo perfil de carreras humanísticas en contraste con el auge de carreras más 'mercadeables', y los cambios en las currículas académicas en función de las habilidades y saberes que el mercado de trabajo 'necesita'. En este sentido, dado que el mercado no necesita una respuesta a la marginación social, y que más bien se nutre de la misma, el espacio para la producción de estos conocimientos se presenta cada vez más limitado en las universidades, produciendo lo que Santos (2012: 9) llama: "conformistas competentes" en lugar de "rebeldes competentes", y refiriéndose al conocimiento como "mercancía y no como un bien público". En este sentido vale la pena hacernos con él la pregunta: "¿Qué va a pasar con el imperativo de hacer que la universidad sea relevante para las necesidades de la sociedad, dando por sentado que esas necesidades no son reducibles a las necesidades del mercado, y de hecho puede contradecirlas?"⁵ (Santos 2012: 11).

Conclusiones

Inicié este artículo haciendo las preguntas siguientes: ¿Cómo comprender la exclusión social en el ámbito de la educación superior? ¿Cómo diseñar e implementar medidas que faciliten el acceso a las IES de grupos tradicionalmente marginados? ¿De qué manera podemos facilitar la inclusión social de estas poblaciones, yendo más allá de enfoques asistencialistas o cosméticos?

En esta sección conclusiva, me gustaría indicar algunos elementos de la reflexión planteada que podrían ayudarnos a contestar estas preguntas. Me gustaría señalar tres conclusiones que saco del análisis de los diagnósticos sobre exclusión social realizados en la Universidad Centroamericana, del examen de los conceptos de exclusión social e interseccionalidad y de las valiosas contribuciones de Foucault y Boaventura de Sousa Santos sobre el campo del saber y la justicia social.

La primera conclusión, es que la exclusión social es un proceso complejo, que atañe diversas dimensiones de la vida de las personas: el acceso a recursos, la fragilidad o fortaleza de las relaciones sociales, la existencia y ejercicio de los derechos legales, y elementos relacionados con la propia significación, identidad y autoestima. En este sentido, la inclusión social en las universidades pasa por reconocer las importantes desventajas estructurales con las que los grupos marginados se encuentran, así como elementos de la cultura organizacional, formas de relación social a lo interno de estos espacios, normativas formales que aseguren el cumplimiento de derechos de estas poblaciones, y el fortalecimiento de las identidades de estas personas. No basta, por tanto, con el acceso basado en la libre competencia, sino que se debe procurar un acceso y permanencia basados en el reconocimiento de estos distintos elementos, considerando que la política 'neutra' es una política excluyente.

La segunda conclusión, es que la exclusión o marginación es por un lado multifacética, pero además se produce y vive de distintas maneras, en dependencia de la combinación de las distintas identidades de las personas: de género, sexuales, étnicas, raciales, de edad, de clase, de discapacidad. En este sentido, las políticas de inclusión social deben incorporar estas variables, por separado y en relación, no en términos aditivos únicamente, o en base a un modelo locacional, sino en términos de analizar los procesos y sistemas

5 What will happen to the imperative of making the university relevant to the needs of society, taking for granted that such needs are not reducible to market needs and may actually contradict them?

que producen exclusión a distintas personas traspasadas por una o varias identidades marginadas, en contextos concretos. Esto significa, un acercamiento a los procesos no desde categorías pre-establecidas de quiénes son los grupos marginados, sino desde una mirada abierta que haga preguntas concretas sobre formas de exclusión en contextos determinados. Esta mirada no puede darse si no es desde un acercamiento cuantitativo y cualitativo al fenómeno, identificando la representación o exclusión de ciertos grupos, pero además las normas explícitas e implícitas que están justificando la exclusión de algunos.

Y la tercera conclusión, es que las universidades tienen actualmente el importante reto de romper con la exclusión social tanto a lo interno de las mismas como en la sociedad en general. Este reto se complejiza al analizar las dinámicas de mercado en las que las mismas se han visto envueltas y las lógicas utilitaristas sobre las cuales se van construyendo cada vez en mayor medida los conocimientos. No se puede hablar de inclusión social en las IES, si no se habla de justicia cognitiva y si no se abre el espacio a los saberes y prácticas sociales de los grupos que la sociedad margina. Se debe, por tanto, desnormalizar lo dominante y poner en diálogo los saberes de distintos grupos sociales, para identificar estrategias de lucha hacia la discriminación y la exclusión. No se puede hablar de inclusión social en las universidades, si las mismas no están dispuestas a dar la batalla en el plano epistémico, generando espacios para el desarrollo de “rebeldes competentes” en lugar de “conformistas competentes”, con un sistema de relaciones humanas global evidentemente colapsado.

BIBLIOGRAFÍA

- AWID (2004): “Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica” En: *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, pp. 1-8.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. En: *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-67.
- Deakin, Nicolas/Davis, Ann/ Thomas, Neil (1995): *Public Welfare Services and Social Exclusion: The Development of Consumer Oriented Initiatives in the European Union*. Dublín: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Freee, Myra (2009): “Intersectional framing: The implications of American and European approaches for feminist politics”. Paper presented at the conference Celebrating Intersectionality? Debates in a multifaceted Concept in Gender Studies, Goethe-University Frankfurt (22-23 January).
- Foucault, Michel (1970): *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*, (trans. A. M. Sheridan Smith). London: Routledge.
- Pérez, Karlos/Eizagirre, Marlen (s.f.): “Exclusión Social”, recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96> (15.10.2012).
- PIEG (2012a): *Mapeo de situación actual de Universidad Centroamericana en temas de in/exclusión social y equidad*. Nicaragua: Universidad Centroamericana.
- PIEG (2012b): *Diagnóstico de Inclusión/Exclusión Social en la Universidad Centroamericana*. Nicaragua: Universidad Centroamericana.
- Sousa Santos, Boaventura de (1995): *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nueva York: Routledge.

- Sousa Santos, Boaventura de/Arriscado, Joao/ Meneses, María Paula (2007): "Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference". En: Boaventura de Sousa Santos (ed.): *Another Knowledge is Possible*. Londres y Nueva York: Verso, pp. x-xxxix.
- Sousa Santos, Boaventura de (2008): *Conocer desde el Sur*. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: Plural Editores-CLACSO-CIDES-UMSA.
- Sousa Santos, Boaventura de (2009): *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI: CLACSO.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010): "The University in the Twenty-First Century" En: M. Apple, S. Ball y L.A. Gandin (eds.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London y New York: Routledge.
- Sousa Santos, Boaventura de (2012): "The University at a Crossroads". En: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X (1), pp. 7-16.

Montserrat Rifà-Valls, Laura Duarte

INTERSECCIONALIDADES DEL GÉNERO, DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Categorías, indicadores y estrategias en la investigación

En este texto se presenta una reflexión en torno a la teoría interseccional que considera las posiciones e interrelaciones del género, la raza, la etnia, la clase social, la discapacidad, la sexualidad y la edad, entre otras categorías, en el análisis de las relaciones de poder y la construcción de las identidades (Anthias 2012). Este texto persigue tres finalidades: la conceptualización del análisis interseccional del género para la investigación y la evaluación de las desigualdades en el contexto de la educación superior; el análisis del papel de la interseccionalidad en los estudios e investigaciones llevadas a cabo por el Observatorio para la Igualdad¹ de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) durante el periodo 2005-2011; y la construcción de un modelo de análisis multinivel y multidimensional de las relaciones sociales y la formación de la subjetividad que sostiene actualmente el Observatorio para la Igualdad. En síntesis, reflexionamos en torno a las categorías, indicadores y estrategias interseccionales para la investigación y la evaluación. Actualmente, el Observatorio para la Igualdad de la UAB participa en el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL) y coordina la evaluación interna del proyecto. El artículo focaliza en la incorporación de la interseccionalidad para la construcción de un sistema de indicadores para el análisis y la investigación de las desigualdades en educación superior, que emerge de la relación de reciprocidad entre el Observatorio para la Igualdad y el proyecto MISEAL.

Investigación basada en la interseccionalidad del género y la construcción de la subjetividad

Complementariedad de métodos y complejidad interseccional en la investigación en educación superior

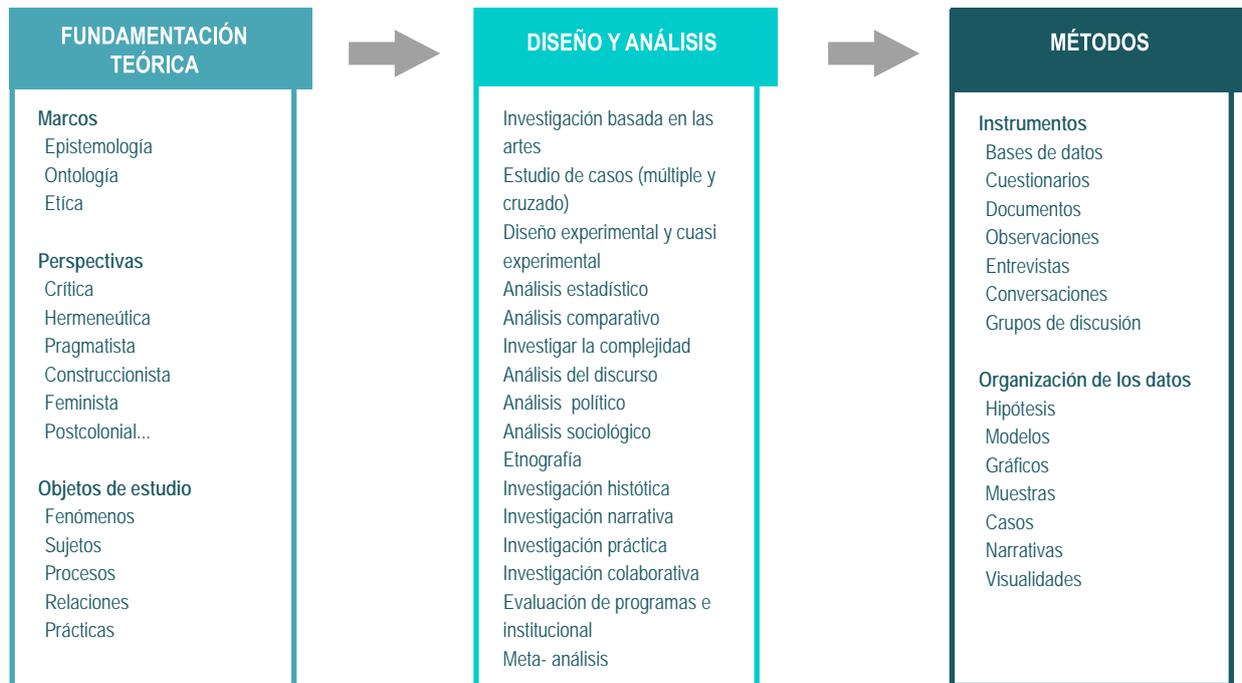
Lo que se necesita es el desarrollo de métodos y herramientas complejos informados por la teoría interseccional, un incremento de recursos, pero también más desarrollo de la teoría interseccional y repensar la representación y la participación de los ciudadanos en una era de políticas post-identitarias. Esto precisa de una articulación política organizada, de lucha, debate y deliberación en curso (Verloo 2006: 224).

En esta sección, abordamos la incorporación de métodos mixtos en el paradigma interseccional basados en la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, porque “ambas pueden ser herramientas complementarias para comprender individuos, grupos, procesos y fenómenos de importancia en los campus y facultades universitarias” (Griffin/Museus 2011: 2). Para empezar con esta reflexión, es útil

1 El Observatorio para la Igualdad de la UAB se creó en el año 2005. El Observatorio se dirige a los tres colectivos de la comunidad universitaria (profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes) y desarrolla su tarea en el marco de estas cuatro dimensiones: investigación y análisis de las desigualdades en la universidad; docencia, formación y prevención en materia de igualdad y género; campañas y propuestas de visibilización y sensibilización contra el sexismo y la desigualdad; elaboración y monitoreo del plan de acción para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y del plan de igualdad de oportunidades para la personas con discapacidad.

la referencia a Green, Camilli y Elmore (2006), quienes han publicado el “Handbook of Complementary Methods in Education Research”, un manual que recorre la investigación basada en métodos mixtos y que aborda la diversidad de epistemologías, diseños, análisis y programas que pueden interaccionar en la investigación. El cuadro que sigue a continuación reúne en la columna central algunas de las perspectivas incluidas en este manual, particularmente aquellas que conviven en el diseño y análisis de la investigación:

Cuadro 1. Métodos complementarios de investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Green, Camilli y Elmore (2006).

Las aproximaciones basadas en métodos mixtos pueden ser útiles no sólo para el análisis de la interseccionalidad, sino también para estudiar a los sujetos, grupos, procesos, relaciones y fenómenos en educación superior —según Griffin y Museus (2011). Desde el punto de vista de estos autores, la investigación cuantitativa puede servir al análisis interseccional para:

1. la comparación entre categorías permite visualizar las exclusiones que emergen en la intersección entre categorías en la multiplicidad de identidades y grupos sociales (por ejemplo, género e inmigración);
2. la deconstrucción de las categorías o análisis desagregado para prestar atención a una categoría dentro de un grupo o en relación al mapa de categorías —regresaremos más adelante a esta cuestión; y
3. la generalización de los datos que permiten evaluar los resultados obtenidos de un grupo de personas para ver si es posible hacerlo extensible al grupo de población al que pertenecen.

Por otra parte, la investigación cualitativa serviría para:

1. la comprensión o excavación de las voces, para generar comprensiones sobre el sí mismo y sobre realidades que de otro modo permanecerían invisibilizadas; y,

2. la incorporación de explicaciones dispares o narrativas disonantes, mostrando las contradicciones y conflictos éticos, por ejemplo.

Aún sin coincidir plenamente con el pragmatismo crítico en el cual se ubican Griffin y Museus (2011), sus aportaciones son útiles para reflexionar en torno al diseño, la aplicación y los retos que se plantean en las investigaciones y estudios del Observatorio para la Igualdad de la UAB. De alguna forma, estos autores identifican y delimitan los marcos, las decisiones y las dificultades que emergen en este tipo de investigación, que sirven para la reflexión. Así, en cuanto a las ventajas e inconvenientes de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa en el paradigma de la interseccionalidad, sostienen que:

A pesar de su utilidad potencial en conducir análisis interseccionales, ambas aproximaciones cuantitativas y cualitativas tienen limitaciones significativas, particularmente cuando se vinculan con el análisis interseccional. Los métodos cuantitativos han recibido quizás mayor atención por sus limitaciones, siendo criticados como inadecuados para dirigirse a la naturaleza compleja de la identidad (Bowleg 2008, Dhamoon 2011, Hancock 2007, Trahan 2011). La desagregación requerida por el análisis cuantitativo tiende a enmarcar la identidad de un modo aditivo y no integrador y a ignorar las diferencias dentro de los grupos identitarios (Hancock 2007, Trahan 2011).

Los investigadores destacan la importancia de las estrategias cualitativas para el análisis interseccional (e.g. Bowleg 2008, Hancock 2007, Trahan 2011); sin embargo, los métodos cualitativos no están exentos de limitaciones. Además de la intensidad temporal y de ser más costosos, los datos pueden ser un desafío para la interpretación; puede ser difícil comprender cómo las dimensiones específicas actúan conjuntamente o predominan en una experiencia particular (Bowleg 2008) (Griffin/Museus 2011: 19)

Por otra parte, además del peso que se otorga a la investigación cuantitativa y cualitativa en los estudios, es preciso explicitar cómo se combinan ambas en el proceso de colección y análisis de los datos. Así, en el proceso de recogida de datos, el Observatorio para la Igualdad de la UAB ha optado a lo largo de su trayectoria por una relación secuencial entre investigación cuantitativa y cualitativa, donde la recogida de datos en la investigación cuantitativa orienta y facilita la toma de decisiones de la investigación cualitativa, que se construye con la intención de explicar la fase anterior. Hasta el momento no se ha planteado una recogida de datos independiente y simultánea, o una secuenciación inversa (de lo cualitativo a lo cuantitativo). La procedencia de los datos puede ser coincidente o distinta en la investigación cuantitativa y cualitativa (bases de datos, cuestionarios o entrevistas), ya que depende de la combinación que se establezca, pero lo relevante en este caso es el hecho de que las categorías interseccionales sean compartidas y se refieran a la educación superior. Sin embargo, estos límites que pueden ser claros en el proceso de recogida de datos, pueden aparecer luego de forma más difusa en el análisis, al abordar la interconexión de los datos en el análisis.

Metodológicamente, contemplamos la complementariedad de métodos de investigación como punto de partida para la construcción de un marco multidisciplinar con perspectiva de género. De este modo, se combina el análisis de datos cuantitativos (técnica de recogida de datos mediante encuestas y bases de datos; estadística como técnica de análisis de datos primarios y secundarios) con el análisis de datos cualitativos (observaciones, entrevistas y grupos de discusión; el análisis y la interpretación desde una

perspectiva cualitativa). Desde su creación, el Observatorio para la Igualdad de la UAB ha recogido y analizado una gran diversidad de datos focalizados en las desigualdades entre mujeres y hombres en la universidad en el ámbito del profesorado, administración y servicios, y alumnado.

En otro texto que permite reflexionar sobre la interseccionalidad en la investigación, McCall (2005) identifica y describe tres aproximaciones metodológicas para el estudio de la multiplicidad y la interseccionalidad, que denomina como:

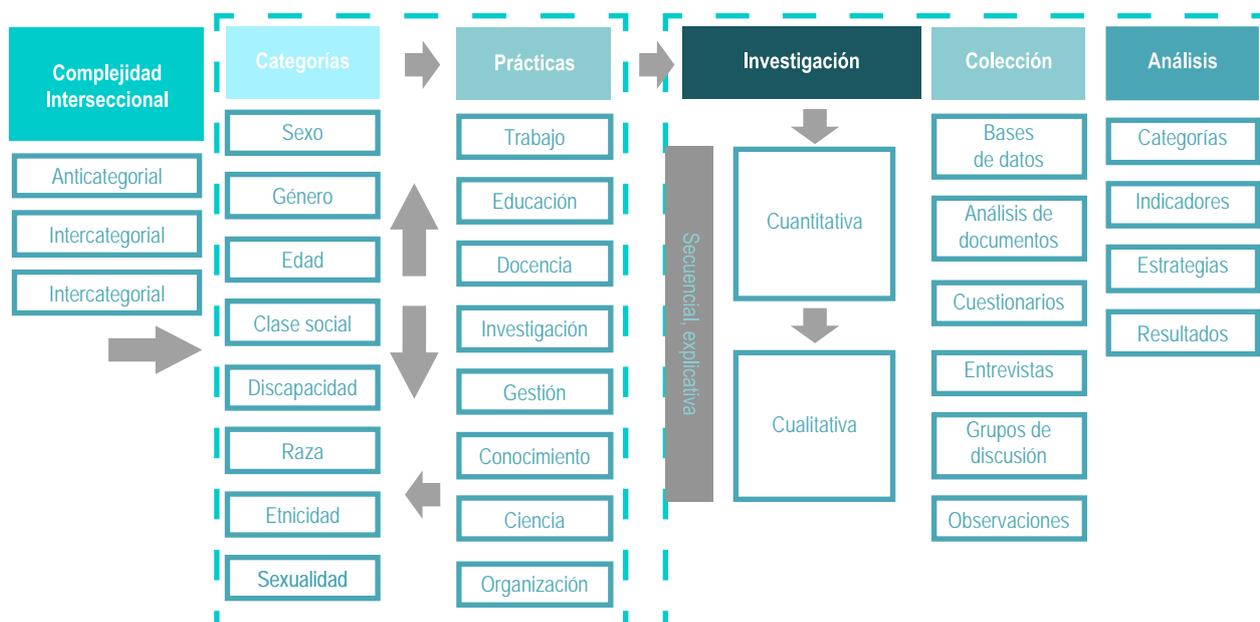
a) Complejidad anticategorial. Desde un enfoque postestructuralista feminista, se basa en la deconstrucción de categorías que no pueden o deben fijar la vida social.

b) Complejidad intracategorial. Focaliza en los grupos sociales que han estado invisibilizados en la trama de relaciones de poder y ha caracterizado las reivindicaciones del pensamiento feminista negro. Desde esta aproximación, el debate sobre la construcción de la identidad es complejo y relacional, basado en la multiplicidad y la diferencia, en la heterogeneidad irreductible de la otra o de la relación entre identidad personal y social. De esta forma, se visualiza microscópicamente la complicación de la relación entre investigadoras e investigadas y la necesidad de generar múltiples narrativas y narrativas en diálogo. Las relaciones de subordinación, históricamente construidas, precisan de una mirada relacional compleja y posibilitan afrontar la múltiple negación de las mujeres (sexismo, racismo, homofobia...). Se promueven los estudios de caso para explorar desde la complejidad intracategorial los grupos invisibilizados en la vida cotidiana, a través de explorar la formación de categorías y exclusiones.

c) Complejidad intercategorial. Se adopta una perspectiva interseccional para documentar las relaciones de desigualdad entre grupos sociales y los cambios que se producen en dimensiones múltiples y en conflicto, al reconocer que las relaciones de poder son asimétricas. Este enfoque parte de la idea de que existen relaciones de desigualdad entre los diferentes grupos sociales, como imperfectos que son, y los coloca como foco del análisis y de la investigación. Se da un énfasis en la relacionalidad y las categorías que son claves pero no estáticas, y el sujeto es multigrupo ya que el sistema se considera comparativo. Prevalece la triangulación de categorías y posiciones relacionadas con los grupos sociales, por ejemplo, joven-mujer-trabajadora-inmigrante.

El tipo de investigaciones que resulta del énfasis en alguno de estos modelos varía, aunque no se trata de complejidades excluyentes. De este modo, es posible combinar también la complejidad anticategorial (o cuestionamiento de las categorías) con la complejidad intracategorial (atendiendo a las múltiples identidades y desigualdades) y con la complejidad intercategorial (que afecta a la relación entre los grupos sociales y al sujeto multigrupo). El cuadro siguiente sintetiza las decisiones que siguen al planteamiento de la complejidad interseccional, incluyendo la definición de las categorías y prácticas implicadas, y el diseño y desarrollo de la investigación:

Cuadro 2. Interseccionalidad y diseño y aplicación de las investigaciones.



Fuente: Elaboración propia

Construcción de la subjetividad, interseccionalidad del género y relaciones de poder

Desde la aportación de Crenshaw sobre la utilidad de las perspectivas interseccionales, los estudiosos han argumentado que existe una experiencia única de las identidades de los individuos, y los esfuerzos por aislar la influencia de alguna identidad social fracasa al querer comprender como la pertenencia a los grupos de identidad múltiple puede afectar a cómo las personas son percibidas, tratadas, y viven el entorno de la facultad y la universidad (Berger/Guidroz 2009, Crenshaw 1981, 1991 en Griffin/Museus 2011: 6s.).

Podemos partir de la definición de la interseccionalidad como “los procesos a través de los cuales las identidades sociales múltiples convergen y en definitiva conforman las experiencias individuales y sociales” (Shields 2008 en Griffin/Museus 2011: 7). De hecho, para posicionarnos en relación a la interseccionalidad, es preciso tener en cuenta la distinción que Griffin y Museus (2011) aplican a la investigación en educación superior, inspirados en la distinción de Crenshaw (1991) en el contexto de la violencia de género, entre: interseccionalidad estructural o cómo los múltiples sistemas sociales intersectan en las prácticas e identidades generando relaciones de poder; interseccionalidad política que conecta la multiplicidad de grupos sociales e identidades con las agendas políticas, para dar cuenta de los grupos dominantes y minorizados, y las prácticas de (in) visibilidad; e investigación interseccional, marco teórico interseccional o análisis interseccional, o uso de la interseccionalidad como paradigma de investigación en las ciencias sociales.

Está ampliamente aceptada la definición de que la interseccionalidad permite establecer relaciones entre múltiples posiciones y categorías en la construcción de la identidad, escapando de la atención a una única categoría identitaria. En síntesis, el análisis interseccional posibilita de forma compleja comprender al sujeto como producto de la intersección de múltiples posiciones particulares en la trama disponible y

no atendiendo a una identidad singular o unívoca: “el sentido del yo de un individuo puede basarse en diversos grupos con los cuales él o ella se identifican, y las personas pueden definirse simultáneamente por su raza, etnicidad, clase, género, sexualidad, religión, y otros aspectos de sus identidades” (Jones 2009 en Griffin/Museus 2011: 7). Algunos autores apuestan por la singularidad de la experiencia pero no de la identidad. Argumentan que existe una cierta tradición en desagregar los datos desde la perspectiva de atender a una identidad singular y que en cambio escasean las investigaciones que se plantean abordar la experiencia de los individuos en su pertenencia a varios grupos sociales.

Por otra parte, si sostenemos que la interseccionalidad atiende a las localizaciones del sujeto, a sus posiciones subjetivas de sexo, género, raza-etnia, clase social, orientación sexual, discapacidad, edad, entre otras, es necesario replantear el foco en la experiencia individual. La relacionalidad en el análisis interseccional posibilita la reconceptualización de las relaciones de poder y las tecnologías de la subjetividad, atendiendo a lo que es fluido y móvil, y no a lo estático, en términos foucaultianos. Se introduce así la complejidad al análisis, en la investigación en torno a la construcción de la subjetividad donde el sujeto puede ser dominante o dominado, donde existe una variabilidad de posiciones y relaciones (Foucault 1992, 1994). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sustituir la univocidad de la identidad por la experiencia del sujeto, no permite superar el paradigma esencializador del yo, ya que se sigue poniendo el foco en el individuo y no tanto en las relaciones, grupos o sistemas, y se obvia además la producción histórica de la subjetividad, que deviene de la producción histórica-social de los saberes y de las relaciones de poder.

Desde una posición constructorista social y de los discursos feministas y postestructuralistas se critica la idea de la recuperación de la voz de los desfavorecidos, excluidos o invisibilizados, ya que esta declaración sirve para perpetuar la hegemonía de los que autorizan tal recuperación. Si revisamos las interacciones entre feminismo, teoría postcolonial y postestructuralismo trazados por Blunt y Rose (1994) —lo que nos lleva a reclamar a su vez la interseccionalidad en la teoría—, estas autoras apuestan por una política de la localización múltiple y definen el espacio —geográfico, pero también social— como fragmentado, multi-dimensional, contradictorio y provisional; y basándose en conceptualizaciones desarrolladas por Donna Haraway y Chela Sandoval, definen el espacio fluido y plurilocalizado desde las geometrías de la diferencia y la contradicción, que pueden contestar las dinámicas del poder, que son siempre cambiantes (Rifà-Valls 2012). Las deliberaciones de Avtar Brah en sus cartografías de la interseccionalidad bien podrían servir para contraponer la experiencia de la exclusión a la experiencia como singularidad, para comprender la relación entre subjetividad y experiencia colectiva:

Afirmo, junto con muchos otros, que la experiencia no refleja una «realidad» ya dada, sino el efecto discursivo de los procesos que construyen lo que llamamos realidad. Pero entonces, ¿cómo pensamos acerca de la materialidad de ese algo que llamamos real? El insulto y la denigración implícitos en la palabra ‘paki’ me parecieron muy reales. Y no se trata de un mero asunto sobre mi sensibilidad personal e individual. Lo sentí como algo real, se hizo parte de mi realidad, precisamente porque su enunciación reiteraba un sujeto, inferiorizado, colectivo, a través de mí. Es decir, el poder del discurso actuaba [performed], se ejercía a través de mí y, en otros ejemplos, de otros asiáticos. Tanto el ‘Yo’ como el ‘nosotros’ se articulan y se constituyen de nuevo, contruidos como ficciones cambiantes en un sentido político y también psicoanalítico. En un espacio discursivo socio-psíquico, estas entidades fantasmales fusionan y soportan una poderosa carga (y muy real en ese sentido), como demuestra el poder de la construcción ‘mi gente’ (Brah 2011: 34).

Indicadores para analizar la desigualdad social del género desde el Observatorio para la Igualdad de la UAB

El Observatorio para la Igualdad de la UAB nace en manos de M. Jesús Izquierdo en febrero de 2005, como entidad de soporte técnico dedicada al estudio y a la diagnosis del sexismo en la universidad (Izquierdo et. al. 2004), y a la elaboración de propuestas de actuación encaminadas a corregir las desigualdades de género. Aunque en el año 2008 amplió su campo de actuación a otros colectivos que sufren situaciones desfavorables, dado el ámbito de actuación atribuido inicialmente al Observatorio, éste ha desarrollado sobre todo indicadores e instrumentos para medir la posición de las mujeres en la institución universitaria. Así mismo estos indicadores pueden ser trasladados a otros colectivos y ser aplicados considerando la interrelación entre los distintos ejes de desigualdad social, desde una lectura interseccional.

El Observatorio para la Igualdad ha contribuido a visibilizar el grado de sexismo en la UAB y a la descripción del fenómeno para intentar determinar cuáles son sus causas. En el contexto del análisis de la desigualdad social en la institución universitaria por razón de género, ha llevado a cabo dos tipos de estudio que explicaremos para dar a conocer: los principales indicadores utilizados en la primera fase de diagnosis (segregación ocupacional y aportación al sexismo); y los estudios en profundidad sobre las causas de las diferencias observadas entre mujeres y hombres en diferentes aspectos de la vida académica, realizados en una segunda fase.

Segregación ocupacional de los colectivos de la UAB

En una primera fase se presta atención al nivel de segregación ocupacional para cada colectivo de la UAB, es decir, a la separación espacial u ocupacional entre hombres y mujeres. Esta separación es percibida como el resultado de prácticas discriminatorias en el acceso a las ocupaciones debido a las preferencias que se construyen socialmente entorno a qué actividades son más adecuadas para ser realizadas por las mujeres y cuáles por los hombres. En este nivel se distingue entre: segregación horizontal, que se refiere a la participación distinta entre hombres y mujeres en las ocupaciones; y segregación vertical respecto a las categorías o posiciones, dado que se ha observado que las posiciones con mayor remuneración y estatus están sobre todo ocupadas por los hombres mientras que las mujeres se sitúan en las posiciones más bajas (Borderías/Carrasco 1994). Se produce el fenómeno denominado como *leaky pipeline* ('tubería agujereada'), el conducto que lleva a las mujeres a los campos dominados por los hombres está perforado (Frome et al. 2009).

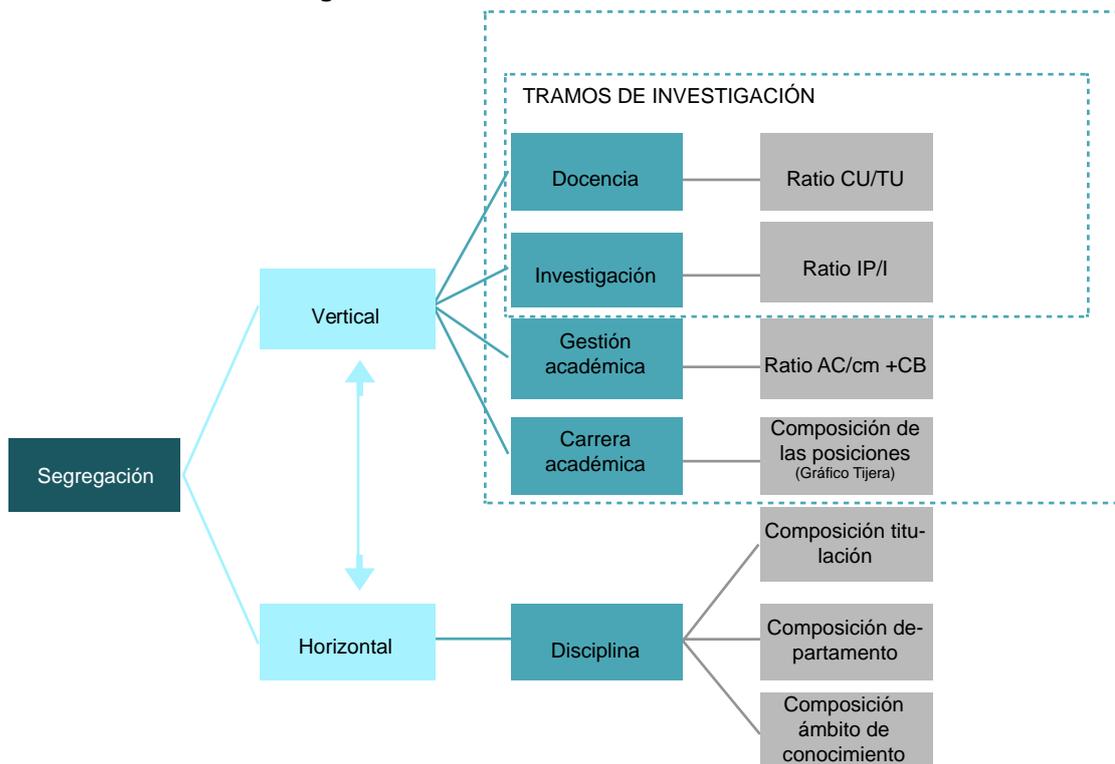
Para la medición periódica y la visibilización del sexismo en esta primera etapa, se opta por seleccionar únicamente los indicadores de la segregación horizontal y vertical básicos, que mejor ilustran la situación de las mujeres en nuestra universidad, por dos motivos: a) la facilidad y rapidez del acceso a la información requerida para su construcción (se utilizan datos secundarios generados por la institución por lo que no se necesita de la aplicación de técnicas de recogida de datos); b) porque nos permite disponer de una descripción de la posición de las mujeres en la universidad que hace posible detectar los aspectos o ámbitos en donde se dan las mayores diferencias entre los sexos orientando así los estudios sobre los factores explicativos de estas diferencias.

En los cuadros siguientes presentamos los indicadores básicos y las relaciones con los conceptos que miden, diferenciando la información según el colectivo: profesorado, personal docente e investigador y

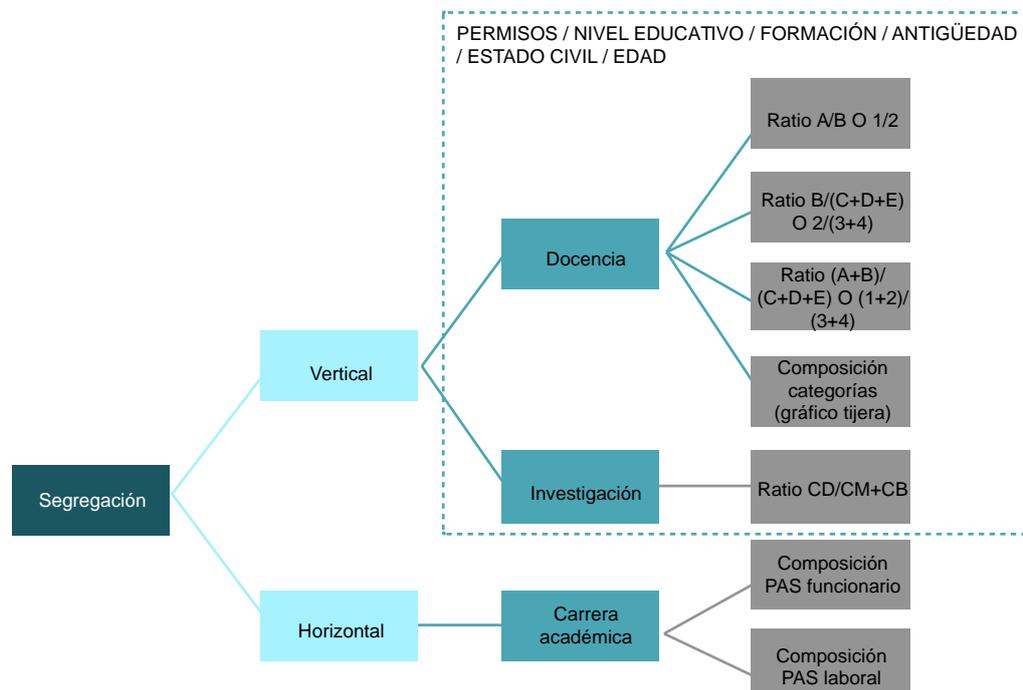
alumnado. Para los tres colectivos los indicadores de segregación horizontal hacen referencia al porcentaje de mujeres para cada categoría o valor en los distintos ámbitos considerados: disciplinas (titulaciones y departamentos) y áreas de conocimiento en el caso del profesorado y el alumnado, y régimen laboral en relación al PAS; utilizamos la tabla de contingencia cruzando el sexo por titulación, departamento, área de conocimiento o régimen jurídico, dependiendo del colectivo analizado. Por lo general, se opta por presentar los porcentajes de fila total y marginal. Se utilizan estos porcentajes porque el objetivo es mostrar cómo se distribuyen los recursos entre mujeres y hombres, por ejemplo cómo se reparten las cátedras de universidad.

Cuadro 3. Indicadores y prácticas

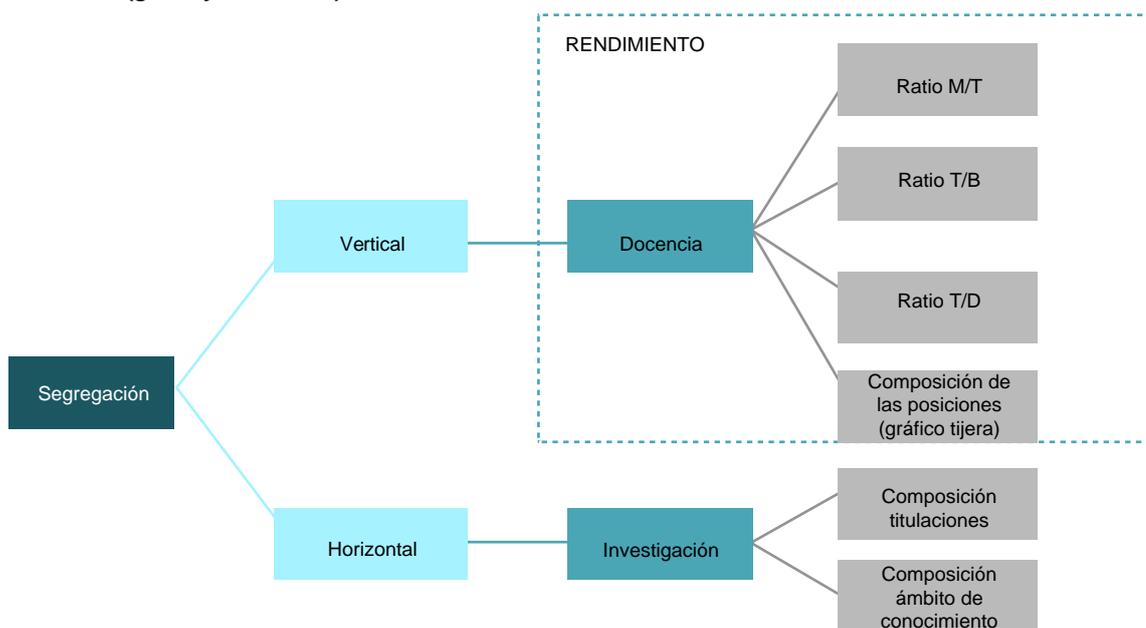
Personal docente e investigador



Personal de la administración y servicios



Alumnado (grado y doctorado)



Fuente: Elaboración propia.

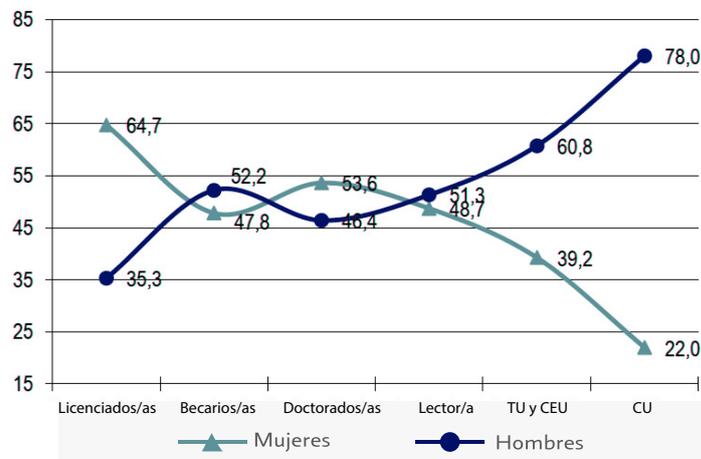
Aportación al sexismo

Otro indicador utilizado es el denominado aportación al sexismo o, en términos generales, a la segregación, que sigue la lógica anterior pero nos permite obtener un valor (porcentaje) que incluye el peso de cada grupo en la población total. Cuando presentamos la distribución del profesorado, del personal de la administración y servicios o del alumnado por sexo, medimos el grado de sexismo o segregación –ausente, masculina o femenina– existente en la universidad y en relación a cada uno de los colectivos mencionados. La aportación al sexismo nos indica, en tanto por ciento, la contribución de cada departamento, titulación, área o ámbito al sexismo total. De modo que los porcentajes positivos indican que el centro o ámbito aporta más mujeres que hombres, y el negativo, lo inverso.

Respecto a la segregación vertical, cabe destacar la utilización en los tres colectivos del ratio o relación entre las categorías superiores e inferiores y del gráfico tijera que nos ofrece la representación de la distribución de las distintas posiciones que conforman la carrera académica o laboral. Estos indicadores pueden ser tomados como la probabilidad que tiene un individuo que reúne ciertas características o atributos de ocupar una posición superior o de promocionarse. En este sentido, nos permiten observar las diferencias entre determinados grupos en relación a la promoción y el ascenso en la universidad. En relación a la ratio nos indica para una categoría o grupo de categorías superiores el número necesario de personas que deben ocupar la posición o grupo de posiciones inmediatamente inferiores.

En cuanto al gráfico de tijera, éste nos permite obtener una visión de la distribución de las distintas posiciones que conforman la carrera académica o laboral de los distintos colectivos de la universidad según la variable o atributo considerado, en nuestro caso el sexo. Veamos un ejemplo de dicho gráfico correspondiente al profesorado:

Gráfico 1: Distribución de posiciones en la trayectoria académica por sexo. Curso 2010-2011, UAB.



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior observamos que conforme avanzamos de nivel el número de mujeres se va reduciendo. En las últimas décadas las universidades españolas han experimentado una fuerte feminización del alumnado hasta llegar a ser el colectivo mayoritario, en la UAB representan ya el 64 por ciento. Al incrementar la presencia de mujeres entre este colectivo, se supuso que con el paso del tiempo la distribución del profesorado también se modificaría llegando al equilibrio. Sin embargo, después de 30 años representando aproximadamente el 55 por ciento del alumnado titulado, tal como podemos ver en el gráfico las mujeres acceden a la docencia en proporciones que están todavía muy por debajo del peso correspondiente según su participación en la población de titulados (Duarte 2012). Así pues, al representar para cada una de las distintas posiciones que conforman la carrera académica cuál es la composición según el sexo, el gráfico anterior es un buen instrumento para ilustrar el fenómeno de la tubería agujereada, *leaky pipeline*, el techo de cristal, o en definitiva la denominada segregación vertical.

Finalmente cabe mencionar que en esta primera fase de diagnóstico inicial también se consideran determinados aspectos que pueden dar explicación de la situación de las mujeres en la universidad y por lo tanto de los valores resultantes de los indicadores para medir la segregación. Estos aspectos los hemos presentado en los cuadros anteriores y varían según el colectivo y la dimensión que explican. Así, por ejemplo, podemos ver que en el caso del profesorado las variables que pueden explicar la ratio entre titulares de universidad y cátedras, o entre personal investigador e investigador principal son sobre todo los tramos de investigación aunque estos a su vez pueden verse condicionados por la edad o antigüedad, el estado civil o los permisos como indicadores de las responsabilidades familiares. A su vez, también habrá que tener en cuenta los cambios en la composición del profesorado según el sexo que se producen cada año.

El Observatorio para la Igualdad de la UAB ha proporcionado desde su creación datos desagregados que ha analizado relacionamente; en síntesis, la desagregación ha servido para manifestar la exclusión, pero una comprensión compleja de la exclusión sólo ha sido posible desde una mirada donde interseccionan las categorías de sexo y clase social.

Cuadro 4. Interseccionalidad del género: sexismo, trabajo y educación.



Fuente: Elaboración propia

Es obvio que hay otros factores que influyen en la promoción y la posición que se ocupa en la investigación pero una característica de esta primera fase es que la diagnosis se lleva a cabo únicamente considerando la información facilitada por la propia institución¹, es decir, sin utilizar técnicas de recogida de datos. El uso de datos proporcionados por nuestra institución limita el modelo de análisis que finalmente se construye lo cual conlleva desestimar factores importantes en el estudio de la desigualdad, como son por ejemplo los relacionados con las redes de soporte o la orientación profesional. Frente a las mismas, la principal ventaja es tener acceso a la información de la totalidad del personal trabajador y del alumnado, adicionalmente, su obtención es casi inmediata aunque el trabajo de preparación y depuración de la información para su explotación sea bastante laborioso y complejo. Lo primordial es que se presenta un modelo que puede ser aplicado por cualquier otra institución universitaria que se proponga visibilizar y ofrecer una descripción básica de la situación de las mujeres en la institución universitaria, y que a su vez puede ser trasladado al estudio de la segregación en general, considerando cualquier otro tipo de eje de

1 La gestión y administración de la UAB genera bases de datos con información diversa entorno a su profesorado, alumnado y personal de la administración y servicios, y es a partir de dicha información que se construyen los indicadores que presentamos a través de la web del observatorio o que utilizamos para la diagnosis.

El Área de Recursos Humanos nos proporciona información del profesorado en plantilla en un determinado curso académico. Así, por ejemplo, para cada profesor o profesora, tendremos el NIF, sexo, data de nacimiento, estado civil, régimen jurídico, categoría, fecha de inicio y fin del contrato, situación laboral (activo, baja, permiso), tramos de investigación y docencia, antigüedad y la dedicación.

Los datos procedentes del Área de Investigación y Desarrollo hacen referencia a los proyectos financiados y las publicaciones llevadas a cabo por el profesorado a lo largo de su trayectoria académica. Para cada investigación o publicación se registran los participantes (investigadores/as o autores/as respectivamente), el NIF de cada uno de ellos/as así como, en el caso de las investigaciones, la posición que ocupan, la fecha de inicio y fin de cada proyecto, y el año de la publicación. La información referente a las publicaciones proviene de un instrumento para la introducción y actualización del currículum, que la UAB ofrece al PDI pero que en ningún caso su uso es obligatorio. Hay que tener en cuenta este hecho en la interpretación de los resultados. Toda esta información nos permite tener indicadores respecto a la producción científica del profesorado aunque se considera que los tramos de investigación es el indicador que mejor sintetiza este aspecto.

De la Oficina de Información y Gestión de la Documentación, nos llegan datos respecto al rendimiento y características personales del alumnado matriculado en un curso académico concreto: alumno, asignatura matriculada, nota obtenida para cada asignatura, titulación, curso actual y año de inicio. También proviene de esta área la información referente a los planes docentes de la universidad: asignatura, número de créditos, tipo de asignatura, tipo de créditos, profesor/a que imparte la asignatura, carga docente, número de alumnos/as matriculados.

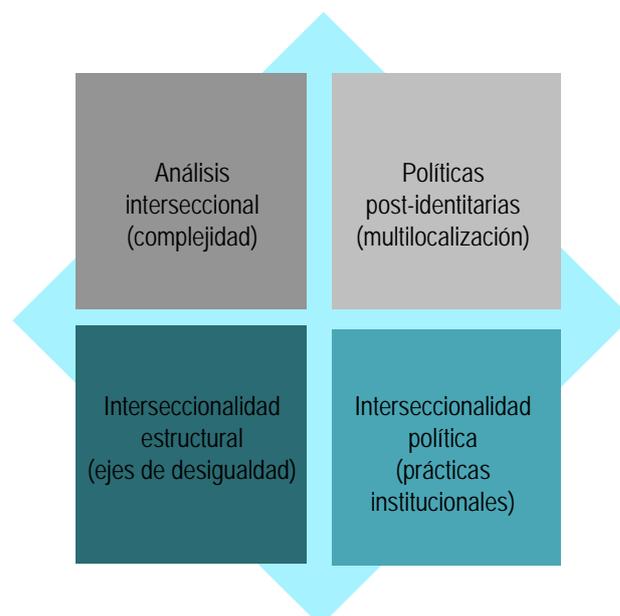
desigualdad o aplicando la interseccionalidad. Para este paso, deberemos averiguar si los datos requeridos para la construcción de los indicadores considerando otros ejes de desigualdad se recogen, están o no disponibles y, si no es el caso, valorar la posibilidad de incorporarlos.

Múltiples ejes de desigualdad

Frente a las limitaciones de los análisis unidimensionales, la interseccionalidad como paradigma en la investigación en educación superior, según Griffin y Museus (2011), permite avanzar en cuatro direcciones, ya que: (a) refleja mejor la diversidad de estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores, etc. frente a los estudios que simplemente desagregan por categorías; (b) facilita la excavación de voces y la comprensión de realidades en los márgenes; (c) promueve una mejor comprensión de cómo las identidades convergentes contribuyen a la desigualdad para diseñar medidas de inclusión que contribuyan a la equidad; y, (d) evita el avance y la perpetuación simultáneos de la desigualdad.

La intención de recolectar nuevos datos desde el Observatorio para la Igualdad para analizar las múltiples desigualdades está relacionada con la interseccionalidad estructural, así, nos planteamos obtener datos que permitan continuar explorando y comparando las desigualdades creadas en la educación superior. El proceso de obtención de datos desagregados se puede complementar con la reagregación de datos, que sólo es posible si antes se han obtenido de forma independiente. También será posible contraponer interseccionalidad a desagregación. Esta tarea implicará la necesidad de distinguir entre manejo de datos, categorías e indicadores que se utilicen. Se preservará de este modo la objetividad de los datos y la sistematicidad de la colección de los mismos, a la vez que se podrá incorporar la tarea de deconstrucción de las categorías, como estrategia para abordar la complejidad anticategorial; y establecer múltiples y diversas relaciones entre datos para superar las aproximaciones unidimensionales, y abordar la complejidad intracategorial e intercategorial. Este nuevo marco para el análisis interseccional considerará las políticas post-identitarias y la multilocalización de los sujetos, es decir, la identidad no como algo estable y prefijado, sino como construcción social e histórica:

Cuadro 5. Interseccionalidades.



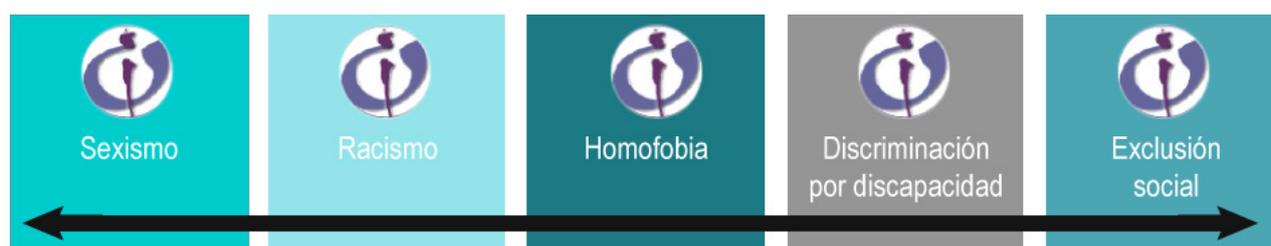
Fuente: Elaboración propia a partir de Crenshaw (1991)

El análisis interseccional basado en un modelo político post-identitario se orienta entonces a la investigación de la interseccionalidad estructural y de la interseccionalidad política como se representa en el Cuadro 5. De forma resumida, recordemos también cómo Crenshaw (1991) desarrolló el concepto de interseccionalidad para superar las políticas de la identidad y abordar el análisis de la interacción de las categorías de raza y género en el caso de la experiencia de empleo de las mujeres negras.

La interseccionalidad estructural ocurre cuando las desigualdades y sus intersecciones son directamente relevantes para las experiencias de la gente en la sociedad. La interseccionalidad estructural puede ayudar a explicar por qué una mujer negra no es considerada para un trabajo porque es negra puesto que la 'norma del empleado' es una mujer blanca, mientras otros trabajos tampoco están disponibles para ella puesto que los trabajos disponibles para las personas negras en aquel contexto son predominantemente trabajos masculinos. Se refiere al hecho de que la heteronormatividad es parte y parcela de la desigualdad de género, lo que significa que la posición de las lesbianas es muy diferente de la posición de las mujeres heterosexuales. Las cuestiones cruciales en el análisis de la interseccionalidad estructural son: ¿Cómo y cuándo el racismo amplifica el sexismo? ¿Cómo y cuándo la explotación de clase refuerza la homofobia? ¿Cómo y cuándo la homofobia amplifica el racismo? (Verloo 2006: 212s.).

De hecho, Verloo (2006) sostiene que el enfoque de *one size fits all* ('talla única') para abordar la discriminación múltiple se basa en una visión incorrecta de la semejanza o equivalencia entre categorías sociales conectadas a las desigualdades y de los mecanismos y procesos constituyentes. Del mismo modo que no podemos considerar las categorías que conforman las identidades sociales como equivalentes y equiparables, al abordar el análisis de los múltiples ejes de desigualdad habrá que prestar atención a los mecanismos de exclusión de cada eje y al efecto que producen en la interrelación con otros ejes.

Cuadro 6. Ejes de desigualdad.



Fuente: Elaboración propia

Frente a la jerarquización de las opresiones y el mecanismo de sumar las múltiples formas de discriminación, como si las experiencias de los grupos fueran distintivas, es preciso investigar cómo las desigualdades atraviesan a los sujetos y los constituyen. Hasta el momento actual, las investigaciones realizadas por el Observatorio, así como los datos disponibles en nuestra universidad sobre estudios, trabajo, docencia, gestión, investigación y servicios (2005-2011), se han centrado en el análisis de las desigualdades entre mujeres y hombres en interacción con las categorías de clase social, edad y discapacidad. En la actualidad, el Observatorio se propone ampliar la mirada interseccional del género a otras categorías como raza, etnia y sexualidad. En este contexto, será preciso: ampliar los datos que se utilizan, por ejemplo, para analizar la relación entre sexismo y crisis socio-económica (equidad); manejar bases de datos de distinta índole, internos y externos a la universidad, por ejemplo, para comparar el racismo o la homofobia entre los

universitarios con el racismo y la homofobia en la sociedad (datos que proporcione la misma universidad o externos); o datos que ilustren la pertenencia a asociaciones o colectivos que reúnen grupos sociales minorizados.

Por otra parte, será preciso analizar también las políticas de igualdad en la educación superior. Así, Bell (2004) apunta tres supuestos para criticar las políticas de igualdad —que aplica a la Unión Europea como caso de análisis: la similitud asumida de las desigualdades; la necesidad de aproximaciones estructurales; y la competición política entre desigualdades (ver Verloo 2006: 214). De este modo, un análisis interseccional de los datos susceptible de incluirse en la memoria anual del Observatorio para la Igualdad de la UAB debería poder evitar estas presuposiciones, particularmente, porque existe un precedente, la pretendida equiparación de un Plan para la discapacidad al Plan de igualdad entre mujeres y hombres. Aquí, será interesante evaluar si las medidas y acciones adoptadas por ambos planes, por ejemplo, han chocado con las mismas formas de resistencia durante su implementación, pero también qué especificidades estructurales, políticas y subjetivas median en su desarrollo.

El cuadro siguiente elaborado por Verloo (2006), ubicado en la complejidad anticategorial e intercategorial descrita por McCall (2005), puede servir de ejemplo, ya que desvela la construcción de las cuatro categorías sociales (género, raza-etnia, orientación sexual y clase social) en el marco de la Unión Europea. En su análisis aborda cómo las cuatro categorías se vinculan a las desigualdades en los debates públicos y en las estrategias políticas empleadas por los movimientos sociales y organizaciones que se dedican a combatirlas. Una tarea, pues, que parece necesaria y que podría ser interesante aplicar al proyecto MISEAL, sería deconstruir las categorías y discursos empleados en las Instituciones de Educación Superior para abordar las desigualdades en América Latina y también en Europa. En síntesis, Verloo (2006) sugiere varias proposiciones para estudiar las desigualdades y cómo circulan a través de las identidades, relaciones, regulaciones e instituciones, que no son equiparables pero mantienen una relación de interdependencia y estructural:

Tabla 1. Comparación de las cuatro categorías sociales relacionadas con las desigualdades.

Representaciones de las categorías sociales desde la perspectiva de:	Género	Raza / etnicidad	Orientación sexual	Clase
Variedad de posiciones	Dicotómico	Múltiple	Tres / cuatro o más	Dicotómico
Origen de la categoría social	Contestada: Natural / relativa al ciudadano	Contestada: Natural / Cultural	Natural [constituida]	Constructo socio-económico
Localización de la desigualdad	Organización del trabajo, intimidad y ciudadanía;	Organización de la ciudadanía y el trabajo [intimidad]	Principalmente, organización de intimidad y la ciudadanía	Organización del trabajo
Mecanismos de (re)producción de la desigualdad	Discursivo (normas); (Sexista) Violencia	Discursiva (normas) Material (recursos) Violencia (racista)	Discursivo [material, violencia]	Material (recursos)
Norma	Hombre [blanco heterosexual de clase media]	Blanco [hombre de clase media heterosexual]	Heterosexual [Blanco] [Hombre de clase media]	Clase media [Blanco heterosexual] [Hombre]

Fuente: Verloo (2006).

La interseccionalidad en los estudios e investigaciones del Observatorio para la Igualdad

Estudios realizados por el Observatorio para la Igualdad de la UAB (2005-2011)

Como decíamos previamente, el uso exclusivo de la información que genere la propia institución en su gestión diaria comporta como principal limitación la exclusión en el modelo de análisis de otras variables que pueden explicar la segregación, pero también de otros fenómenos como objetos de estudios que pueden acontecer en la universidad y ser considerados como indicadores de la desigualdad social que sufren las mujeres, por ejemplo, la violencia de género o el carácter androcéntrico de la ciencia. Sin embargo, proporcionan los datos necesarios para la elaboración de un diagnóstico inicial, básico y descriptivo que permite determinar si se da o no segregación, cuál es su grado y en qué ámbitos o niveles se produce. En la siguiente fase, partiendo de la diagnosis, se realizan estudios más complejos que permitan detectar aquellos niveles o ámbitos que presentan una mayor segregación y profundizar en sus causas, y que aborden el análisis de otras dimensiones de la desigualdad de género.

En el caso de la UAB se ha observado que las mayores diferencias entre mujeres y hombres se presentan en el colectivo del profesorado, y en relación a los siguientes aspectos: a) acceso al cuerpo docente; b) promoción a las cátedras de universidad; c) acceso a los cargos de alta gestión; d) acceso a determinadas disciplinas. Respecto al personal de la administración y servicios el problema se localiza en la promoción hacia las posiciones más altas en donde la presencia de las mujeres es inferior a la correspondiente según su peso general, mientras que en el alumnado éste se observa en la distribución de las disciplinas pudiendo distinguir todavía entre titulaciones fuertemente feminizadas (enfermería, psicología o magisterio) y masculinizadas (las ingenierías).

Considerando estos resultados, desde nuestra creación hasta la fecha actual se han llevado a cabo diversas investigaciones en torno a:

- Los obstáculos que frenan la incorporación de las mujeres a los órganos de toma de decisiones
- Los condicionantes de la trayectoria académica del personal becario y del profesorado en general, y en la promoción de las mujeres a las categorías más altas
- La perspectiva de género en la docencia universitaria
- El sesgo de género en las prácticas docentes y su impacto en la función socializadora de la universidad.

Los estudios sobre el acceso a los cargos de dirección y de la promoción a las categorías más altas tienen como objetivo fundamental determinar cuáles son los factores que explican la baja presencia, que se observa en la fase de diagnosis inicial, de las mujeres en las cátedras de universidad y en los cargos de dirección y gestión académica. El estudio de los condicionantes de la trayectoria académica del profesorado está estrechamente vinculado con los anteriores pero especialmente en relación al acceso a las cátedras de universidad (Duarte 2012). Para abordar estas cuestiones, se incorpora la orientación profesional, el currículum, las responsabilidades familiares, el contexto académico, la percepción de las capacidades y los obstáculos en la promoción, como posibles factores que influyen en la carrera académica. Además del

sexo, estas variables han sido consideradas en los estudios sobre trayectoria y movilidad profesional como explicativas de las diferencias que se observan en los resultados y el tipo de carrera laboral que se acaba desarrollando.

En relación a la trayectoria del personal becario, el acceso al cuerpo docente e investigador se presenta como otro ámbito problemático para las mujeres en tanto que después de más de dos décadas siendo el colectivo mayoritario entre el alumnado titulado todavía hoy representan el 36 por ciento del profesorado sin que se observen cambios importantes con el paso del tiempo (Mora 2009). Por este motivo, se analizan los momentos de transición que tienen especial incidencia en el acceso y permanencia en la carrera académica en la UAB: el paso entre la licenciatura y la beca, y el paso entre beca y acceso a las categorías de profesorado universitario. También se presta atención a las condiciones de trabajo del colectivo de becarias y becarios de la UAB, dado la variedad de becas que se ofrecen en el seno de la universidad y las implicaciones derivadas: diferentes requisitos, remuneraciones y prestaciones sociales.

Otro aspecto a considerar en el estudio de la desigualdad en la universidad es el sesgo de género en la docencia. Para abordar esta cuestión se llevó a cabo un estudio sobre el grado de incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria cuyo objetivo final era desarrollar una acción formativa mediante la cual se generaran condiciones e instrumentos orientados a que el personal académico de la UAB reflexione, se sensibilice y adquiera los recursos necesarios para eliminar el sesgo androcéntrico en la producción y transmisión de conocimiento, de manera que impulse un proceso de transversalización de la perspectiva de género en la docencia, en todos los ámbitos del conocimiento (Izquierdo et al. 2007). Para el análisis del sesgo de género en la docencia se tomaron como indicadores: la proporción de mujeres autoras y profesoras de la UAB de los documentos catalogados en las bibliotecas de la UAB y de los materiales que se prestan en dicha universidad, y las referencias bibliográficas de las mujeres en los programas de las asignaturas, sean o no profesorado de nuestra universidad.

Finalmente, se ha realizado otro estudio sobre el sesgo de género pero en las prácticas docentes, tomando como muestra de análisis una tipología de carreras construida según el grado de masculinización o feminización a partir de criterios estadísticos y conceptuales: Maestro en Educación Infantil, Pedagogía, Derecho, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas y Ingeniería Informática (Izquierdo et al. 2008). Concretamente, se estudian los siguientes aspectos: a) La concepción de las titulaciones y el diseño de capacidades, habilidades y actitudes atribuidas a los profesionales del ámbito; b) La transmisión de conocimiento y la socialización en su doble vertiente, el de los contenidos y el de los procesos de relación; c) Las características de las subjetividades en juego; d) Los resultados de estos procesos en términos de efecto sobre el alumnado. Finalmente, se proponen recursos para favorecer la identificación del impacto del género en las actividades universitarias por parte del alumnado y del profesorado, y también materiales docentes que hagan posible adoptar una perspectiva de género en las aulas.

En el caso de los estudios se recurre al uso de diversas técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas: encuestas, entrevistas, grupos de discusión y observaciones. Por último, mencionar que además de las variables consideradas en el modelo de análisis, en los estudios que ha resultado pertinente, se ha incorporado la clase social de origen considerando el nivel educativo y la profesión de cada uno de los padres pero también como éstos se organizan y distribuyen las responsabilidades familiares.

Proyectos de futuro: investigaciones y evaluaciones en curso

Partiendo del construccionismo social, el feminismo y la teoría postcolonial, a continuación se presenta un marco para futuras investigaciones que incluya la interseccionalidad del género. Además de apuntar nuevos focos y retos en la investigación del Observatorio para la Igualdad de la UAB, en esta sección final nos detendremos a explicar una de estas investigaciones que se ha presentado para ser financiada en la convocatoria del Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España 2012).

Verloo (2006), siguiendo a Crenshaw, también se refiere al contexto de la interseccionalidad política, en relación a cómo las desigualdades y sus intersecciones son importantes para las estrategias políticas. Aquí, nos recuerda que Crenshaw narra la imposibilidad de acceder a estadísticas desagregadas por raza en los casos de violencia de género donde ha intervenido la policía de Los Ángeles, que no estaban autorizadas porque podían ayudar a reforzar los estereotipos racistas que patologizan los grupos como violentos. El veto al acceso a estos datos recibía el apoyo de los activistas que luchan contra la violencia de género dentro y fuera de los departamentos policiales. Verloo insiste en que esto, según Crenshaw, actúa en contra de los intereses de las mujeres negras ya que refuerza la imposibilidad de romper con el silencio dentro de su comunidad, impidiendo la movilización contra la violencia de género. Se afirma entonces que las cuestiones a plantearse tienen que ver con “¿Cómo y dónde el feminismo marginaliza las minorías étnicas o las mujeres discapacitadas? ¿Cómo y dónde las medidas sobre igualdad sexual o racismo marginan las mujeres? ¿Cómo y dónde las políticas de igualdad de género marginan a las lesbianas?” (Verloo 2006: 213).

Desde el construccionismo social, es conocida la investigación interseccional del género en el contexto de las mujeres inmigrantes, la salud mental, discapacidad y la violencia (Burman/Chandler 2003, 2004; Burman 2010). Un ejemplo sobre interseccionalidad en la investigación aplicada lo encontramos en la investigación colaborativa de Burman y Chandler (2003), que analiza las respuestas institucionales de los servicios sociales de salud mental que atienden a mujeres refugiadas del sur de Asia en el Reino Unido, que han intentado suicidarse o se han autolesionado. Como estas autoras sostienen, se trata de un estudio para ver las necesidades y aportar estrategias prácticas-políticas desde una perspectiva feminista y anti-racista. Después de realizar entrevistas a trabajadores, gestores y supervivientes, la narración visibiliza las relaciones de poder en la investigación e incorpora diversas tensiones y contradicciones que emergieron durante el estudio: (a) las limitaciones de los servicios sociales —de los que se espera mucho— y la falta de información sobre la violencia de género asociada a estos casos; (b) cómo se privilegia la raza y la cultura desde las instituciones occidentales, lo que perpetúa la opresión de las mujeres dentro de otra minoría inmigrante y genera más vulnerabilidad; (c) la difícil generalización de resultados de las políticas con las mujeres refugiadas al ámbito de los servicios de atención a la mujer.

En el contexto de las Instituciones de Educación Superior, esto se traduciría en prestar atención a las contradicciones y tensiones que emergen de las políticas de igualdad, en la aplicación de las medidas diseñadas, si actúan protegiendo a quién y a qué grupos y qué otros u otras permanecen desprotegidos, si existen similitudes o diferencias en la implementación de políticas, según los diferentes ejes de desigualdad. Así, Verloo (2006) complementa la tabla anterior, con una segunda tabla comparativa donde describe cómo las categorías sociales están articuladas de forma diferenciada por bloques políticos, incluso cuando están institucionalizadas, y cuáles son los objetivos, reivindicaciones y estrategias utilizados para tratar las

desigualdades vinculadas. En este contexto de investigar la interseccionalidad estructural y política, a partir de considerar las nuevas políticas post-identitarias, esta autora sugiere dos tipos de estrategias: ampliar el mainstreaming de género de forma que incluya los otros ejes de desigualdad; o generar un mainstreaming de igualdad que vaya incorporando cada uno de los ejes.

El Observatorio para la Igualdad se plantea en esta nueva etapa emplear la primera de estas estrategias, partiendo del marco y los recursos para las políticas de género, para incluir la interseccionalidad del género en la diagnosis y los estudios, con la finalidad de generar conocimiento mediante la investigación en torno a:

- La construcción de la subjetividad y el género performativo, superando la definición dicotómica del sistema sexo-género, e incluyendo otras posiciones subjetivas y relaciones (raza, etnicidad, discapacidad, clase social, sexualidad, edad, etc.);
- Los múltiples ejes de desigualdad que atraviesan la educación superior y la interseccionalidad estructural —y cómo afecta al profesorado, al personal de administración y servicios y a los estudiantes;
- El acceso y las trayectorias de profesoras, trabajadoras y estudiantes universitarias, prestando atención a las identidades sociales y grupos minorizados (mujeres gitanas, marroquíes, paquistaníes, latinoamericanas; mujeres jóvenes; mujeres lesbianas);
- Estrategias y prácticas de las asociaciones y grupos universitarios e interseccionalidad política (contra la violencia, la homofobia y el racismo)
- La perspectiva de género en la docencia universitaria, conocimiento, currículum y cambios en la cultura organizativa.

Recientemente, el Observatorio ha elaborado un proyecto denominado: “jóvenes universitarias, educación y trabajo desde un enfoque multidisciplinar del género: contratación, empleabilidad y resiliencia de las estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona”. Este proyecto se centra en la formación y empleabilidad de las jóvenes universitarias, partiendo de la investigación existente en educación superior basada en modelos interseccionales (Reay/ David/Ball 2005, Griffin /Museus 2011). El proyecto toma como punto de partida los datos analizados que afectan a las trayectorias del alumnado y, específicamente, tomaremos los datos que nos proporcionan información en torno a la feminización de las carreras para compararlos con la feminización de los trabajos.

Esta investigación aplica una mirada de género a la educación superior y la empleabilidad (Knight/ Yorke 2004). Concretamente, existen diversos estudios que funcionan como punto de partida de la investigación que iluminan la relación entre educación superior y trabajo desde una perspectiva de género (Moss 2006, Bank 2011); la investigación en educación superior basada en modelos interseccionales (Reay/David/ Ball 2005; Griffin/Museus 2011); y la interpretación de las representaciones de las jóvenes en relación con la formación, el trabajo y el futuro (McGinty 1999, Best 2007).

Este proyecto tiene como foco principal investigar la relación entre educación superior y trabajo en el contexto de las jóvenes estudiantes, graduadas y postgraduadas de la UAB. El aspecto más relevante

de esta investigación es su interés por generar conocimiento en torno al papel de las universidades en la formación de las jóvenes en su tránsito al mundo laboral en España. Concretamente, la investigación aportará resultados que informarán cuantitativa y cualitativamente de la contratación, la empleabilidad y la resiliencia de las jóvenes universitarias. Se incorporará un modelo de análisis interseccional del género en relación con otras categorías para abordar las relaciones de la formación de las jóvenes y el empleo.

El estudio se desarrollará mediante metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa que se considerarán de forma complementaria para la recogida y el análisis de los datos. Asimismo, la construcción de un equipo multidisciplinar para abordar los objetivos de la investigación desde una perspectiva de género es otra de las características del proyecto que reúne investigadoras de diferentes áreas de conocimiento: sociología, antropología, psicología, educación, historia económica, geografía, derecho y artes. Además, en el estudio se vincularán los aprendizajes y conocimientos adquiridos en las facultades y centros universitarios con la producción económica, tecnológica, social y cultural en el contexto de la UAB como Campus de Excelencia Internacional. La investigación beneficiará en un primer momento al grupo de jóvenes universitarias en el marco de las políticas para la igualdad en los estudios universitarios y en los trabajos. Finalmente, los resultados serán extrapolables a la población femenina joven, al conjunto de universidades y a la sociedad española en general.

Para esta investigación, buscaremos la reciprocidad de las categorías de género, clase social, raza, etnia y discapacidad, y la integración de otras categorías como la sexualidad, la nacionalidad y la edad, en un análisis multinivel que se plantea abordar el estudio del campo estructural, identitario y simbólico (Winker/Degele 2011). Siguiendo a Anthias (2012), nos proponemos que la investigación examine las relaciones entre los siguientes niveles: organización (estructura) y representación (discurso); intersubjetividad (acción) y experiencia (narrativo). Tomando como referencia la complejidad de los estudios sobre interseccionalidad antes mencionados, aplicaremos esta teoría al contexto de la investigación sobre educación superior, trabajo y jóvenes universitarias.

En síntesis, se complementará la investigación cuantitativa con el trabajo de campo a fin de analizar construcciones personales, sociales y laborales desde una perspectiva cualitativa para atender a los múltiples y diversos significados que las jóvenes se construyen en torno a los estudios universitarios y el trabajo, focalizando en la elección y el acceso a los estudios y el trabajo, el conocimiento, las expectativas y deseos, los proyectos de vida y de futuro, incorporando un modelo de análisis que conecta la dimensión estructural con la subjetiva-afectiva. Es necesario indagar las formas diversas que toman los roles culturales de género en el ámbito de los estudios universitarios, en la elección de trabajo, para explorar las resiliencias; y proveernos de instrumentos conceptuales y representacionales que pueden ser de gran utilidad en las situaciones de intervención tanto individual, grupal, como social, educativa, institucional y también política.

BIBLIOGRAFÍA

Anthias, Floya (2012): Ponencia presentada en el Congreso FEMIGRA, Feminismo y migración: Intervención social y acción política (Barcelona, Centre Francesca Bonnemaison), disponible en: <http://generatech.org/es/femigra> (15.07.2013)

- Bank, Barbara J. (2011): *Gender & higher education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bell, Mark (2004): *Critical Review of Academic Literature Relating to the EU Directives to Combat Discrimination*. Bruselas: Comisión Europea.
- Best, Amy L. (2007): *Representing youth. Methodological issues in critical youth studies*. New York: New York University Press.
- Blunt, Alison & Rose, Gillian (eds.) (2004): *Writing Women and Space. Colonial and Postcolonial Geographies*. New York & London: The Guilford Press.
- Brah, Avtar (2011): *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Burman, Erica/Chantler, Khatidja (2003): "Across and between: Reflections on researching 'race', gender and mental health". En: *Feminism & Psychology*, 13 (3), pp. 302-309.
- Burman, Erica/Chantler, Khatidja (2004): "There's no-place like home: emotional geographies of researching 'race' and refuge of provision in Britain". En: *Gender, place & culture*, 11 (3), pp. 375-397.
- Burman, Erica (2010): *Explicating the tactics of Banal Exclusion, en Gender and Migration*. London & New York: Zed Books, pp.119-140.
- Borderías, Cristina/Carrasco, Cristina (1994): "Introducción. Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas". En: Cristina Carrasco/Carmen Alemany (comp.): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria, colección Economía crítica.
- Crenshaw, Kimberle (1991): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color". En: *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.
- Duarte, Laura (2012): *Los condicionantes de la trayectoria académica y del acceso a las cátedras en la institución universitaria desde la perspectiva de la movilidad ocupacional, la orientación profesional y el sexo*. Estudio de caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Foucault, Michel [1976] (1992): *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel [1975] (1994): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Frome, Pamela M./Alfeld, Corinne J./Eccles, Jacquelynne S./Barber, Bonnie L. (2009): "Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations". En: *Educational Research and Evaluation*, 12 (4), pp. 359-372.
- Griffin, Kimberly A./Museus, Samuel D. (2011) (eds.): *Using mixed-methods approach to study intersectionality in Higher Education*. San Francisco: Wiley.
- Green, Judith L./Camilli, Gregory/Elmore, Patricia B. (2006) (eds): *Handbook of complementary methods in education research*. Washington, DC and Mahwah, NJ: AERA and Lawrence Erlbaum Associates.
- Izquierdo, M. Jesús (Dir.)/Mora, Enrico/Duarte, Laura/León, Francisco José (2004): *El sexisme a la Universitat. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Izquierdo, M. Jesús (Dir.)/Gutiérrez, Anabel (2007): *Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària: diagnosi de la situació a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en: http://www.uab.cat/Document/418/816/Informe_Perspectiva_Genere_Docencia_UAB.pdf (15/07/2013)
- Izquierdo, M. Jesús (Dir.)/Canelles, Noemí/Colldeforns, Laura/Duarte, Laura/Gutiérrez, Anabel/Mora, Enrico/Puig, Xavier (2008): *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, recuperado de: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/desigualtat-dona/home/estudis-diagnostics/sexime-a-la-uab-i-politiques-d-actuacio-1284443514526.html> (15/07/2013).
- Knight, Peter T./Yorke, Mantz (2004): *Learning, curriculum and employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer.

- McGinty, Suzanne (1999): *Resilience, gender, and success at school*. New York: Peter Lang.
- Moss, Dorothy (2006): *Gender, space & time. Women and higher education*. Oxford, UK: Lexington Books.
- McCall, Leslie (2005): "The complexity of intersectionality". En: *Signs*, 30 (3): pp. 1771-1800.
- Mora Malo, Enrico. (Coord.) (2009): *Diagnosi de la trajectòria acadèmica del personal becari de la UAB desde la perspectiva de gènere. Observatori per a la Igualtat*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Reay, Diane/David, Miriam E./Ball, Stephen J. (2005): *Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education*. London: Trentham Books.
- Rifà-Valls, Montserrat (2012): "CityScapes, slow/close subjectivities and migration in a film essay on Amsterdam Bijlmer". Ponencia presentada en el International ASCA Worskopsop & Conference, Amsterdam, abril.
- Verloo, Mieke (2006): "Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union". En: *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), pp. 211-228.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2011): "Intersectionality as a multi-level analysis: Dealing with social inequality". En: *European Journal of Women's Studies*, 18 (1), pp. 51-66.

Maria Conceição da Costa

UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E EQUIDADE NA AMÉRICA LATINA

Reflexões a partir do projeto

Medidas de Inclusão Social nas Instituições de Ensino Superior na América Latina ¹

Resumo

Por onde começar a análise sobre a heterogênea e contraditória realidade da educação superior na América Latina? Como incorporar à análise elementos que possam ajudar a melhorar a discrepante divisão social que se reflete no acesso e ingresso às universidades? Será a política de cotas uma solução para a desigualdade de acesso e permanência no ensino superior de uma parte considerável da população da América Latina?

Este *paper* pretende apontar a importância do ingresso e permanência no ensino superior, as mudanças nessas instituições e o seu papel na América Latina, incorporando elementos que enfatizem outras dinâmicas e projetos que contemplem as condições sócio-econômicas locais. Está dividido em três partes. Na primeira aponta-se a emergência de novo modelo de universidade, implantado na América Latina, nas últimas duas décadas. Na segunda parte, como decorrência deste modelo, aponta-se a emergência da discussão de uma possível mercantilização do conhecimento, o crescimento do ensino privado e a questão da inovação como possibilidade e ação performática do desenvolvimento local. Por último, aponta a exclusão de gênero nas universidades e a possibilidade de repensar as exclusões a partir de uma abordagem interseccional.

Introdução

A análise acerca das relações entre universidade e sociedade, no conjunto da América Latina (AL), por um lado, sempre apresentou uma orientação fortemente associada ao passado colonial e, posteriormente, tem evidenciado a inserção dos países da AL na periferia do capitalismo. Ainda que objeto de diferentes abordagens, as universidades são lugares de geração de conhecimento, formação de recursos humanos e de implementação das agendas de ciência, tecnologia e inovação nesses países.

Ainda que institucionalizadas tardiamente, já que em ex-colônias, as universidades experimentaram, por outro lado, um enorme crescimento entre as décadas dos cinquenta e noventa do século XX. Em meados dos anos sessenta, por exemplo, o Brasil, decidiu investir na formação de pesquisadores, tendo as universidades públicas como base institucional principal e como locus privilegiado os programas de

¹ Agradeço a Josué Laguardia, da Fiocruz, RJ, e Margaret Lopes, da Unicamp pelas discussões que em muito ajudaram na elaboração do paper.

pós-graduação. Ao longo de toda a década de 1970 foram criados cerca de 800 novos cursos de mestrado e doutorado. Quinze anos mais tarde, no início dos anos 1990, o número de cursos já ascendia a quase 1.500, abrangendo todas as áreas do conhecimento. No final de 2004, havia cerca de 2.000 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, sendo 1912 de mestrado e 988 de doutorado. Esses cursos formaram 27.186 mestres e 8.856 doutores, com um contingente de estudantes que alcançava a casa de 112.000 mil (Velho 2007).

Assim como o Brasil, outros países como Argentina e México investiram e implementaram programas de pós graduação e pesquisa em suas instituições. Findo o modelo de substituição de importações no final da década dos oitenta, as universidades, se submeteram às políticas de ajustes implementadas pelos governos latino-americanos.

Mudanças institucionais

Nas duas últimas décadas, o modelo de universidade mudou, ou seja, mudou a organização institucional e também as práticas científicas. Atualmente, a Universidade é

governada mediante contratos de gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível. Tem sido estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, a universidade passou a ser gerenciada como um negócio, com regras mercadológicas e exigências não relacionadas com o trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc. A universidade trabalha e por isso mesmo deixa de cumprir seu papel (Bernheim/Chauí 2008: 12).

Por outro lado, no começo deste século XXI, essas instituições encontraram um ponto de inflexão importante nas agendas estratégicas de ciência e tecnologia: a explicitação do componente inovação (CGEE 2010). Entretanto, ainda que a inovação tenha transformado as relações entre Estado, ensino superior, pós graduação e inclusão mais ampla das sociedades locais, os estudos nesta área têm indicado, sistematicamente, a importância do sistema de ensino superior como possibilidade de geração de recursos humanos e tecnologia. Essa contribuição, que tem sido capturada por diferentes metodologias e analisada por um grande número de autores (Balbacheski 2010), os quais têm apontado questões importantes sobre o papel daqueles que têm acesso ao ensino superior. Ao ter acesso às universidades, e ao serem incorporados pelo mercado e outros setores da sociedade, acabam levando consigo não apenas conhecimento científico recente, mas também habilidades para resolver problemas complexos, realizar pesquisa, desenvolver novas ideias e mudar as relações incorporando outros atores, os excluídos.

Há que se considerar ainda que, “questões relacionadas com a autonomia universitária, a privatização e descentralização do ensino, a expansão administrativa com aumento da qualidade e controle dos custos, os baixos salários do corpo docente e as novas pressões trazidas pelo mundo *on-line*” (ComCiência 2003) estão na ordem do dia. Mas um item em particular, tem sido motivo de grande preocupação para os

sistemas educacionais: a competitividade. Nesse cenário, pairam dúvidas de como deve ser entendida a produção e a gestão do conhecimento. Formas convencionais de ensino têm entrado em colapso. Novas modalidades de aprendizagem, como as universidades cooperativas, os MBAs e uma variedade de modelos de educação à distância entraram em cena, sobretudo, para ampliar as oportunidades de trabalho.

Novos paradigmas pontuam os avanços nessa área. Modelos deficitários também estão sendo analisados. Um grande debate sobre o ensino superior e o papel da universidade pública foi desencadeado pela Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), realizada em Paris, em outubro de 1998. Desde então, inúmeros fóruns têm procurado identificar os principais problemas que as instituições educacionais do mundo em desenvolvimento enfrentam hoje em dia, tendo em vista as mudanças conjunturais produzidas nas últimas décadas (Comciência 2003).

Em suma, em meio a todos os benefícios que o sistema de educação superior pode gerar para o processo de inovação — seja econômico, seja social - a formação de recursos humanos parece ser o mais importante. Provavelmente, a evidência mais clara desse pensamento seja a declaração de que a contribuição mais significativa da universidade para a sociedade e para a economia vai continuar sendo a formação de graduados com cabeças críticas e boa capacidade de aprendizado. E, para isso, recomenda-se que o objetivo das políticas educacionais deveriam ser a criação de uma ampla e produtiva base científica, estreitamente ligada à educação superior (e particularmente à pós-graduação).

Uma universidade capaz de gerar conhecimento, capaz de interagir com o setor produtivo, capaz de gerar conhecimento científico e tecnológico é também resultado de políticas públicas inclusivas. Este é o modelo sobre o qual muito se tem debatido há várias décadas na América Latina (Velho 2007).

É certo que os sistemas universitários expandiram-se quantitativamente, o que por um lado atende uma população que não tem acesso ao ensino público e de qualidade, mas por outro, crescem desconfianças sobre a qualidade média de seus resultados. Os rankings internacionais de universidades que se popularizaram nos últimos tempos tampouco apresentam resultados alentadores para a América Latina.

Novos modelos e novas políticas: cotas e inclusão social

A produção do conhecimento está associada à inclusão e à exclusão social de diversas maneiras, em vários níveis. A universidade não pode ficar alheia a ela por vários motivos: é a instituição produtora de conhecimento e instrumentalizadora desta produção; forma quadros qualificados para a produção, aplicação e difusão de conhecimentos, e, no processo, forma ideologias.

De que maneira a produção de conhecimento está associada à inclusão ou à exclusão social? De que maneira o conhecimento produzido e difundido na universidade contribui para a inclusão ou para a exclusão social? Quais as políticas públicas mais adequadas para maximizar as oportunidades de inclusão social proporcionados pela produção de conhecimentos na universidade?

Considero que este é um momento importante para se colocar novas questões: inclusão como um dos vetores dentro do novo modelo de instituição.

No Brasil, a principal limitação ao acesso ao ensino superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de recursos financeiros e menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção. O grande funil é o ensino médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo. O alto ponto de corte de renda do Programa Universidade para Todos, Prouni ² se explica pelo fato de que o programa não teria candidatos se estivesse voltado, exclusivamente, a estudantes de famílias de baixa renda. No debate, muitas vezes acalorado, que tem havido sobre as políticas de cotas raciais, a tese de que o gargalo se dá no ensino médio e fundamental tem sido criticada como uma maneira de desviar a atenção da questão da ação afirmativa. Sem ignorar os processos sutis ou menos sutis de discriminações raciais, de gênero ou classe social que permanecem existindo no Brasil, o problema do ensino médio é realmente grave, a começar pelo fato de que, depois de um período de grande expansão na década de 90, o crescimento deste setor parece estar se estabilizando a um nível muito inferior ao desejável (Simon 2006).

A temática exclusão/inclusão social tem merecido diferentes abordagens. Em realidade, cada período de mudanças está marcado pelo nascimento e difusão de um paradigma societal. O paradigma de sociedade atual é caracterizado pela exclusão social. Com efeito, o que significa estar incluído ou excluído na atual sociedade de mercado? A inclusão em condições desfavoráveis no mercado não é uma forma de exclusão? Tais assertivas nos colocam algumas indagações que aqui procuramos discutir, sem a pretensão de aprofundar questões tão complexas e muito menos pretender trazer respostas definitivas, mas tão somente levantar alguns questionamentos sobre a universidade do século XXI que possam contribuir na compreensão e na construção de novas pistas alternativas para uma sociedade mais inclusiva do ponto de vista econômico, social e cultural.

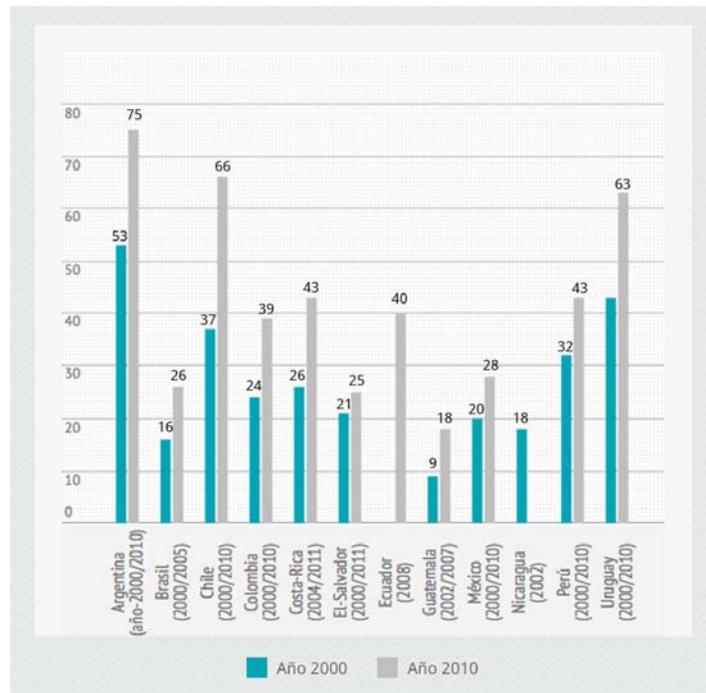
O projeto MISEAL e a questão da interseccionalidade

O projeto MISEAL tem como objetivo desenvolver medidas para criar, mudar ou melhorar os mecanismos de inclusão social e equidade nas Universidades. Coloca em discussão a questão das cotas e repensa a inclusão na medida em que trabalha com o enfoque interseccional de marcadores de diferença. Este enfoque nos permite pensar a inclusão a partir das questões de gênero, etnia, idade e situação socioeconômica. Permite, ademais, refletir sobre a situação em que se encontram essas instituições e como as mudanças pelas quais têm passado nas últimas duas décadas.

Os países que compõem o projeto MISEAL apontam para disparidades institucionais. A heterogeneidade é tal, que o número de trabalhadores das IES oscila entre 30.000, na Universidad de Buenos Aires, a 188 na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador. Abaixo o estado da arte da educação dos países partícipes do projeto MISEAL.

2 O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior (site MEC).

Gráfico 1. Evolución tasa bruta de educación superior en países de MISEAL, años 2000 – 2010



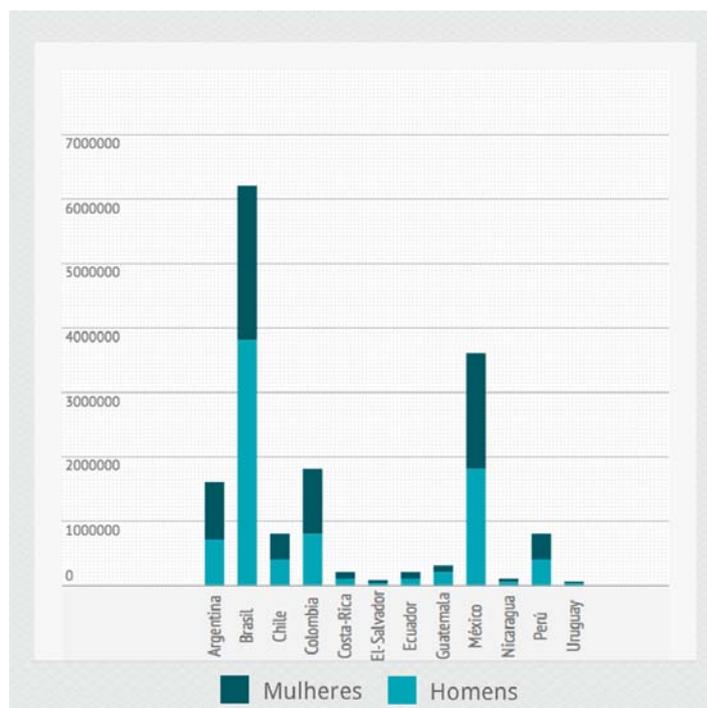
Fonte: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

* Para los países que no contaban con datos para estos años se consideró de lo que había de información disponible más cercana, ésta se detalla en la figura.

Elaboración: Ana Esteves.

No que se refere à matrículas no ensino superior, a heterogeneidade entre os países da região é expressiva.

Gráfico 2. Matrículas de ensino superior por sexo nos países integrantes do projeto MISEAL (2010 e 2011)



Fonte: Projeto MISEAL/PAGU/UNICAMP.

Elaborado a partir de dados enviados pelas IES integrantes do projeto MISEAL.

O que este projeto propõe diferentemente das políticas de ação afirmativa? Ou das políticas de cotas? Antes de tudo, propõe uma análise que leve em conta que uma política de inclusão social só é possível a partir de uma leitura interseccional, que contemple gênero, etnia, idade e condições socioeconômicas. Os instrumentos de política de inserção devem apontar que a questão de gênero é essencial para uma política de inclusão, especialmente porque gênero nas IES é sempre apontada como uma “não área”.

Entretanto, os trabalhos mais recentes sobre a questão de gênero das IES incluíram no debate a perspectiva pós-colonial, especialmente nas discussões sobre modernidade e feminismo. Ou seja, ganha importância a discussão e a contextualização do tema para se compreender as complexidades das dimensões da gênero na academia.

Na perspectiva pós-colonial, Harding (2007) afirma que é necessário incluir também a perspectiva gênero e ciência sob o ponto de vista dos países periféricos, como forma de incluir outros olhares que não só o dos países desenvolvidos, mas também dos países que estão à margem do sistema de produção de C&T.

Trata-se de um campo teórico relativamente novo que surge no final do século XX, com a preocupação em entender as sociedades pós-modernas sobre o ponto de vista dos resquícios de relações como metrópole x colônia, centro x periferia, ocidente x oriente. Ao discutir a produção do conhecimento entre os países centrais e periféricos, ex-colônias e ex-metrópoles, conhecimento ocidental e conhecimento tradicional indígena, pretende-se incluir na agenda de discussões ciências que (ainda) não foram incluídas/ reconhecidas pelo mainstream ou, aceitas e consideradas relevantes pelos pares. Tal perspectiva foi adotada nas pesquisas e entre pesquisadores na África, Índia, Oriente Médio, Estados Unidos e, com menos frequência, América Latina e Caribe.

A ausência da América Latina e Caribe se deve, de acordo com Peter Hulme (1995) principalmente pelo processo de independência na América Latina ter ocorrido muito antes que na África e Ásia, aproximadamente no final do século XIX. Na África e na Ásia, esse processo só ocorreria depois da Segunda Guerra Mundial, ou seja, um fenômeno recente cujos estudos pós-colonialistas se tornam importantes para entender tais sociedades. No entanto, a perspectiva pós-colonialista tem sido mal interpretada e reduzida à sua dimensão temporal. Contudo, tal perspectiva deveria ser analisada em termos culturais, sociais e econômicos que separam dois momentos históricos: “pós-colonialismo é (ou deveria ser) um termo descritivo e não avaliativo” (Hulme 1995: 120). Nesse sentido, conforme entende Hulme, “como uma nação pós-colonial, os Estados Unidos continuam colonizando a América do Norte, completando o genocídio da população Nativa, que se iniciou com os espanhóis e com os ingleses” (Hulme 1995: 120).

Em conclusão, a trajetória da área gênero e ciência se inicia com questionamentos sobre a presença da mulher cientista num ambiente de trabalho ainda pouco simpático à sua presença (Keller 1985). Na configuração do campo epistemológico, Keller interessa-se não apenas pelo papel das mulheres na produção do conhecimento, mas também na relação de gênero no fazer ciência. As teóricas chamaram a atenção de cientistas sociais e feministas para o fato de que era preciso implementar políticas públicas de incentivos às mulheres nas áreas ditas masculinas, como física, engenharias, algumas áreas da medicina, etc. Para justificar tais políticas, são realizados inúmeros estudos quantitativos evidenciando a presença e a

ausência das mulheres nas ciências e nos cargos de poder. A partir da década de 1990, gênero (assim como etnia, estratificação social) deixa de ser um “foco” em si, para ser analisado enquanto elemento fundamental na complexidade/ dinâmica da ciência e tecnologia e sociedade, fazendo com que as fronteiras entre um campo e outro se tornem mais permeáveis, fluidas e necessárias.

Conclusões

Novos modelos institucionais e novos agenciamentos: exemplos, modelos distintos em convivência? A inclusão é uma possibilidade real de mudanças sociais ou apenas como uma concessão?

A transformação e as mudanças institucionais presentes nas universidades latino-americanas nos coloca a possibilidade de incluir camadas da população que sempre estiveram à margem dessas instituições. Instituições que encontraram sua excelência, formadoras de mão de obra, apresentam propostas de inclusão social, ainda de forma bastante geral, i.e, a partir de recortes socioeconômicos. Muito embora exista uma discussão latente sobre equidade de gênero nas universidades, essas discussões encontram-se centradas nas carreiras de pesquisadoras.

No projeto em questão, MISEAL, as IES participantes apresentam diferentes modelos institucionais que podem nos fornecer elementos de pensar a inclusão em outras bases e com outros elementos.

BIBLIOGRAFIA

- Balbachevsky, Elizabeth (2010): “Recursos humanos em áreas estratégicas para a inovação: a experiência internacional”. Em: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, CGEE. (Org.): *Formação de recursos humanos em áreas estratégicas de ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: CGEE (1 ed.) pp. 175-198.
- Balbachevsky, Elizabeth (2013): Academic research and advanced training: building up research universities in Brazil. Em: Jorge Balan. (org.): *Latin’s America’s new knowledge economy: higher education, government and international collaboration*. New York: AIFS Foundation and Institute of International Education (1ed.), p. 113-133.
- Bernheim, Carlos/Chauí, Marilena de Souza (2008): *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) (Org.) (2010): *Formação de recursos humanos em áreas estratégicas de ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: CGEE (1ra ed.)
- ComCiência (2003): “Dilemas da universidade pública na sociedade contemporânea”, disponível em: <http://comciencia.br/reportagens/universidades/uni02.shtml> (20.08.2013)
- Durham, Eunice R./Gusso, Divonzir (1991): *A Pós-Graduação no Brasil: problemas e Perspectivas*. Brasília, MEC/ CAPES.
- Harding, Sandra (2001): “Feminist Standpoint Epistemology”. Em: Muriel Lesermann/Ingrid Bartsch (eds.): *The Gender and Science Reader*. Routledge.
- Harding, Sandra (2008): *Science From Below: Feminisms, Postcolonialities, And Modernity*. Durham E Londres: Duke University Press.
- Hulme, Peter (1995): “Including America”. Em: *Ariel*, pp. 117-123.

Keller, Helen F. (1985). *Reflexions On Gender And Science*. New Haven E London: Yale University Press.

Simon Schwartzman, (2006): *A questão da inclusão social na Universidade Brasileira*. Brasil: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS

Velho, Luiz (2007): “O Papel da Formação de Pesquisadores no Sistema de Inovação” Em: *Ciência e Cultura* (SBPC), 59, pp. 23-28.

Ana María Goetschel, Betty Espinosa

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS IMPLEMENTADAS A PARTIR DEL AÑO 2000

Tanto en Ecuador como en el resto de América Latina, la educación superior ha entrado en los últimos años en un proceso de reformas que, al decir de los hacedores de política tienen como objetivo fundamental mejorar la calidad. Si en las décadas de los 50 y 60 el tema central fue lograr la equidad en cuanto a cobertura, cuando las cifras arrojaban un índice de analfabetismo cercano al 50% y el acceso a las universidades era minoritario —lo que propiciaba una educación elitista—, una vez lograda la ampliación del sistema escolar así como el ingreso masivo de estudiantes a las universidades, el tema que se ha venido planteando desde hace por lo menos dos décadas ha sido el de la calidad de la enseñanza, especialmente durante el actual gobierno de Rafael Correa (2007 hasta la actualidad).

En este contexto, el objetivo de este artículo es presentar un estado de situación de la educación superior en Ecuador, a través del análisis de las cifras que dan cuenta tanto de las variables de acceso de la población estudiantil a la educación superior y de la calidad de docentes y estudiantes, así como del análisis de los alcances y límites de las políticas educativas implementadas. Nos parece que caracterizar la situación de las universidades en un país concreto, a la manera de un estudio de caso, nos ayuda a reflexionar sobre el conjunto de los países latinoamericanos y, sobre todo, intentar visualizar los elementos que podrían promoverse a través del proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL) que tiene como objetivo la implementación de medidas de inclusión social en la educación superior latinoamericana.

Este artículo está estructurado en tres partes: en la primera, se presentan las cifras de acceso a las universidades ecuatorianas y se reflexiona sobre su significado desde una perspectiva interseccional. En la segunda, se analizan las principales características de la normativa vigente en el país desde 2010 que regula la educación superior y que tiene como objetivo declarado el mejoramiento de su calidad. En la tercera, se concluye con un debate y discusión de los ‘avances’ alcanzados por el país a la luz de una perspectiva teórica que toma como ejes de análisis la igualdad y la democracia.

Acceso de estudiantes a las instituciones de educación superior (IES)

Para introducir el tema de la educación superior, presentaremos brevemente algunas cifras que dan cuenta de las características de la población ecuatoriana que accede a ella, tomando como punto de partida algunos datos históricos para luego referirnos, de manera más detallada, a información del año 2010, que constituye la línea de base para la aplicación de las reformas que se encuentran en curso actualmente en el país; sólo en algunos casos se presentan datos hasta 2012. La información estadística proviene del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), creado en el marco de la nueva Ley de Educación Superior (LOES).

Un estudio del sistema universitario ecuatoriano realizado en 1987 —en un momento de cuestionamiento de las condiciones en las que se encontraba—, muestra cómo en los años anteriores a la II Reforma

Universitaria cuyo objetivo inicial, luego desvirtuado, fue la democratización de la universidad, se dio ya un fuerte crecimiento del número de universidades así como de estudiantes universitarios. El movimiento de la II Reforma permitió dar paso al libre ingreso a las universidades, pero no estuvo en condiciones de introducir innovaciones en la enseñanza lo que condujo, por el contrario, a un deterioro mayor del sistema universitario. Como apuntaba Pareja:

Lo que vivimos ahora es un crecimiento del sistema universitario pero, al mismo tiempo, grandes desniveles al interior de ese sistema que han entrado definitivamente en crisis: la asfixia de la actividad académica bajo el peso del poder administrativo y de la rencilla política partidista, la virtual ausencia de investigación científica y la bancarrota financiera (Pareja 1986: 10).

A esto hay que añadir otros indicadores como la ausencia de fondos bibliográficos actualizados, laboratorios, centros de investigación y formación de los profesores a nivel de postgrado. En cuanto a las cifras, el mismo Pareja señala que se registró una continua expansión de la matrícula universitaria del orden del 18.7% anual, entre 1974 y 1978.

A partir de entonces, la matrícula universitaria no dejó de crecer como resultado de la demanda de movilidad social en un país cuya característica en términos sociales ha sido la desigualdad. En el año 2010, la tasa neta de educación primaria alcanzó el 96.1%, la educación secundaria el 65.5% y la educación superior alcanzó el 21.1%. Al comparar esta información con lo que sucedía hasta 1960 y 1970, se puede verificar un cambio evidente en términos cuantitativos. Es posible, sin embargo, que esta tendencia al crecimiento indiscriminado, sin control en cuanto a calidad, se haya modificado debido a las acciones tomadas por el nuevo sistema de educación superior que rige a partir de 2010, según se explica en el siguiente acápite.

Las cifras de acceso al sistema de educación superior, tal como se pueden observar en el cuadro 1, nos revelan que, a diferencia de lo que sucedía en 1950 y 1960, el problema no es ya tanto el ingreso a las universidades sino la forma como se hace y la calidad del sistema universitario.

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior. Ecuador, 2010.

		Tercer nivel		Cuarto nivel	
		HOMBRE (%)	MUJER (%)	HOMBRE (%)	MUJER (%)
Edad estudiantes	16-18 años	42	58	43	57
	19-21 años	44	56	52	48
	22-24 años	48	52	39	61
	25-34 años	46	54	46	54
	35-44 años	41	59	46	54
	45 y más años	46	54	49	51
	Sin información	51	49	41	59
			Total		
		44	56	45	55

Fuente: SNIIESE (2010). Procesamiento realizado por Fernando Carrasco.

Las cifras de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior del Ecuador revelan que la participación de las mujeres es mayor. Si hasta hace unas décadas la inequidad se medía en términos del número de mujeres que ingresaban a las universidades, esto es en términos cuantitativos, ahora ese ya no es el problema. Mientras en el tercer nivel hay un 12% más de mujeres, en el cuarto nivel el índice es 10% superior.

Sin embargo, lo que ha hecho ese crecimiento es colocar la cuestión de la equidad en otros planos; actualmente lo importante es identificar quiénes ingresan a la universidad y en qué condiciones lo hacen. En la información estadística no se visibilizan las condiciones de desigualdad de las mujeres, debido a las mismas relaciones de género al momento de ingresar a la universidad. Tampoco se especifica de qué tipo de mujeres se trata ni cuáles son sus condiciones sociales, lo que impide un análisis más profundo. Esta característica prevalece en la mayoría de los discursos sobre la inclusión y es parte de una visión parcializada que no toma en cuenta la problemática de género ni un enfoque interseccional en toda su complejidad. Sobre las dificultades que existen para estudiar las relaciones entre género y educación, señala una investigadora: “los estudios académicos tratan a las mujeres como un grupo homogéneo de modo que las diferencias materiales, ideológicas, de clase y de etnia son hechos no analizados ya que la mujer es presentada como una categoría unitaria” (Salas 2010). En una simple observación de la población universitaria se constata que las mujeres indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, tienen menores posibilidades de acceso y permanencia en el sistema de educación superior ecuatoriano.

Consideramos que el sistema universitario se ha visto sujeto a nuevas formas de estratificación, mediado en parte por condiciones internas y en parte también por las condiciones presupuestarias, legales y materiales generadas por el Estado, en detrimento de las universidades públicas, lo que ha contribuido a institucionalizar la desigualdad. Es cierto que muchas más personas accedieron a la educación primaria y secundaria, y se amplió exponencialmente el número de estudiantes indígenas y negros, así como de mujeres, pero la calidad de la enseñanza recibida no ha sido la misma para todos. Esto marca las condiciones de desigualdad que se reproducen de manera ampliada en el paso de uno a otro nivel educativo y que fundamentan la propuesta de Bourdieu (1978) sobre la reproducción de la desigualdad social.

En cuanto a la composición de estudiantes por programa académico, que concuerda con lo que sucede también como tendencia en América Latina (Papadópulos/Radakovich 2003), la diferenciación por género en Ecuador señala una participación creciente de las mujeres en todas las áreas de estudio de la educación superior, pero aún existen carreras en las que se hacen presente estereotipos marcados. Por ejemplo, de un estudio realizado en la Universidad Católica de Quito se desprende que “21 carreras que representan el 55.56% del total tienen un nivel alto de feminización, mientras que cinco carreras (13.89%) permanecen aún como espacios masculinos” (Ferrín 2007: 3). Las carreras masculinas son: Teología (2.65%), Filosofía (9.11%), Ingeniería Civil (22.34%) y Ciencias Jurídicas (44.60%), mientras que una equidad en la matrícula corresponde a Economía, Arquitectura, Ciencias Históricas, Administración, Ciencias Geográficas y Antropología. Las demás carreras, por ejemplo Ciencias de la Educación o Gestión Social, tienen un nivel medio y alto de feminización.

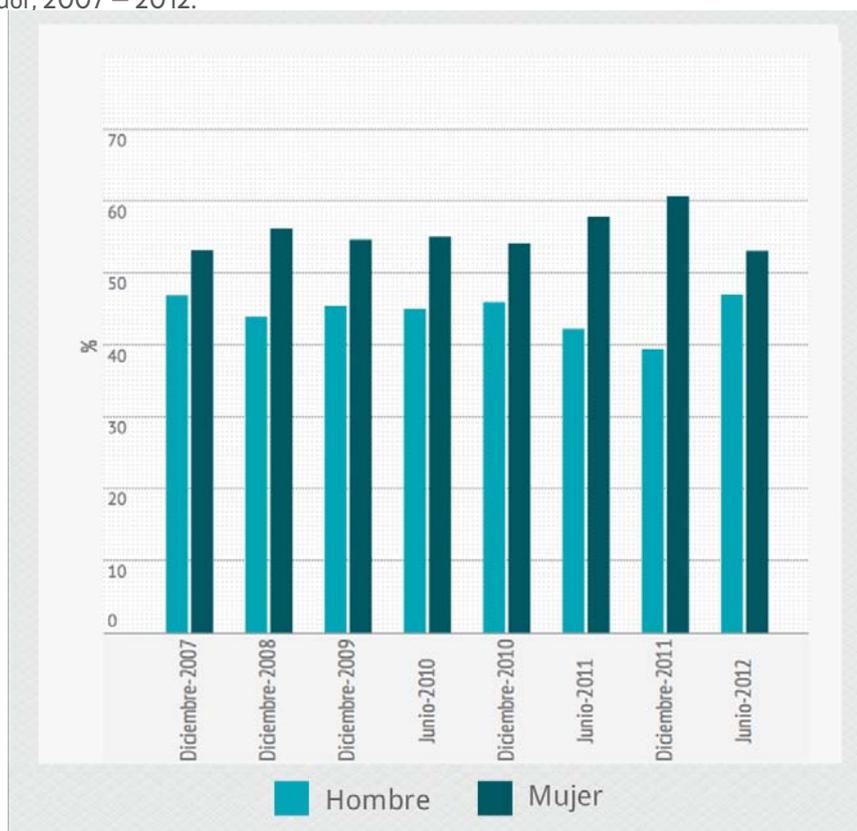
Al observar las cifras del sistema de educación superior en su conjunto, por área de conocimiento, clasificados de acuerdo a los parámetros de la UNESCO, las tendencias son totalmente tradicionales y no revelan grandes cambios (Cuadro 2).

	Tercer nivel		Cuarto nivel	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Programas generales	71%	29%	19%	81%
Educación	29%	71%	35%	65%
Humanidades y artes	54%	46%	44%	56%
Ciencias sociales, educación comercial y derecho	39%	61%	50%	50%
Ciencias	60%	40%	61%	39%
Ingeniería, industria y construcción	76%	24%	75%	25%
Agricultura	68%	32%	73%	27%
Salud y servicios sociales	34%	66%	32%	68%
Servicios	47%	53%	62%	38%
Sectores desconocidos no especificados	68%	32%	38%	62%

Cuadro 2. Estudiantes matriculados en el sistema educación superior por área de conocimiento. Ecuador, 2010.
Fuente: SNIESE (2010). Procesamiento realizado por Fernando Carrasco.

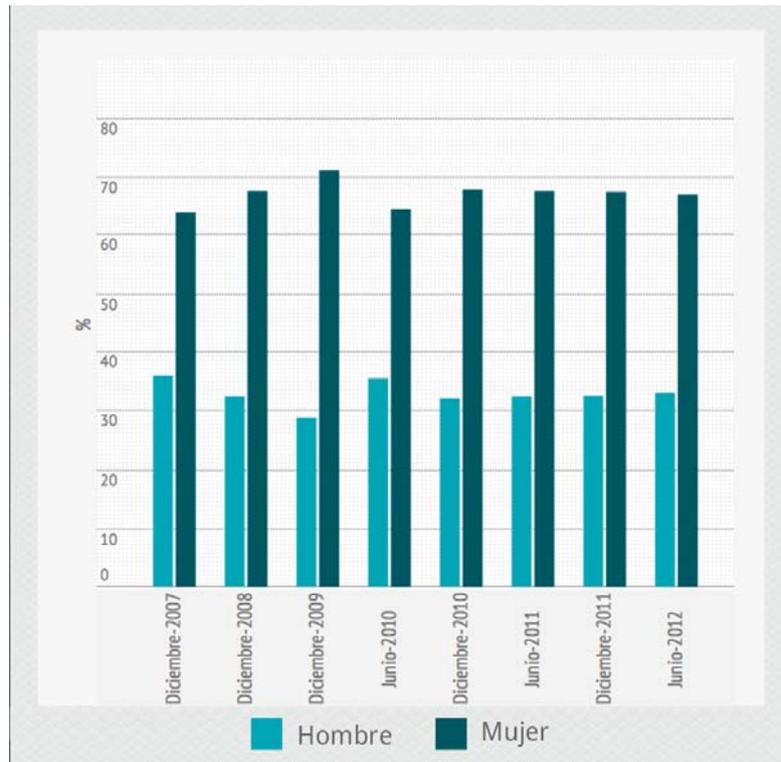
La muestra observada a lo largo de cinco años revela la misma tendencia y se puede apreciar en los siguientes gráficos:

Gráfico 1. Distribución de estudiantes universitarios por género en las Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho. Ecuador, 2007 – 2012.



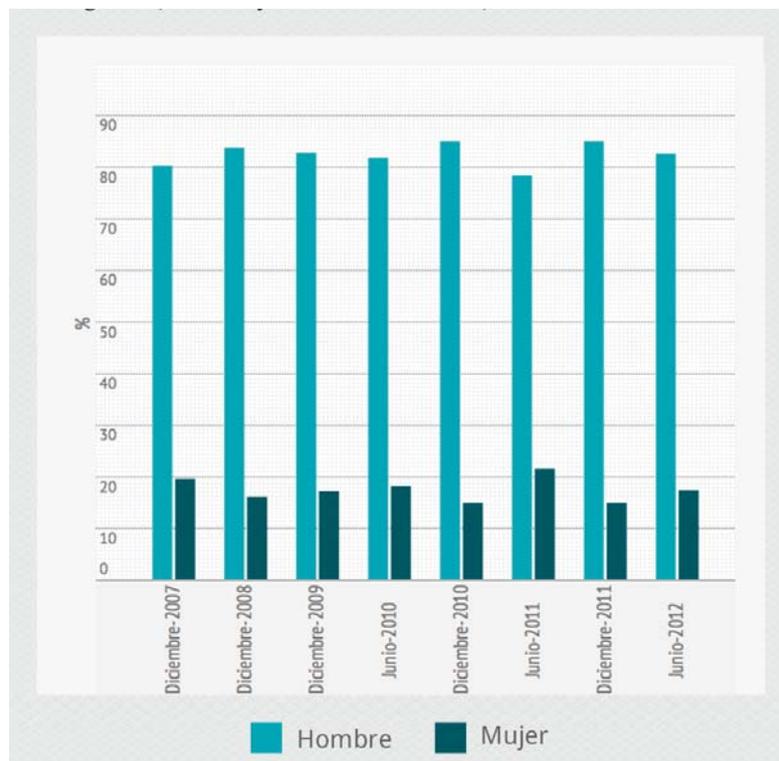
Fuente: Sistema Nacional de Encuesta de Hogares – INEC. Quito, Ecuador.

Gráfico 2. Distribución de estudiantes universitarios en Ciencias de la Educación. Ecuador, 2007 – 2012.



Fuente: Sistema Nacional de Encuesta de Hogares – INEC. Quito, Ecuador.

Gráfico 3. Distribución de estudiantes universitarios por género en las carreras de Ingeniería, Industria y Construcción. Ecuador, 2007 – 2012.



Fuente: Sistema Nacional de Encuesta de Hogares – INEC. Quito, Ecuador.

Los hombres optan mayoritariamente por las Ingenierías y las llamadas ciencias duras mientras que en las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Salud/Servicios Sociales prevalecen las mujeres. De esta manera se reafirma la tendencia señalada por el estudio del IESALC (2003) de que

históricamente las carreras que han concentrado la matriculación de las mujeres son aquellas relacionadas con el cuidado y atención a personas dependientes y tareas asociadas con la alimentación, la educación, la enfermería, la nutrición, entre otras (citado en Ferrín 2007: 5).

El acceso al conocimiento aparece como neutral cuando sigue siendo una organización falocéntrica. Para Salas se trata de “una categoría que distingue relaciones de poder asimétricas entre los sexos, establecidas alrededor de una idea de virilidad abstracta [...] con características universalizantes y con pretensiones de neutralidad” (Salas 2010: 5).

Pero hay algo más que está relacionado con la capacidad del sistema universitario de producir modificaciones en la percepción de la problemática de género. El cambio en el porcentaje de mujeres estudiando en las universidades, si bien constituye un hecho importante con relación a otros momentos históricos, no es el único factor a ser tomado en cuenta en materia de género, como hemos manifestado. En primer lugar, porque las estadísticas no incorporan una visión capaz de ir más allá de la oposición binaria hombre-mujer para incluir a las minorías sexuales y, en segundo lugar, porque no revelan las condiciones mismas en que se encuentran las mujeres, al igual que los grupos GLBT dentro de los centros de enseñanza. Es posible que el incremento del número de mujeres en las universidades tenga que ver más con cambios en las estrategias de movilidad social que con avances integrales en términos de equidad, mientras que, por otro lado, las estadísticas no revelan las condiciones de dominación a las que se ven sujetas las minorías sexuales y las propias mujeres en un medio que sigue siendo falocentrista.

A pesar del aumento de la población femenina en la matrícula de la educación superior ecuatoriana, las cifras de las mujeres docentes de la educación superior son minoritarias, según lo se puede observar en el cuadro 3.

Cuadro 3. Profesores universitarios, según género para el total de IES. Ecuador, 2010

Profesores titulares		Profesores no titulares	
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
73%	27%	65%	35%

Fuente: SNIESE (2011). Procesamiento realizado por Fernando Carrasco.

Esta tendencia se puede observar igualmente en el estudio mencionado anteriormente sobre la Universidad Católica (Ferrín 2007), donde el porcentaje de mujeres docentes es del orden del 35%. Un dato adicional de este estudio permite señalar las desventajas que tienen las mujeres para ascender de categoría y ocupar posiciones superiores en la toma de decisiones. A mayor jerarquía y ocupación de puestos directivos, la participación de las docentes respecto a los pares varones es menor (Ferrín 2007: 6). Sin embargo, tampoco el que se encuentren docentes mujeres asegura un cambio en la visión de género en el sistema universitario. No todas las docentes incorporan esta visión y además siguen los patrones que reafirman la dominación masculina en la enseñanza y en el gobierno de las universidades. Los datos revelan que el espacio universitario ecuatoriano es bastante patriarcal. No han incorporado cambios en los contenidos educativos y las esferas de decisión están integradas mayoritariamente por hombres, mientras las mujeres se ocupan de las tareas más rudas y rutinarias dentro de la administración académica.

Esta tendencia se confirma para América Latina en su conjunto. De acuerdo a datos de la Unesco (2002), "las mujeres ocupan pocos cargos directivos en decanatos o rectorados de las instituciones de educación superior en la región" (citado en CEAACES 2012). Es de anotar como un aspecto interesante de las políticas de género implementadas desde el CEAACES, que uno de los indicadores que mide la calidad de las universidades es la inclusión de las mujeres dentro del campo docente, pero aún en este caso nada se dice sobre una modificación en los contenidos mismos de la enseñanza desde una perspectiva más inclusiva.

Por otra parte, si partimos de una perspectiva interseccional que junto al género contemple las condiciones étnicas y raciales, la situación de acceso es dramática. Para ello en el cuadro 4 presentamos cifras que dan cuenta del acceso a la educación superior de personas auto-identificadas como tales de acuerdo a su condición étnica y racial. La información evidencia los nudos aún latentes en cuanto al acceso y la equidad. Como ya habíamos mencionado, actualmente la tasa neta de acceso a la educación superior es mayor para las mujeres (23.8%) con respecto a los hombres (19.9%). Al contrario, las diferencias en el acceso se pueden observar de manera notoria a nivel étnico (según auto-identificación). En efecto, las tasas netas de acceso se presentan: para indígena (7.9%), afroecuatoriano/a (10%), negro/a (6.5%), mulato/a (10.8%), montubio/a (8.6%), mientras que las tasas de personas identificadas como blancas o mestizas son mayores a las nacionales. Si se diferencian internamente estas categorías étnicas, según género, se constata igualmente en general el mayor acceso de mujeres que de hombres en los diversos grupos, lo que se ha explicado por el ingreso más temprano de los hombres al mercado laboral (Espinosa/Estévez 2008).

Cuadro 4. Indicadores de tasas de educación superior. Ecuador, 2010.

Indicador Tasas de Educación Superior		Población / Tasas de Educación (%)			
		Población de 18-24	Tasa neta 18-24	Tasa bruta 18-24	Tasa por edad 18-24
Total		1,842,949	402.787 (21,9%)	719.553 (39,0%)	682.064 (37,0%)
Sexo	1 Hombre	913,871	181.866 (19,9%)	325.736 (35,6%)	326.740 (35,8%)
	2 Mujer	929,078	220.921 (23,8%)	393.817 (42,4%)	355.324 (38,2%)
Auto identificación étnica	1 Indígena	131,878	10.384 (7,9%)	19.332 (14,7%)	40.270 (30,5%)
	2 Afroecuatoriano/a	87,072	8.698 (10,0%)	17.563 (20,2%)	22.751 (26,1%)
	3 Negro/a	20,300	1.313 (6,5%)	3.148 (15,5%)	4.623 (22,8%)
	4 Mulato/a	38,686	4.197 (10,8%)	8.169 (21,1%)	10.039 (25,9%)
	5 Montubio/a	118,268	10.165 (8,6%)	20.789 (17,6%)	26.281 (22,2%)
	6 Mestizo/a	1,342,609	344.080 (25,6%)	604.723 (45%)	539.126 (40,2%)
	7 Blanco/a	96,908	22.702 (23,4%)	43.183 (44,6%)	36.713 (37,9%)
	8 Otro/a	7,228	1.248 (7,3%)	2.646 (36,6%)	2.261 (31,3%)
1 Hombre	1 Indígena	64,226	5.146 (8,0%)	10.461 (16,3%)	21.227 (33,1%)
	2 Afroecuatoriano/a	42,952	3.296 (7,7%)	6.617 (15,4%)	10.118 (23,6%)
	3 Negro/a	11,553	592 (5,1%)	1.401 (12,1%)	2.362 (20,4%)
	4 Mulato/a	19,498	1.822 (9,3%)	3.486 (17,9%)	4.669 (23,9%)
	5 Montubio/a	62,149	4.385 (7,1%)	8.740 (14,1%)	12.775 (20,6%)
	6 Mestizo/a	660,481	155.083 (23,5%)	273.191 (41,4%)	256.189 (38,8%)
	7 Blanco/a	49,042	10.850 (22,1%)	20.412 (41,6%)	18.128 (37,0%)
	8 Otro/a	3,970	692 (17,4%)	1.428 (36,0%)	1.272 (32,0%)
2 Mujer	1 Indígena	67,652	5.238 (7,7%)	8.871 (13,1%)	19.043 (28,1%)
	2 Afroecuatoriano/a	44,120	5.402 (12,2%)	10.946 (24,8%)	12.633 (28,6%)
	3 Negro/a	8,747	721 (8,2%)	1.747 (20,0%)	2.261 (25,8%)
	4 Mulato/a	19,188	2.375 (12,4%)	4.683 (24,4%)	5.370 (28,0%)
	5 Montubio/a	56,119	5.780 (10,3%)	12.049 (21,5%)	13.506 (24,1%)
	6 Mestizo/a	682,128	188.997 (27,7%)	331.532 (48,6%)	282.937 (41,5%)
	7 Blanco/a	47,866	11.852 (24,8%)	22.771 (47,6%)	18.585 (38,8%)
	8 Otro/a	3,258	556 (17,1%)	1.218 (37,4%)	989 (30,4%)

Fuente: INEC (2010). Procesamiento realizado por Fernando Carrasco.

Los dispositivos que apuntan a la calidad de la educación superior

Como hemos señalado, las universidades latinoamericanas vivieron durante varias décadas la asimilación de un discurso que identificaba el acceso libre a la enseñanza universitaria con la democratización de la educación. El debate educativo emprendido por algunos países en las dos últimas décadas introduce el tema de la calidad de la educación superior en el marco de las transformaciones de sus sistemas educativos a nivel primario, secundario y superior. Es “a partir de la década de los 90 que se ponen en marcha programas nacionales y propuestas regionales de medición y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria” (Villavicencio 2012: 9). Este autor se refiere, sobre todo, a acciones desarrolladas desde el Estado orientadas a intervenir en el sistema universitario afectado por varias décadas de la masificación y

los desbalances con respecto al mercado laboral, así como los esfuerzos desarrollados por las propias universidades y particularmente por los centros de postgrado orientadas a mejorar la calidad de la educación, y las tomas de posición de docentes y estudiantes en ese sentido.

En Ecuador, en el año 2000, la Ley de Educación Superior, en su artículo 79, estableció que,

para asegurar los objetivos de calidad, las instituciones de educación superior estarán obligadas a la rendición social de cuentas, para lo cual se establecerá un sistema autónomo de evaluación y acreditación, que funcionará de forma independiente en cooperación con el Consejo Nacional de Educación Superior.

Con ese propósito, en 2002, se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). En el año 2008, la Asamblea Nacional emite el Mandato 14 que delega al CONEA la elaboración de un “informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento”. El CONEA, en 2009, evaluó y clasificó a las 71 universidades existentes, desde la ‘A’ para excelencia hasta la ‘E’ para las de más baja calidad. Al término del proceso, 14 universidades se ubicaron como tipo ‘A’, 9 como tipo ‘B’, 13 como tipo ‘C’, 9 como tipo ‘D’, y 26 universidades se ubicaron en la ‘E’. El 12 de abril de 2012, 14 de las universidades tipo ‘E’ fueron cerradas por mal desempeño de manera definitiva, 8 presentaron cumplimiento parcial, 3 fueron consideradas como aceptables, y para una quedó pendiente la evaluación por ser considerada como un caso especial que garantiza derechos de los pueblos indígenas.

La nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), promulgada el 12 de octubre de 2010, creó tres instituciones que regulan actualmente la educación superior en Ecuador: el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES), y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Asimismo se han emitido, hasta 2013, cinco reglamentos que norman la educación superior, la carrera y escalafón de los/as docentes universitarios, la tipología de las universidades, las extensiones universitarias y la distribución de recursos.

Pero, ¿cómo es concebida la calidad educativa en esta normativa? De acuerdo con la normativa vigente, “el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, la producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (LOES 2010: Art. 93). En cuanto a la formación de los/as docentes, en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (RLOES), se establece que las universidades o escuelas politécnicas que apunten a ser consideradas de investigación, que es la categoría más alta del sistema, deberán contar con un mínimo de 70% de profesores/as con título doctoral o PhD (RLOES 2011: Art. 14). Esta exigencia normativa contrasta fuertemente con el 2,4% de docentes con título doctoral que se encuentra como promedio en el sistema de educación superior en Ecuador, e incluso con la universidad que presenta el indicador más alto y llega a sólo 41% según los datos del SNIIESE en 2010. Se establece asimismo que las instituciones de educación superior deben contar con un mínimo de 60% del profesorado a tiempo completo. El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, que delimita los derechos y responsabilidades de los/as docentes así como las evaluaciones periódicas a las que deben someterse, fue aprobado en octubre de 2012 y ha sido

objeto de controversias y planteamientos en pro y en contra (Minteguiaga/Prieto 2012, Villavicencio 2012). Asimismo se puede verificar que la normativa ecuatoriana sigue las tendencias internacionales en cuanto a la evaluación de resultados de la producción científica, que viene a reemplazar o dejar en segundo plano la evaluación de pares que examinan el trabajo en su proceso y en sus resultados.

Existe una serie de debates abiertos relacionados con la calidad en los que el Estado no es la única voz, aunque sin duda su presencia es importante. Asumir la calidad de la enseñanza como paradigma es un punto de partida importante en las reformas que se llevan adelante. La manera en que se construye de manera concreta la calidad puede generar inclusiones pero también nuevas exclusiones. Por ejemplo, uno de los aspectos con los que se ha arrancado el proceso de transformación universitaria ha sido la aplicación nacional de exámenes de ingreso a las universidades públicas. En 2012, postularon a esta prueba 129.814 bachilleres, de los cuales se presentaron al examen únicamente 103.106 personas, mientras alrededor de un 20% ya había desertado. Los exámenes tuvieron por objetivo seleccionar 80.000 jóvenes para asignarles un cupo en una universidad pública del país, es decir que sólo un 61% de los postulantes iniciales tenía la posibilidad de acceder a estudios de educación superior en ese momento (SENESCYT 2012). Si bien este examen permite asignar los cupos en las universidades a través del mérito como principio legítimo de distribución (Walzer 2001), también constituye una manera a través de la cual se expresan las marcadas diferencias de calidad en la formación primaria y secundaria de los estudiantes, según procedencia del nivel urbano o rural, de la educación privada o la pública, de las pequeñas o grandes ciudades, sus condiciones socioeconómicas, etc. Es decir, que si bien este examen nacional constituye un avance con respecto a la inscripción sobre la base del orden de llegada, también es un instrumento que perenniza las desigualdades estructurales que se observan en el país.

Otra de las políticas ligadas al impulso al mejoramiento de la calidad ha sido el fomento de becas para estudios de postgrado en el exterior, para lo cual los postulantes deben rendir igualmente pruebas competitivas. No se encuentran datos sobre el acceso por género o por condición social, pero se puede suponer que a estas becas acceden aquellos que se han beneficiado de una educación de mayor calidad, lo que una vez más tiende a excluir a jóvenes que proceden del interior del país o de grupos étnicos menos favorecidos. Al establecer algunas becas destinadas de manera expresa a estudiantes con esas características se encuentra un paliativo pero no soluciones estructurales.

No pretendemos postular que la calidad y la equidad sean nociones contrapuestas, pero sí advertimos sobre los riesgos de la aplicación de ciertos mecanismos de evaluación que reproducen las desigualdades. De hecho, que un mayor número de personas tenga una educación de calidad es parte de la justicia distributiva de un bien social (Walzer 2001) y un tributo del derecho a la educación (Pulido 2012), y también la Carta Constitucional de Ecuador de 2008 declara la garantía de que la adquisición de destrezas profesionales no dependerá de la etnia, género, condición de pobreza u origen geográfico.

Los indicadores de calidad no siempre toman en cuenta las características propias de América Latina en términos sociales y culturales, saberes y recursos a proteger, entre otros elementos. Precisamente, el experto en políticas educativas Orlando Pulido señala las limitaciones de una evaluación de calidad únicamente direccionada hacia el control y regulación que,

se mide a partir de pruebas basadas en las competencias alcanzadas en relación con polémicos estándares que no diferencian particularidades sociales, culturales o económicos, en una ho-

mogenización teñida de tintes globalizadores que mide la funcionalidad de los estudiantes a un sistema institucional comparado con estándares internacionales (Pulido 2012: 137).

Para este experto en el enfoque de los derechos humanos,

la calidad es entendida como uno de los cuatro elementos universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes que constituyen el núcleo esencial mínimo, no negociable del derecho a la educación, junto con los derechos a la disponibilidad, el acceso al sistema y la permanencia (Pulido 2012:137).

Reflexiones finales: el acceso y la calidad en debate

Como hemos visto, entre los aspectos fundamentales de discusión y debate en la educación superior de Ecuador y América Latina desde la primera reforma universitaria hasta el presente, se encuentran dos aspectos que no siempre son congruentes: el grado de acceso a la educación universitaria y la calidad educativa.

La mayor cobertura aparentemente democratizaba la enseñanza y rompía el elitismo educativo. Si bien esta política (que se expresó también en disputas y luchas estudiantiles y de maestros por el libre ingreso) dio como resultado que un mayor número de personas accedan a las universidades, incluyendo a indígenas y afrodescendientes –aunque no en la misma proporción–, como efectivamente se demuestra en las cifras, se constata al mismo tiempo que la calidad educativa dejó mucho que desear y que la mayor escolarización no garantiza necesariamente un acceso en mejores condiciones al mercado de trabajo. Pierre Bourdieu identificó este fenómeno como la devaluación de la educación, según la cual a medida que se generaliza un determinado nivel de instrucción debido a la masificación en el acceso y el incremento de los egresados, dicho nivel académico pierde importancia económica y social; consecuentemente, la exigencia y también las expectativas se trasladan a niveles académicos superiores (1978: 520-530). Es por ello que actualmente varios movimientos estudiantiles en América Latina, como el de Chile, reclaman una educación de calidad. Algunos de los impulsores más lúcidos de la reforma universitaria, como Aníbal Ponce en la Argentina y Manuel Agustín Aguirre en el Ecuador, advirtieron oportunamente sobre los peligros de una reforma no integral, que no apuntara a la calidad y se limitara a promover el acceso abierto.

El deterioro de la universidad pública provocada por una aparente democratización que derivó en masificación, condujo a otra forma de inequidad en la medida en que las universidades públicas profundizaban su crisis mientras que las privadas se fortalecían, esto reprodujo la inequidad social a partir de una educación diferenciada para los distintos estratos de la población.

Como hemos señalado, aunque las políticas orientadas a mejorar la calidad educativa en América Latina, y más particularmente Ecuador, se han introducido desde hace algunas décadas, en la actualidad se sigue insistiendo en la necesidad de introducir correctivos en el sistema universitario en términos de calidad lo cual ha llevado, en algunos casos, a una privatización de algunos servicios universitarios así como a una mayor exigencia con respecto al ingreso y a la calificación de los docentes. La apuesta se suele traducir en la búsqueda de la eficiencia pero no de la democracia, como si los dos aspectos fueran incompatibles. Como señala Burawoy (2012), dos conjuntos de presiones externas aquejan a las universidades

actualmente: la mercantilización y la presión por obtener dinero a cambio de la producción de conocimiento, y la importancia creciente de los *rating* globales.

En el caso del Ecuador los esfuerzos recientes por elevar el nivel de la enseñanza universitaria han tenido tanto aspectos positivos como negativos. Hemos visto que el énfasis en la evaluación y acreditación como factores fundamentales de la calidad educativa si bien está provocando resultados interesantes en cuanto a calidad, también tiende a excluir a sectores tanto de profesores que no pueden acceder a altos niveles de titularidad aunque son suficientemente conocedores de su campo, como de jóvenes que no obtienen altos puntajes en los exámenes de 'aptitud académica' debido a condiciones estructurales de exclusión social y colonialismo interno. Tampoco se han planteado todavía programas educativos incluyentes a nivel preuniversitario que les proporcionen condiciones iguales o semejantes al resto de los postulantes a las universidades.

En este contexto, podemos entonces preguntarnos si las políticas que se encuentran en construcción promueven la igualdad social, reduciendo 'las fracturas sociales' y fomentando la democratización de la sociedad. Es quizá todavía prematuro dar una respuesta definitiva puesto que los procesos de reforma se encuentran en fase inicial, pero al momento constatamos que algunos instrumentos de política tienden a excluir a grupos poblacionales que han sido históricamente postergados.

Quisiéramos, entonces, esbozar algunas reflexiones a la luz de los conceptos de igualdad y democracia desarrollados por Paulo Freire ([1970] 1976) y Rancière ([1987] 2007) para contribuir a discutir y explorar algunas alternativas posibles que generen congruencias entre la equidad y la calidad de la educación superior.

En el contexto europeo, Jan Masschelein y Maarten Simons al cuestionar las políticas educativas actuales en Bélgica, señalan que en éstas notan

una fuerte preocupación por la promoción de la igualdad de oportunidades en y mediante la educación, combinada con un fuerte enfoque en desarrollar los talentos que se convierten en competencias útiles, y en aumentar el rendimiento general. El problema de la desigualdad aparece en esta historia en la idea de que todos deberían tener la oportunidad de subir en la escala social, es decir que todos deberían tener acceso a la escolaridad (las competencias) y, en última instancia, a la posición que mejor se adapte a sus capacidades e intereses (Masschelein/Simons 2011: 314).

Según esto, "cada uno tiene derecho a su lugar, al lugar que se adecua a su capacidad y a su necesidad, por lo cual la desigualdad del orden escolar se convierte en norma para la sociedad" (2011: 319). De acuerdo a esta lógica parecería que el orden social ideal debería ser un orden semejante al de la escuela donde las únicas diferencias fueran las diferencias causadas por el talento y la capacidad.

Al contrario de esta posición, cuyo planteamiento central —sintetizado por los autores antes citados— es que no todos son iguales en términos de capacidad y talento, y que la sociedad también debe instaurarse bajo este orden que clasifica a los individuos de acuerdo a sus aptitudes, Rancière, basándose en la historia de Joseph Jacotot (1770-1840), pedagogo francés que desarrolló el método de 'enseñanza universal' sobre

la base de la premisa de que todas las inteligencias son iguales, nos plantea que la igualdad debe ser una condición de base para el proceso educativo:

la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria, la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar, debe ubicársela antes [...] No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto (Rancière [1987] 2007: 10).

De acuerdo a este planteamiento, si se quiere promover una educación emancipadora y no embrutecedora (basada en las jerarquías del talento), “los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias” ([1987] 2007: 10). Partir del supuesto de que todos somos iguales significa asumir que todos, sin reparar en cualificaciones ni indicaciones, somos ‘capaces de’. En este sentido, la igualdad no es una meta a alcanzar sino un punto de partida y siempre existirá si se la practica, si se verifica de manera constante. En esta perspectiva, la democratización de la escuela no está limitada a la igualdad de oportunidades o de acceso sino a que pueda constituirse en un espacio público.

En la misma línea de reflexión, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) nos propone una educación liberadora, que elimine las jerarquías del que sabe y el que no sabe, del educador y el educando. La propuesta de Freire es la de una educación crítica, capaz de problematizar, basada en las preguntas antes que en las respuestas. Lo que se niega es la ‘educación bancaria’ en la cual el protagonista es el educador y los educandos receptores de su saber. Lo que se propicia es una comunicación de ida y vuelta en la que ambos, educador y educandos, se educan entre sí a partir de un diálogo, que es el eje del proceso educativo. Para Freire, al igual que para Rancière, el conocimiento no se transmite, se está construyendo siempre en este proceso dialógico entre profesor y alumnos. A su manera, también el parte de la igualdad: “todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre” ([1970] 1976: 141).

¿No constituyen acaso estos planteamientos propuestas ‘emancipadoras’, ‘liberadoras’ que partiendo de una condición de igualdad, pueden conducir a una real democratización de la sociedad?

Si revisamos el caso ecuatoriano que estamos analizando, en poco o nada se acercan a estas premisas. La enseñanza universitaria actual aparentemente trata a todos ‘por igual’ en la medida en que todos pueden ingresar a ella en igualdad de condiciones debido a sus méritos. Para esto lo que necesitan es haber logrado un puntaje suficiente durante su carrera escolar y pasar por una prueba de conocimientos que les habilite dentro de un determinado campo, con mayor o menor nivel de complejidad (dentro de un sistema clasificatorio que va desde las disciplinas duras hasta las humanidades y las tecnológicas). Ahora bien, el mismo examen está diseñado desde una racionalidad eminentemente urbana que no toma en cuenta los conocimientos y saberes que se producen desde los márgenes, así por ejemplo los conocimientos prácticos de jóvenes de origen campesino o las percepciones del mundo propios de las culturas indígenas o afros. Aun cuando esta situación permite construir la imagen de un acceso democrático a la enseñanza universitaria, basado en cualidades y no en privilegios, en realidad reproduce la desigualdad en otro plano, al implementar jerarquías entre los ‘aptos’ y no ‘aptos’, entre los ‘que saben’ y ‘los ignorantes’. Sabemos que quienes provienen de una educación secundaria deficiente son sectores históricamente excluidos por su condición socioeconómica, de género, étnica y racial, y por tanto son estos sectores los

que menos posibilidades tienen de acceder a becas de excelencia y cupos en las universidades acreditadas. Algo semejante sucede con los estudiantes de provincia que se han educado en universidades sin bibliotecas ni profesores actualizados. Los pocos que logran ingresar bajo esas condiciones lo que hacen es confirmar la regla: quien se esfuerza por superarse, independientemente de su origen social, puede llegar a sitios altos. Un ejemplo de esto es el programa de incorporación de los abanderados de los colegios a las mejores universidades. Lo que no se dice es cuántos se ven incapacitados para tener el mismo acceso. Esto nos hace reflexionar y alertar sobre los objetivos de este tipo de política: se trata de transformar la sociedad de manera inclusiva o responder a una necesidad de fortalecimiento del Estado y su proyecto de modernización, a la demanda de cuadros altos y medios de calidad que deja de lado una gran cantidad de jóvenes desplazados.

La demanda de un profesorado con doctorado o PhD, el envío de estudiantes al exterior para obtener ese grado y la contratación masiva de profesores con ese título se orienta a producir una revolución en la enseñanza. Seguramente en el aula se reproducirá la autoridad de esos maestros acrecentada por su calificación. Pero a nadie preocupa el carácter de esa educación, nadie cuestiona su verticalidad, su sentido bancario, el hecho de que reafirma la autoridad del que 'sabe' en detrimento del que 'no sabe' y cómo con esto se reafirma una visión del mundo unívoca, de espaldas al diálogo con las culturas y con otras opciones que no sean las desarrollistas.

Creemos que estos elementos pueden contribuir a la reflexión sobre cómo lograr una inclusión educativa en instituciones de calidad que coadyuven a la democratización de la sociedad. El acceso y la calidad, que han sido tomados como objetivos finales de los proyectos educativos a los que nos hemos referido, deben ser complementarios y revestirse de los contenidos que nos proponen Freire y Rancière. Nadie duda que la educación inclusiva deba ser de calidad. Pero ésta no puede reducirse a variables cuantitativas o a aspectos técnicos u operativos que tienden a homogenizar las condiciones a nivel mundial, sino también dar lugar al desarrollo de los saberes y culturas propias de un país. Muchas de las medidas propuestas dentro del proyecto MISEAL apuntan en esa dirección y otras son desafíos a cumplir. Desde una mirada interseccional, para elevar la presencia de minorías étnicas, sociales, de género, edad y discapacidad en el sistema universitario, es necesario generar sistemas de acompañamiento en los estudios para que estas personas ocupen un lugar destacado en el espacio académico conservando, al mismo tiempo, sus saberes y particularidades culturales. Para que la educación superior sea realmente inclusiva hay que apuntar, además, a las mallas curriculares de los sistemas de la enseñanza. En ese sentido, es necesario incorporar en el sistema universitario instancias normativas así como espacios de discusión que contribuyan a superar contenidos y prácticas no inclusivas y homofóbicas en la enseñanza. Sin embargo, quisiéramos enfatizar en un aspecto común a Freire y Rancière que nos parece especialmente relevante para una educación inclusiva: la exigencia de poner la igualdad como condición previa del proceso educativo, considerar que enseñar exige respeto a los saberes de los educandos superando, en este sentido, las formas de educación impositiva y autoritaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Burawoy, Michael (2012): "Universidades en crisis", Foro Internacional de Sociología, UNTref, Bs As.
- Bourdieu, Pierre (1978) : "Entrevista con Anne-Marie Métailié". En : *Les jeunes et le premier emploi* Paris, Association des Ages, pp. 520-530. Retomado en: *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit (1984), pp.143-154.
- CEAACES (2012): "Educación Superior y Género", Propuesta de investigación. Quito.
- CONEA (2009): "Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador". Documento institucional, Ecuador.
- Espinosa, Betty/Estévez Ana (2008): "Jóvenes y trabajo en Quito: pautas para políticas". En: *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina*. FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura, pp. 69-90.
- Ferrín Schettini, Rosa (2007): *La feminización de la matrícula en la PUCE*. Quito: Facultad de Economía PUCE.
- Freire, Paulo (1976) [1970]: *Pedagogía del oprimido* (15ª edición). México: XXI Siglo Veintiuno Editores.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010): "Censo Nacional de Población y Vivienda 2010". Ecuador: INEC.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010): Artículo 93.
- Masscheleinn, Jan/ Simons, Maarten (2011): "El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia". En: Jorge Larrosa/Jan Masschelein/Maarten Simons: *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Argentina: Miño y Dávila editores, pp. 305-342
- Minteguiaga, Analía/Prieto, Carlos (2013): "El papel estratégico del personal académico en la transformación de la educación superior en Ecuador. Los actores del cambio en la reinención de la universidad ecuatoriana". Ecuador, documento de trabajo.
- Papadópulos, Jorge/Radakovich, Rosario (2003): *Estudio comparativo de Educación Superior y Género en América Latina y El Caribe*. IESALC- Unesco.
- Rancière, Jacques (2007) [1987]: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (2011): Artículo 14.
- Pareja, Francisco (1986): *La educación superior en el Ecuador*. CRESALCE-UNESCO
- Pulido, Orlando (2012): "La cuestión de la calidad de la educación". En: *Educación y buen vivir*. Reflexiones sobre su construcción. Quito: Contrato Social por la Educación, pp. 133-146.
- Salas, Priscila (2010): "Mujeres en el ático. Género y capital social en las instituciones de posgrado en Quito". Tesis Flacso – Ecuador.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (s/f), disponible en: www.senescyt.gob.ec (consultada en agosto 2013)
- Sistema Nacional de Encuesta de Hogares – INEC: Serie de Encuestas de Empleo y Desempleo. Quito, Ecuador.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2010 /2011/2012): Base de datos. Ecuador.
- Villavicencio, Arturo (2012): "Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento". Documento de trabajo del Instituto de Altos Estudios Nacionales. Quito, Ecuador.
- Walzer, Michael (2001): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Helena Sampaio

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS LIMITES PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA DE MASSA

Na primeira década do século XXI, as matrículas de ensino superior no Brasil mais que duplicaram, atingindo quase sete milhões de estudantes. Motivo para comemoração, especialmente em razão da celeridade e abrangência do crescimento, o fenômeno resulta da confluência de diversos fatores que têm propiciado o aumento da demanda de ensino superior no país: melhoria dos índices econômicos, como emprego e renda; melhoria relativa no fluxo educacional —universalização do ensino fundamental e consequente aumento do número de egressos do ensino médio—, maiores facilidades de acesso ao ensino superior com a expansão da oferta pública e privada, adoção de políticas de inclusão, como programas de cotas sociais e raciais nas instituições públicas e de bolsas e de financiamento estudantil nas instituições privadas (Sampaio 2013). Todavia, não é objetivo deste artigo tratar dos fatores externos ou endógenos ao sistema educacional associados à ampliação das matrículas de ensino superior no país; busca-se, outrossim, discutir aspectos que, de outra parte, insistem em obstaculizar a instalação de um sistema de ensino superior mais inclusivo, que opere com maior equidade no acesso e na permanência da população estudantil.

O texto organiza-se em três partes. Na primeira parte, apresento a dinâmica de crescimento do ensino superior no país e suas transformações mais recentes no contexto global das mudanças que afetam os sistemas de ensino superior em toda parte. Na segunda parte, a partir do estudo de Yhan (2012), discuto a desigualdade de acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior, mostrando como operam os marcadores de diferença, como renda familiar e cor¹ na trajetória educacional desses jovens. Por fim, a partir do modelo de Trow (1973, 2005) para a transição de sistema de elite para de massa, questiono a aplicação dessa classificação para o caso brasileiro. Embora a taxa líquida de ingresso ao ensino superior no Brasil (19%) autorizaria enquadrá-lo no parâmetro quantitativo definido por Trow para sistema de massa, o quadro de desigualdades da educação no país impõe limites à inclusão e à equidade supostos no modelo.

A dinâmica de crescimento do ensino superior no Brasil e sua atual configuração

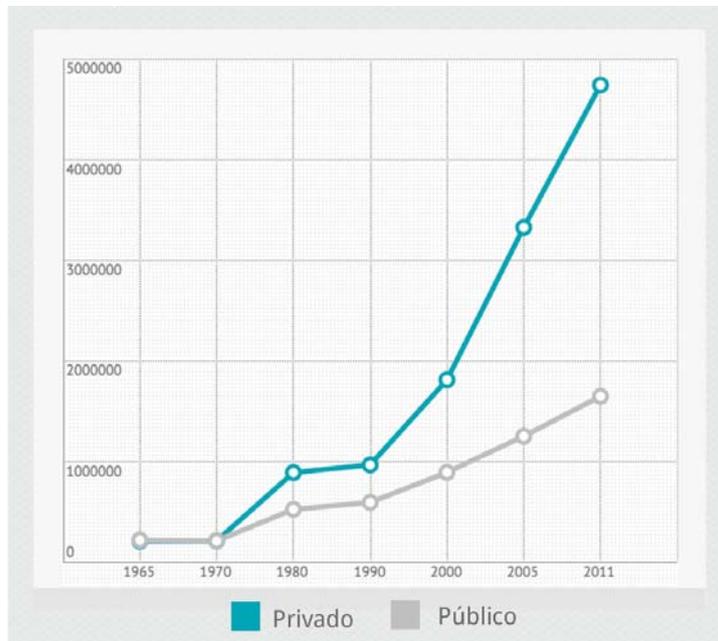
A atual configuração do ensino superior no Brasil, com a forte predominância do setor privado em termos de instituições (85%) e de matrículas (74%), resulta de sua própria trajetória; ou seja, remete à relação que cada setor —o público e o privado— logrou a estabelecer com o Estado e com a demanda de ensino superior há, pelo menos, quatro décadas.² Ocorrida na década de 1970, a primeira expansão do ensino superior no Brasil foi liderada pelo setor privado que respondeu à pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira cada vez mais urbana e industrializada (Schwartzman 1993). Entre 1960 e 1980, o

1 No Brasil, os censos oficiais utilizam a categoria cor que é autodeclarada pelo informante de acordo com as seguintes variáveis: branco, negro, pardo, indígena e amarelo.

2 A presença do ensino superior privado no país, não obstante seu crescimento recente, remonta ao final do século XIX, quando a primeira Constituição da República (1891) disciplinou o princípio segundo o qual “o ensino é livre à iniciativa privada”, o qual foi ratificado na Constituição Federal de 1988 (Sampaio 2000).

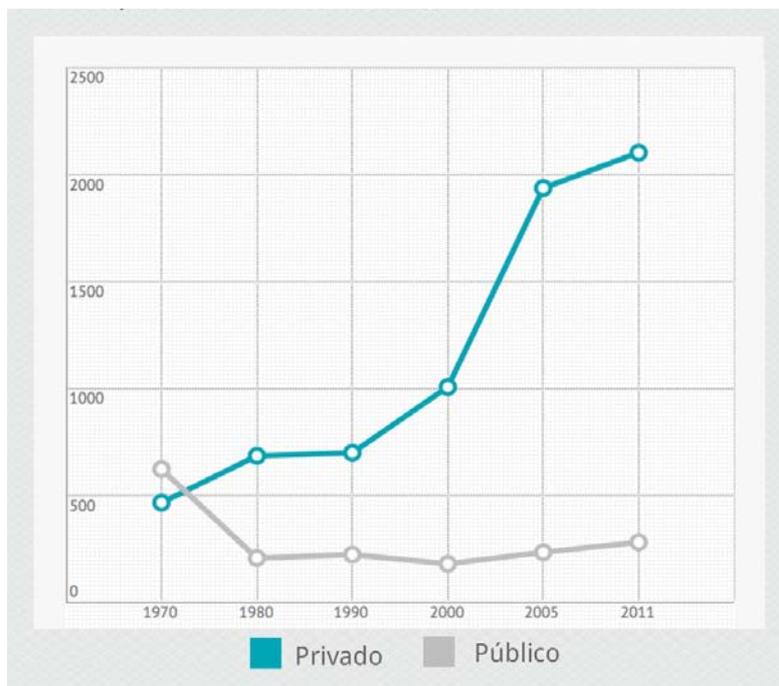
número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, rompendo o relativo equilíbrio que até então havia entre a oferta pública e a privada no ensino superior (Sampaio 2000), conforme mostram as Figuras 1 e 2.

Figura 1. Evolução das matrículas de ensino superior (1970-2011)



Fonte: Elaborada pela autora com base em Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (1977, 1996); MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2011).

Figura 2. Evolução do número de IES (1970-2011)



Fonte: Elaborada pela autora com base em MEC (1977, 1996); MEC/ INEP (2011).

Na moldura legal dessa primeira expansão do ensino superior estão a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que reconhecia e legitimava a ainda equilibrada dualidade do sistema de ensino superior³, e a Reforma Universitária de 1968, cujas disposições contribuíram, ainda que de forma indireta, para instituir uma relação de complementaridade entre o setor público e o privado no sistema de ensino superior (Sampaio 2000, Geiger 1986). Tal complementaridade se manifesta em vários aspectos: organização acadêmica das instituições, políticas de acesso, perfil do alunado, existência de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*, áreas de concentração dos cursos, titulação e regime de trabalho docente, qualidade do ensino oferecido, distribuição regional dos estabelecimentos, entre outros⁴.

Nos anos 1980, o Brasil fez a sua lenta e gradual transição democrática, depois de quase 20 anos de regime autoritário. Na área da educação, persistiam uma alta taxa de analfabetismo e uma restrita cobertura do ensino fundamental, agravada por altos índices de repetência, de evasão e de defasagem série/idade do alunado. Esses indicadores não só exibiam as renitentes distorções demográficas, sociais e econômicas nas diferentes regiões do país, como repercutiam de forma direta no estrangulamento do ensino médio. A demanda de ensino superior estava estagnada e não havia sinais, pelo menos em curto prazo, de reversão desse cenário (Figuras 1 e 2).

No contexto de baixa demanda de ensino superior e, em decorrência, de estagnação do crescimento de matrículas⁵, as normativas para esse nível de ensino foram abundantes: Constituição de 1988, LDB de 1996, e uma série de ordenamentos legais (leis ordinárias, decretos e portarias) emanadas do Ministério da Educação.

O setor privado, já predominante no sistema, reagiu à estagnação da demanda buscando nas brechas legais oportunidades para enfrentá-la. Reorganizou a oferta de ensino superior transformando faculdades isoladas em universidades⁶, promovendo a desconcentração regional e a interiorização de instituições e cursos, ampliando e diversificando a oferta de cursos mediante a “fragmentação de carreiras”, estratégia que consiste em transformar habilitações e/ou disciplinas em carreiras superiores independentes (Sampaio 2000).

3 A LDB de 1961, ao reconhecer a organização acadêmica em moldes não universitários e instituir mecanismos meramente burocráticos de controle, acabou por favorecer a proliferação de faculdades isoladas.

4 Nos anos 1970, enquanto o setor privado crescia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e de vagas em capitais e no interior dos estados mais desenvolvidos, o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação nas capitais, além de consolidar sua rede de universidades federais na maioria dos estados brasileiros (Sampaio/Klein 1994, Sampaio 2000).

5 Entre 1980 e 1985, a taxa de crescimento das matrículas nas instituições de ensino superior (IES) privadas não chegou a 1% (Sampaio 2000).

6 Entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas passou de 20 para 64. O objetivo era se liberar do controle burocrático do Estado, uma vez as universidades gozam, por princípio constitucional, de autonomia para criar e extinguir cursos e remanejar vagas, medidas fundamentais para responder à demanda de mercado (Sampaio 2000).

Na segunda metade da década de 1990, as matrículas de ensino superior voltaram a crescer no país devido, em parte, à significativa melhoria do fluxo educacional, cujos efeitos repercutiam no número de concluintes do ensino médio⁷. Entre 1990 e 2000, o número de matrículas privadas quase dobrou e mais de 300 novas IES privadas foram criadas (Figuras 1 e 2).

No final do século XX, ganha destaque um decreto que permitiu que entidades mantedoras de IES particulares escolhessem ter, ou não, finalidade lucrativa⁸. Até então não se previa, no Brasil, o serviço educacional com finalidade lucrativa e, por conseguinte, aplicava-se a isenção fiscal a todas as instituições mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Embora o fenômeno da privatização não seja uma singularidade do Brasil⁹, esse dispositivo legal deflagrou uma nova dinâmica de expansão do ensino superior privado: por meio de aquisições e fusões, um número expressivo de IES privadas de pequeno porte passou a integrar grandes grupos educacionais que, por meio dessas transações, ganham capilaridade no país. Os resultados desse processo são curiosos: ao mesmo tempo que intensifica a desconcentração regional e a interiorização das matrículas de ensino superior, promove também a concentração de matrículas nos grandes grupos educacionais. Até o presente, 36 grupos educacionais no Brasil abriram capital na bolsa de valores —*Initial Public Offering (IPO)*—¹⁰ e/ou estabeleceram parcerias com redes internacionais de educação. Ainda que a cifra seja pouco significativa no universo das entidades mantenedoras, cada grupo controla centenas de estabelecimentos que se espalham por todo o território nacional. No conjunto, esses conglomerados detêm quase a metade do alunado de ensino superior no país¹¹.

O sistema de ensino superior no Brasil organiza-se, assim, em torno de dois eixos: um setor público, onde predominam as universidades, e um setor privado, onde as instituições isoladas são predominantes, muitas delas hoje já parte de grandes grupos educacionais atuantes no país. Juntas, ambos os tipos de organização acadêmica correspondem a 93% das instituições e respondem por 85% das matrículas de ensino superior do país (Figuras 3 e 4).

7 Entre 1991 e 1999, o número de concluintes do ensino médio aumentou 133% (Guimarães 2000).

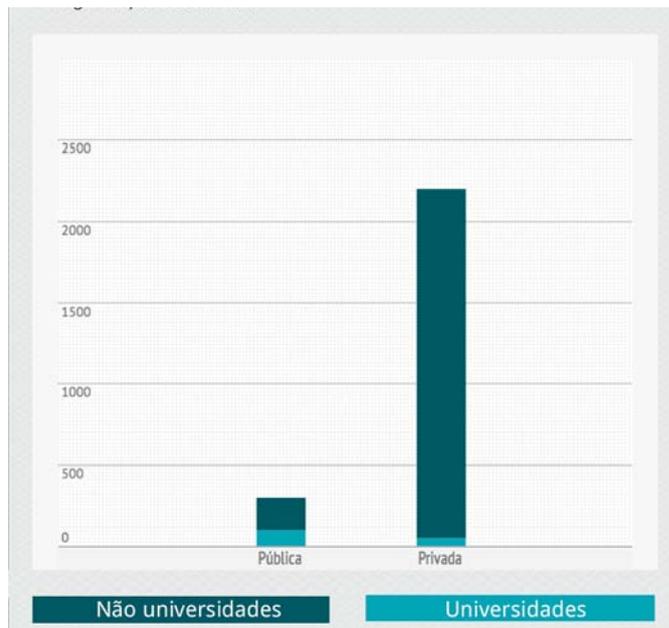
8 O artigo 24 do Decreto nº 2.306/1997 dispõe que “as entidades mantenedoras podem assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro”.

9 O artigo 24 do Decreto nº 2.306/1997 dispõe que “as entidades mantenedoras podem assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro”.

10 Exemplos de companhias abertas: Kroton Educacional S.A, Anhanguera Educacional Participações S.A, Estácio Participações S.A; SEB Sistema Educacional Brasileiro S.A (Sampaio 2011, 2013).

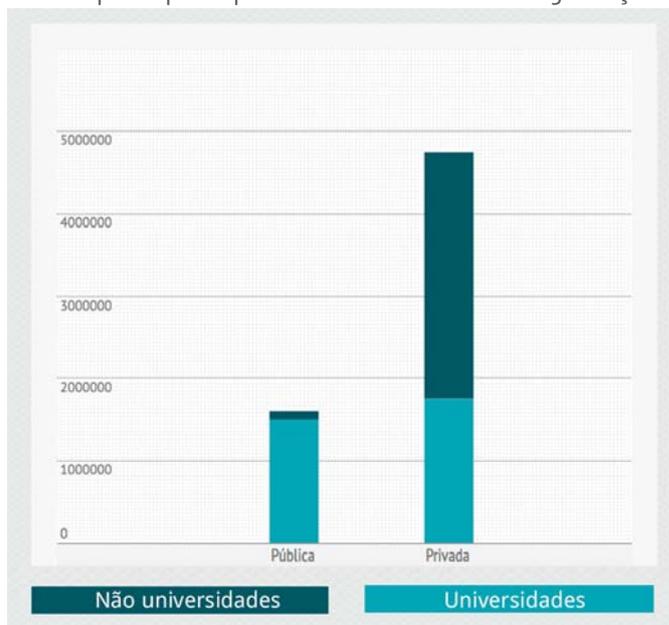
11 Recentemente, os grupos Kroton e Anhanguera Educacional Participações fundiram-se, passando a responder por mais de um milhão de matrículas no país, tornando-se o maior grupo educacional do mundo.

Figura 3. Instituições de ensino superior por dependência administrativa e organização acadêmica



Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP (2011).

Figura 4. Matrículas de ensino superior por dependência administrativa e organização acadêmica

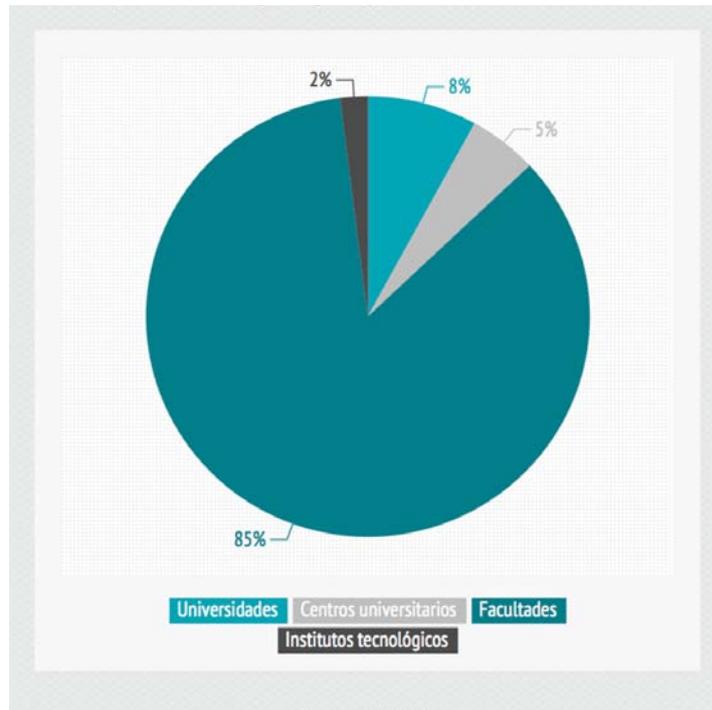


Fonte: Elaborada pela autora a partir do INEP (2011).

Embora a legislação tenha aberto espaço para outras formas de organização acadêmica (como os centros universitários) e modalidades de ensino (cursos sequenciais, educação a distância etc.)¹², o sistema de ensino superior no Brasil apresenta uma baixa diferenciação institucional, conforme mostram as Figuras 5 e 6.

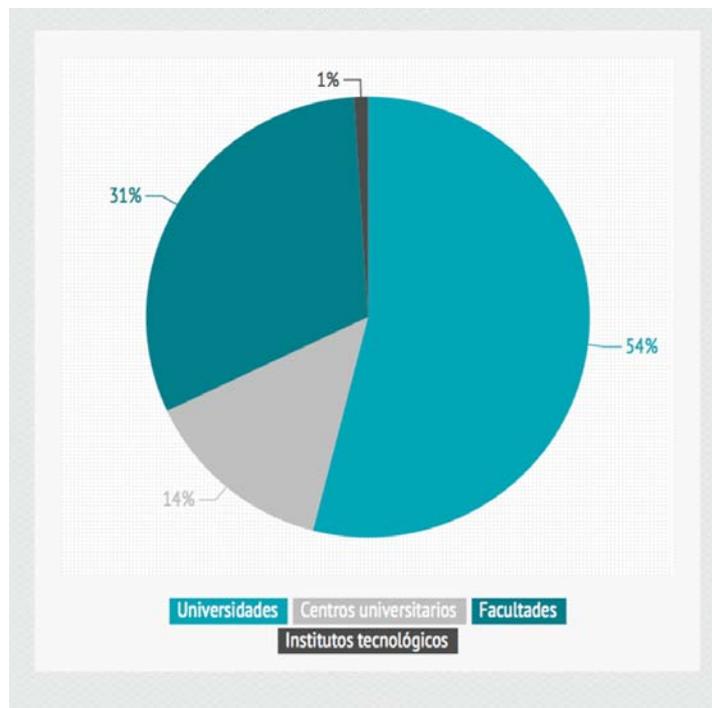
12 LDB (1996) e Decreto nº 2.207 (1997). Os centros universitários são “instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmica” (Artigo 6º). Estendeu-se também aos centros universitários a autonomia conferida às universidades.

Figura 5: Instituições de ensino superior por organização acadêmica



Fonte: INEP (2011).

Figura 6: Matrículas de ensino superior por organização acadêmica



Fonte: INEP (2011).

Apesar da baixa diferenciação institucional, o sistema de ensino superior no Brasil é muito heterogêneo em termos de região geográfica, tamanho e antiguidade das IES e, especialmente, qualidade do ensino oferecido.

Sistema de ensino superior de massa: notas para discussão

O crescimento do número de matrículas e o de instituições (Figuras 1 e 2), mais intenso na primeira metade da década, mostrou sinais de esgotamento; mas apesar dos percalços, o balanço da década foi positivo: o contingente de ingressantes no ensino superior aumentou 77% (INEP 2010).

O aumento do número de ingressantes e de matrículas e a desaceleração do ritmo de crescimento do ensino superior são fenômenos distintos.

O primeiro resulta de movimentos estruturais no país neste início de século: crescimento econômico, diminuição do desemprego, mobilidade social etc. No ensino superior, em especial, destaca-se o empreendedorismo de segmentos do setor privado que, apoiados numa gestão profissional, empenham-se em organizar a oferta de ensino superior para incorporar os novos contingentes populacionais que buscam formação superior. Desde 2006, cerca de 20 milhões de brasileiros foram incorporados à “classe C”, uma estratificação social oriunda de pesquisas mercado e prontamente disseminada pela mídia. O impacto foi imediato nas IES privadas, cujo alunado proveniente da “classe C” passou de 16% para 23%, o que corresponde a 2,1 milhões de novos/as alunos/as (Hopper 2012)¹³. Cerca de 70% dos/as ingressantes no ensino superior nesse período o fizeram quatro anos após terem concluído o ensino médio (Braga 2010).

Parte dessa ampliação do acesso ao ensino superior deve aos efeitos do Programa Universidade para Todos (ProUni) criado pelo governo federal em 2005¹⁴. O programa opera mediante a concessão de bolsas para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica nas instituições de ensino superior privadas¹⁵. Em contrapartida, as IES privadas que participam do ProUni têm os impostos federais reduzidos, o que leva à diminuição de custos e ao aumento da rentabilidade (Hopper 2012). De acordo com dados do MEC (2012), de 2005 a 2011, foram utilizadas 912.204 bolsas do ProUni, sendo que 88% da população beneficiada estão matriculados em cursos presenciais e no período noturno, 67% recebem bolsas integrais e 48% se autodeclararam negros ou pardos¹⁶.

O segundo fenômeno, a desaceleração do ritmo de crescimento das matrículas de ensino superior, também verificado na primeira década deste século, remete a um outro fator: o fluxo educacional. Assim,

13 Os grandes grupos educacionais, por operarem em grande escala e de forma padronizada, conseguem reduzir custos, provocando a redução, pela concorrência, do valor médio das mensalidades. A mensalidade média de U\$ 250, em 2012, é U\$ 50 menor que a de 2000 (Hopper 2012).

14 Programa Universidade Para Todos (ProUni) criado pela Lei federal nº 11.096 de 2005.

15 Para ser beneficiado o estudante deve preencher os seguintes requisitos: a) não possuir diploma de ensino superior; b) ter obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nota mínima de 450 pontos; c) possuir renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio para obtenção de bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial, e d) ter estudado no ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista (Brasil 2005). O ProUni reserva ainda parte das bolsas às pessoas com deficiência física, aos pretos, pardos e indígenas, desde que se enquadrem nos critérios de seleção acima citados.

16 Santos (2012) chama a atenção para a quase inexistência de dados sobre o ProUni e para a precariedade do seu acompanhamento e avaliação por parte do Ministério da Educação.

embora as matrículas tenham triplicado no período, o ensino superior novamente enfrenta o efeito do estrangulamento no número de concluintes do ensino médio¹⁷.

Com uma taxa líquida de acesso da ordem de quase 20% (IBGE 2009) e com sete milhões de alunos/as, o sistema de ensino superior no Brasil já poderia ser classificado como um sistema de massa, segundo o modelo proposto por Trow (1973, 2005).

Trow (1973, 2005) identifica na evolução dos sistemas de educação superior o seguinte padrão de desenvolvimento: passam de sistema de elite para sistema de massa e eventualmente chegam a ser um sistema de acesso universal. Para estabelecer cada uma dessas fases, o autor estipula uma ordem de grandeza (percentual) em relação à taxa líquida de matrícula para a faixa etária de 18 a 24 anos¹⁸. O critério quantitativo não deve ser tomado de forma isolada, mas como um recurso de Trow para definir fronteiras analíticas entre as etapas. O autor está interessado em discutir as mudanças que ocorrem na evolução dos sistemas e para isso define algumas dimensões a serem observadas no sistema de ensino superior em cada fase de seu desenvolvimento, pois cada uma apresenta características específicas (Trow 2005, Brennan 2004).

Interessa neste estudo discutir os traços distintivos do sistema de massa e a pertinência deles para se pensar a adequação do modelo para o sistema de ensino superior brasileiro. De acordo com Trow (2005), em um sistema de massa, o acesso ao ensino superior é um direito desde que as pessoas apresentem qualificações para cursá-lo. As funções da educação superior são a transmissão de habilidades e a preparação para o exercício de uma ampla gama de papéis de elite técnica e econômica. Os estudantes apresentam algum "atraso" na entrada e nos índices maiores de abandono do curso. Os currículos e as formas de instrução são modulares, mais flexíveis, semiestruturadas, com cursos sequenciais. Em termos de diversidade institucional, Trow observa que é inclusiva, apresentando padrões mais diversificados e com limites mais tênues entre dentro e fora do *campus*. A qualidade acadêmica do sistema de massa é muito variável; as instituições tornam-se empresas de *holding* para empreendimentos acadêmicos de tipos muito diferentes. Ainda que as políticas de acesso e seleção permaneçam meritocráticas, crescem a cada dia o número e as modalidades de programas compensatórios visando à equidade de oportunidades. No sistema de massa, enquanto a gestão acadêmica é mais profissionalizada, com pessoal em tempo integral e uma burocracia crescente, a governança interna se faz sob forte influência da população docente, de técnicos administrativos e estudantil (Trow 2005).

O sistema de ensino superior no Brasil, sob alguns aspectos, corresponde a essa caracterização, feita por Trow (2005), de sistema de massa. Em que pese a sua baixa diferenciação institucional, constatam-se, nos anos recentes, tímidos movimentos sinalizando para uma maior diversificação da oferta, com o surgimento de cursos sequenciais, educação a distância, currículos modulares; verifica-se também a adoção, por parte das instituições públicas, de políticas de acesso que tendem a combinar critérios meritocráticos

17 Entre 1997 e 2004, a taxa de crescimento do ensino médio ficou em torno de 6%. Em 2005, o índice foi negativo, com uma queda de 1,5% no número de alunos matriculados. Desde então, o índice de crescimento no ensino médio tem sido zero ou negativo (INEP 2010).

18 Para Trow (1973), os três sistemas apresentam as seguintes taxas de matrículas líquidas: sistema de elites, de 0 a 15%; sistema de massa, de 16 a 50% e sistema universal (acima de 50%).

com outros voltados para a promoção de maior equidade de oportunidades de acesso¹⁹, bem como a ampliação dos programas de bolsas, como o ProUni, e de financiamento público e privado voltados para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior²⁰.

Por outro lado, os rumos das transformações no ensino superior no país nos últimos anos impõem limites para a instalação de um sistema de massa. Além da predominância do setor privado —fenômeno não previsto no modelo de Trow que tem em mente um sistema público ou pelo menos não mercantil²¹—, o sistema de ensino superior no Brasil é precedido por um funil educacional que antecipa a exclusão já nos níveis anteriores, constituindo-se no maior obstáculo para a sua efetiva ampliação, conforme veremos na próxima seção.

Acesso ao ensino superior e os marcadores de diferença

Quem é essa parcela de 19% da juventude brasileira, entre 18 e 24 anos, que tem acesso ao ensino superior? E, inversamente, quem são os/as 81% da população jovem que não estão conseguindo alcançar esse nível de ensino? Será que a desigualdade de acesso da população estudantil aos diferentes níveis educacionais está diminuindo no Brasil nos últimos anos?

Yhan (2012) busca responder essas perguntas analisando, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), para 2009, o peso dos marcadores de diferença renda familiar per capita e cor autodeclarada no acesso e permanência dos jovens no sistema educacional brasileiro. O estudo faz um balanço da evolução, nos últimos 15 anos, do acesso à educação e do lento processo de inclusão dos grupos menos favorecidos ou subrepresentados nos diferentes níveis de escolaridade²².

De acordo com Yhan (2012), quase metade da população jovem brasileira entre 18 e 24 anos não apresenta os requisitos formais para ingressar no ensino superior: ou porque não concluiu o ensino fundamental ou porque, se o fez, não chegou a ingressar no ensino médio.

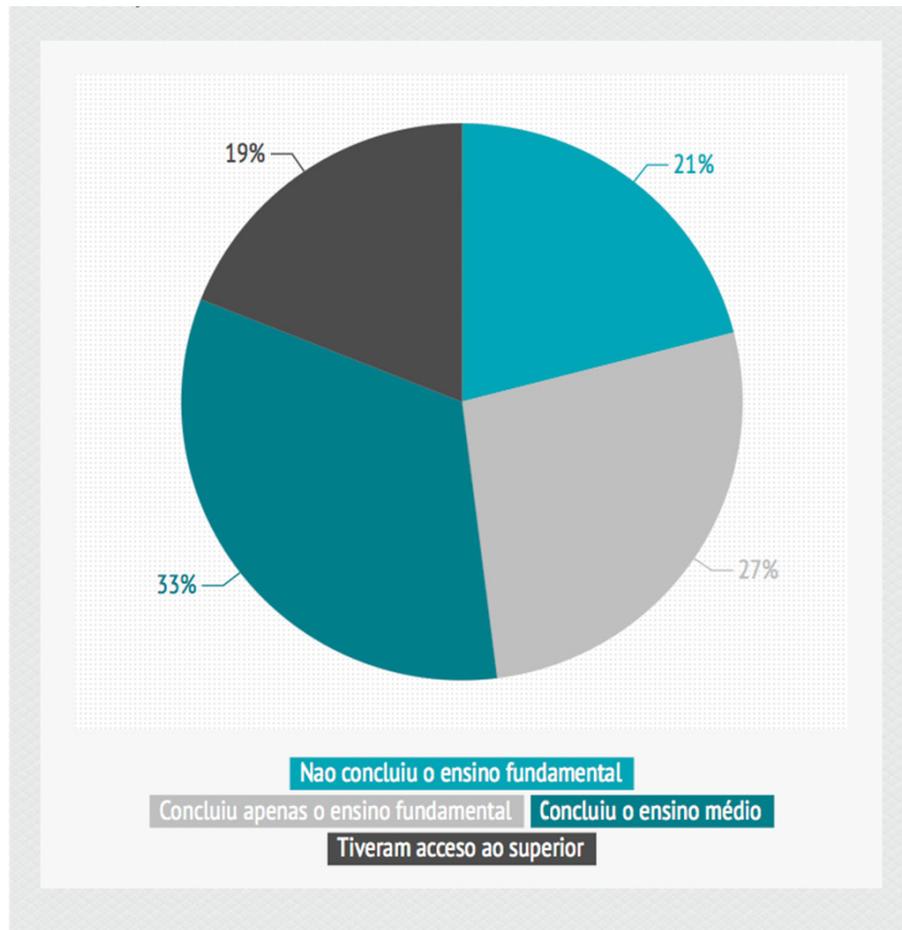
19 Dentre os programas pioneiros de inclusão social, que combinam critérios socioeconômicos e de cor/étnicos, destacam-se os da Universidade Federal da Bahia (Santos 2009), da Universidade Estadual da Bahia (Mattos 2006), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Pinto 2006, Santos 2006), da Universidade Estadual de Campinas (Tessler/Pedrosa 2008), dentre outros.

20 Dentre os financiamentos estudantis, destacam-se o FIES (do Ministério da Educação), Banco do Brasil, IDEAL Invest/Itaú Unibanco, Fundaplub (Folhainvest. Folha de São Paulo, 24/09/2012).

21 A governança das IES privadas, de longe majoritárias no sistema, prescinde da participação de docentes, funcionários ou estudantes como se prevê no sistema de massa de Trow (2005).

22 No Brasil, os níveis de escolaridade são: educação infantil; educação básica (9 anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio) e educação superior.

Figura 7: Situação escolar da população estudantil entre 18 e 24 anos (Brasil 2009)

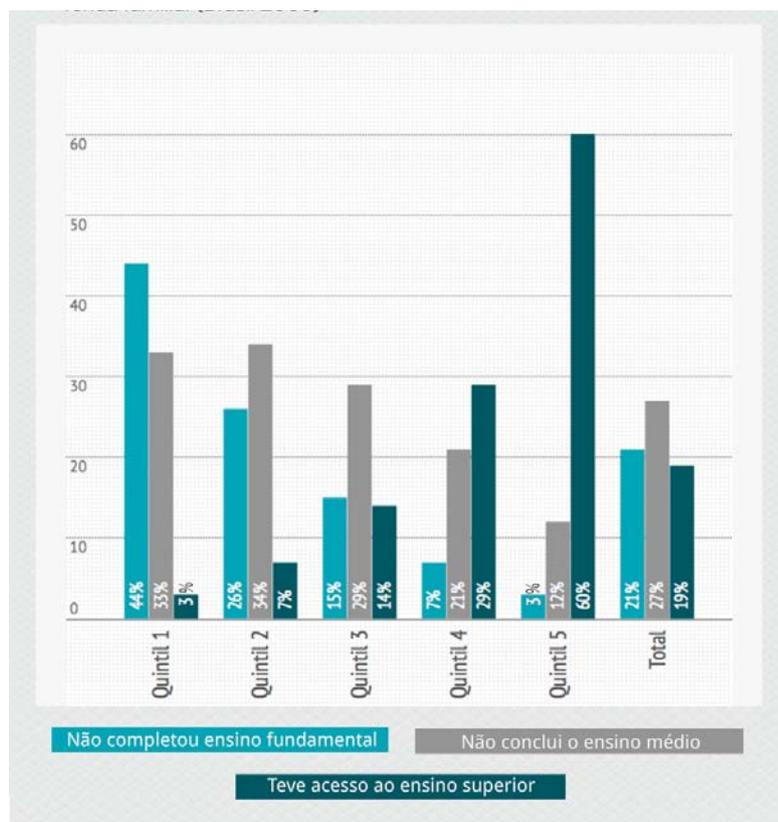


Fonte: Elaborada pela autora a partir de Yahn (2102) e IBGE (2009).

No período 1995-2009, Yhan (2012) constata: diminuição do percentual de jovens que não concluíram o ensino fundamental, que se estabilizou em torno de 20%; aumento da proporção dos concluintes do ensino médio; e crescimento moderado do número de jovens que tiveram acesso ao ensino superior. A autora verifica, conforme esperado, forte associação entre renda familiar²³ e acesso aos diferentes níveis educacionais: entre os jovens situados nos quintis mais baixos de renda (1º e 2º quintis) encontramos os mais altos percentuais dos que não chegaram completar o ensino fundamental ou o ensino médio. Inversamente, 60% dos jovens que tiveram acesso ao ensino superior se encontram no quintil mais alto da renda (Yhan 2012).

23 Para a classificação de rendimentos da população analisada, a autora utiliza a renda familiar segundo quintis da renda (Yhan 2012).

Figura 8. Situação escolar da população estudiantil entre 18 e 24 anos segundo renda familiar (Brasil 2009)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Yahn (2102) e IBGE (2009).

Embora no período analisado, Yhan (2012) constate avanço educacional importante na população estudiantil de menor renda (1º quintil), verifica também que nesse quintil 77% dos jovens ainda não concluíram a educação básica (fundamental e médio) e que apenas 3% chegaram a ingressar no ensino superior²⁴.

O primeiro obstáculo, portanto, para o acesso da população jovem ao ensino superior no Brasil é a falta de requisitos educacionais formais, o que está associado ao fato do/a jovem pertencer ao quintil mais baixo de renda ou à sua raça/cor²⁵.

Depois de separar analiticamente a população de 18 a 24 anos em dois grupos — “brancos” e “não brancos” —²⁶, Yhan (2012) constatou que as maiores diferenças entre ambos estão entre os que não

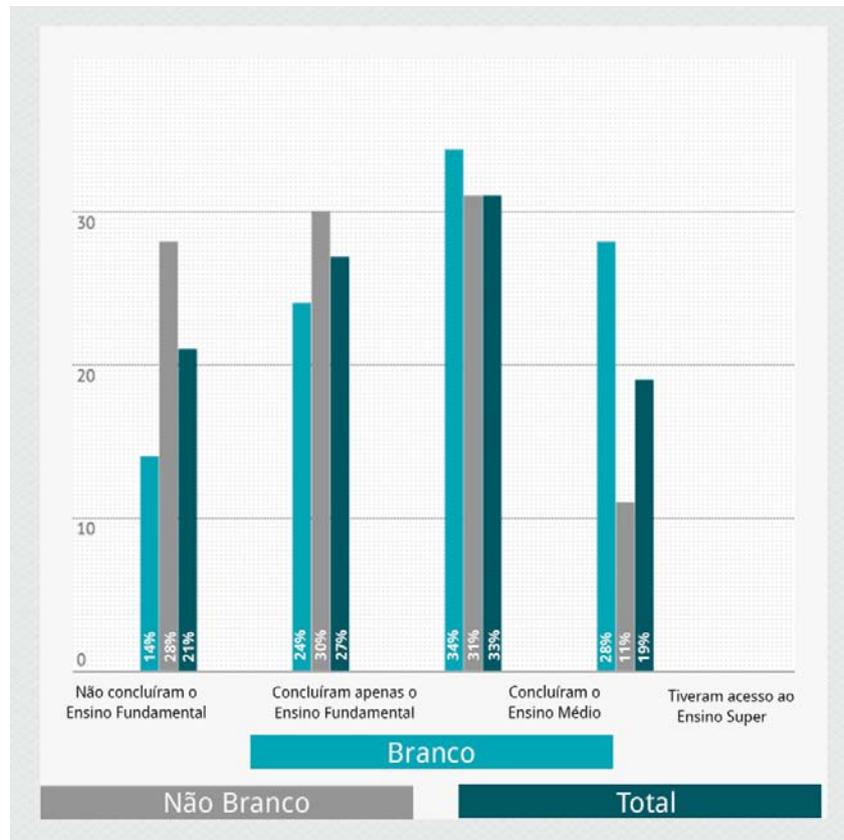
24 Yhan (2012) mostra que no mesmo período aumentou em 800 mil o número de jovens do 5º quintil (o mais alto) que ingressaram no ensino superior; para esse grupo o ingresso se dá imediatamente após a conclusão do ensino médio.

25 A informação sobre raça/cor nos dados das IBGE é autodeclarada pelo informante, tendo como referência a cor da pele, de acordo com as seguintes alternativas: branco, preto, pardo e amarelo, além da categoria indígena (Yhan 2012).

26 O grupo dos “brancos” é composto por pessoas que se autodeclararam brancas (48% do total da população) somadas às que se autodeclararam amarelas (0,5%). Além de serem minoritárias, a população autodeclarada “amarela” apresenta condições de escolaridade superiores em todos os quesitos considerados. O grupo dos “não brancos” é formado pela população que se autodeclarou parda (44% do total da população) somada àquela que se autodeclarou preta (7%) e à indígena (0,2%). Em todos os quesitos levantados no estudo de Yhan, pretos e pardos apresentam condições de escolaridade muito semelhantes (Yhan 2012).

concluíram o ensino fundamental (14% de brancos e 28% de não brancos) e os que ingressaram no ensino superior (28% de brancos e apenas 11% de não brancos)²⁷.

Figura 9. Situação escolar da população estudantil entre 18 e 24 anos segundo a cor autodeclarada (Brasil 2009)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Yahn (2102) e IBGE (2009).

No geral, a literatura sobre o acesso à educação no Brasil (Carvalho 2005, Osório 2009) reconhece o peso dos marcadores de diferença, especialmente de gênero, classe social e cor/raça, na trajetória da população estudantil nos diferentes níveis de ensino. Os dados analisados por Yhan (2012) apontam não só para a existência de desigualdades decorrentes desses marcadores de diferença que incidem no percurso educacional, mas também mostram como os avanços ocorridos nos últimos quinze anos nos níveis de escolaridade da população jovem são percentualmente menores e partem de bases muito inferiores entre os/as jovens que se autodeclararam negros/as, pardos/as e indígenas.

Ensino superior de massa e seus limites no país

Neste estudo, procuramos apresentar as principais características do ensino superior no Brasil historicamente constituídas na relação que este logrou a estabelecer, pelo menos nas últimas quatro décadas, com o Estado e com a demanda de mercado. De grande dimensão, o sistema de ensino superior no Brasil conta hoje com mais de duas mil IES e quase sete milhões de matrículas; desses totais, o setor privado responde por respectivamente 90% e 75%.

²⁷ As menores diferenças foram encontradas entre a população jovem que concluiu o ensino fundamental (24% dos “brancos” e 30% dos “não brancos”) e entre aquela que concluiu o ensino médio (34% dos “brancos” e 31% dos “não brancos”).

Embora a taxa líquida de acesso ao sistema de ensino superior no país tenha atingido 19% (IBGE 2009), percentual que, de acordo com o critério quantitativo estipulado por Trow (1973), autorizaria a classificá-lo como um sistema de massa, questionei a pertinência da aplicação desse padrão de desenvolvimento para o caso brasileiro.

O primeiro limite, como vimos, é de caráter estrutural. A cada etapa mais elevada de ensino, aumentam as parcelas de jovens, autodeclarados pretos e pardos e provenientes dos quintis mais baixos de renda, que deixam (e/ou são excluídos) do sistema educacional. Esse afunilamento não só restringe de forma estrutural o contingente de jovens portadores de requisitos formais mínimos para ingressar no ensino superior, como é um fator de ameaça para o crescimento sustentado do ensino superior em direção a um sistema de massa e, eventualmente, universal. Os dados analisados por Yhan (2012), aqui parcialmente apresentados, são fundamentais para compreender os sentidos das políticas de inclusão e equidade no ensino superior no Brasil, bem como os limites da instalação, no país de um sistema de massa, a despeito da ampliação do acesso ocorrida na última década.

O segundo limite que se impõe à consolidação de um sistema de massa no Brasil é de ordem institucional e normativa. Sistemas de massa, de acordo com o modelo de Trow, definem-se por também apresentarem maior diferenciação institucional e flexibilidade nos currículos e nas formas de aprendizado. No Brasil, a despeito da presença majoritária do setor privado e sua imensa rede de suas faculdades isoladas e de universidades de ensino, persiste, pelo menos no plano ideológico, discursivo e normativo, um modelo único de ensino superior centrado na universidade pública de ensino e pesquisa. A insistência nesse modelo deve, em parte, ao não reconhecimento das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas e, logo, nas funções da educação superior e, em parte, ao desconhecimento da própria dinâmica do mercado de ensino superior que se torna cada dia mais complexa com o aumento e diversificação do contingente populacional em termos geracionais, de classes sociais, identidades étnicas/raciais que passam a demandar esse nível de ensino. Não obstante, o que existe no Brasil é uma grande resistência à diversificação do sistema de ensino superior, cujo crescimento, tanto no setor público como no privado, tem se dado mediante a reprodução de organizações acadêmicas reconhecidas (e assimiladas) pelo modelo hegemônico de ensino superior. Simulacros de universidades de ensino e pesquisa são criados na tentativa de atender normativas e sistemas de controle e de avaliação por parte do Estado. As IES privadas isoladas, embora predominantes em termos absolutos, mantêm-se como desvios indesejáveis do sistema e à margem de políticas de avaliação e de ampliação do acesso. Os centros universitários frustam as expectativas de diferenciação institucional porque se tornaram apenas uma etapa rumo à transformação em universidade. Poucas inovações também se constata em termos de currículos e formas de aprendizado que se conformam a normativas e a culturas acadêmicas e profissionais em geral bastante refratárias a mudanças.

A Lei das cotas, recentemente promulgada, abrange somente a rede de universidades federais, destinando 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e, dentre essas vagas, uma parte deve atender jovens de baixa renda e outra, pretos, pardos e indígenas. A Lei está sendo implementada de forma gradual e as instituições federais podem utilizar para a seleção dos alunos ou a nota do Exame Nacional de Cursos (Enem) ou do seu processo seletivo tradicional²⁸.

28 Portaria Normativa nº18 de 11/10/2012 que dispõe sobre a implementação das reservas em vagas em ies federais de ensino de que trata a Lei nº 12.711 e o Decreto nº 7.824.

Tanto o ProUni como a Lei de cotas inscrevem-se no debate maior que se intensificou na sociedade brasileira na última década em torno das distorções no sistema de ensino superior brasileiro. O ProUni, como vimos, procura ampliar as condições de acesso de jovens situados nos estratos de menor renda, concedendo-lhes uma bolsa para estudar em uma IES privada. A Lei de cotas, por sua vez, também visa aumentar as condições de acesso e o faz reservando a metade das vagas das universidades federais para jovens que cursaram escolas públicas, de famílias de baixa renda e, metade delas, para jovens negros e pardos.

Ambos os programas apresentam similaridades: operam mediante a ocupação e/ou reserva de vagas no sistema de ensino superior, buscam ampliar o contingente estudantil das IES públicas e privadas e provocam controvérsias. Boa parte das críticas ao ProUni provém de segmentos ligados ao ensino superior público e recaem na isenção tributária concedida às IES privadas que recebem alunos bolsistas do ProUni (Catani et al. 2006). Por sua vez, parte considerável da polêmica em torno da Lei de cotas tem origem na própria comunidade acadêmica e expressa diferenças de visão quanto à medida mais eficaz para promover a inclusão e a equidade social e racial nas universidades brasileiras (Kamel 2006, Fry et al. 2007, Feres 2006, Maggie/Fry 2004). Outra parte das divergências tem origem nos próprios movimentos sociais, especialmente os de identidade étnica, que historicamente lideram a luta política por maior equidade no acesso à educação no país.

De fato, nos últimos anos, o sistema de ensino superior no Brasil cresceu e ampliou a participação de grupos sociais até então excluídos. Todavia, para se tornar mais inclusivo e operar com maior equidade urge considerar o fluxo de jovens no ensino médio, cuidar de sua entrada e permanência, tornando esse nível de ensino também mais atrativo em termos de conteúdos e formas de aprendizado. Só assim será possível ampliar massivamente a taxa líquida de matrículas no ensino superior como as oportunidades de acesso da juventude a uma educação superior de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Braga, Ronald (2010): "As classes C e D chegam ao Ensino Superior", recuperado de: <http://www.hoper.com.br/site2010/artigo-hoper.php?id=8> (22.06.2010).
- Brasil (1996): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Brasil (1998): Constituição da República Federativa do Brasil.
- Brasil (19/08/1997): Decreto nº 2.306.
- Brasil (2005): Lei n.11.096 Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni).
- Brasil (11/10/2012): Decreto nº 7.824.
- Brasil (29/08/2012): Lei nº 12.711 Institui a Lei de cotas nas universidades federais.
- Brasil (11/10/2012): Portaria Normativa nº18.
- Brennan, John (2004): "The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boudanries and Change". Em: *Then years on: Changing Education in a Changing World, Center of Education, Research and Information (CHERI)*. Buckingham: The Open University Press.
- Catani, Afrânio et al. (2006): "ProUni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?". Em: *Educar em Revista*. Curitiba, 28, pp. 125-140.
- Carvalho, José Jorge dos (2005): *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar.

- Feres, João Jr. (2006): "Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa". Em: João Feres Jr./Jonas Zoninsein (eds): *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, pp. 46-62.
- Fry, Peter/ Maggie, Yvonne et al. (org). (2007): *Divisões Perigosas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Geiger, Roger (1986): *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Guimarães, Maria Helena (2000): *Tendências na educação superior do Brasil*. Brasil: Inep/MEC.
- Hoper (2012): *Análise setorial do ensino superior privado*. Brasil: Hoper.
- Kamel, Ali (2006): *Não somos racistas: Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Kent, Rolin/Ramírez, Rosalba (1999): "Private Higher Education in Mexico in the 1990s: Grow and Differentiation". Em: Altbach, Philip (ed.): *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Chestnut Hill, Massachusetts: Center for International Higher Education School of Education, Boston College.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009): *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kishore, Joshi (2012): "The Social demand for higher education, and the public and private response to it (India)". *Seminário Internacional Tendências recentes do ensino superior nos BRICs: análises em torno do pacto entre ensino superior e sociedade, Unicamp, Campinas, 7 e 8 de novembro de 2012*.
- Lévy, Daniel (1986): "Alternative Private-Public Blendy in Higher Education Finance: International Patterns". Em: Daniel Lévy (ed.): *Private Organizations Studies in Choice Public and Public Policy*. Nova York-Oxford: Oxford University Press, pp. 195-213.
- Maggie, Ivonne/Fry, Peter (2004): "A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras". Em: *Estudos Avançados*, 18, 50, pp. 67-80.
- Mattos, Wilson R. de (2006): "Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada". Em: João Feres Jr./Jonas Zoninsein (eds): *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, pp. 167-182.
- Menon, Kirti (2012): "The social demand for higher education and the public and private responses to it" (Africa). *Seminário Internacional Tendências recentes do ensino superior nos BRICs: análises em torno do pacto entre ensino superior e sociedade, Unicamp, Campinas, 7 e 8 de novembro de 2012*.
- Ministério da Educação e do Desporto (1977): *Sinopse Estatística para o Ensino Superior – 1975*. Brasília.
- Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Superior (1996): *Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil – 1980-1994*. Brasília.
- Ministério da Educação e do Desporto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2011): *Censo da Educação Superior - 2010*. Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP.
- Ministério da Educação e do Desporto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2012): *Censo da Educação Superior – 2011*. Brasília: INEP.
- Osório, Rafael G. (2009): "Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil". Em: *Cadernos de Pesquisa*, 39, 138, pp. 867-880.
- Pinto, Hilu da Rocha P.G. (2006): "Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ". Em: João Feres Jr./Jonas Zoninsein (eds): *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, pp. 136-166.
- Sampaio, Helena/Klein, Lucia (1994): "Políticas de ensino superior na América Latina – uma análise comparada". Em: *Revista Brasileira de Ciências Sociais. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)*, 25, pp. 85-109.

- Sampaio, Helena (2000): *Ensino superior no Brasil - o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec.
- Sampaio, Helena (2011): "O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações". Em: *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, 4, 5, pp. 28-43.
- Sampaio, Helena (2013): "Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos". Em: Maria Ligia Barbosa (ed.): *Ensino Superior: expansão, diversificação, democratização*. Rio de Janeiro: no prelo.
- Santos, Clarissa, T. (2012): "A chegada ao ensino superior: o ProUni na PUC-Rio". *Seminário Ensino superior: expansão, diversificação e democratização*, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- Santos, Jocélio Teles dos (2009): "A experiência de ações afirmativas na UFBA". Em: Silvério, V.R./Moehlecke, S. (eds): *Ações afirmativas nas políticas educacionais - o contexto pós Durban*. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos.
- Santos, Renato E. dos (2006): "Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras - o caso da UERJ". Em: João Feres Jr./Jonas Zoninsein (eds): *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, pp. 110-135.
- Schwartzman, Simon (1993): "Policies for Higher Education in Latin America: the Context". Em: *Higher Education*, 25, pp. 9-20.
- Sunwoong, Kin. et al. (2007): "Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education: Global Trends and National Policy Challenges". Em: Philip Altbach/M. McGill (eds): *Higher Education in the New Century. Global Challenges and Innovative Ideas. Sense Publishers. Global Perspectives on Higher Education*. Vol. 10. Boston College Center for International Higher Education and Sense Publishers, pp. 79 -108.
- Tessler, Leandro/Pedrosa, Renato (2008): "PAAIS: a experiência de um programa de ação afirmativa na Unicamp". Em: *Movimento em Debate*, 1,2, pp.
- Trow, Martin (1973): "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education". Em: *Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education*. Paris: OECD, pp. 55-101.
- Trow, Martin (2005): "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Society since WWII". Working Paper (08.05.2005), Institute of Governmental Studies, UC, Berkeley, recuperado de <http://www.escholarship.org/uc/item/96p3s213> (27.08.2013).
- Yhan, Cibele (2012): "Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. A evolução dos últimos 15 anos". Em: *Ensino Superior Unicamp*, 3, 6, pp. 18 - 27.
- Yuzhuo, Cai/Fengqiao, Yan (2012): "The Social demand for higher education, and the public and private response to it (China)". *Seminário Internacional. Tendências recentes do ensino superior nos BRICs: análises em torno do pacto entre ensino superior e sociedade*, Unicamp, Campinas, 8 e 9 de novembro.

Silvana Darré, Carmen Beramendi, Fernanda Sosa

EL CONCEPTO DE INTERSECCIONALIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN URUGUAY

¿Una categoría ineludible?

Este artículo podría denominarse diálogos y reflexiones sobre los desafíos y los riesgos que aporta la categoría de interseccionalidad para el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL). El proceso que documenta en forma parcial este texto comenzó con el análisis que realizaron las autoras de algunos textos emblemáticos sobre la cuestión de la interseccionalidad. Como punto de partida de esas discusiones, se decidió ampliar la convocatoria, invitando a personas y representantes de movimientos sociales que han vivenciado y procurado el reconocimiento de las diferentes formas de discriminación en el Uruguay en los últimos años. La finalidad de esos encuentros consistió en debatir el paradigma de la interseccionalidad y su potencia transformadora de la realidad. Este texto tiene por finalidad dar cuenta de ese proceso de intercambio y dejar planteadas algunas líneas de tensión que aparecieron a lo largo de los encuentros¹. El fundamento de compartir estas reflexiones, estriba en que el proyecto MISEAL, en sus diferentes componentes, deberá mantener un diálogo permanente y fluido con los movimientos sociales, en tanto actores fundamentales de la construcción de las políticas públicas de inclusión social y equidad. Sin su participación y sus puntos de vista, el proyecto perdería sentido y potencia. Este diálogo amplio puede marcar una diferencia, tanto en el impacto del proyecto en sí, como en los términos de una —saludable y nunca desdeñable— vigilancia epistémica de nuestras acciones como académicas.

Algunas interrogantes de partida

El concepto de interseccionalidad se ha ido incorporado en la agenda feminista como herramienta teórica y metodológica para dar cuenta de las distintas formas en que se articulan las relaciones de poder (Lugones 2005, 2008, McCall 2005, Hill Collins 1990, Gil Hernández 2010, Gunnarsson 2011, Brah 2011). Desde algunas perspectivas puede entenderse como el modo en que diferentes marcadores de diferencia como raza/etnia, género, clase social y sexualidad interactúan en forma simultánea o combinada en los procesos o estructuras de dominación social y exclusión.

De la discusión de los textos antes mencionados surgieron para las autoras de este artículo dos interrogantes. La primera: ¿Quién puede hablar/defender/representar con propiedad el conjunto de los

1 Los encuentros se realizaron en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Proyecto Uruguay entre septiembre y octubre de 2012. Queremos agradecer la participación de personas y organizaciones sociales de la diversidad, representantes de la institucionalidad del género, de organismos de Derechos Humanos (IIDH), el Decano de la Facultad de Ingeniería, Héctor Cancela, del colectivo Ovejas Negras, Integrantes del Centro de Estudiantes de Ingeniería, del Programa Nacional de Discapacidad del MIDES, de Cotidiano Mujer, la Cooperación Española (AECID), la Directora del Instituto Nacional de las Mujeres, la Secretaría de Mujeres Afrodescendientes de INMUJERES, la responsable del Departamento de Discriminaciones Múltiples del Instituto Nacional de las Mujeres, estudiantes del Diplomado en Género y Políticas de igualdad de FLACSO.

marcadores de diferencia? ¿Desde qué experiencia? ¿Desde qué posición hablar? La segunda interrogante podría formularse del siguiente modo: ¿Cómo sostener en forma dinámica/abierta/flexible ese conjunto de diferencias sin crear una nueva ilusión de universalidad?

La primera pregunta aludía al problema de las posiciones de sujeto desde las cuales se construyen los discursos y los puntos de vista (De Lauretis 1990). Los discursos —desde nuestra perspectiva—, no abarcan sólo lo que se dice, sino que implican una dimensión de práctica social. La primera reflexión que sugiere la literatura citada líneas arriba, es que siempre hablamos desde una posición de clase, de género y de raza/etnia que se combinan de modo particular. Desde esta perspectiva se hace necesario explicitar cuando hablamos, desde dónde lo hacemos. Hablamos como mujeres, uruguayas, blancas, pertenecientes a la clase media urbana, heterosexuales, adultas, con acceso a la educación superior. Estas afirmaciones implican tanto un reconocimiento de lo que somos, como de lo que no somos, así como también un cierto ordenamiento o jerarquización de las diversas categorías de situación o relaciones sociales que parecen atravesar nuestra experiencia y nuestra constitución social y subjetiva. No somos europeas, no somos negras (aunque seríamos parte del grupo de las latinas de vivir en los EE.UU. o ‘sudacas’ si lo hiciéramos en los países europeos), no somos otro conjunto de posibilidades.

Cada marca de diferencia estipula una posición social y un conjunto de experiencias que no son transferibles. Entonces, al explicitar nuestra posición se abre la interrogante sobre la posibilidad de hablar por otras/os, es decir se instala el problema de la representación. El concepto de representación es ineludible en términos políticos, dado que no es posible pensar la política sin esa dimensión (Laclau 2000). El problema que se plantea consiste en preguntar (nos) desde dónde hablar y cómo hacerlo, a partir del conjunto de experiencias matizadas por los marcadores de diferencia antes mencionados.

La segunda interrogante está conectada con la primera. Cuando se define un universo amplio de marcadores de diferencia se puede correr el riesgo de construir una nueva categoría pretendidamente universal que cristalice el problema de la exclusión. En otros términos, si la clase, el género y la dimensión étnico-racial pertenecen a universos o registros diferentes, el intento por unificarlos en categorías o estrategias de intervención únicas, podría correr el riesgo de reducirlas en sus diferentes manifestaciones, repitiendo así la lógica de la exclusión. Tanto la primera como la segunda pregunta —que no son originales por cierto—, fueron objeto de reflexión por parte de intelectuales representantes de los estudios postcoloniales, como es el caso de Spivak (1994), quien planteó el lugar implicado del intelectual en los contextos de dominación, el carácter situado de sus discursos, invitando a un ejercicio de deconstrucción sobre los modos en que es pensada la subalternidad. Uno de los riesgos más evidentes señalados por la autora, estriba en la reproducción de las categorías y los modos de objetivación que se pretende derribar. Llegadas a este punto es que nos pareció relevante conocer los puntos de vista y las experiencias de algunos colectivos que han luchado políticamente por el reconocimiento de los derechos, denunciando los mecanismos de exclusión de las mujeres, las mujeres lesbianas en particular, la población afrodescendiente, las mujeres afrodescendientes en particular, los movimientos identificados con la diversidad sexual y representantes de las políticas públicas orientadas a promover la inclusión de las personas con discapacidad. La convocatoria a la discusión partió de una pregunta en particular que resultó disparadora del debate. Ésta hacía referencia al problema de la jerarquización inevitable que se produce entre los marcadores de diferencia. La pregunta que se hizo llegar a las personas participantes fue la siguiente:

Si las combinaciones entre marcadores de diferencia (género, clase social, grupo étnico/raza, edad, discapacidad, orientación sexual) son múltiples, la lista de discriminaciones posibles es amplia y abierta en el tiempo. ¿Es posible establecer prioridades para sus abordajes? ¿Cómo hacerlo desde la perspectiva de la interseccionalidad? (Fragmento de la Invitación a Debates en Movimiento; FLACSO Uruguay – Proyecto MISEAL 2012).

A continuación se exponen algunos de los asuntos que resultaron relevantes de la discusión, que son ordenados en ejes temáticos. Como podrá observarse, en algunos casos se retoman las interrogantes o preocupaciones antes mencionadas, en otros casos, se amplía el universo de problemas.

El problema de la representación

El primer asunto que se propone como asunto a ser debatido se refiere a la representación y podría sintetizarse en la pregunta sobre quién habla, por quién habla y desde dónde lo hace. Si bien esta inquietud no fue planteada desde la organización del evento, parece responder en espejo a una de las interrogantes iniciales que aparecían de la discusión de los documentos. Al comienzo una participante plantea la necesidad de distinguir y separar en forma clara los puntos de vista que expondrían los movimientos sociales presentes en la reunión de aquellos presentados por las personas representantes de organismos del gobierno. A modo de aclaración, en las administraciones de gobierno de los últimos años —que se corresponden con el acceso al gobierno de las fuerzas políticas de signo progresista—, se observa una intención de hacer corresponder el lugar de la gestión con las trayectorias personales de lucha en ámbitos específicos. Esta característica que parece obvia, no siempre acompañó las prácticas políticas en el Uruguay².

Retomando el debate, la objeción planteada al tema de la representación se podría formular del siguiente modo: cuando una persona ocupa un lugar de gestión en el gobierno, aunque su pertenencia histórica pueda identificarse con un movimiento social, su discurso debe ser interpretado como ‘la voz’ del gobierno.

Frente a este asunto, las personas presentes en la reunión que ejercían cargos en el gobierno y que contaban con trayectoria específica en los movimientos sociales, al hablar, lo hacían conjugando ambos planos o bien privilegiando su experiencia de vida. Resultaba claro que para las personas que unían trayectoria en los movimientos sociales y gestión de gobierno, la posibilidad de separar sus puntos de vista no resultaba factible. En tanto las experiencias o roles confluían en un sujeto único los lugares de enunciación eran indiscernibles. Esto parece reflejar ni más ni menos, el concepto de interseccionalidad pensado en dos dimensiones diferentes a las consideradas en el proyecto MISEAL y que podrían corresponder al problema de la pertenencia institucional y a la percepción diferenciada que tienen las personas sobre la división que supone pertenecer a un movimiento social o detentar un rol de gestión a nivel gubernamental.

El problema de la representación planteado en la reunión es interesante en tanto retoma una de las inquietudes previas de las autoras del artículo y al mismo tiempo lo coloca en otro plano que aparece más vinculado con una tensión constitutiva del movimiento feminista latinoamericano, que se ha plasmado en la alternativa entre las ‘autónomas’ y las ‘institucionalizadas’.

2 A modo de ejemplo, la Dirección del Instituto Nacional de las Mujeres desde hace dos períodos de gobierno recae en mujeres que tienen una notable trayectoria en el movimiento feminista.

Este asunto, parece resolverse en la reunión —o al menos dejarse a un lado—, cuando una persona representante del movimiento de la diversidad propone zanjar la cuestión, estableciendo que los discursos emitidos en ese ámbito sean considerados como emitidos desde una posición particular, como personas que dialogan sin asumir representación alguna. Esta tesis, en la que no se ahonda en la propia reunión, parece replantear el tema de la representación por el lado de su abolición. Como si fuera mejor que nadie represente a nadie. Esta alternativa de disolución de la representación, como ya se anunció, presenta la desventaja de abolir la dimensión política.

En términos generales y para no caer en una posición determinista —que además no podría inferirse a partir de uno o dos encuentros—, podríamos afirmar que estamos frente a una línea de tensión relativa a la legitimidad de los discursos sobre la representación. Podríamos pensar como hipótesis de trabajo, que la legitimidad es una dimensión que podría ponerse en juego en el proyecto MISEAL. Si la institucionalidad fuera percibida por algunas personas pertenecientes a los grupos destinatarios de la acción como un escollo, no sería descabellado pensar que su identificación con la acción del proyecto no será, necesariamente, fácil ni directa.

El problema de los sistemas complejos de exclusión

Desde las primeras intervenciones, las personas participantes ponen en cuestión el sentido que tiene referirse a las dinámicas de la inclusión y la exclusión. Desde el título que tiene el proyecto MISEAL, se propone un cuestionamiento a los términos utilizados porque implican dar por sentadas las lógicas, procesos y estructuras de dominación hegemónica. La pregunta que nos hacen es: ¿respecto de qué sociedad hay excluidos a los que debería incluirse? ¿Cómo saben que hay grupos que quieren incluirse en las instituciones tal como están?

Otro elemento aportado se refiere a la necesidad de diferenciar al menos dos niveles que están presentes en la interseccionalidad. Un nivel es teórico y el otro es político. El nivel teórico implicaría analizar cuatro ejes estructurantes de la desigualdad: el sexismo, el racismo, la heteronormatividad y el etnocentrismo. A estos cuatro ejes podrían añadirse otros, como el adultocentrismo. Esos ejes o categorías teóricas o sistemas de dominación apuntan a una crítica radical de las estructuras culturales y en las relaciones sociales en una sociedad con independencia de la voluntad de los sujetos individuales. Estos ejes estructuran y permean las relaciones sociales en sus instituciones y discursos. El nivel político del concepto abarca los términos concretos, operativos, se observa en las acciones de los movimientos sociales y puede definirse como la incorporación de otras complejidades a su propia razón de ser como sujetos históricos.

Entender la dinámica de los procesos de exclusión es fundamental, en tanto los sistemas de exclusión social no dejan de crear en forma permanente nuevas formas y categorías de exclusión. Cooperar en la comprensión y visualización de los procesos de discriminación y exclusión es una parte sustancial del trabajo a realizar.

El problema de la jerarquización entre los marcadores de diferencia

En el debate se plantea el problema de las dimensiones a considerar en el problema de la discriminación y su ordenamiento jerárquico. Se pone de manifiesto que las dimensiones de diversidad incluidas en el

proyecto MISEAL son insuficientes para dar cuenta de los problemas de exclusión en las instituciones de educación superior. Cuanto mayor es la reflexión sobre el problema, más dimensiones se pueden encontrar. Algunas se refieren al cuerpo, a la apariencia, al barrio de procedencia, a la categoría de migrante, a la pertenencia a zonas rurales o urbanas, entre otras. De algún modo, las personas participantes expresan que elegir seis dimensiones ya supone establecer una jerarquía de unas sobre otras.

Las combinaciones posibles desde el punto de vista matemático entre esas categorías podrían ser muy numerosas y no reflejarían cabalmente la realidad o bien, producirían una suerte de clasificación extrema por la cual a cada persona podría corresponderle un casillero, podría haber casilleros vacíos o con pocas personas, lo cual redundaría en un ejercicio inútil.

Si bien esta perspectiva es señalada en la bibliografía reseñada como un criterio que no hace justicia a la dimensión del problema, el criterio matemático fue planteado por algunos integrantes de la discusión y es esperable que este modo de pensar el problema de la interseccionalidad haga aparición en algún momento del proyecto. Frente a la alternativa matemática, la salida propuesta por el grupo de discusión consiste en la búsqueda de correspondencias entre algunas combinaciones de dimensiones con movimientos sociales organizados que coincidan o tengan una alta correlación con algunas de las categorías. En síntesis, dado que todas las combinaciones posibles llevadas a un extremo, remitirían a sujetos únicos, el criterio de jerarquización podría estar dado por su correspondencia con un grupo organizado de personas que luchen por sus derechos. De un modo hipotético, la importancia que tiene la dimensión étnico-racial en el problema de la exclusión podría verse reflejada y corresponderse con la lucha del movimiento afrodescendiente, mientras que la ausencia de la categoría de ruralidad u origen rural se explicaría por la falta de un movimiento de jóvenes rurales que reivindiquen sus derechos a la educación.

Como complemento de este razonamiento hipotético, se reconoce en el grupo de discusión que los grupos que luchan por los derechos desde su especificidad, difícilmente tienen la posibilidad de transformar sus acciones afirmativas en direcciones o universos más amplios.

Partiendo de este último razonamiento, se podría aventurar que el paradigma de la interseccionalidad en términos teóricos no se corresponde en forma obvia con el nivel político de las acciones de los movimientos sociales.

El otro problema que aparece enunciado como pregunta es, ¿qué sucede cuando no hay colectivos que peleen por sus derechos: ¿es el Estado el que debería garantizarlos a pesar de que no haya movimientos sociales que los coloquen en la agenda?

Esta disyuntiva no es retórica, ni menor en el contexto de la elaboración de las políticas públicas porque responde a una economía política de gestión. En un trabajo previo realizado por parte del equipo de FLACSO Uruguay junto a otras instituciones (Mattioli, Domínguez y Sosa 2011) un representante del gobierno manifestó que su trabajo se orientaba o privilegiaba a los grupos que 'tenían voz', porque eran 'los que se hacían sentir', porque la inversión y las acciones realizadas en los problemas que planteaban esos grupos resultaban más eficaces. En esa lógica, las mujeres con discapacidad no tenían un lugar porque no había un movimiento social que hiciera escuchar sus reclamos.

Algunas participantes del debate reconocieron el problema de la jerarquización de las dimensiones, en el modo en que los proyectos políticos de los movimientos sociales y/o en las discusiones sobre los diseños de las políticas públicas se tiende a priorizar de manera inmediata un problema por sobre los otros. A modo de ejemplo, se planteó cómo los problemas de las mujeres, en general, son priorizados por sobre los problemas de las mujeres lesbianas que aparecen en particular. La idea de 'lo general' como espacio abstracto totalizante parece ser más importante, contraponerse e imponerse casi siempre a la idea de 'lo particular' que queda en el lugar de la excepción. La idea de lo general parece indicar que el beneficio incluye a todas, mientras que lo particular es mostrado como un beneficio para un subgrupo. Por lo tanto, esta lógica presupone que la justicia comienza con lo general y después va a lo específico. Nunca considera que lo general que beneficia 'a todas' las mujeres, está excluyendo en su formulación a las mujeres lesbianas o a las mujeres trans.

Otro asunto vinculado al problema de la jerarquización es la prevalencia de los modelos estadísticos en el diseño de las políticas públicas que ven en forma casi exclusiva a los sectores mayoritarios de población cuando 'caen' en una categoría de situación. Este modo de jerarquizar es visualizado como un riesgo y como un mecanismo de 'generalización' que produce y refuerza la invisibilidad de colectivos minoritarios.

Lo local y lo regional

Esta línea de problemas aparece cuando se ponderan las tradiciones nacionales que construyen relatos sobre la identidad nacional. Algunas personas participantes del debate coinciden en que en el Uruguay existe una fuerte tradición que valora la integración social, la igualdad, la predominancia de los sectores medios de la población en la producción de signos culturales. Esto podría traducirse en una fórmula conocida: 'tratar a todo el mundo igual'. Esta máxima que constituye parte del relato nacional, ha sido caracterizada por diversos autores locales bajo diferentes fórmulas (Real de Azúa 1984, Rial/Perelli 1986, Demasi 1995).

Frente a esta tradición que valora las relaciones sociales igualitarias como signo de identidad, una integrante del debate propone que el reconocimiento de las diferencias y su traducción en términos de desigualdad debería postularse de modo inverso: 'tratar a todo el mundo igual es tratarlos mal'. Esa propuesta implica en la tradición local, una crítica o una 'vuelta de tuerca' frente a los discursos identitarios que conforman el imaginario social. El desafío igualitario en el Uruguay implicaría poner 'patas arriba' algunas de estas consignas que forman parte del imaginario y de las fórmulas tradicionales.

Este desafío, llevado al marco regional, supone un doble reto. Es posible que la significación del 'tratar a todos igual' o 'tratar a cada cual según sus características', sea una disyuntiva difícil de transpolar a diferentes contextos regionales. El proceso de armonización de criterios y de procesos, supone un trabajo permanente de traducción de lenguajes, códigos y tradiciones culturales de cada uno de los países, que permita hacer descifrabla una propuesta. Descifrar en este caso no significaría decodificar, sino construir los puentes y significados que permitan la adhesión a una propuesta en la cual los grupos y sectores beneficiarios se identifiquen o la reconozcan como propia.

El discurso de la interseccionalidad: ¿útil, ineludible o riesgoso?

En el debate quedaron planteadas al menos dos perspectivas. La primera —formulada por una integran-

te del movimiento feminista—, prefiere no utilizar el término interseccionalidad. Si bien el concepto fue relevante en el momento en que apareció hace 30 años, los riesgos de despolitizar el problema de la desigualdad son importantes. La interseccionalidad como categoría ha perdido, para algunas participantes, la potencia inicial, en la medida que puede dejar afuera del lenguaje común la desigualdad como concepto totalmente diferente al de diversidad. Se tiende a naturalizar en la actualidad la diversidad hasta el extremo de la singularidad y el riesgo de la naturalización es olvidar que el centro del problema está dado por la desigualdad y no por la diversidad. Este aspecto es trabajado por Gunnarsson (2011), cuando defiende la potencia de la categoría 'mujeres' de los discursos que tras la defensa de la diversidad, despolitizan el problema de la desigualdad.

En conexión con las ideas de Spivak (1994), en el debate se planteó que no hay conceptos que nos salven de la encrucijada ética. Los conceptos son herramientas que podrán ser útiles, políticamente correctos, pero sobre todo son cambiantes. El concepto de interseccionalidad no nos resguarda ni evita las encrucijadas éticas que nos esperan.

Desde el movimiento de la diversidad sexual se hace acuerdo con la importancia que tuvo el concepto para aprender sobre otros. Las prácticas políticas interseccionales —puestas de manifiesto en la Marcha del Orgullo en el Uruguay a partir de 2011—, permitieron aprender sobre otros colectivos de los cuales se sabía poco. Sin embargo, en la actualidad se percibe una vuelta sobre el concepto, que supone situar mejor los problemas y las preguntas.

El problema no está ubicado en la persona que es discriminada por su categoría de pertenencia —por ejemplo mujer lesbiana—, sino que el problema está en la homofobia. En esta línea los movimientos sociales se perciben un poco más adelante del paradigma de la interseccionalidad. Para los movimientos sociales representantes de la diversidad, la categoría de interseccionalidad debe seguir siendo una herramienta válida para la gestión gubernamental, los_as planificadores_as de las políticas. La pregunta a sostener sería, ¿a quién dejo afuera? Por lo tanto aún tiene un valor.

Las mujeres afrodescendientes presentes en el debate citaron especialmente a Ángela Davis y a Malcom X como referentes valiosos en sus experiencias históricas y en sus puntos de vista. Fueron ellas quienes plantearon con más claridad la conjunción de las discriminaciones raciales y de género. El sexismo y el racismo fueron visualizados como ejes más estructurantes que los otros. Estos conceptos aparecen integrados en sus formulaciones. Por ejemplo,

Yo soy una mujer negra y no quiero que me lo cambien. Puedo ser pobre también... por ahí eso quiero que me lo cambien (risas). Puedo ser migrante, puedo cambiar la orientación sexual, pero nunca voy a dejar de ser mujer y negra (Fragmento de testimonio tomado del debate organizado en FLACSO Uruguay).

El criterio de la interseccionalidad desde esta posición resulta útil para el diagnóstico y la proyección de una política. Una de las observaciones que se realizan sobre la potencialidad del concepto es el efecto que generó en los movimientos negros la autoría del concepto. Se relata el modo en que se fueron generando profundas controversias al interno del movimiento de afrodescendientes en el Uruguay unos años

atrás. Su potencial estuvo dado por la capacidad de remover los cimientos del movimiento al incorporarle la perspectiva de género:

Al interno del movimiento el concepto ha resultado un componente de alta tensión, donde confluyen diferentes formas de discriminación que se potencian en determinados contextos, agravando la situación de personas, colectivos y sociedades, porque el racismo y el sexismo como ejes estructuradores determinan un diferencial importante en término de derechos y de oportunidades (Fragmento de testimonio tomado del debate organizado en FLACSO Uruguay).

Una de las asistentes a la reunión, que participó de la Conferencia de Durban, planteó por medio de un acontecimiento del que fue testigo, la forma en que la interseccionalidad fue vivida y tuvo impacto para ella. Relata el esfuerzo y las corridas que hacía un muchacho afrodescendiente perteneciente al colectivo gay, por plantear en los diversos grupos de trabajo las reivindicaciones de su colectivo. Con admiración por ese esfuerzo solitario, lo felicita y se hace una autocrítica. Cómo era posible que ella impulsara la dimensión de género y la étnico racial dejándolo solo.

La segunda de nuestras inquietudes como equipo, también apareció en la preocupación sobre los efectos que producen los 'grandes paraguas' que pierden de vista las prácticas concretas. Las personas que comparten las marcas de la desigualdad están unidas por la discriminación, pero este efecto es diferente a los procesos de invisibilización. En la medida que hay colectivos que están invisibilizados (por ejemplo, las mujeres lesbianas) su lucha se concentra en generar visibilidad. Este trabajo de construcción de identidad se puede diluir dentro del paraguas que es la interseccionalidad.

A modo de síntesis

Este artículo refleja algunos de los tópicos trabajados en las discusiones sobre interseccionalidad convocados por FLACSO Uruguay en el marco del proyecto MISEAL. Estas reuniones fueron llamadas 'Debates en movimiento', porque tenían la finalidad de abrir las discusiones a los movimientos sociales y alimentar las perspectivas del proyecto con sus puntos de vista. En ningún caso se pensó en cerrar discusiones o concluir con alguna certeza. De esta rica experiencia de intercambio pudimos observar que los movimientos sociales tienen diferentes trayectorias y acumulaciones en sus respectivas trayectorias de lucha y eso queda reflejado en sus puntos de vista. Otro elemento que rescatamos del proceso, es que el paradigma de la interseccionalidad es visualizado como positivo por tener efectos removedores de la propia experiencia colectiva (en el caso del movimiento de afrodescendientes) y por ser una fuente de aprendizaje sobre los otros 'otros' para las representantes del movimiento de la diversidad. Es el colectivo de mujeres afrodescendientes el que parece tener más integrado a sus prácticas cotidianas el concepto de interseccionalidad. Uno de los riesgos asociados a la utilización de la categoría es el retorno a la invisibilidad de las condiciones particulares por efecto de la construcción de un nuevo 'universal' o paraguas. Otro de los riesgos está dado por la prevalencia de modelos estadísticos en su construcción como herramienta analítica. En síntesis, el resultado de estos 'debates en movimiento' permite anticipar que la perspectiva interseccional aplicada al proyecto MISEAL contribuirá en forma decisiva a replantear los procesos de inclusión social y equidad en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Brah, Avtar [1996] (2011): *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión. Traficantes de Sueños*, recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/55382149/Avtar-Brah-Cartografias-de-la-diaspora-Identidades-en-cuestion> (11/06/2012).
- Demasi, Carlos (1995): "La dictadura militar: un tema pendiente". En: Álvaro Rico (comp.): *Uruguay: cuentas pendientes*. Montevideo: Trilce, pp. 29-49.
- De Lauretis, Teresa [1990] (1993): "Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica". En: Cangiano et al: *De Mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 73-113.
- Gil Hernández, Franklin (2010): *Estado y procesos políticos: sexualidad e interseccionalidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gunnarsson, Lena (2011): *A defence of the category "women"*, recuperado de: <http://fty.sagepub.com/content/12/1/23.refs.html> (14/02/2012).
- Hill Collins, Patricia (1990): "Black Feminist Thought in the Matrix of Domination". En: Patricia Hill Collins (Ed.); *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, recuperado de: <http://www.hartford-hwp.com/archives/45a/252.html> (09/08/2012).
- Laclau, Ernesto (2000): "Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las prácticas políticas". En: Judith Butler et al: *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 49-93.
- Lugones, María (2005): "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color". En: *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 1, pp. 61-78. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1262684> (07/07/2012).
- Lugones, María (2008): "Colonialidad y género". En: *Tabula Rasa*, 9; julio-diciembre, 73-101.
- Mattioli, Natalia/Domínguez/Sosa, María Eugenia/Sosa, Fernanda (2011): *Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres con discapacidad. Estudio sobre la accesibilidad de los servicios de salud en Montevideo*. Montevideo: Intendencia de Montevideo/ONU Mujeres.
- McCall, Leslie (2005): "The Complexity of Intersectionality". En: *Signs*, 30, 3, pp. 1771- 1800.
- Real de Azúa, Carlos [1984] (2000): *Uruguay ¿Una sociedad amortiguadora?* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Rial, Juan/Perelli, Carina (1986): *De mitos y memorias políticas*. Montevideo: Editorial Banda Oriental.
- Spivak, Gayatri [1994] (2011): *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: Editorial El Cuenco de Plata.

Walda Barrios-Klee

LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN GUATEMALA

Este texto describe brevemente el problema que representa para Guatemala la existencia de solamente una universidad pública en el país. Esta circunstancia se ha convertido en un auténtico escollo para el acceso a la educación superior, motivando que deje de ser un bien público, para convertirse en monopolio de un grupo.

Al firmarse los Acuerdos de Paz en 1996, el Estado guatemalteco se comprometió a abrir la Universidad Maya, cuestión que a la fecha no se ha cumplido. En la actual coyuntura histórica, y dada la evolución de los tiempos, es imperativa la apertura de otras instituciones públicas de educación superior.

En este contexto, el proyecto *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL) se produce en una coyuntura histórica favorable para sensibilizar a la opinión pública y a la comunidad académica sobre la necesidad de repensar la educación superior en el país, para que cumpla con los objetivos sociales y políticos que le corresponden para impulsar el desarrollo humano.

Problemas en la educación superior en Guatemala

Guatemala ha tenido una lenta evolución en lo que a educación superior y postgrados se refiere. La principal institución de educación superior fundada desde los tiempos de la colonia, el 31 de enero de 1676 por Real Cédula de Carlos II, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), tiene una historia vinculada a los vaivenes políticos del país.

En Guatemala, la educación superior es privilegio de unas pocas personas, por lo que el tema de la inclusión y la equidad en el acceso a la educación superior se convierte en estratégico. En 1996, se firmaron los Acuerdos de Paz entre el Gobierno y la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca (URNG) que pusieron fin a 36 años de conflicto armado, represión y genocidio y se levantaron expectativas de cambio en el país.

Paulatinamente, a casi 16 años de firmada la paz, los cambios han sido lentos. No obstante, ahora se reconoce al país como pluriétnico, plurilingüe y pluricultural, además los Acuerdos de Paz tuvieron enfoque de género y se concedió a las mujeres rurales el derecho al acceso a la tierra. No obstante, eso no se refleja en la educación ni en la administración pública. Es un reconocimiento retórico.

En cuanto al acceso y la cobertura de la educación superior, es importante mencionar que las instituciones de educación superior en el país

no alcanzan a cubrir al aproximadamente millón y medio de personas que se considera están como potenciales universitarios, pues se estima que solamente se cubre a un promedio de 200 mil jóvenes comprendidos entre los 18 y 24 años de edad y algunos estratos mayores. El acceso se ha dificultado en los últimos años, debido a los diferentes exámenes de ubicación que se

realizan, independientemente de sus bondades, principalmente en la USAC, que alberga a más del 80% de la población universitaria dada la situación económica de la mayoría de la población. [...] El indicador de cobertura establece que por cada 100 habitantes, uno estudia en la universidad. Lo cual perfila el índice de profesionalización en el país, además que dicha situación se complejiza al tomar en cuenta el número de estudiantes que logran graduarse (CSUCA/PAIRCA 2008: 9).

La educación pública en general afronta una grave crisis en el país, este año inició con un conflicto en las escuelas normales, dedicadas a la formación del magisterio por una reforma educativa que implica aumentar años en el pensum de estudios. Hubo manifestaciones callejeras, toma de los institutos públicos, presencia de antimotines y un clima de tensión social alta.

En el momento actual se debate por la reducción del presupuesto que el Ministerio de Educación presentó para su aprobación al Congreso de la República. El tema fiscal es uno de los puntos pendientes de la Agenda de la Paz, pues se había acordado incrementar la recaudación fiscal al menos en un 12%, cuestión que no ha sucedido.

El Estado mantiene un déficit continuo en sus finanzas que le obliga a incrementar la deuda pública y solicitar empréstitos internacionales, todo equivalente al 40% de la recaudación. Así, el gobierno se endeuda anualmente por Q16 mil millones (BG), equivalente al 3% del PIB. Al momento, la deuda pública sobrepasa los Q100 mil millones (BG) y equivale al 240% de los ingresos fiscales de un año (El Periódico s/f). Es previsible que, a pesar de la reforma fiscal con la que inició el gobierno, los problemas de las finanzas públicas continúen por la baja recaudación y problemas en la estructura del presupuesto.

La educación superior en Guatemala

El sistema de educación superior en Guatemala está inacabado, muestra carencias y falta de cohesión. En el cuadro que sigue se hace una presentación de las principales instituciones involucradas, su perfil ideológico y el número de estudiantes.

Cuadro 1.

Área	Institución	Competencias	Población
Pública	Universidad de San Carlos de Guatemala USAC	Única en organizar educación superior profesional del Estado	200,000
	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO	Estudios de postgrado	85
Privada	Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, UMG	Cristianismo reformado histórico	51,168
	Universidad Rafael Landívar URL	Jesuita	27,802
	Universidad Mesoamericana Guatemala UMES	Salesianos	4,131
	Universidad Panamericana de Guatemala UPANA	Cristianismo de renacidos	19,500
	Universidad Rural de Guatemala URURAL	Empresarios agrícolas pequeños	15,219
	Universidad Internaciones	Nuevas empresas	73
	Universidad Galileo	Industriales nuevas tecnologías	31,893
	Universidad San Pablo de Guatemala USPG	Cristianismo del medio oeste de EUA	225
	Universidad del Istmo UNIS	Opus Dei	1,500
	Universidad del Valle de Guatemala UVG	Industriales y comercio con EUA	3,472
	Universidad Francisco Marroquín UFM	Neoliberales	2,700
	Universidad Da Vinci de Guatemala	Pequeños comerciantes	54
	Universidad de Occidente	Para salesianos	123

Fuente: FLACSO, Secretaría Académica; Hurtado (2011); USAC, Oficina de Registro.

A pesar de los Acuerdos de Paz, el clima de confrontación social es violento y preocupante, además de los asesinatos de mujeres que se han tipificado como femicidios, se produce el fenómeno de los linchamientos, en donde los pueblos hacen justicia por su propia mano.

Las paradojas de la USAC

La Universidad pública fundó dos institutos para dar respuesta a las demandas de la historia: uno de estudios interétnicos y otro de las mujeres.

El Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) y el Instituto Universitario de la Mujer (IUMUSAC) aparecen en el seno de la Universidad Pública en dos contextos socio-históricos diferentes. El IDEI surge en 1992, en pleno conflicto armado, cuando la población maya adquiriría papeles protagónicos en la escena política y el movimiento maya se posicionaba de manera indiscutible. En ese tiempo, desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago Bastos y Manuela Camus ya analizaban a los mayas como movimiento social contemporáneo y a la identidad maya como una identidad política surgida en el contexto del genocidio y la lucha armada.

Es conocido que la USAC también sufrió la represión y que muchos estudiantes, trabajadores y trabajadoras administrativos, y personal docente y de dirección fueron asesinados. El proceso de recuperación de la memoria histórica ha sido lento, pero se han dado avances.

Además, otra coyuntura coadyuvante fue el escenario de la Conmemoración de los 500 años de la colonización española, que favoreció el debate y las reivindicaciones de los pueblos originarios.

El IDEI al interior de la USAC, se plantea comprender la diversidad cultural del país y analizar las relaciones interétnicas como una contribución y aporte de la universidad pública.

Entre sus objetivos se propuso:

Estudiar en forma sistemática los procesos constitutivos de las identidades, la interculturalidad y el Estado Nacional para la formación de un estado multiétnico en Guatemala. Estudiar los procesos de construcción de la identidad étnica y de la sociedad intercultural. Producir el conocimiento necesario para definir las políticas étnicas de la USAC, que contribuyan a la formación de una sociedad multilingüe y pluricultural, en el marco del Estado multiétnico en Guatemala (USAC 2006).

Asimismo propuso vincularse con los distintos centros e institutos de investigación de la USAC para promover los estudios de identidad étnica e intercultural.

El IDEI estructura su trabajo alrededor de cinco áreas temáticas: poder, historia, identidad, salud y educación. En cada una de ellas se busca integrar la pertinencia cultural. Están coordinadas por una persona investigadora principal que debe conseguir recursos y proyectos extras para poder ampliar su área de influencia.

La perspectiva de género en la USAC

Este apartado tiene como objetivo presentar el desarrollo de la perspectiva de género dentro de la USAC y la evolución que ha tenido hasta convertirse en uno de los ejes fundantes del Plan Estratégico 2022.

Se busca registrar esta historia reciente dentro de la USAC para insistir en su relevancia, para poder constituir el enfoque de género en eje curricular —como lo propone el documento Puntos de Partida para incorporar el enfoque de género en la docencia universitaria (Galicia/ Maldonado 2006).

Los primeros pasos: La Comisión Universitaria de la Mujer

Fue una iniciativa impulsada por profesionales de diversas unidades académicas que se plantearon la urgencia de que la USAC tuviera una política de equidad de género e incluyera la reflexión teórica y académica en estos temas que ya se estaban trabajando en otras universidades públicas y privadas del continente. Dicha Comisión fue reconocida por Acuerdo de la Dirección General de Extensión en 1996 y Acuerdo de Rectoría No. 279-99.

La participación y los esfuerzos de las distintas integrantes de la Comisión Universitaria de la Mujer culminan con la fundación del Instituto Universitario de la Mujer. La creación del mismo fue el resultado de la reivindicación planteada de manera sostenida por las académicas feministas.

A la fecha la Comisión continúa existiendo y constituye un grupo de apoyo para los trabajos del IUMUSAC.

El Programa de Investigación de Estudios de Género (PUEIG)

Posteriormente, en la Dirección General de Investigación (DIGI) se crea el Programa de Investigación de Estudios de Género (PUEIG), con seis ejes temáticos prioritarios de investigación: cultura y sociedad, salud, economía, educación, legislación, derechos humanos y democracia, y ambiente; todos trabajados desde la perspectiva de género.

También el Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas (IIHAA) de la Escuela de Historia, el Instituto de Investigaciones de la Escuela de Trabajo Social, el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales (IIPS) de la Escuela de Ciencia Política, el IDEI, el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR) poseen líneas de investigación en donde las mujeres aparecen como sujetas de investigación y las consideraciones de género se encuentran ligadas a sus intereses académicos.

El Instituto Universitario de la Mujer (IUMUSAC)

Se crea por Acuerdo de Rectoría No.1051-2004 de fecha 11 de noviembre de 2004, iniciando sus funciones el 1 de febrero de 2005 en la Casa de la Cultura Flavio Herrera. El acto de presentación a la comunidad universitaria se realizó el 8 de marzo de 2005 por el Rector Dr. M.V. Luis Alfonso Leal Monterroso, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer.

En el Acuerdo de creación del IUMUSAC, la universidad reconoce los compromisos del Estado de Guatemala contenidos en diversos tratados internacionales, particularmente la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por Naciones Unidas en 1979 y ratificada por Guatemala en 1982, que en el artículo 10 establece:

los Estados parte tomarán todas las medidas apropiadas en todas las esferas, particularmente en la política, social, económica y cultural, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objetivo de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones (Galicia/Maldonado 2006: 4s.).

Además, la USAC en su Plan estratégico 2022, señala como enfoques la multiculturalidad e interculturalidad, el género y lo ambiental. Y como principios rectores de su quehacer la ética, eficacia, equidad, sostenibilidad, eficiencia y participación (2005: 6).

Durante el año 2006, el Instituto Universitario de la Mujer realizó la investigación "Precursoras en la Educación Superior de la Universidad de San Carlos de Guatemala", que recaba los nombres y perfiles biográficos de todas las primeras mujeres egresadas de distintas unidades académicas de 1887 a 2005. El Consejo Superior Universitario en su Acta 27-2006, inciso 6.2 de fecha 25 de noviembre 2006, acordó reconocer a estas pioneras en el marco de la conmemoración del 8 de marzo 2007.

Las primeras mujeres graduadas de la USAC son:

- Pilar de Villena, María de Morales, Paula Rukuardt, Isabel Ardón, Jesús Rodríguez y Piedad Rogel: egresadas de la Escuela anexa de comadronas, Facultad de Medicina y Farmacia, 1887
- Olimpia Altuve, Facultad de Ciencias Naturales y Farmacia, 1919
- Luz Castillo, Escuela de Derecho y Notariado de Occidente, Quetzaltenango, 1927
- Isabel Escobar, Facultad de Ciencias Médicas, 1942
- Graciela Quan, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1943
- Francisca Fernández, Facultad de Ingeniería, 1947
- Elena Ruiz Aragón, Facultad de Humanidades, 1950
- Raquel Ibáñez, Facultad de Ciencias Económicas, 1950
- Carmen Martínez, Facultad de Odontología, 1953
- Hilda Baldizón, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, 1966
- María Luisa Martínez, Facultad de Agronomía, 1968
- Amelia Weyman, Facultad de Arquitectura, 1969
- Carolina Saldaña, Escuela de Ciencias Psicológicas, 1974
- Beatriz Mendizábal, Escuela de Historia, 1975
- Amalia Paredes, Escuela de Ciencias de la Comunicación, 1976
- Lily Flores, Escuela de Ciencia Política, 1980
- Sara Gil, Escuela de Trabajo Social, 1989

También se hizo ver que la perspectiva de género es la propuesta política que surge de la concepción feminista del mundo y de la vida. Bajo este enfoque se analizan las atribuciones socioculturales diferenciadas e históricamente jerarquizadas para mujeres y hombres. A partir de este análisis, propone acciones tendientes a eliminar la discriminación histórica de las mujeres.

En los debates acerca de la perspectiva de género fueron consideradas las aportaciones teóricas de diversas académicas y feministas latinoamericanas, entre ellas la antropóloga mexicana Marcela Lagarde.

Para ella, la perspectiva de género tiene como uno de sus fines “contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde 1997: 18).

Subjetiva, porque pasa por reivindicar como “primer derecho humano de las mujeres: el derecho a la vida en primera persona”, “el actuar cada una como un ser-para-sí y convertirse por esa vía en protagonista de su vida” (Lagarde 1997: 18). Social,

porque las mujeres se proponen conformar a su género como un sujeto social y político, y lo están haciendo al nombrar entre ellas y frente a los otros sus semejanzas; al reconocerse e identificarse en sus diferencias, y al apoyarse y coaligarse para transformar sus opresivas condiciones colectivas de vida (Lagarde 1997).

Desde el IUMUSAC se ha impulsado que el género se convierta en eje curricular, también conocidos como ejes transversales.

Citando a Christian Cox, el eje curricular es un “conjunto de temas contemporáneos relevantes, urgentes de ser articulados y trabajados educativamente a través de diferentes asignaturas” (Cox 2001). Para María Mercedes Oraisón, el eje curricular es,

el espacio que pretende ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de diferentes áreas de formación (Ver Pérez Brito 2007: 15).

Para conseguir esto será necesario sensibilizar a la comunidad sancarlita de la necesidad de la equidad de género como base del nuevo pacto social que arranca con los Acuerdos de Paz.

Como parte de este proceso, conocer la trayectoria académica de los estudios de género puede ser un estímulo para internalizar la necesidad de la equidad de género. Sólo de esta manera se llegará a construir la democracia de género.

No obstante, hay un escollo a vencer, es que los estudios de género constituyen una especialización holística de las ciencias sociales, bastante desconocida por la gran mayoría de académicos y académicas en nuestra universidad. Por lo que habrá que comenzar por estudiar sus contenidos.

Con relación a la Universidad Pública, los principales problemas que afronta en la coyuntura actual para finalmente conseguir la inclusión y la equidad, son:

- 1) Existe una negativa a la formación de la Universidad Maya que forma parte de los Acuerdos de Paz. Cada vez que se coloca el tema no se consigue avanzar en la propuesta.
- 2) La USAC muestra niveles de intolerancia y negativa a dialogar en su seno, los Centros Regionales, unidades descentralizadas, no están integrados al Consejo Superior Universitario, máxima autoridad rectora de la vida académica en la universidad pública.
- 3) La ideologización que levanta mitos sobre la Universidad pública ha sido el argumento para impedir el desarrollo de la democracia interna y el reconocimiento de la necesidad de nuevas estructuras organizativas.
- 4) El peso de la administración es asfixiante en detrimento de las personas que imparten docencia. El pesado cuerpo administrativo es herencia de los mecanismos que se instrumentaron para el absoluto control político e ideológico de la USAC durante los 36 años del llamado “conflicto armado interno”.

El escollo de la cultural institucional

Sobre la USAC pesan también las consecuencias del llamado conflicto armado interno que desestructuró todo el tejido social guatemalteco. La represión orquestada desde el Estado y la política de tierra arrasada provocaron el exilio de comunidades enteras del altiplano guatemalteco y el exilio de gran cantidad de intelectuales, muchos de los cuales quedaron radicados de manera definitiva en el extranjero. Otros volvieron de manera paulatina a partir de la firma de los Acuerdos de Paz. El caso de la USAC no fue lo suficientemente documentado en el informe de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI). Ni los costos de la represión sobre la vida académica de la misma han sido suficientemente valorados. Hay un velo de silencio sobre lo que sucedió y sus consecuencias. Se comenta de manera informal pero esto no está suficientemente documentado.

Es conocido, desde la sociología weberiana y también en el marxismo, que los medios burocráticos son usados como mecanismos de control social. Parte de la represión fue instalar en la USAC un pesado cuerpo burocrático que priorizó los procedimientos administrativos por encima de los procesos académicos.

Precisamente una de las paradojas es que se reconoce la necesidad de la inclusión de mujeres y grupos indígenas y la consideración de sus necesidades específicas con la creación de dos institutos dependientes de la Rectoría y se colocan como ejes transversales del Plan Estratégico la interculturalidad y la equidad de género, pero no se dota a los institutos de presupuestos y personal para alcanzar sus fines.

Otra de las dificultades para la institucionalidad de la universidad consiste en su transformación en un sistema universitario que no corresponde con su organización legal, la Ley orgánica de la Universidad, Decreto Número 325 del Congreso de la República que data de 1947. En ese tiempo, la universidad contaba con alrededor de 500 estudiantes. De esa cuenta, animada con el espíritu de la reforma universitaria de Córdova de 1918, integró un gobierno de elección tripartito. Así, los órganos se integran mediante elección por parte de maestros, alumnos y profesionales egresados.

En la actualidad, la integración de las autoridades padece de clientelismo, exclusión y corrupción en algunos casos. El nombramiento de autoridades, tales como rector, decanos y directores es clientelar, tal como se muestra en la repetida reelección de las autoridades.

Son autoridades reelectas en la actualidad, el Rector, la mitad de decanos y la mayoría de directores de Centros Universitarios. Para el efecto, estas autoridades manipulan la contratación por oposición, permitiendo que la gran mayoría de profesores carezca de base para ejercer los derechos de elección. En segundo lugar, consiguen que los y las docentes por contrato acudan a los colegios profesionales, el otro gran elector, para mantener su puesto.

Finalmente, la población estudiantil es manipulada en asociaciones estudiantiles oficiales, que se sostienen con un aporte económico que maneja la universidad. La exclusión se realiza, pues alrededor de 45,000 estudiantes y docentes están excluidos de nombrar representante ante el Consejo Superior Universitario. Los centros universitarios dependen de la Rectoría y para resolución de conflictos del mencionado consejo, donde no tienen representación. La corrupción en gran parte ocurre en el campus central, donde el abasto de bienes para atención de una población de más de cien mil personas supone compras millonarias que esconden comisiones y ganancias mal habidas. De la misma manera, ocurre con la autorización de negocios de cafeterías y hasta puestos ambulantes que se saldan con coimas y acuerdos de apoyo político.

Otra de las carencias universitarias es la baja calidad de estudios. Las autoridades que dirigen la docencia son un pequeño grupo que puede manipular políticamente para conseguir los puestos. De esa cuenta, la evaluación es muy deficiente y la contratación se basa, antes que en la calidad profesional del profesor, en su adhesión personal a quien lo contrata. La evaluación interna está muy sesgada políticamente. Mientras tanto, se han hecho esfuerzos para constituir una Agencia Centroamericana de Acreditación de Estudios de Postgrados (ACAP), que funciona con grandes limitaciones.

Otro asunto limitante para el mejoramiento de la calidad de estudios consiste en la baja movilidad que existe al interior de las universidades de Guatemala. En general, cada universidad se organiza de manera independiente y es celosa de su independencia. Existe un Consejo Nacional de la Educación Privada, donde a pesar de su nombre, también participa la universidad estatal. El consejo se limita a autorizar el funcionamiento de universidades privadas. No tiene una estructura administrativa y sus criterios se basan en el funcionamiento de una asamblea de rectores, donde las universidades privadas tienen la palabra. Hasta ahora, ninguna ha hecho acuerdos de intercambio académico o estudiantil.

Aún en el mismo interior de la USAC, la movilidad estudiantil y docente es imposible. Cada oficina de control académico impide que se pueda comisionar a cátedras de otras unidades académicas la acreditación de estudios. Con los y las docentes no existe posibilidad de cambios pues el sistema de contratación está en manos de la auditoría interna que impide cualquier comisión a otra unidad académica.

En este panorama, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) ha venido a cubrir un vacío y constituirse en un espacio alternativo. Desafortunadamente, sólo trabaja en el nivel de postgrado, y la profesionalización básica en el país se encuentra sujeta al vaivén de intereses alejados de la academia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios-Klee, Walda (2001): "Tres momentos en la lucha feminista". En *Revista Equidad de Género, Guatemala, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1, III.
- Barrios-Klee Walda/Romero, Wilson (2003): *Mirando el presupuesto público con perspectiva de género*. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)/Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA) (2008): *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*.
- Cox, Cristián (2001): "Ejes curriculares de las reformas educativas en América Latina". XX Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC) "Los maestros de América y la formación de la nueva cultura", México.
- Hurtado, Paola (2011): "Los 312,697 universitarios ignotos". Publicado en *El Periódico* (03.04.2011).
- Galicia, Patricia/Maldonado, Miriam (2006): Documento 4 IUMUSAC, julio.
- Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (REHMI), Guatemala Nunca Más (1998) Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Lagarde, Marcela (1997): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México.
- Maldonado, Miriam (2006): *Memoria de Labores 2005*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer.
- Maldonado, Miriam (2006): *Organigramas: Instituto Universitario de la Mujer*. Guatemala: IUMUSAC.
- Menéndez, Luis Antonio (2006): *La educación en Guatemala 1954-2004: enfoque histórico estadístico*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- FLACSO. Secretaría Académica.
- FLACSO (2002): *Memoria del Primer Encuentro Mesoamericano de Género*. Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Palencia Prado, Tania (2003): *Género y Cosmovisión maya*. Guatemala: Prodesa, Editorial Saquil Tz'ij.
- Plan Estratégico USAC 2022 (versión ejecutiva) (2005): Aprobada por el Consejo Superior Universitario en su sesión celebrada el 26 de noviembre de 2003, Punto Cuarto del Acta No. 28-2003. Editorial Universitaria, Guatemala mayo.
- Pérez Brito, Domingo (2007): "Ejes curriculares". En: *Universidad de San Carlos de Guatemala*, Nr. 167, p. 15.
- Sagot, Monserrat (1997): *Las Mujeres y el poder*. Costa Rica: Editorial Mujeres.
- Solís, María Eugenia (2000): *Glosario jurídico popular, género, salud, política*. Guatemala: PNUD / ONAM.
- Ungo, Urania (1997): *De la emancipación al empoderamiento: una reflexión sobre los cincuenta años de sufragio femenino en Panamá, en Las Mujeres y el poder*. Recopilación y edición de Linda Berrón, Editorial Mujeres, Costa Rica.
- Unión Mundial para la Naturaleza / Unión Europea (1999): *Proyecto Manglares del Pacífico, Documento de apoyo conceptual y financiero*.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. Oficina de Registro.
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2006): "Manual de Organización Instituto de Estudios Interétnicos", disponible en: <http://www.usac.edu.gt/cip/archivos/cipManualdeOrganizacionInstitutodeEstudiosIntereticos.PDF> (20.08.2013).

Magdalena Śniadecka – Kotarska

¿SE PUEDE HABLAR DE UN FEMINISMO INDÍGENA?

El año pasado celebramos el aniversario del “Encuentro entre Dos Mundos” y de la entrega del Premio Nobel a Rigoberta Menchú, que tuvo lugar en 1992. En ese lapso de tiempo —20 años— ocurrieron cambios significativos que afectaron las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas en América Latina (Śniadecka-Kotarska 2011a, Charvet 2005). Dichos cambios nos obligaron a redefinir nuestra concepción acerca del papel que juegan las mujeres indígenas en las sociedades poscoloniales, así como a revisar la imagen que tenemos de ellas. Durante mucho tiempo, la conciencia social que teníamos de las mujeres indígenas nos llevaba a asociarlas con los grupos periféricos, que han sido excluidos, marginados y poco atendidos (Barrio 2007, Mazollo 2005). Aun cuando una serie de actores sociales intentaron movilizar a las mujeres indígenas integrándolas a distintas organizaciones y actividades, esto no tuvo trascendencia alguna en la forma en que se les percibía.

Lo más paradójico de estos desarrollos es el hecho de que el impacto del colonialismo y neocolonialismo en los grupos étnicos más tradicionales y aislados de la sociedad no destruyó ni sus identidades indígenas, ni afectó a la forma en que construyen sus identidades de género. Esto es significativo porque nos revela que la dominación colonial no logró convertir a las mujeres indígenas en mujeres sometidas a los hombres de la misma manera en que logró posicionar a las mujeres no indígenas en el marco del régimen asimétrico de género que se estableció dentro de la sociedad blanca y mestiza (Milosavljevic 2007, De Rivero 2006). Gracias a las construcciones de género que lograron conservar las mujeres indígenas, y a pesar de que han sido consideradas como “las grandes ausentes en la historia de América”, éstas han logrado hasta ahora defender un gran margen de independencia y poder de decisión frente a las estructuras sociales y políticas (Śniadecka-Kotarska 2003, 2006, 2001; Salazar 2006, Morant 2005).

Recientemente estos fenómenos se han vuelto visibles en el marco de procesos de descolonización y reindianización, es decir, dentro de los movimientos indígenas que reclaman sus derechos civiles y que contrastan fuertemente con los procesos de desindianización neocoloniales. Los movimientos de mujeres actuales, que son producto de los procesos de construcciones de identidades indígenas y de género, muestran la importancia que tiene el papel de las mujeres para entender no sólo el desarrollo de los movimientos indígenas sino también sus relaciones interétnicas dentro de las sociedades blancas y mestizas (Pequeño 2007, Flores/Herbas/Huanca 2007, Escárzaga/Gutiérrez 2006, Hernández 2001, León/Álvarez 1994, De la Cadena 1991).

El objetivo del artículo es destacar las formas y reglas de construcción de los movimientos de mujeres en el mundo Andino, en especial en Bolivia, Ecuador y Perú, y destacar, por un lado, su originalidad y, por el otro, preguntarnos si a pesar de sus críticas a los feminismos occidentales, en especial el blanco y el negro, podemos hablar de un feminismo indígena.

Antecedentes de los movimientos de mujeres indígenas y aproximaciones al fenómeno

El renacimiento de movimientos étnicos de la década de los 90 está muy vinculado al desarrollo de organizaciones de mujeres indígenas, anteriormente ausentes de la vida pública del continente. Estas organiza-

ciones tenían y siguen teniendo sus propios principios y objetivos, pero la mayoría de ellas empieza a definirse dentro de lo que podríamos llamar 'feminismo indígena' que se desarrolla en oposición al feminismo mundial blanco y negro. Los principios de este feminismo, en especial el Andino, no están vinculados a la revolución zapatista en México en 1994, sino más bien con acontecimientos y desarrollos de los años 80 en Ecuador (Vargas 2008: 123, Hernández/Sarela/Sierra 2004: 82, Śniadecka-Kotarska 2003).

Las dimensiones y el grado de desarrollo del feminismo indígena son diferentes entre la región Andina y Mesoamericana. No sólo se trata de tradiciones históricas, contextos geopolíticos, regiones, grupos étnicos e idiomas diferentes, sino también de factores etno-políticos que dependen de las acciones de grupos específicos que se oponen a las políticas de exclusión racial y su propuesta para la asimilación cultural (Śniadecka-Kotarska 2009a: 320-331). Parte de esta política incluye la presencia paralela de otros grupos feministas y la forma en que las mujeres indígenas reaccionan de manera diferente a las acciones de estos grupos.

En la región Andina hay dos grandes grupos étnicos: el Kichua y el Aymara. Ambos grupos tienen un pasado histórico e idioma común (esta división existe desde la época precolombina en la que se llevó a cabo la primera unificación cultural, y continuó durante el periodo colonial cuando el kichua se convirtió en la lengua de la cristianización) y a pesar de que sus territorios pertenecen a tres países distintos, en el caso del Kichua y dos en el del Aymara, crearon una base fuerte con capacidad para ejercer influencia sobre las autoridades políticas. Esto contrasta con el caso de la región Mesoamericana en la que los grupos étnicos a menudo no tienen ninguna tradición en común, poseen un pasado marcado por conflictos mutuos, o no pueden comunicarse entre sí debido a la falta de un lenguaje común¹ (Śniadecka-Kotarska 2009b: 175-199, 1996: 52-55, Moreno 2007: 10-11).

Todos estos grupos tienen en común un pasado marcado por experiencias traumáticas de exclusión social, discriminación y marginalización relacionadas no sólo con el proceso de conquista y colonización, sino también con procesos de desarrollo. En el caso de las mujeres las experiencias traumáticas son mucho mayores ya que se trata de discriminaciones de carácter múltiple que están determinadas por la raza, el género, la etnicidad, el idioma, la apariencia física, el estatus económico y otros factores² (Hernández/Suárez-Navas 2008, Rösing 2003, Yampara et al. 2007).

El feminismo indígena fue influenciado por la llegada, aunque con retraso, de la retórica del feminismo occidental que se desarrolló dentro de los estudios de género y que proclamaba una idea de supuesta hermandad entre todas las mujeres del mundo y una visión liberal e individualista de la sociedad. Estas ideas contradecían las identidades étnicas y de género de las mujeres indígenas, que tenían su fundamento en el concepto de la primacía de intereses comunes y la solidaridad con la comunidad. Ellas rechazaban el concepto de beneficio propio y no podían entender la separación del concepto de naturaleza del de cultura. Tanto su forma de entender lo sacro y lo profano, el tiempo y el espacio, así como la discriminación a la que se veían sometidas frente a las mujeres blancas y mestizas les dificultaba entender la idea de

1 En Guatemala hay 32 y en México 56 grupos étnicos que no pueden comunicarse fácilmente entre sí.

2 La interseccionalidad como teoría y herramienta metodológica permite analizar cómo se cruzan estos factores e influyen la construcción de las identidades de género en el contexto de desigualdades y procesos de cambio.

la hermandad entre las mujeres (Śniadecka-Kotarska 2011b: 7-21). Las mujeres indígenas consideraban a los discursos liberales sobre la posición de la mujer, que eran compartidos por las feministas occidentales, como formas nuevas de colonialismo y como una prueba de la imposición de una ética extranjera.

Los esfuerzos del feminismo blanco occidental para enfrentar desde la teoría la problemática de los derechos culturales de las mujeres dentro de distintos grupos étnicos, apoyándose en el concepto de 'multiculturalismo', no tuvieron mucho éxito. La teoría de Will Kymlicka (1995), basada en la construcción de modelos multiculturales que respetan los derechos de grupos distintos, fue criticada por no tomar en cuenta los derechos de las comunidades étnicas y afirmar el liberalismo occidental y los derechos individuales (Díaz-Polanco 2007). El problema de este modelo era, según Susan Moller-Okin (1999), que daba prioridad al feminismo relegando los derechos culturales a un segundo plano, al mismo tiempo que no podía explicar si la defensa de los derechos de las mayorías podía ayudar a solucionar los problemas de la discriminación de las mujeres.

En el caso de la dominación patriarcal y en el contexto de culturas tradicionales donde se ejerce el derecho de las mayorías, no es posible definir el grado de libertad de las mujeres cuando se subsumen sus derechos al orden cultural imperante dentro de su comunidad, ya que de esta forma ellas se someten a la cultura patriarcal que las rodea, la cual no siempre puede proteger sus intereses como mujeres.

Hernández (2001, 2004) sugiere que el feminismo blanco, a pesar de ser etnocéntrico, concede a las mujeres una posición más equilibrada que dentro de las culturas de minorías étnicas. Ella argumenta que debido a la enorme diversidad de culturas es difícil imponer los derechos individuales y culturales de diversos grupos étnicos (Hernández 2008). El problema en este debate radica, como señalan Śniadecka-Kotarska (1996, 2001, 2003, 2006, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) y Mohanty (2008) en que las mujeres son presentadas principalmente como víctimas del patriarcado, con lo que se les niega el reconocimiento de su actividad cultural en las distintas regiones, así como el derecho al espacio socio-cultural y político.

El problema con la crítica del feminismo multicultural es que interpreta las demandas de las culturas minoritarias de la misma forma como lo hace con demandas de otros grupos más homogéneos. La consecuencia de esto es que la situación de las mujeres indígenas es definida sin tener en cuenta sus propias actividades y su propio contexto. El ignorar las diferencias de género específicas y los contextos históricos dentro de estas culturas minoritarias conduce entonces a la imposición de una idea de liberación homogénea que se cree que puede aplicarse a todo el 'tercer mundo'. Moller-Okin (1999) observa que el grado, intensidad y presencia de actividades machistas en la vida cotidiana de estas regiones siempre es manipulado partiendo de las prioridades de los intereses patriarcales. Sólo podemos reconocer la importancia del diálogo intercultural si se considera que la teoría del multiculturalismo, en el marco de estrategias diversas de género, está en condiciones de reflejar las relaciones de poder existentes.

La cultura Aymara puede ser definida como 'El Dorado' feminista porque reconoce el estatus de la mujer de manera diferente y mucho más amplia que el estatus de un hombre, colocando a la mujer en una posición más fuerte que cualquier otro movimiento feminista occidental (Arroyo 2007). Conociendo este aspecto, es posible entender el diálogo tradicional que existe cotidianamente dentro de un esquema de relaciones de género en el que se respetan valores que son simétricos entre los sexos y que no tienen

precedente alguno en el mundo blanco-mestizo. La comunidad Mixteca de Oaxaca, México, por ejemplo, define las construcciones de género masculinas claramente estableciendo las posibilidades y normas de trabajo dentro de la comunidad y de acuerdo con la cosmología indígena (Hernández/Suárez-Navas 2008).

La unidad de género no significa entonces lo mismo que la igualdad formal entre hombres y mujeres, ya que muchas comunidades indígenas entienden esta unidad como complementaria. Es importante señalar que esta complementariedad es diferente de la igualdad: entre un esclavo y su amo, por ejemplo, puede existir complementariedad pero no igualdad. Los hombres y las mujeres indígenas consideran la complementariedad como un valor simbólico y natural que proviene de su cultura, pero que al mismo tiempo no tiene influencia sobre sus actividades o, al contrario, como un componente primordial de sus vidas.

La presencia de la complementariedad simbólica tanto en las culturas Andinas como en las de Mesoamérica puede tomar diferentes formas, algo que se discutió durante el V Congreso de Antropología Jurídica (RELAJU) en 2004 en Quito y en los Encuentros Intercontinentales de Naciones Indígenas en 2006 en La Paz, Bolivia. Durante estos congresos las líderes indígenas de Chile, Guatemala, México, Ecuador y Bolivia expresaron diferentes puntos de vista sobre los derechos de la comunidad y de las mujeres, mostrando con esto que no existe una sola visión o concepto único de mujer india y que sobre el feminismo indígena no se puede hablar de una manera uniforme. Las relaciones entre los sexos tienen dinámicas diferentes en distintas partes de América Latina y dependen de una multiplicidad de factores.

Las diferentes genealogías y culturas de la región Andina y Mesoamericana, la existencia de múltiples perspectivas y estrategias de normas y relaciones mutuas entre mujeres y hombres, y dentro del mismo sexo, hacen del feminismo indígena un término multidimensional (Śniadecka-Kotarska 2010a, 2010b; Canessa 2005, Gargallo 2004). Las diferencias de clase social, políticas, geográficas e históricas al nivel del Estado-Nación, así como de identidad étnica de los grupos indígenas están determinadas por distintas ideas y visiones. Dentro de los movimientos continentales indígenas diversos, las organizaciones de mujeres indígenas tienen una posición fuerte. En ellos se demanda el reconocimiento y la restauración de las normas antiguas y de las relaciones entre hombres y mujeres basadas en relaciones simétricas, lo que está directamente vinculado a la negación de sus derechos políticos, de los que han estado privados desde la época colonial.

Estas demandas y referencias a las relaciones tradicionales basadas en la cosmología Andina, son válidas especialmente en la comunidad Kichua de Ecuador, entre los Mayas de Guatemala y los Aymara de Bolivia. Algunos investigadores las clasifican erróneamente como demandas reivindicatorias, ignorando sus bases y motivos sólidos dentro de la cosmología indígena (Yampara et al. 2007). Sin embargo, se podrían interpretar como una base del feminismo indígena, aunque el término "feminismo" sea rechazado por las líderes de movimientos étnicos por su pertenencia al mundo de la cultura occidental y del feminismo blanco-mestizo. Sin embargo, no hay que descartar que ambas perspectivas puedan ser resultado de una estrategia nueva dentro del discurso sobre la visión propia de las mujeres indígenas.

La crítica indígena al feminismo

A fines del siglo XX y principios del XXI, las mujeres indígenas de la región andina negaban en sus prácticas los principios del feminismo occidental presentes en sus países, a través de sus opiniones —cada vez mejor

desarrolladas— que parten de sus propios órdenes culturales. Al principio la crítica al feminismo era expresada en estos países por los medios masculinos, pero a fines del siglo XX, y de forma inesperada, las mujeres indígenas pasaron a ser sus mayores adversarias.

La paradoja de la historia estriba en que en los llamados medios feministas, anteriormente, habían circulado reproches hacia las mujeres indígenas acusándolas de atrasadas, antiprogresistas y aisladas, manifestándose por esto la necesidad de difundir los derechos elementales de la mujer. Ahora bien, la actividad de base de los medios indígenas muestra cuán adulterada había estado su imagen en las últimas décadas. Las indígenas reprochaban a las feministas no sólo tener una perspectiva occidental y mestiza de los problemas de género, ajena a ellas, sino también una forma inadecuada a las expectativas de las mujeres nativas de solucionar los problemas, además de un declarado racismo.

Las líderes indígenas tomaron distancia frente a los problemas de la mujer discutidos en los foros nacionales, llevaron a cabo una estimación justa del feminismo en sus países y señalaron las causas de su debilidad y de su desarrollo desigual. Ellas estiman, y con razón, que algunos grupos de mujeres mestizas se quedaron en la etapa de lucha por los derechos elementales de la familia y se concentraron sólo en estar presentes en el mundo de la política. Por eso es que las mujeres indígenas consideraban que un gran grupo de mujeres mestizas se habían quedado en la primera etapa de desarrollo del feminismo. Las mujeres indígenas, por su parte, se apartan de estas polémicas internas como si se tratara de algo totalmente ajeno a ellas, lo que, por un lado, resulta inaceptable para las líderes de otras organizaciones femeninas y, por otro, es un indicador del mayor grado de avance de su propio movimiento.

También se distanciaron de la llamada “Segunda Ola” de feminismo, que se reducía a analizar la idiosincrasia femenina y a luchar por la feminización del mundo, algo a lo que las mujeres indígenas se oponen:

En nuestro mundo están presentes tanto las mujeres como los hombres, o sea que ésa no es nuestra lucha (Entrevista con Rosa Mendoza. Comunidad Las Lagunas, Ecuador Surandino. Septiembre, 2001).

Tampoco se identifican con las corrientes universalistas que se inclinan a la liquidación de las diferencias, ni con el igualitarismo radical que lucha por la abolición de las divisiones sociales creadas entre el comportamiento típicamente masculino y femenino, porque lo consideran falso:

No queremos la abolición de divisiones, pues su presencia no nos daña, nos enriquece... Nuestra cultura... ofrece posibilidades y variantes de papeles y elecciones individuales sin discriminar a ninguna de ambas partes... (Entrevista con Ana Palacín Huancavelica. Pedro de Cajas, Perú, Centro Andino. Agosto, 2005).

La batalla por la igualdad dentro de la iglesia, es decir el feminismo cristiano, la consideran asimismo artificial, ya que en la cosmovisión andina está posición la tienen de antemano garantizada. En cuanto al feminismo espiritual y cultural que llama a la renovación de la espiritualidad, el simbolismo y los rituales femeninos y a la promoción de las actividades culturales, las indígenas afirman:

No tenemos que crear mitos y leyendas a través de las cuales, en la actualidad, muchas mujeres tratan de valorarse...nosotras simplemente tenemos esos mitos desde siempre (por ejemplo, Pachamama), los conocemos y siguen vivos como una parte natural y evidente de nuestra cultura (Entrevista con Zulay Saravino Otavalo. Ecuador, Andes Norte. Agosto, 2003).

Por esos motivos consideran al feminismo liberal que tiende a equiparar los derechos de hombres y mujeres a través de cambios en la legislación y al feminismo radical como anticuado. Para las indígenas el instrumento de su esclavitud no es de ninguna manera su sexo, lo que corrobora una declaración bastante típica como la siguiente:

Me siento orgullosa de ser indígena y mujer, al contrario de las mestizas para las que esto es una fuente de sufrimiento, en las relaciones con los mestizos, por culpa de su mundo, ser mujer se convierte en un pesar (Entrevista con Zurita González. Comunidad Ovejullo, Bolivia, Andes Norte. Septiembre, 2007).

Los conceptos centrales del feminismo marxista son, como es sabido, la lucha de clases, el acceso a los medios de producción y de propiedad, el papel subalterno de la mujer como resultado de su aislamiento en el hogar. De este concepto de emancipación las indígenas se distancian también:

En nuestra cultura nuestras madres y abuelas siempre tuvieron acceso al trabajo y a la división de tareas. Nunca estuvimos aisladas en la esfera de las labores del hogar... la división de tareas era variable y complementaria, sin estimar que fuera masculina o femenina, mejor o peor... (Entrevista con Maria Zana. Pedro de Cajas, Perú, Centro Andino. Septiembre, 2005).

De modo que el prolongado lanzamiento de proyectos feministas provocó efectos contrarios a los esperados, pero en suma positivos y provechosos para la sociedad étnica. A través del rechazo, la crítica y la oposición hacia propuestas ajenas, las mujeres indígenas han ido elaborando una imagen propia y precisa con base en sus necesidades y han fortalecido la conciencia del valor de su identidad.

¿Dualismo, complementariedad o androginia?

Desde hace poco tiempo, las mujeres de los tres países analizados se remiten a concretas visiones culturales propias y a normas que regulan el funcionamiento de hombres y mujeres, lo que tiene implicaciones estratégicas y prácticas, además de decidir la jerarquización diferente en las prioridades de actuación, y ello no sólo en el marco de los movimientos femeninos, sino también en los movimientos indígenas en general. Distanciándose de las actuaciones de las feministas como si sus problemas les resultaran ajenos, las mujeres indígenas buscan soluciones para lograr cambios estructurales profundos relacionados con la etnicidad, marginada durante años. En este marco, las mujeres toman posiciones análogas a las organizaciones indígenas restantes. Sin embargo, no consideran los cambios en las normas de la relación entre géneros a través de la lucha contra el patriarcado y las cuestiones de clase, porque no se sienten víctimas de la 'naturaleza' que ha sido establecida institucionalmente como dominación masculina (como aseguran la mayoría de las feministas), sino por un sistema condicionado históricamente, que a lo largo de siglos ha relegado a todos los indígenas a un lugar periférico y a las mujeres indígenas, como mujeres además, las ha situado en una sociedad patriarcal con relaciones de género asimétricas. El grado de relación con el mundo dominante ha tenido una influencia crucial en la posición de las mujeres indígenas; el grado de sumisión,

impuesto desde arriba a las reglas asimétricas propias de los mestizos ha sido directamente proporcional a la intensidad de dicha relación. Con todo, este vínculo discriminatorio nunca fue aceptado por la sociedad local indígena. Entre las mujeres indígenas han sido las más pobres, con las relaciones más débiles con el mundo dominante, quienes han mantenido un sentido de identidad de género mayor, sin identificarse con los rasgos atribuidos de manera estereotipada a las mujeres mestizas. A saber: atraso, pasividad, papeles sociales subalternos. Las indígenas siempre fueron activas, accedieron a puestos tan prestigiosos como decisivos, aunque el mundo exterior lo percibiera de modo diferente. El grado de poder fue desigual, como desiguales fueron las situaciones de las comunidades y poblaciones agrupadas alrededor de las grandes haciendas constituidas por diversas clases de arrendatarios, de las sociedades creadas por el estado y de los sindicatos campesinos convocados, según las regiones, desde el poder o desde la base.

Por estas razones, las líderes actuales de las organizaciones de mujeres proceden en su mayoría de los grupos, hasta hace poco, más tradicionales. Precisamente, entre esa categoría de mujeres, han perdurado las relaciones de género tradicionales más sólidas; justamente a estas mujeres les resultan ajenas las estrategias políticas de las mestizas tendientes a la lenta, pero sistemática, liquidación de la discriminación y a la creación de un estado de igualdad entre las mujeres y los hombres en el país. Estos fenómenos son extraños para la cultura tradicional indígena, ya que la mayoría de sus mujeres se limitaban a mantener relaciones esporádicas con el mundo dominante. En muchas comunidades aldeanas, las mujeres funcionaban dentro de relaciones de género equilibradas, sin discriminación por ninguna de las dos partes. Del grado y de la intensidad de estas relaciones con el mundo externo dependió la más profunda pérdida de la independencia. El objetivo principal de las indígenas, en estos momentos, es consecuencia de los derechos culturales plenos que fueron destruidos con saña a lo largo de 500 años por los mestizos, pero de modo desigual e inconsecuente. Además de este fuerte matiz en la diferencia de la experiencia histórica con respecto al resto de las mujeres, existe una forma de resistencia secular que viene desde la base —hasta hace poco algo no percibido— que defiende la relación simétrica entre los sexos. La importancia de los procesos históricos y de tener en este contexto una posición propia como mujeres nos remite a un aspecto importante de este desarrollo que es diferente en el contexto de una opresión secular.

Estas prioridades de las líderes indígenas de la región Andina recuerdan un ápice a las líderes del llamado feminismo negro y rojo que se desarrolló en la década de los 80. Sin embargo, las indígenas de la región Andina, a diferencia de las mujeres del continente norteamericano (y hasta hace poco del Perú), en su mayoría no se identifican con lemas izquierdistas, es decir con la necesidad de lucha contra el capitalismo, ni ven tampoco la necesidad de unir la lucha de clases con los derechos de igualdad o de libertad sexual.

Construcción de identidades étnicas y de género

En los países andinos, la referencia a la tradición y el lenguaje en cuanto a la construcción de género como el elemento unificador entre las mujeres ha seguido varios caminos. Esto es un resultado de las diferentes condiciones geopolíticas y de las diversas tradiciones. En el Ecuador, país no devastado por el narcotráfico ni por la guerrilla, las mujeres indígenas crearon desde la mitad de los 90 una posición que enfrentaba al mundo de las mujeres mestizas, remitiéndose a la tradición de la complementariedad de los sexos.

En Perú, país destrozado por 20 años de conflicto armado, las mujeres indígenas lucharon a lo largo de dos décadas por sobrevivir, rechazando a veces su identidad étnica y, por lo tanto, su identidad de género; integrándose así a la sombra de la violencia en diversos movimientos y organizaciones, que les garantizaban un mínimo de seguridad y la posibilidad de seguir con vida. En ese país fue donde la identidad de las mujeres sufrió más transformaciones. A pesar de ello, incluso entre las mujeres que se unieron a la guerrilla ultra maoísta, los lemas del dualismo de los sexos y la referencia a la tradición de las mujeres activas y luchadoras, no fue del todo olvidada.

El único elemento étnico que adoptó a sus necesidades el líder de Sendero Luminoso, a pesar de los profundos cambios ideológicos a los que sometía a sus partidarias, fue el dualismo y la equivalencia de los sexos, de la cual incluso se convirtió en firme propagador. Ello le aseguraría el apoyo mayoritario de las mujeres a la vez que haría del Sendero Luminoso la única organización en cuyo seno reinaba una auténtica igualdad de los sexos. Sin embargo, no hubo un sometimiento completo al credo maoísta, al contrario le agregaron sus lemas de dualismo de sexos y la referencia a la tradición de las mujeres luchadoras.

En Bolivia, la actividad en el campo de la construcción del género tomó cuerpo a principios de nuestro siglo. El estudio de las tradiciones revela la presencia de huellas de androginia. Los indígenas, junto a los dos sexos biológicos y a las condiciones sociales resultantes del sistema rotatorio de cargo basado en el dualismo de los puestos con prestigio, conocen otras identidades sexuales de carácter simbólico: masculino-masculino, femenino-femenino, femenino-masculino y masculino-femenino. Junto al sexo biológico se encuentra el sexo simbólico – *wachu*, que constituye un sistema complicado que se transforma cíclicamente a través de formas institucionalizadas que siguen en vigor hasta hoy en día dentro de muchas comunidades. Dentro de este contexto los indígenas tienen la necesidad de complementar la totalidad, de modo que el individuo puede poseer a un mismo tiempo ambos sexos (Rösing 2003).

Este concepto de género, mucho más complejo y que quizás también se ha conservado en Bolivia más que en otros países andinos, da testimonio del sexo que tiene el entorno, material e inmaterial, es decir el espacio y el tiempo, los colores y los fenómenos atmosféricos (lluvia, niebla). Por ejemplo, el campo y la tierra son femeninos; las montañas del lado izquierdo son femeninas, y las del lado derecho, masculinas. El sol es masculino y la luna femenina. Abajo (negro) es femenino y arriba (blanco) masculino. Todos los fenómenos tienen sexos, como el día y la noche, los más viejos y los más jóvenes, los de antes y los de después. Las categorías de tiempo y espacio siempre tienen carácter complementario, aditivo. Estos tipos complicados de combinaciones de dualidad de sexos tienen como objetivo mantener el equilibrio del cosmos.

La presencia de *wachu* (género simbólico) tiene una importancia básica en la vida social: decide el orden a la hora de sentarse, del comportamiento, de la ofrenda de donativos y sacrificios, de la división del trabajo, así como de la participación en las ceremonias. Paralelamente al sistema simbólico de sexos actúa un sistema rotatorio de cargos sociales, es decir, obligaciones relacionadas con la preparación y el cuidado de la vida en la comunidad. En el periodo en que ocupan un cargo, tanto hombres como mujeres suspenden su sexo simbólico.

Conclusiones

¿Puede hablarse a pesar de las críticas de las mujeres indígenas a las corrientes del feminismo occidental de una actividad de auto-organización por parte de las mujeres indígenas que se ha constituido en una nueva corriente que podría llamarse 'feminismo indígena'? Es una pregunta que queda abierta. Si bien es cierto que las mujeres indígenas se distancian decididamente del feminismo, de su supuesto eurocentrismo y racismo, ellas mismas exigen, hoy en día, por una parte, los derechos que corresponden a las mujeres en todo el mundo de acuerdo con las normas universales resultantes de acuerdos internacionales y los derechos que han sido impuestos por la jurisdicción de sus respectivos países (derechos familiares, de propiedad, sociales, médicos) y, por otra parte, exigen como mujeres indígenas y en razón de su identidad el reconocimiento de sus derechos étnicos y de la aplicación del *wachu*, lo que choca con las normas constitucionales existentes (por ejemplo, la participación activa en el 50% de todas las actividades y aspectos de la vida). Algunos grupos de mujeres indígenas radicales tienen la esperanza de poder ir más allá de las reformas constitucionales y de las posibilidades del Estado. Sin embargo, sus actividades indican aún la existencia de dos visiones distintas sobre el papel de la mujer en el Estado. Las iniciativas de las mujeres indígenas pueden ser definidas como el inicio de un diálogo importante intercultural en cuanto a la relación de sexos y a la posición de la mujer en los estados que declaran respeto por el pluralismo étnico.

La idea de discutir el tema de la diversidad en la forma de concebir la posición de la mujer indígena es importante. El problema estriba en que algunos grupos de mujeres demasiado agresivos provocan rechazo y pueden entorpecer el futuro de los procesos de desarrollo etno-político.

La construcción cultural de los sexos es defendida de modo cada vez más radical por algunos grupos del país. Se enfrentan no sólo con la jurisdicción vigente, sino que provocan el rechazo de amplios sectores de la población y pueden llegar a convertirse en núcleos de conflicto en el seno de los movimientos indígenas, algo que ya quedó documentado durante el I Encuentro Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas en La Paz. Entonces se difundieron los reproches en contra de los poderes fácticos bajo la acusación de no haber respetado las normas de los géneros a la hora de sentarse durante la reunión. Evo Morales fue muy criticado por algunos líderes indígenas por haber tomado una postura moderada y no haberse ceñido a los principios de la construcción tradicional de los sexos (Śniadecka-Kotarska 2009a, 2011a 55-77).

La aparición de este feminismo indígena, que es muy profundo, diferenciado, independiente y en movimiento, es un fenómeno actual muy importante que merece atención especial. Constituye también un proceso que parece ser muy fácil de observar pero, a la vez, es muy complejo, ya que depende de la región y muchos otros factores específicos. Es sin embargo, un ejemplo interesante de los procesos de descolonización de la vida y de la redefinición democrática de las relaciones interétnicas y de género. El feminismo indígena posee muchos rostros que dependen de cada país, de las tradiciones étnicas para la construcción del género y del grado de la cooperación entre y de la dependencia de otros movimientos y organizaciones femeninas (desde las relaciones institucionalizadas hasta las autónomas). El carácter y la profundidad de los cambios internos del feminismo indígena en los países, donde existen grandes comunidades indígenas, es un tema que ya no se puede pasar por alto ni ignorar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, Alejandra (ed.) (2007): *El pensamiento feminista*. Madrid: CSIC.
- Barrio, Maruja (2007): *Fronteras interiores: identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: IEP.
- Charvet, Erika (2005): *Identidad y ciudadanía de las mujeres*. Quito: Abya-Yala Ediciones.
- De Rivero, Oswaldo (2006): *El mito de desarrollo. Los Estados inviables en el siglo XXI*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Canessa, Andrew (2005): *Natives Making Nation: Gender, Indigeneity and the State in the Andes*. Arizona: The University of Arizona Press.
- De la Cadena, Marisol (1991): "Las mujeres son más indias: Etnicidad y género en una comunidad del Cusco". En: *Revista Andina*, 9, 1, pp. 7-31.
- Díaz –Polanco, Héctor (2007): *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Escárzaga, Fabiola/Gutiérrez Aguilar, Raquel (2006): *Una lucha dentro de la lucha: la experiencia de las mujeres de los pueblos indígenas*. México: Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos.
- Flores, Jesús/Herbas, Iblin/Huanca, Francisca (2007): *Mujeres y movimientos sociales en El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.
- Gargallo, Francesca (2004): *Ideas feministas latinoamericanas*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Hernández, Rosalva Aída (2001): *La Otra frontera: Identidades múltiples en Chiapas poscolonial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Hernández, Rosalva Aída/Sarela, Paz/Sierra, María Teresa (Coord.) (2004): *El Estado y los indígenas entiendo del PAN: neo indigenismo, identidad y legalidad*. México: Porrúa. CIESAS, Cámara de Diputados LIX.
- Hernández, Rosalva Aída (2008): *Etnografías e historias de resistencia. Mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas*. México: CIESAS
- Hernández, Rosalva Aída/Suárez-Navas, Liliana (2008): *Descolonizado el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Kymlicka, Will (1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press
- León, Magdalena/Álvarez, Sonia (1994): *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: TM Editores.
- Mazollo, Alejandra (2005): *La inclusión de las mujeres en los procesos de descentralización*. Lima.
- Milosavljevic, Vivian (2007): *Estadísticas para la equidad de género. Magnitudes y tendencias en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Mohanty, Chandra Tapalde (2008): "Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial". En: Liliana Suárez/Rosalva Aída Hernández: *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra, pp. 112-161.
- Moller – Okin, Susan (1999): *Is multiculturalism bad for women?* New Jersey: Princeton University Press.
- Moreno, Antonio/Moreno, Ismael/Colomo, María (2007): *Violencia niñas y adolescentes en las calles de El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.
- Morant, Isabel (coord.) (2005): *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Madrid: Cátedra.
- Salazar, Cecilia (2006): *Crítica y reflexión feminista: genero, etnia y clase*. La Paz: Coordinadora de la Mujer.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (1996): *Proces y modernizacji i zmian tożsamości w Ekwadorze na przykładzie Otavalo i Saraguro*. Varsovia: CESLA.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2001): *Antropología de la mujer andina*. Quito: Abya Yala.

- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2003): *Być kobieta w Ekwadorze*. Varsovia: CESLA.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2006): *Być kobieta w Peru*. Varsovia: CESLA.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2009a): "Las indígenas en movimientos sociopolíticos y feminismo en países andinos: de finales del siglo XX y principios del XXI". En: A. Dembicz: *América Latina interpretaciones a inicios del siglo XXI*. Varsovia: CESLA, pp. 320-331.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2009b): "El desarrollo del movimiento indígena en Guatemala en el tiempo de la guerra y la paz". En: *Revista del Cesla*, 12, pp. 175-199.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2010a): "Barreras de etnopolítica en Bolivia". En: *Revista del Cesla*, 13, pp. 330-347.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2010b): "Acerca de la insólita carrera de la bandera wiphala". En: *Estudios Latinoamericanos*, t.30, pp.7-24.
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2011a): "Od deindianizacji do reindianizacji Boliwii. O etnopolityce, etniczności i polityzacji ruchów tubylczych". En: K. Derwich/M. Kania (eds.): *Ruchy społeczne i etniczne w Ameryce Łacinskiej*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, pp. 55-77
- Śniadecka – Kotarska, Magdalena (2011b): "Autonomía indígena en América Latina a principios del siglo XXI". En: *Estudios Latinoamericanos*, t.3, pp.7-21.
- Pequeño, Andrea (2007): *Imágenes en disputa. Representaciones de mujeres indígenas ecuatorianas*. Quito: Flacso-Ecuador, Abya Yala, UNFPA.
- Rösing, Ina (2003): *Religión, ritual y vida cotidiana en los Andes: los diez géneros de Amarete*. Madrid: Varvuert.
- Vargas, Virginia (2008): *Feminismos en América Latina: su aporte a la política y a la democracia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Yampara, Simón, et al. (2007): *La cosmovisión y lógica en la dinámica socioeconómica del qhathu/feria 16 de Julio*. La Paz: Fundación PIEB.

Ana Buquet

¿SÓLO EL GÉNERO IMPORTA? UNA MIRADA INTERSECCIONAL A LOS OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LAS ACADÉMICAS

El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México

Este artículo expone algunas problemáticas que enfrentan las académicas para avanzar en sus trayectorias, a consecuencia de distintas manifestaciones del ordenamiento de género en la educación superior. Pero además busca sacar a la luz una serie de factores que interactúan con el género, como la clase o la edad, para mostrar el ahondamiento de las desigualdades cuando se combinan e interactúan diferentes marcadores de desigualdad social en un sujeto o en un colectivo. La intención de ir más allá y no agotar el análisis en el género surge del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), que desde 2012 promueve la incorporación de una mirada interseccional a las problemáticas de desigualdad y exclusión que enfrentan las instituciones de educación superior. A lo largo del texto, en el que se incluye una breve descripción del marco metodológico, se exponen algunas expresiones del ordenamiento de género y su materialización en las instituciones de educación superior, tales como la discriminación, las identidades de género, la división sexual del trabajo y la segregación disciplinaria. En este contexto, se rescatan datos que emergieron en el trabajo de campo vinculados al nivel socioeconómico y se ponen en juego en su interacción con el género, lo que permite observar cómo se agudizan las dificultades para las académicas que acumulan distintos tipos de desventaja.

Introducción

Información basta y exhaustiva muestra las fuertes diferencias que hay entre académicas y académicos en lo que respecta a las posiciones que ocupan en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Las académicas están más representadas en los nombramientos, categorías y niveles más bajos y en ciertas áreas disciplinarias. Dan más clases en la educación media superior y menos en postgrado. Ocupan en menor medida puestos de toma de decisiones, obtienen menor cantidad de reconocimientos y su participación en cuerpos colegiados aún no es equilibrada ante la de sus colegas varones (Buquet et al. 2013, Buquet et al. 2006, PUEG-UNAM 2010).

Sin embargo, algunas pocas académicas han logrado situarse en la cúspide de los nombramientos y de los estímulos, en las disciplinas conocidas como 'duras', obteniendo reconocimientos de gran nivel a su labor de investigación y circulando por cuerpos colegiados de mucha importancia. Incluso han llegado a ocupar cargos de toma de decisiones difíciles de acceder incluso para los hombres.

Con base en un estudio cualitativo (Buquet, 2013) en el que se entrevistó a dos grupos de investigadoras de la UNAM con diferentes niveles de avance en sus trayectorias académicas, se analiza cuáles son las condiciones laborales y personales que les han posibilitado u obstaculizado su ascenso en el nombramiento, en los estímulos otorgados por el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Se podrá observar el efecto incuestionable que causa en las académicas la división sexual del trabajo, así como el peso cultural del género. Sin embargo, un análisis minucioso de la trayectoria de vida que

expusieron estas investigadoras en las entrevistas hace visible que no sólo el género importa. Otros factores como la posición económica, el capital social y cultural, pueden haber intervenido de diferentes maneras para allanar el camino o volverlo sinuoso.

Metodología

Este artículo se elaboró con información obtenida en la investigación doctoral *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias* (Buquet 2013). Al haber sido escrito para presentarse en el Congreso Internacional *Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*, celebrado en el marco del proyecto MISEAL, financiado por el programa ALFA III de la Unión Europea, se logra rescatar de la investigación original una mirada no prevista referida al efecto que causan otros marcadores de desigualdad en la vida laboral y personal de las académicas.

Es una investigación de carácter cualitativo, en la que se realizaron entrevistas a profundidad a nueve investigadoras del Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM¹, durante el período octubre de 2011 a mayo de 2012. Cuatro de las investigadoras entrevistadas tienen los máximos niveles en el nombramiento, el PRIDE y el SNI, que en la UNAM se traduce en los siguientes términos: Investigadoras Titular C, PRIDE D y SNI III², en adelante denominadas DCIII. Las otras cinco entrevistas se realizaron a investigadoras que se ubican en la moda estadística de la UNAM: Investigadoras Titular A, PRIDE C, SNI I, en adelante denominadas CAI.

El rango de edad de las investigadoras es de 45 a 71 años y el de antigüedad en la UNAM es de 22 a 53 años. Los institutos y centros a los que pertenecen son: Astronomía, Geofísica, Física, Geografía, Ciencias de la Atmósfera, Ingeniería y Matemáticas Aplicadas y Sistemas.

El género como categoría transversal para la desigualdad de las mujeres

El objetivo de analizar diferentes trayectorias académicas se orientó a identificar qué componentes o condicionantes de los ámbitos laboral y personal intervienen en el desarrollo de carreras académicas exitosas de algunas investigadoras —muy excepcionales, por cierto— y cuáles impactan de manera negativa, de tal forma que otras no logren alcanzar la cúspide de la academia —en donde se ubica la mayoría.

El estudio realizado muestra con claridad que el género es, sin duda, el eje transversal que dificulta el avance en la carrera académica de todas las investigadoras. Sin distinción de clase, raza, etnia, edad o cualquier otro marcador de las diferencias sociales, las académicas enfrentan una serie de condiciones desventajosas sólo por el hecho de ser mujeres.

1 En el Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM se encuentran los institutos y centros de investigación de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, así como las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud.

2 En la UNAM existen cinco nombramientos académicos: Investigador, Profesor, Técnico Académico, Profesor de Asignatura y Ayudante. Los tres primeros son de carrera y se componen de dos categorías (Asociado y Titular) y de tres niveles en ambas categorías (A, B y C). El máximo nivel posible en cualquiera de ellos es ser Titular C. A su vez, los nombramientos de Investigador y Profesor de Carrera son los de mayor nivel y entre ellos el de Investigador goza de mayor prestigio y de mejores condiciones de trabajo. El PRIDE tiene los niveles A, B, C y D, y el SNI se compone de los niveles I, II y III.

Si contrastamos al género con otros ordenadores de identidad, podremos ver más claramente de qué se trata. La pertenencia étnica, la nacionalidad, la raza o el credo religioso, son referentes que cambian considerablemente para el imaginario social si comparamos cómo se expresan en distintas épocas o en diversos pueblos. La singularidad del género consiste en que los rasgos socialmente atribuidos a la diferencia entre un hombre y una mujer, son extrañamente constantes y similares a lo largo de la historia, en las distintas culturas, en sociedades distantes entre sí. Y esto, cuando menos, se presta a una reflexión más profunda. Muchas referencias fundamentales han cambiado muy poco a lo largo de las épocas y difieren en lo mínimo, incluso entre las sociedades más contrastantes (Serret 2011: 93).

Algunas de estas desventajas se vinculan a cuestiones de carácter cultural como la violencia simbólica (Bourdieu 2007), la discriminación o el sexismo. Las formas en que se manifiesta la discriminación han variado y en algunos ámbitos de la vida social ya no se presentan de manera evidente. En el ámbito de la educación superior y, específicamente, en los espacios donde se desarrolla la investigación científica, la discriminación se manifiesta de maneras veladas y sutiles, por medio de comentarios aparentemente inocentes, gestos, reacciones o comportamientos que se perciben en el orden de lo individual y otro tipo de actitudes que cuesta trabajo identificar como procederes discriminatorios hacia las mujeres. Una de las investigadoras entrevistadas lo expresó de la siguiente manera “Sí hay elementos de discriminación, no abiertos, no declarados, no todos los días, pero ahí estaban [...] son sutilezas [que] no puedes cuantificar” (Sonia DCIII).

La existencia de estos pequeños elementos que forman parte del ambiente institucional —y que normalmente se atribuyen a comportamientos individuales—, tales como no prestar demasiada atención cuando habla una compañera, no mirarla a los ojos, interrumpirla (Sandler 1986: 9), hacer algún chiste u otra infinidad de reacciones que se suscitan ante la presencia de mujeres en los ámbitos científicos, son, en apariencia, inocuas, desestimables e incluso imperceptibles. Sin embargo, la persistencia inadvertida —o advertida— de estos componentes sexistas conforma una atmósfera de resistencia hacia la integración de las mujeres en estos espacios profesionales. Un ejemplo, casi divertido, de esta resistencia expresada en forma de comentario ‘inocente’ se aprecia en el siguiente testimonio: “Estás platicando con alguna otra mujer en el pasillo y un colega dice ‘Ay, qué chistoso escuchar a dos mujeres hablando de Física’ y le digo ‘pues no estás en el salón de belleza estás en el Instituto de Física, por qué va a ser extraño’” (Celia DCIII).

Estos no son relatos de mujeres que no han podido avanzar y que la discriminación las ha detenido, ambos testimonios son de investigadoras del grupo DCIII, al que pertenecen las que han logrado llegar a los máximos niveles de la academia.

Las identidades de género, una de las dimensiones o niveles en los que opera la dominación masculina, también intervienen en la forma en que las mujeres pueden circular por los espacios científicos. El género como marcador de la identidad, excluye y expulsa a las mujeres como sujetos del desarrollo científico. En el imaginario las mujeres representan una serie de características que no confluyen con las condiciones intelectuales y emocionales requeridas para la construcción del conocimiento. Los rasgos socialmente atribuidos a las mujeres y a los hombres —muchas veces cristalizados en sus mentes y en sus cuerpos en forma de identidad— tales como la debilidad, la subjetividad o la emocionalidad de las mujeres frente a la fortaleza, la objetividad y la racionalidad de los hombres, sitúa a ambos sexos en distintos lugares y les

otorga de antemano capacidades diferentes para el desarrollo de actividades científicas. Las mujeres que logran desplazarse o deslindarse de estas características socialmente atribuidas a su sexo, aparecen frente a los ojos de sus colegas como masculinizadas.

¡Claro, se dice eso mucho!, por supuesto y se dice para desmeritar, definitivamente, claro que se dice eso, y la respuesta es sí, en mi caso sí. Si esas formas de ser enérgica, de ser clara, de ser directa, es masculinizarse, sí. Yo creo que no lo son, no tienen que ser masculinas, nada más es ser enérgico, es decir las cosas por su nombre (Sonia DCIII).

No es casual que todas las investigadoras del grupo DCIII, ésas que superaron la carrera de obstáculos que impide a la mayoría lograr los más altos niveles en la academia, hayan manifestado con tanta claridad tener un rasgo de carácter —normalmente considerado poco femenino— que las identifica a todas: fuertes, enérgicas, peleoneras, rezongonas, contestatarias, rebeldes. Así lo narra cada una de ellas:

Soy de forma muy enérgica [...] y siempre me lo reclaman y yo creo que parte de eso ha sido porque ha sido necesario afirmarme, afirmarme que aquí estoy, estoy haciendo trabajo y mi trabajo vale lo que creo que vale [...] pienso que algunas de las mujeres también de mi edad, fuimos de ese estilo porque era necesario hacerlo así [...] He sido siempre muy contestataria (Sonia DCIII).

Yo vivo en un mundo de hombres, lo que es las ciencias duras, entonces, bueno, sí necesitas un carácter fuerte, desafortunadamente, no es fácil (Celia DCIII).

Pues dicen todos que soy muy peleonera. Sí, no me dejo, y yo creo que esa es una de las características, no somos dejadas, soy alegre, veo las cosas positivas y me pongo objetivos (Amelia DCIII).

Es una chava muy parecida a mí, pero jovencita: rezongona, rebelde, que se puso al tú por tú (Diana DCIII).

Por otro lado, están las condicionantes de carácter estructural, como dice Bourdieu: “de mecanismos estructurales (como los que aseguran la reproducción de la división sexual del trabajo)” (2007: 106), que actúan incesantemente en la vida cotidiana de las mujeres ejerciendo coerción sobre sus tiempos y su energía física, intelectual y emocional. Las responsabilidades familiares aparecen en primer término como condicionante del tiempo que las mujeres pueden destinar al trabajo académico. Las horas al día que dedican a atender los asuntos del ámbito doméstico, se acumulan en semanas y meses, y se traducen, a lo largo de la carrera, en años de retraso académico.

En una de las investigaciones realizadas en la UNAM (Buquet et al. 2013), se puede apreciar que las investigadoras dedican más de 30 jornadas (de ocho horas) laborales al año en tareas domésticas —lo que equivale a un mes de trabajo anual— (2013: 292) y 65 jornadas anuales —2.2 meses— en el cuidado de niños/as u otras personas (2013: 294).

No sólo las investigadoras disponen de menor cantidad de tiempo que sus colegas hombres para avanzar en el ámbito laboral, sino que para compensar estos tiempos destinados a las responsabilidades

familiares reducen los tiempos que podrían dedicar a sí mismas: recreación, vida familiar y social, así como horas de sueño y descanso. De esta manera lo manifiesta una de las investigadoras entrevistadas: “Creo que dormía, así, máximo cuatro horas al día. Hubo un mes que no dormía más que dos horas porque era el examen para doctorado de candidatura y los exámenes tutoriales, pues era preparar y no dormir bien, o sea, sí, sí, sí fue un gran sacrificio” (Matilde CAI).

Además, durante el período de crianza de las y los hijos, las posibilidades de las investigadoras para participar en eventos académicos nacionales o internacionales se reducen considerablemente y esto afecta la integración en redes profesionales, en grupos de investigación y en la difusión de su trabajo académico. A continuación, una de las investigadoras ‘top’ manifiesta abiertamente las limitantes para participar en actividades académicas que implicaban trasladarse durante el tiempo que sus hijos/as eran pequeños.

Cuando los niños estaban pequeños yo salí muy poco del país, mi esposo salía más de trabajo, de congresos, en fin, actividades propias del ser astrónomo profesional [...] Viajé muy poco, me limité bastante en esos años, precisamente porque había que estar supervisando a los niños (Sonia DCIII).

Hay que recordar además, que las mujeres no sólo crían y cuidan a los hijos y a las hijas, ellas son también destinatarias del cuidado de ancianas y ancianos (madres, padres, suegras y suegros), de personas enfermas y/o discapacitadas. Así que una vez que han concluido el período de maternidad, a muchas de ellas les cae encima el período de ‘ancianidad’. Dos investigadoras hicieron referencia específica al ciclo interminable del cuidado.

Entonces yo me fui como despreocupando [a medida que iban creciendo los hijos] pero vino también la etapa de los padres [...] Cuidar a mi mamá que fue la que duró un tiempo, digamos, más largo, de mayores cuidados (Moira CAI).

Pues sí, sí ha intervenido por el tiempo que tiene uno que dedicar, yo, a mi hija y a mi madre que actualmente tiene 90 años. Me dedico a ella, entonces pues sí le quita a uno el tiempo de poder adelantar algunas cosas aquí en la universidad, sobre todo en la investigación (Estela CAI).

Es importante entender cómo las responsabilidades familiares, aún resueltas en su mayor parte por las mujeres, se convierten en un conglomerado de condiciones desfavorables que actúa desde distintos lugares (menos tiempo, más cansancio, mayor dispersión y menor vinculación), pero impacta un mismo objetivo: la carrera académica de las mujeres.

En mayor o menor medida esto les sucede a todas las investigadoras. Sólo por el hecho de ser mujeres recae en ellas el bienestar familiar que implica una enorme diversidad de cosas: la crianza de los hijos e hijas; la administración del hogar (alimentación, limpieza, salud, educación, actividades deportivas y recreativas, indumentaria de los integrantes, cuentas, decoración, reparaciones, etc.) y, por supuesto, las cargas de trabajo doméstico.

When the call came from Stockholm early one October morning, Nobel Prize– winner Carol W. Greider was not working in her lab or sleeping. She was doing laundry. She is far from alone. Highly talented women scientists are investing substantial time in housework (Schiebinger/Gilmartin 2010: 1).

También recaen en las mujeres las actividades destinadas a mantener la cohesión de la familia —el equilibrio emocional y afectivo entre sus integrantes— y los vínculos con otros grupos familiares y sociales, una actividad a la que Bourdieu (2007) atribuye una importancia central para la preservación del capital social de la familia.

Así es como una parte muy importante del trabajo doméstico que incumbe a las mujeres sigue teniendo actualmente como fin, en muchos medios, mantener la solidaridad y la integridad de la familia conservando las relaciones de parentesco y todo el capital social para la organización de toda una serie de actividades sociales, corrientes, como las comidas en las que se reencuentra toda la familia, o extraordinarias, como las ceremonias y las fiestas (aniversarios, etc.) destinadas a celebrar ritualmente los vínculos de parentesco y a asegurar el mantenimiento de las relaciones sociales y del resplandor de la familia, o los intercambios de regalos, de visitas, de correspondencia o de tarjetas postales y de llamadas telefónicas (Bourdieu 2007: 121).

El género en las disciplinas

La marca de género se acentúa negativamente en algunos ámbitos que aún se preservan marcadamente masculinos y uno de ellos es la investigación en campos disciplinarios considerados ‘duros’. Los efectos de ser investigadora en Ciencias Sociales, Humanidades o artes, no son los mismos que ser investigadora en las áreas físico-matemáticas e Ingenierías. Ser investigadora en las ciencias exactas adiciona a la desigualdad producida por el hecho de ser mujer, la desventaja de entrometerse en un espacio todavía reservado para los hombres. Las dificultades se potencian para las mujeres en algunos campos del conocimiento.

La Escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder de la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas (“blandas” o “duras” [...]) (Bourdieu 2007: 108).

La participación en la UNAM de las y los investigadores Titular C de tiempo completo en los distintos campos del conocimiento deja evidencia de que mujeres y hombres se distribuyen a lo largo de las disciplinas de una manera claramente diferenciada en función de las características socialmente atribuidas a uno y otro sexo.

En el subsistema de Humanidades, en el que se encuentran los institutos y centros de investigación de las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes, las investigadoras de tiempo completo Titular C alcanzan 44.1% de la participación horizontal (Buquet et al. 2013: 75). Mientras que el subsistema de la Investigación Científica, en el que se encuentran los institutos y centros de investigación de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, así como de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, tiene una escasa participación de mujeres Titular C que apenas llega a 19% (Buquet et al. 2013: 75).

En los testimonios de algunas investigadoras emerge el problema de la segregación disciplinaria. Por un lado se puede percibir cierta discriminación dentro de los centros o institutos de la investigación científica hacia áreas disciplinarias a las que se considera 'blandas'. Una de las investigadoras entrevistadas habla de las diferencias que se producen al interior de este grupo de ciencias exactas y naturales: "Sí [marginación], para las investigadoras en el área de ciencias biológicas. Porque siempre nos han dicho 'bueno, ¿y qué hacen las biólogas en el Centro de Ciencias de la Atmósfera?'" (Matilde CAI).

Por el otro, no se concibe la capacidad de las mujeres para realizar aportes científicos en las áreas del conocimiento consideradas 'duras'. De esta manera se combina el menor estatus de unas disciplinas ('blandas') ante otras ('duras') con el prejuicio de que las mujeres no son 'aptas' para las ciencias exactas. En un estudio realizado hace un par de años (PUEG-UNAM 2010), en el que se realizaron grupos focales con investigadores e investigadoras de ciencias exactas, emergieron testimonios que muestran claramente cómo el aporte científico de las mujeres en estos campos disciplinarios es puesto en duda de manera sutil y velada, pero ejerciendo un efecto negativo sobre el reconocimiento de su trabajo y también en las posibilidades de permanecer y avanzar en estos campos del conocimiento. A continuación se presenta el testimonio de una investigadora que trata de explicar la forma en que sus aportaciones son puestas en tela de juicio: "Es más sutil, pero yo sí siento que los hombres no están convencidos de que el trabajo sea tuyo [...] como mujer, quién sabe si tú podías solita, entonces te echamos la mano. Si hay cuatro hombres que firman el artículo y tú [...], es sutil, se bromea al respecto" (PUEG-UNAM 2010: 33)

Un testimonio muy valioso porque proviene de un sujeto que posee los marcadores hegemónicos de las diferencias sociales —hombre, investigador, de las ciencias exactas—, explica de una manera francamente elocuente una de las formas concretas que adquiere la acumulación de desventajas vinculadas con el género, la disciplina y la edad —mujer, en las ciencias duras y joven—, que muestra no sólo la dificultad de la movilidad de las investigadoras, sino de la permanencia.

Hay chicas que han escrito diez artículos con un investigador de cierto renombre, y a la mera hora el investigador de cierto renombre no la defiende como debe, y no se queda en el Instituto, porque la gente dice: 'el mérito de esos diez artículos es del investigador de renombre'; y entonces ella, a pesar de que tiene una buena cantidad de artículos, pues como ya se vio que no es su producción... ¡Claro!, eso se hace a nivel de chisme; entonces, las cosas que abogan para despedirla, son otras. Y el investigador de renombre simplemente deja fluir los hechos (PUEG 2009: 6).

Sin duda la acción que ejercen recíprocamente el género y la disciplina se recrudece cuando interactúan las ciencias duras con las Ciencias Sociales. Hay un instituto en la UNAM dedicado a las matemáticas aplicadas, en el que están integradas académicas con formación en Ciencias Sociales. Una de ellas, con formación antropológica e histórica, manifestó su percepción sobre cierta forma de marginación en la que ellas mismas se sitúan al ser mujeres y provenir de las ciencias 'blandas': "Me he promovido poco, entre otras cosas porque es una especie de autocensura, o sea, estando en un instituto de matemáticas siempre he tenido un problema de qué tanto van evaluar mi propio trabajo ¿no?, más que por el género por el área ¿no?" (Luciana CAI).

Interacción de distintos marcadores de diferencia

Efectivamente, el hecho de ser mujer sitúa a este sexo —la mitad de la humanidad— en una condición de desventaja previa en cualquier ámbito social en el que se desempeñe y la actividad científica no es la excepción. “[...] (P)ese a los cambios que se están produciendo en las relaciones de género en las sociedades latinoamericanas —y que varios de los estudios sobre masculinidad enfatizan—, las desigualdades de género y los efectos de las construcciones más ‘ortodoxas’ de la masculinidad persisten” (Viveros 2006: 122).

Sin embargo, el peso del género cobra distintas dimensiones en su interacción con otra serie de marcadores de las diferencias sociales. Kimberlé Crenshaw utiliza el concepto de interseccionalidad para denotar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a las múltiples dimensiones de las experiencias laborales de las mujeres negras (1994: 2). Con este concepto ella busca ilustrar que muchas de las experiencias discriminatorias que enfrentan las mujeres negras no están subsumidas en los límites de las categorías de género o de raza, sino que la interacción de estos dos marcadores de diferencia da forma a otra dimensión de la discriminación. De esta manera, las dificultades que enfrentan no pueden ser analizadas como si el sexismo y el racismo fueran dos categorías independientes, sino como dos elementos que interactúan en un sujeto produciendo una forma particular de discriminación.

In an earlier article, I used the concept of intersectionality to denote the various ways in which race and gender interact to shape the multiple dimensions of Black women’s employment experiences (Crenshaw 1989: 139). My objective there was to illustrate that many of the experiences Black women face are not subsumed within the traditional boundaries of race or gender discrimination as these boundaries are currently understood, and that the intersection of racism and sexism factors into Black women’s lives in ways that cannot be captured wholly by looking at the women race or gender dimensions of those experiences separately. I build on those observations here by exploring the various ways in which race and gender intersect in shaping structural and political aspects of violence against women of color (Crenshaw 1994: 2).

Si retomamos el planteamiento que Crenshaw (1994) hace en relación a las diversas formas en que interactúan las categorías de discriminación en un mismo sujeto, se puede analizar el impacto que produce la interacción del sexismo y la clase (nivel socioeconómico) en las investigadoras de la UNAM.

Hemos visto que el género las atraviesa a todas; sin embargo algunas de ellas logran llegar a esos espacios privilegiados, normalmente reservados para los hombres. Y aunque —salvo rarísimas excepciones— tardan más tiempo, enfrentan mayores dificultades y se desgastan más que los hombres a lo largo del camino, unas pocas lo han logrado. En la UNAM las investigadoras Titular C tienen una participación horizontal de 26.9% (Buquet et al. 2013: 67). De este subgrupo, cerca de la mitad (48.3%) han logrado, además, obtener PRIDE D y SNI III: de 180 investigadoras Titular C, 87 tienen el máximo nivel en estímulos³.

Pero están las que no llegan. Y dentro de este grupo hay investigadoras que, además de ser afectadas por el género —condición universal para las mujeres—, son perjudicadas por su nivel socioeconómico.

3 Los datos de las investigadoras DCIII fueron obtenidos del Registro Único del Personal Académico (RUPA), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, consultado en la quincena 18 de 2011 y el de las investigadoras titular C de la nómina académica, quincena 16 de 2009 de la Dirección General de Personal, UNAM. La cifra es sólo aproximada por las diferencias de fechas de la información consultada.

Y esto no quiere decir que, por un lado, las perjudica el orden cultural de género y la división sexual del trabajo (remunerado/no remunerado) y, por el otro, una situación económica ajustada. En estas mujeres el efecto de la interacción de estos dos marcadores de desigualdad produce otro tipo de desventajas.

No es lo mismo administrar un hogar cuando se tiene disponible el capital económico que permite allegarse de recursos humanos (trabajadora doméstica, cocinera, cuidadora, chofer), para el desarrollo de las diversas tareas domésticas, que cuando se carece del poder adquisitivo para la contratación de servicios y la compra de distintos productos destinados al incremento del bienestar familiar. Las voces de las investigadoras nos muestran claramente las diferencias que hay entre unas y otras. El primer testimonio que se presenta es de una investigadora que ha alcanzado los máximos niveles en todo.

Por supuesto que me ha impactado, yo soy la que está a cargo de toda la organización de la casa [...] Por otro lado, ya el trabajo mismo, siempre he tenido ayuda, he pagado para que otra persona sea la que me atienda, entonces no he hecho yo el trabajo, he tenido la responsabilidad de supervisar el trabajo, ver que todo está bien [...], sin que realmente haya yo hecho trabajo físico [...] los niños todo el tiempo tuvieron una persona que los cuidara [...] o sea el trabajo físico lo hacía la empleada (Sonia DCIII).

El segundo testimonio corresponde a una investigadora que permanece con un nombramiento 'mediano', ubicado en la moda estadística de las investigadoras de la UNAM, pero además, al momento de la entrevista (enero de 2012), ya había acumulado 45 años de antigüedad en la UNAM y 64 años de edad (otro tema que impacta negativamente en las posibilidades de avance en la carrera académica).

¿Cómo hice para hacer la comida, cuidar niños, hacer la tesis de doctorado, barrer, sacudir, trapear? Y haber salido al trabajo de campo y haber publicado y haber, y haber, y haber y haber. No lo entiendo, pero lo hice, y ahora siento como más calma, ¿no? (Moirá CAI).

El género y la clase se entrelazan de tal manera que ambas formas de desigualdad se potencian restándose, a estas investigadoras, más tiempo de trabajo académico y de descanso, agotándolas por las múltiples tareas que están a su cargo y dejándolas fuera del terreno de juego cuando se trata de participar en actividades adicionales —tan importantes como los requisitos propios de su carrera— tales como ser integrantes de cuerpos colegiados, participar en eventos académicos o postularse para cargos de toma de decisiones. Equivale a decir que los efectos de la posición social pueden, en determinados casos, como éste, reforzar los efectos del género o, en otros casos, atenuarlos, sin que eso signifique, según parece, anularlos del todo (Bourdieu 2007: 87)

Si no hay dinero, no hay tiempo; y si no hay tiempo, no hay ascenso. La única manera en que las investigadoras pueden aminorar las repercusiones de la división sexual del trabajo en su labor académica es contratando los servicios de alguien, normalmente de otra mujer, que se haga cargo del cuidado de los y las hijas y realice las tareas domésticas.

También se observa que una buena posición económica no sólo ayuda a las investigadoras a desprenderse de algunas de las responsabilidades domésticas que cargan sobre sus hombros. También les otorga recursos adicionales —como el capital cultural y social— para movilizarse y articularse con las redes académicas.

Por ejemplo, la menor participación en actividades en el extranjero, no sólo se vincula a un problema de género (menor apoyo institucional a las científicas), sino que interviene la posición económica y el capital social de las investigadoras para solventar este tipo de gastos y contar con las relaciones que les permitan gestionar su participación.

Por lo regular esos eventos [eventos académicos nacionales e internacionales] la mitad la pago yo de mi salario y la mitad la paga el proyecto y cuando voy a pedir me dicen “mmm, nomás te puedo dar para esto” [...] si es con otras personas, otras personas lo hacen al revés, lo he visto, cuando son sus cuates [amigos] sí los apoyan [...] siempre es diferenciado el apoyo (Mónica CAI).

El papel que juega la posición económica en las investigadoras entrevistadas se vincula con una de las aproximaciones metodológicas que la perspectiva interseccional nos ofrece para explorar las relaciones entre categorías y el modo en que interactúan unas con otras (Gil Hernández 2011).

Este efecto acumulativo también puede darse de manera positiva. Cuando se contrarrestan atributos negativos con capitales culturales y económicos. [...] La clase social puede hacer, por ejemplo, más aceptable la diferencia sexual o, de otro lado, como lo plantea Díaz “la clase social puede ‘diluir’ el color” (Gil Hernández 2011: 3).

En este análisis se puede observar que la interacción entre género y clase causa un efecto acumulativo. Tal como lo plantea Gil Hernández (2011), en unos casos el efecto es negativo y en otros positivo. Una posición económica holgada permite a las investigadoras que la disfrutan, contrarrestar algunos efectos negativos del género. La disponibilidad de recursos económicos les permite liberarse de una parte de la estructura de la división sexual del trabajo que las oprime. Pueden recobrar un porcentaje del tiempo para canalizarlo en su trabajo académico y aminorar el desgaste físico, intelectual y emocional que significa ser responsable del funcionamiento de una familia. Por otro lado, las investigadoras que no disponen de recursos económicos suficientes para aliviar la carga doméstica y de cuidados, acumularán a las desventajas propias del género el agotamiento físico y mental que se traducirá de manera inmediata en las posibilidades de avanzar en su labor de investigación.

La edad también es una categoría que funciona como marca de diferencias sociales y que tiene, si no aspectos contradictorios, sí dos lados aparentemente opuestos en su forma de actuar en el ámbito académico. Los científicos de renombre, los eméritos, los honoris causa, normalmente son de edad avanzada. Los años de estudio, de práctica docente e investigativa les dan el soporte de la experiencia y del conocimiento consolidado. En este rubro ser de edad avanzada es prácticamente un requisito, es el caso del nombramiento de profesor o investigador emérito para el cual una de sus condiciones es haber cumplido 30 años de antigüedad en la carrera académica⁴. Las personas jóvenes padecen su edad para alcanzar esos niveles reservados sólo para quienes ya han transitado largos años por la academia.

Pero al mismo tiempo, y sobre todo en el caso de las mujeres, es difícil moverse de manera ascendente en el inicio de la carrera académica si se han superado los 35-40 años de edad. Concursar becas, estancias

4 Artículo 33.- Son profesores o investigadores eméritos, aquellos a quienes la Universidad honre con dicha designación por haberle prestado cuando menos 30 años de servicios, con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional. Estatuto del Personal Académico (EPA), UNAM.

posdoctorales o plazas, es un ámbito reservado para jóvenes que a muy corta edad han acumulado una gran cantidad de méritos académicos, no para mujeres que han atravesado por la etapa reproductiva y han tenido que poner 'en pausa' el ritmo con el que venían avanzando. Algunas logran reinsertarse a la dinámica académica algunos años después, pero para el imaginario universitario tal vez ya sea un poco tarde.

Lo que sí a veces entra en cuenta en una evaluación, en una promoción, es “¿qué edad tiene? Ah... pues sí... pues es que mira, ya tiene 40 años” [...] y eso va en contra de las mujeres [...] es que no debe ser igual, las mujeres nos tardamos más... (Diana DCIII).

En el siguiente testimonio —de una investigadora de 50 años, bióloga, en el Centro de Ciencias de la Atmósfera— se aprecia cómo se interrelacionan varios marcadores de las diferencias sociales: “La mayoría que es jefe de departamento o representante de un cuerpo colegiado, son investigadores jóvenes, pero siempre del área atmosférica” (Matilde CAI).

La forma de organización, no explícita, de la universidad reproduce la división sexual del trabajo y la estructura de clase y cultiva a esos sujetos que son producto de múltiples diferencias. Claramente el género y la clase son dos organizadores de la estructura universitaria que dispone oportunidades diferenciadas para la permanencia y la movilidad de sus integrantes y desde donde se percibe de distintas formas la organización institucional, sus ambientes y sus desigualdades.

La interacción de distintos marcadores de la identidad en los sujetos universitarios, interviene, por ejemplo, en la manera como los individuos perciben ciertas formas de desigualdad, dependiendo de sus condiciones y su posición en la estructura institucional. Un estudio realizado en Australia (Della Flora et al. s/f) sobre las actitudes de académicos y académicas frente a un programa sobre igualdad de oportunidades, muestra con claridad que la percepción sobre la discriminación hacia las mujeres varía en función de una serie de marcadores de las diferencias sociales del individuo que percibe (Della Flora et al. s/f: 5). De esta manera, la interacción de las desigualdades sociales en individuos y grupos no sólo marca diferencias en las posiciones ocupadas dentro de la jerarquía institucional, sino que produce percepciones divergentes ante la exclusión y la marginación social.

A modo de reflexión

Este artículo fue escrito con información obtenida de una investigación diseñada desde la perspectiva de género (Buquet Corleto 2013); sin embargo, su inserción en el Congreso Internacional *Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior* permitió rescatar y sacar a la luz una serie de factores que emergieron en el proceso de la investigación cualitativa que no hubieran sido observados, ni analizados si no fuera por el impulso que el proyecto MISEAL le está dando a esta perspectiva de inclusión social. Considerar los diferentes marcadores de diferencia social y su forma de interacción en los sujetos o colectivos enriquece el análisis y arroja nuevos elementos para comprender las desigualdades que se presentan en el ámbito de la educación superior.

La interseccionalidad, entendida como un modelo de análisis de las diferencias sociales (Gil Hernández

2011: 1), permite entender cómo los distintos marcadores de la desigualdad confluyen en una persona —o en un colectivo— como referentes en la configuración de su identidad.

También es importante subrayar que las identidades de género y las identidades de clase o étnico-raciales se adquieren al mismo tiempo y generan prácticas sociales marcadas simultáneamente por estas múltiples identidades (García de León 1994, Viveros 2006: 121).

Su modelo analítico otorga elementos para superar las explicaciones producidas a través de los límites tradicionales de las categorías de discriminación (Crenshaw 1994: 2) y aproximarnos a una reflexión sobre las desigualdades sociales y la combinación de diferentes órdenes de poder que recaen en un sujeto o en un colectivo (Gil Hernández 2011: 17). No todas las mujeres sufren la misma forma de subordinación, ni todos los pobres, ni todos los indígenas. Cada uno de estos sujetos o colectivos están subsumidos en variadas formas de opresión que dan figura a una manera específica de discriminación. Esta visión permite dejar atrás la idea de 'la mujer' como si todas las mujeres fueran idénticas y situar las múltiples formas en que un sujeto mujer está determinado por diversas estructuras del poder. Habrá mujeres profundamente privilegiadas ante otras que padecen fuertes formas de opresión. Pero todas las mujeres, privilegiadas o no, serán, ante todo, mujeres y dentro de una clase privilegiada o cualquier otro orden hegemónico, estarán marcadas por el género.

En las distintas formas de discriminación, como la clase, la raza/etnia, la diversidad sexual, la discapacidad, la edad, siempre hay hombres y mujeres. Los hombres que no están marcados por alguna de las categorías identitarias en su forma discriminatoria, esto es: hombres blancos, heterosexuales, de clase alta, etc., están exentos de un marcador social que los margine, excluya o subordine. Para las mujeres, no es posible estar exentas de un marcador de desigualdad, porque aunque sean blancas, heterosexuales y de una clase social acomodada, previamente pertenecen a la categoría mujer. Una categoría que desde el plano simbólico —lo femenino— se constituye como límite de la categoría central —lo masculino (Serret 2011: 78).

En este sentido el ser humano es, en el imaginario, el hombre. Es la única forma en que este concepto se refiere a una persona que de antemano no padece de algún marcador de discriminación. Un ser humano que no es hombre, o sea una mujer, requiere nombrarse al pertenecer a la categoría límite de la pareja simbólica. "El carácter de toda categoría límite, entonces, es muy distinto al de la categoría central, pues su función es permitir la conformación de un sentido externo a ella misma: delimita la significación a costa de no encarnar en sí misma sino la negación de ese significado" (Serret 2011: 76-77).

Sin subestimar la importancia y el enriquecimiento analítico que otorga la perspectiva interseccional, las mujeres, más allá de su pertenencia a cualquier grupo social —privilegiado o no— deben cargar con una discriminación adicional a los hombres, siempre, en todos los casos. En este sentido es que se plantea que el género (sexo) es la categoría transversal de la discriminación y mientras exista la discriminación de género el concepto de ser humano seguirá aludiendo, en el imaginario, a los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (2007): *La dominación masculina* (5a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Buquet, Ana/Cooper, Jennifer A./Mingo, Araceli/Moreno, Hortensia (2013): *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género; Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, Ana (2013): *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0696364/Index.html> (consultada en versión impresa)
- Buquet, Ana/ Cooper, Jennifer A./Rodríguez Loredó, Hilda/Botello Longi, Luis (2006): *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: PUEG, UNAM, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM.
- Crenshaw, Kimberlé (1994): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color". En: Martha Albertson Fineman/Rixanne Mykitiuk (eds.): *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge, pp. 93-118.
- Della Flora, Julia/Gustavson, Corliss/Hartmann, Linley/Konrad, Alison (s/f): "Attitudes of Academics to Equal Employment Opportunity: Some Preliminary Results". Report to staff.
- Gil Hernández, Franklin Gerly (2011): "Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad". En: S. Correa/R. Parker: *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*. *Sexuality Policy Watch*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. Rio de Janeiro.
- PUEG-UNAM (2010): *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia*. Instituto de Matemáticas de la UNAM. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacion&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132 (consultada en versión impresa)
- PUEG (2009): "Grupo Focal Académicos Hombres". Instituto de Matemáticas. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Sandler, Bernice R. (1986): *The Campus Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators, and Graduate Students. Final Report*. Washington, DC: Association of American Colleges, Washington, DC.
- Schiebinger, Londa, & Gilmartin, Shannon K. (2010): "Housework Is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, where they belong". En: *Academe: Magazine of the American Association of University Professors*, 96, 1.
- Serret, Estela (2011): "Hacia una redefinición de las identidades de género". En: Géneros. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9, 18, pp. 71-97.
- Viveros, Mara (2006): "El machismo latinoamericano. Un persistente malentendido". En: Mara Viveros et al. (eds.): *De mujeres, hombres y otras ficciones*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales-Escuela de Estudios de Género-Universidad Nacional de Colombia-Tercer Mundo, pp. 111-128.

María Luisa Preinfalk

VIOLENCIA DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Un mecanismo de exclusión y marginalización

de la población estudiantil, administrativa y académica

El presente artículo aborda un análisis de la violencia intrafamiliar (VIF) y el hostigamiento sexual como expresiones de violencia de género en la población estudiantil, así como del sector administrativo y académico de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), con el propósito de ampliar los conocimientos sobre este fenómeno y brindar elementos para el diseño de acciones de prevención, detección, atención, investigación y registro, en el ámbito de la educación superior. El análisis puntualiza las formas de expresión, modos de internacionalización, consecuencias y desafíos que —desde la perspectiva de género— constituyen una agenda de trabajo para las instituciones de educación superior (IES). Este enfoque se enmarca en el interés del proyecto *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL), iniciativa que busca desarrollar acciones que promuevan e implementen procesos de inclusión social y equidad en las IES de América Latina, razón por la cual este ensayo fue presentado en el marco del I Congreso Internacional MISEAL, titulado *Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión social en Educación Superior*.

La violencia de género o violencia contra las mujeres es una forma específica de violencia, donde el factor de riesgo es ser mujer y cuyas manifestaciones surgen de la condición de discriminación y subordinación que viven las mujeres, y que responde a los patrones culturales y sociales de una sociedad patriarcal y androcéntrica (Asociación Centro Feminista de Información y Acción 2010: 20-21). La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (adoptada en Belém do Pará, Brasil, el 9 de junio de 1994), instrumento normativo internacional que detalla una serie de compromisos de los Estados respecto del derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia, define la violencia contra las mujeres como “[...] cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (Asamblea General de las Naciones Unidas 1979: Capítulo I, Artículo 1).

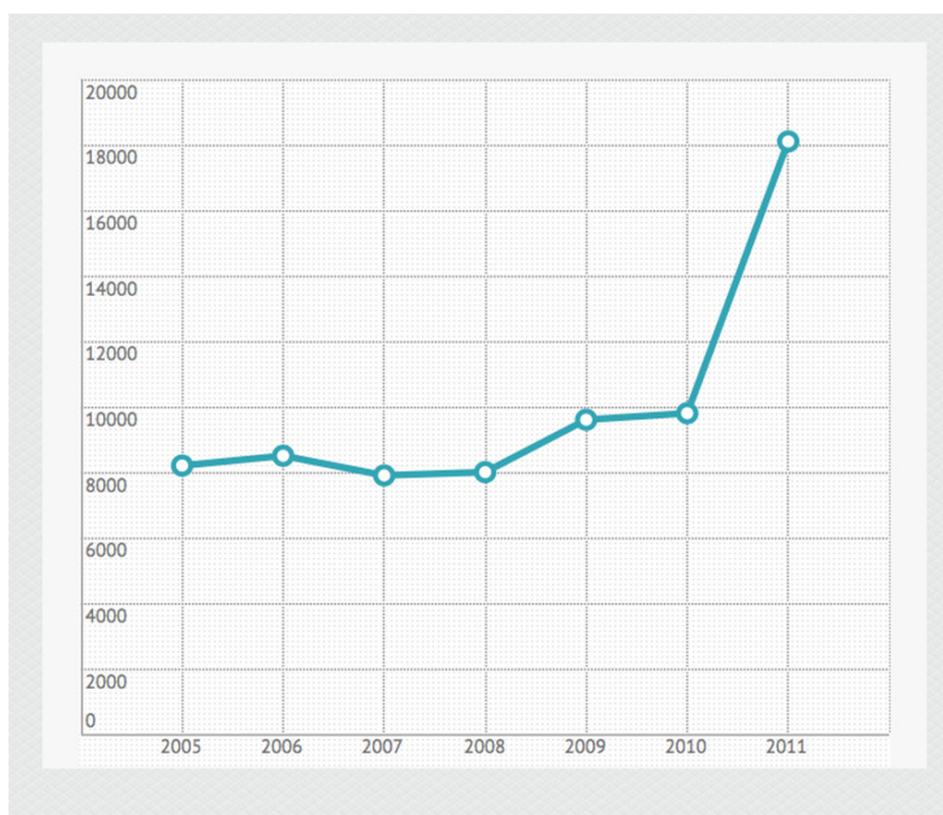
En el caso de Costa Rica, pese al avance en materia de políticas públicas, legislación y acciones para la prevención y atención de la violencia de género, los indicadores muestran que la situación continúa siendo preocupante. Datos consignados en el *Anuario Estadístico 2011* del Instituto de Estadísticas y Censos de Costa Rica (INEC), revelan que entre los años 2005 y 2011, el número de casos de violencia doméstica ingresados al Ministerio Público se incrementó en un 116,1%, pasando de 8.441 a 18.242 casos, siendo la mayoría de víctimas mujeres (INEC 2011) (Ver Gráfico 1). Por otra parte, el Ministerio de Salud de Costa Rica registró en el año 2010 la atención de 8.822 personas víctimas de VIF, de las cuales el 79,3% fueron mujeres y el 20,7% hombres, derivando en tasas de incidencia de 2.601 mujer por cada 100.000 habitantes y de 667 hombres por cada 100.000 habitantes. Cabe destacar que el grupo de edad más afectado por esta situación es el de los 20 a 34 años, coincidiendo con la edad en que se encuentra la mayor parte de la población estudiantil de la UNA. Finalmente, el Instituto Nacional de las Mujeres, reportó durante el período del 1 de enero al 30 de octubre del año 2010, la muerte de 34 mujeres por VIF, perpetrada por la pareja o ex-pareja de las víctimas (INEC y otros 2010).

Violencia intrafamiliar en la UNA

En las investigaciones realizadas por el IEM en el año 2009, con participación de población estudiantil (Giusti 2010) y en el año 2011, con población académica y administrativa (Giusti 2011), desde el enfoque de género, y con una metodología cuantitativa de investigación, que permitió generalizar los resultados a la comunidad universitaria, se partió del concepto de VIF entendida como “[...] cualquier acto llevado a cabo por un miembro de la familia o por una persona cercana a ésta, con más poder, con quien existe un vínculo afectivo o parentesco, que afecta de manera negativa la integridad física, sexual psicológica o patrimonial de una persona” (Giusti 2010: 16).

Los resultados de los estudios mostraron que la VIF es una problemática que afecta a un considerable número de estudiantes, personal académico y administrativo de la UNA. Un 34,0% de la población estudiantil y un 66,2% del personal docente y administrativo encuestado, manifestó estar inmerso en una situación de violencia en el ámbito familiar al momento de los estudios (años 2009 y 2011, respectivamente).

Gráfico 1. Casos de violencia doméstica ingresados al Ministerio Público (2005-2011), Costa Rica

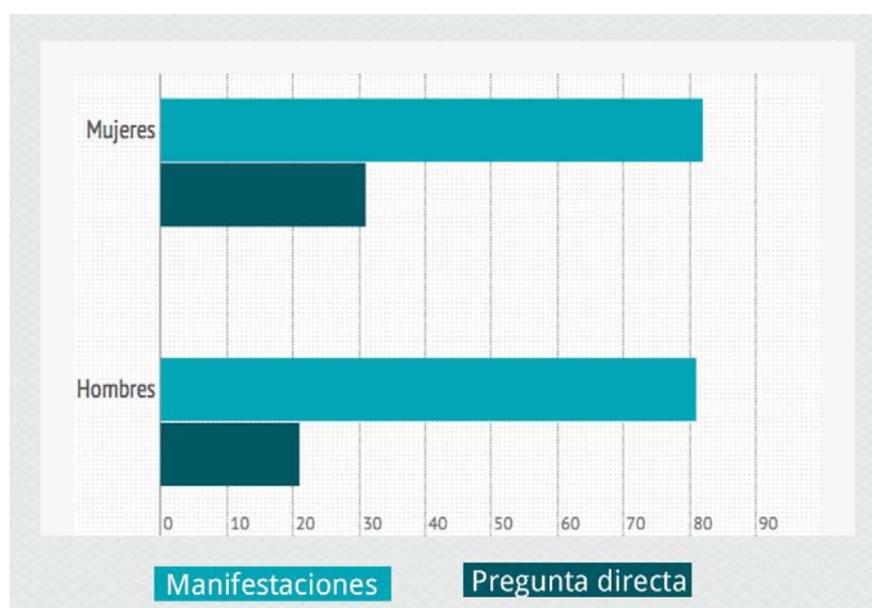


Fuente: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico 2011 (INEC 2011)

La VIF es una constante a lo largo de la vida de las personas que conforman la comunidad universitaria de la UNA, sin embargo existe poca conciencia del problema. Ante la pregunta directa de si habían sido víctimas de VIF en algún momento de su vida, un 28,0% del estudiantado y un 37,0% del personal administrativo y docente respondieron de manera afirmativa. Sin embargo, al consultárseles si habían vivido una serie de situaciones concretas de violencia, los porcentajes alcanzaron niveles del 81,0% en estudiantes y del 75,0% en personal académico y administrativo, como se aprecia en los Gráficos 2 y 3.

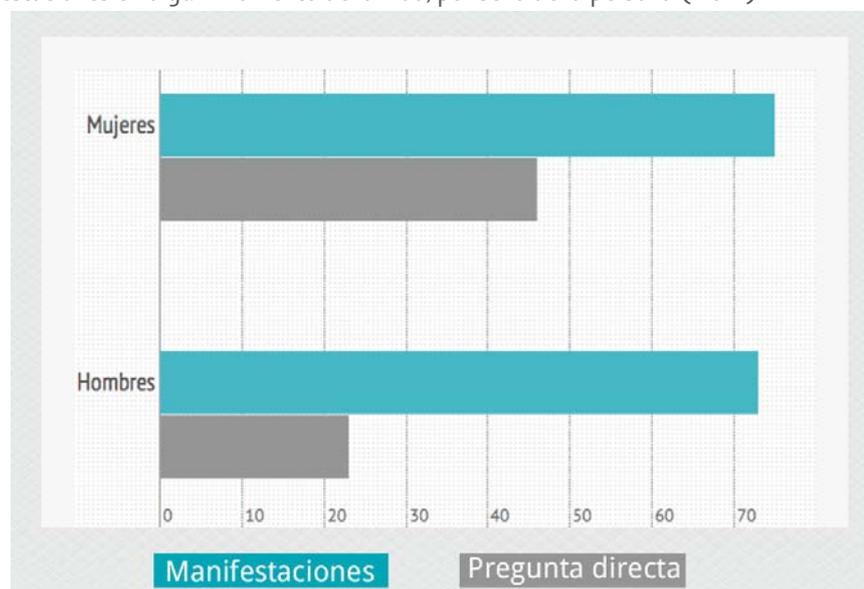
Esta situación podría asociarse a diferentes razones. Al respecto, la teoría feminista postula la legitimación de la violencia como consecuencia del patriarcado; en una sociedad patriarcal se naturaliza y legitima la violencia de los hombres hacia las mujeres, niñas, niños y otras personas en condición de vulnerabilidad. La organización patriarcal define conductas y funciones a cada sexo mediante el establecimiento de valores, creencias, costumbres, normas, roles sociales, entre otros, los cuales son interiorizados por las personas y forman parte de su identidad. Estos valores genéricos construidos y asignados por el patriarcado, se han incorporado a diferentes discursos sociales, que son reproducidos por instituciones como la familia, la iglesia, el sistema educativo, los medios de comunicación, entre otras, y dan significado imaginario al ser y hacer de mujeres y hombres.

Gráfico 2. Porcentaje de las y los estudiantes que indicaron haber sufrido VIF ante la pregunta directa y según manifestaciones en algún momento de la vida, por sexo de las personas (2009)



Fuente: Giusti 2010.

Gráfico 3. Porcentaje de personas que laboran en la universidad que indicaron haber sufrido VIF ante la pregunta directa y según manifestaciones en algún momento de la vida, por sexo de la persona (2011)



Fuente: Giusti 2010.

Por ejemplo, al poseedor de un cuerpo masculino se le asocian una serie de atributos, como un ser que piensa, crea y destruye, propietario de los bienes materiales y simbólicos —mujeres, hijos e hijas—, del poder y la razón. Así, desde el sistema patriarcal se define al hombre como un ser para-sí, con lo cual se legitima su búsqueda constante de gratificación y goce. Mientras que a la mujer se la define como un ser pasivo, sumiso, dependiente, al servicio de otros, dedicado a la crianza de los hijos e hijas. Al otorgarle un valor jerárquico diferente a cada una de las características femeninas y masculinas, el sistema patriarcal naturaliza y legitima la violencia de los hombres hacia las mujeres (Lagarde 1994).

En la línea señalada, es evidente que los actos de violencia continúan siendo considerados como asuntos privados. En el caso de la UNA, un 76,6% de la población estudiantil que ha sufrido VIF consideró la agresión como un asunto privado que debe manejar discretamente, sin haberse constituido en denuncias formales, desarrollando diversas estrategias personales para hacerle frente, como recurrir a una persona de confianza para contarle lo sucedido, refugiarse en la religión, ingresar a estudiar o trabajar, entre otras. De este grupo, el 87,9% son mujeres y el 61,8% hombres. En el caso de la población académica y administrativa un 50,0% ha enfrentado la VIF como un asunto familiar; 48,5% de las mujeres y 54,0% de los hombres. Las conductas violentas tienden a naturalizarse, considerándose que forman parte de las relaciones humanas.

Los estereotipos sociales que estigmatizan a las personas que se ven afectadas por esta problemática, el sentimiento de deslealtad o traición que puede generarse en la persona víctima de violencia al revelar el maltrato por parte de un familiar o persona con la que mantiene un vínculo cercano, la negación de lo vivido ante el dolor que la situación de violencia desencadena o ante el miedo de que no se les crea, entre otras, también son razones que impiden o dificultan la denuncia de la VIF. En el caso de los hombres, revelar que han sido víctimas de violencia, incluso mediante una encuesta anónima, podría percibirse como una amenaza al ideal de masculinidad hegemónica, explica Giusti (2010), por lo que el reconocimiento público de la violencia constituye una posibilidad que socialmente se les ha negado.

Brechas por sexo

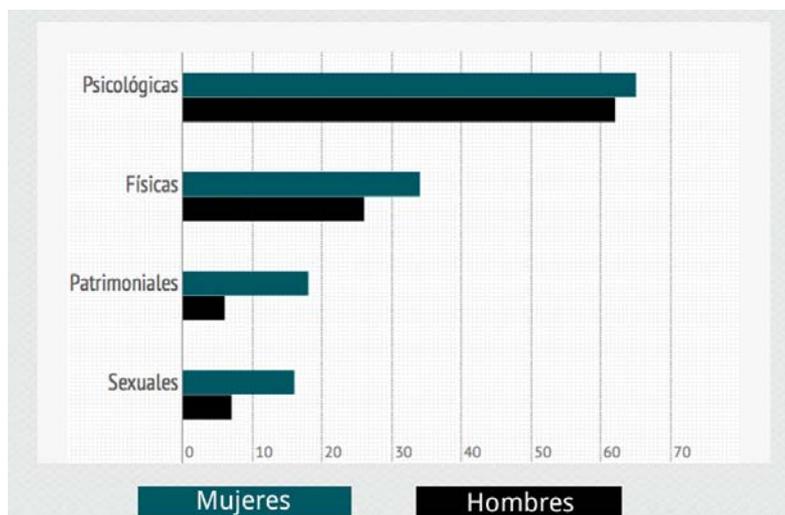
Los estudios revelaron que si bien hombres y mujeres han sufrido diversas formas de VIF en cualquier etapa de la vida, las mujeres son las más afectadas, tanto en la población estudiantil, como académica y administrativa.

En el caso de la población estudiantil, un 80,0% de las mujeres y un 76,0% de los hombres han sufrido VIF en la niñez y adolescencia. En la etapa adulta los porcentajes registrados fueron de 58,0 % en las estudiantes y de 53,0% en los estudiantes y al momento de aplicar la encuesta las mujeres presentaron una prevalencia de un 37,0% y los hombres de un 30,0%.

El análisis de brechas por sexo en la población estudiantil muestra la misma tendencia por tipo de violencia: las mujeres son las principales víctimas. En el caso de la violencia sexual, tercer tipo de abuso en importancia que enfrenta la población estudiantil y principal brecha por sexo identificada, se registró que 264 mujeres la han sufrido en la niñez y adolescencia por cada cien hombres. Mientras que en la edad adulta y momento actual la brecha en perjuicio de las mujeres mostró valores de 127 y 112 mujeres por cada cien hombres, respectivamente. La prevalencia de la violencia patrimonial en estudiantes al momento

de aplicar la encuesta fue de un 4,5% en las mujeres y un 2,2% en los hombres. Mientras que la violencia psicológica o emocional en el momento del estudio afectó a un 33,6% de las mujeres y el 26,0% de los hombres. Como puede apreciarse en el Gráfico 4, se registró una situación similar en la población administrativa y docente, siendo las mujeres las más afectadas en los diferentes tipos de VIF.

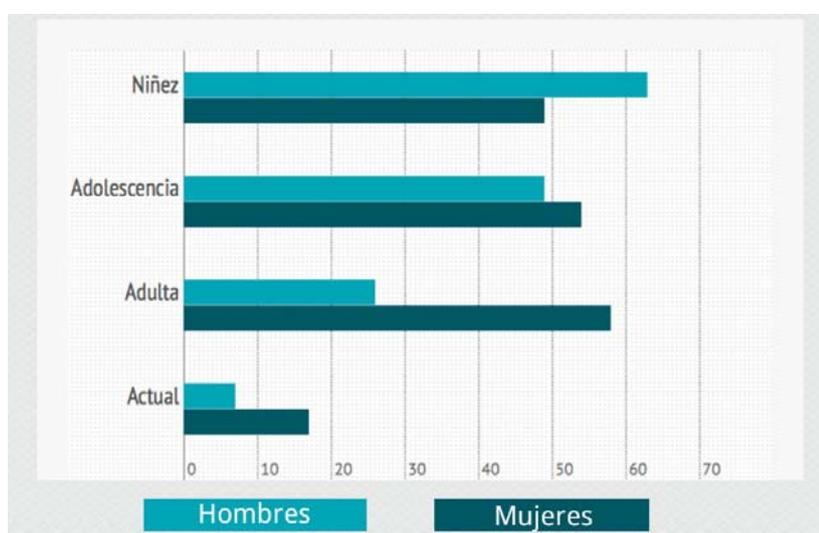
Gráfico 4. Porcentaje de personas que laboran en la universidad que indican haber sufrido al menos una manifestación de VIF durante su edad adulta según tipo de violencia, por sexo de la persona (2011)



Fuente: Giusti 2010.

Las investigaciones también evidenciaron que conforme se pasa de la niñez y adolescencia al momento actual, la brecha entre ambos sexos aumenta en perjuicio de las mujeres; a excepción de la violencia física, en la que se registra un comportamiento inverso, siendo los estudiante los más afectados, al momento de aplicar la encuesta (8,6% hombres y 7,7% mujeres). Este hallazgo, relacionado con un incremento de la prevalencia de la VIF hacia las mujeres conforme se acercan a la mayoría de edad y después de ésta, se registró también en las mujeres académicas y administrativas. Por el contrario, el porcentaje de hombres académicos y administrativos que sufren VIF disminuye conforme avanzan hacia la edad adulta, como se aprecia en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Porcentaje de personas que laboran en la universidad que indicaron haber sufrido VIF en la pregunta directa según momento de la vida en que ocurrió, según sexo de la persona (2011)



Fuente: Giusti 2010.

Las diversas formas de violencia que se ejercen contra las mujeres reflejan el ejercicio de control y poder sobre su cuerpo, su sexualidad y sus movimientos. Según Basaglia (1985), el sistema patriarcal asume la propiedad de las mujeres a través de la apropiación de su cuerpo, negándole el control sobre sus capacidades. Esto lo realiza a través de una normativa que regula su capacidad reproductiva, su sexualidad, su erotismo, su maternidad, su salud. El cuerpo es concebido como objeto de poder y como tal, disciplinado para fines sociales. El cuerpo no es un espacio neutral, sino un espacio de poder: “[...] el cuerpo se concibe y vive de acuerdo con la posición que su poseedor o poseedora ocupa en el entramado social, por lo que se convierte en receptor y vehículo del poder de acuerdo con dicha posición” (Foucault citado por Castañeda 1993: 123). Para Lerner (1986), este desbalance de poder legitima y facilita el ejercicio de conductas violentas por parte de las personas que ocupan una posición de superioridad, hacia aquellas que se consideran inferiores. Esto hace que la violencia hacia a las mujeres sea un problema estructural, anclado en esa relación desigual de poder.

Consecuencias de la violencia intrafamiliar

La VIF constituye una problemática que debe ser abordada sistemáticamente por las instituciones de educación superior, por las consecuencias que conlleva para la comunidad universitaria. Un número considerable de estudiantes reportó como principal consecuencia de la VIF sufrida una disminución en su autoestima y seguridad personal (51,3% de la población estudiantil), problemas de salud —dolor de cabeza, gastritis, trastornos del sueño, problemas de apetito, cansancio, ansiedad, dificultades para concentrarse— (47,3%), disminución en el rendimiento académico (35,3%) y deterioro en su vida social (32,7%). Asimismo, un 24,0% del estudiantado que ha sido víctima de violencia ha pensado en abandonar la universidad como consecuencia de esta problemática. Mientras que un 19,3% tuvo problemas con sus hijos e hijas u otros familiares, un 18,0% con sus compañeros(as) de clase, un 17,3% ha sufrido pérdidas económicas, un 14,7% ha desarrollado conductas fármaco dependientes, refugiándose en alcohol, fármacos, cigarrillos u otra droga y un 10,7% ha tenido problemas con docentes universitarios.

A lo anterior debe agregarse que un 14,9% de la población estudiantil que ha vivido al menos una situación de violencia en los seis meses anteriores a la encuesta, manifestó que las agresiones han ido aumentando en frecuencia e intensidad y un 9,9% consideró que la situación de violencia se salió de su control. Asimismo un 8,7% de estos estudiantes tuvo que recibir atención médica o ser hospitalizada(o) a consecuencia de la agresión recibida (principalmente las mujeres) y un 6,2% sintieron que en los últimos incidentes de violencia su vida corría peligro.

Hostigamiento sexual

El hostigamiento sexual también constituye una forma de violencia que afecta de manera diferenciada a hombres y mujeres, causando daños emocionales, físicos, sociales a las personas que lo sufren. Es una práctica violatoria de los derechos humanos, anclada en las desigualdades de poder entre hombres y mujeres, que se manifiesta de diferentes formas,

(...) desde insinuaciones enmascaradas de halagos (piropos), pasando por miradas, gestos lascivos y verbalización de deseo, chistes y comentarios de naturaleza sexual, despliegue de material pornográfico, roces corporales, besos, hasta proposiciones directas de mantener relaciones sexuales (Carvajal/Delvo 2010a: 9).

Pese a que el hostigamiento sexual es sancionado por ley en Costa Rica, muchas veces no se denuncia o cuando se denuncia las sanciones impuestas son leves, argumentándose que no constituye una falta grave. Esto sucede al prevalecer en el imaginario social la idea de que las mujeres provocan a los hombres en situaciones relacionadas con la sexualidad. El hostigamiento sexual es visto como una situación normal que debe aceptarse como parte de las relaciones entre hombres y mujeres, en el ámbito del trabajo o del estudio (Carvajal/Delvé 2010a). Datos de la Defensoría de los Habitantes de Costa Rica indican que en el año 2011 se recibieron 213 casos de hostigamiento sexual, planteados en su mayoría por funcionarias de instituciones gubernamentales del país. Los datos que a continuación se presentan dan cuenta de la prevalencia de esta problemática en la población estudiantil y el sector administrativo de la UNA¹.

Hostigamiento sexual en la población estudiantil

El IEM de la UNA desarrolló en los años 1999 y 2008 dos investigaciones con estudiantes y en el año 2010 un estudio con población del sector administrativo sobre la ocurrencia de situaciones de hostigamiento sexual en el ámbito universitario. Los estudios se efectuaron desde el enfoque de género, bajo la metodología cuantitativa de investigación, con muestras aleatorias de cada una de las poblaciones citadas.

Los resultados mostraron que en el año 1999 un 50,5% de la población estudiantil había sufrido hostigamiento sexual, porcentaje que se redujo a un 35,6% en el año 2008. Las estudiantes mujeres son más hostigadas que los hombres, en porcentajes de 57,9% y 39,6% en 1999 y de 41,9% y 28,0% en el 2008, respectivamente, como se observa en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Estudiantes que han oído hablar de hostigamiento sexual, indican que les ha ocurrido según pregunta directa y manifestaciones, por sexo en valores absolutos y relativos (1999-2008)

Categorías	Total		Hombres		Mujeres	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008
TOTAL DE ESTUDIANTES	1642 ^{1/}	1139 ^{2/}	657	516	985	623
DISTRIBUCIÓN RELATIVA (en porcentaje)						
Han oído hablar de hostigamiento sexual	90.6	90.4	91.3	87.2	90.2	92.3
Según pregunta directa						
Han sufrido hostigamiento sexual	14.7	10.6	7.7	3.7	19.9	16.3
No ha sufrido hostigamiento sexual	85.3	89.4	92.3	96.3	80.1	83.7
Según manifestaciones ^{3/}						
Han sufrido hostigamiento sexual	50.5	35.6	39.6	28	57.9	41.9
No ha sufrido hostigamiento sexual	49.5	64.4	60.4	72	42.1	58.1

1/ Nueve estudiantes no indicaron el sexo. 2/ Cinco estudiantes no indicaron el sexo.

3/ No incluye 8 hombres ni 11 mujeres que respondieron para las manifestaciones propuestas si las habían sufrido o no.

Fuente: Carvajal/Delvé 2010a

Como se aprecia en el cuadro, en ambos estudios el porcentaje de prevalencia del hostigamiento sexual

1 El concepto de hostigamiento sexual utilizado en las investigaciones realizadas fue el establecido en la Ley contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia (Ley 7476 de la República de Costa Rica), que indica que el hostigamiento sexual es “[...] toda conducta sexual indeseada por quien la recibe”.

registrado mediante la pregunta directamente formulada es inferior al obtenido con base en una lista de situaciones de hostigamiento, lo que lleva a afirmar que la población estudiantil no sabe reconocer ciertas conductas como hostigamiento sexual (a nivel general se registró un 70,0% de la población estudiantil en esta situación). Al igual que con la VIF, esta diferencia puede atribuirse a la falta de conocimiento sobre la problemática y al hecho de que es una conducta considerada normal e inevitable en las relaciones interpersonales, lo cual evidencia la necesidad urgente de desarrollar esfuerzos orientados a la transformación de patrones culturales patriarcales, de manera que las mujeres puedan vivir libres de violencia. Asimismo, los estudios mostraron un mayor reconocimiento del problema por parte de las mujeres, lo cual podría deberse al hecho de que socialmente la mujer es vista y tratada como objeto sexual, situación que posiblemente las hace más sensibles y conscientes de la problemática. También es posible suponer que esta mayor toma de consciencia por parte de las mujeres responde a las campañas que se han realizado en la UNA para sensibilizar a la comunidad universitaria.

Por otra parte, las manifestaciones de hostigamiento sexual que más sufre la población estudiantil continúan siendo las mismas entre ambos estudios (aunque el orden de importancia es diferente y sus porcentajes varían para cada sexo): comentarios o conversaciones sexuales subidos de tono, no deseados; exclamaciones o gestos insinuantes; le han desnudado con la mirada; hablaron de experiencias sexuales, sin que usted lo pidiera; le han dicho obscenidades en un aula, pasillo, laboratorio o trabajo de campo de la UNA y trataron de averiguar sobre su vida sexual.

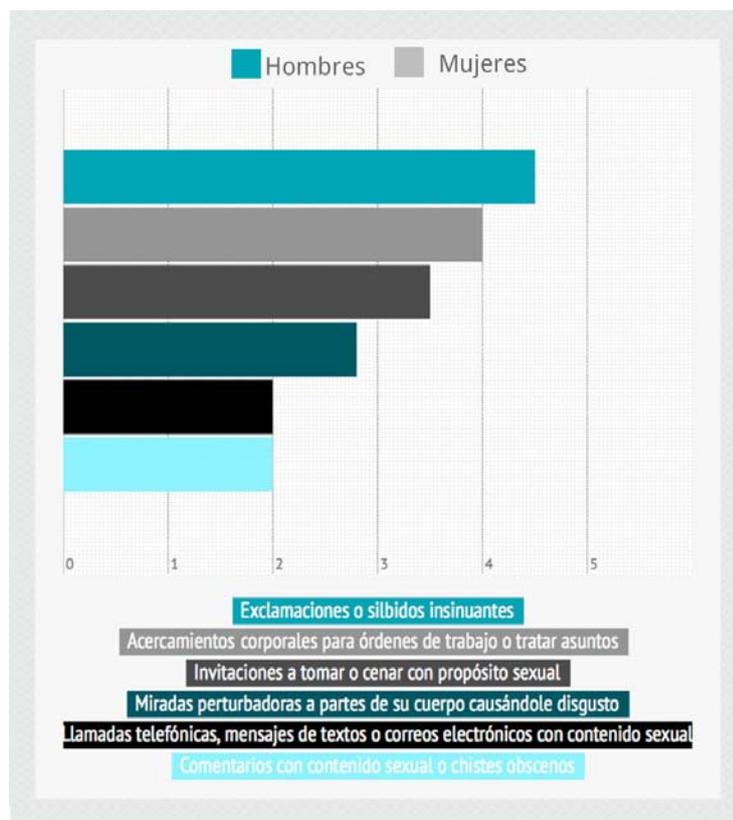
Hostigamiento sexual en la población administrativa

En el caso de la población administrativa de la UNA, en el año 2010 un 38,9% del personal administrativo indicó haber recibido al menos una manifestación de hostigamiento sexual durante su vida laboral en la institución; por cada diez hombres hostigados se registraron 20 mujeres hostigadas. El promedio de manifestaciones por persona hostigada en este estudio fue de 2,45, sin embargo cada funcionaria recibió en promedio 2,69 manifestaciones, contra 1,77 manifestaciones recibidas en promedio por cada funcionario hostigado. En el Gráfico 6 se presenta una comparación de las manifestaciones de hostigamiento por sexo en el personal administrativo.

Estos datos confirman que las mujeres son más vulnerables ante el problema, al ser tratadas socialmente como objetos sexuales, como se explicó anteriormente. El hostigamiento sexual es un mecanismo eficaz de dominio y opresión, cuya finalidad es mantener a las mujeres en condiciones de subordinación. Esto hace que las mujeres estén obligadas a trabajar o estudiar en ambientes desventajosos y hostiles, que les afecta en el estado de bienestar general.

Las manifestaciones de hostigamiento sexual que presentan porcentajes de prevalencia superiores son: comentarios con contenido sexual, miradas perturbadoras, acercamientos corporales, exclamaciones o silbidos, llamadas telefónicas e invitaciones a salir con propósitos sexuales.

Gráfico 6. Comparación de las manifestaciones de hostigamiento sexual por sexo de la persona funcionaria del sector administrativo hostigada (2010)



Fuente: Carvajal/Delvo 2010a

Efectos del hostigamiento sexual

El hostigamiento sexual afecta el bienestar general de la persona víctima de este tipo de conducta. Información obtenida en las investigaciones muestra el dilema que enfrentan las mujeres estudiantes que han denunciado estas conductas, ya que no desean asistir al curso que imparte el profesor que las hostigó, lo cual puede llevarlas a perder el curso, atrasarse en su carrera y hasta perder la beca de estudios de la que gozan, al bajar su rendimiento académico. Algunas estudiantes manifestaron que deseaban abandonar sus estudios y otras desarrollaron fobias hacia la carrera que cursaban, lo cual derivó en que abandonaran sus estudios. Muchas de estas jóvenes también empezaron a experimentar cambios emocionales, físicos y cognitivos a partir del evento traumático que vivieron, sufriendo de insomnio, depresión, dolores de cabeza, pérdida de apetito, dificultades para concentrarse, irritabilidad, asco, imágenes recurrentes de lo sucedido, confusión, entre otros, además de las pérdidas económicas y de oportunidades (Carvajal/Delvo 2010b) (Ver Cuadro 2.)

Algunos estudios indican que,

Los efectos que tiene el hostigamiento sexual sobre quienes lo reciben no son sólo económicos, se manifiestan además en intentos de suicidio por parte de la perjudicada, fuerte pérdida de capacidad para volver a relacionarse con los demás, dificultad para establecer vínculos afectivos,

depresiones recurrentes, dependencia de fármacos, y otros tales como confusión, bochorno, coraje y un gran sentido de degradación personal (Vicente 1994: 5 citado por Carvajal/Delvó 2010a).

Cuadro 2. Distribución porcentual de los diez primeros efectos señalados por los estudiantes que indicaron haber recibido hostigamiento sexual (1999-2008)

Efectos del hostigamiento	Total		Mujeres		Hombres	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Enojo	55.6	21.79	63	17.86	35.7	3.89
Vergüenza	29.7	9.09	30.9	7.26	26.6	1.91
Miedo	27.3	12.06	30.9	10.97	17.6	1.2
Irritabilidad	25.5	9.29	31.2	8.06	11.1	1.31
Inseguridad	20.6	11.37	24.5	10.45	10.6	1.03
Desconcentración	16.8	5.49	18.1	4.1	13.6	1.45
Depresión	15.7	6.11	17.5	5.2	10.1	0.97
Problemas con compañeras/os de estudio	-	5.89	-	5.1	-	0.84
Ansiedad	14	4.09	14	4.13	14.6	0
Trastornos del sueño	11.9	3.46	12.2	3.01	10.1	0.48
Problemas con pareja	8.7	-	8.2	-	10.1	-

Fuente: Carvajal/Delvó 2010b

Las instituciones de educación superior ante la problemática de la VIF y el hostigamiento sexual

Como se evidenció en los estudios realizados en la UNA, tanto la VIF como el hostigamiento sexual son problemáticas presentes en la comunidad universitaria, que registran índices de prevalencia importantes y ocasionan daños físicos, emocionales, conductuales, económicos, laborales y de estudio en las diversas poblaciones, derivando muchas veces, en la marginalización y exclusión de la educación superior. Asimismo es claro que afectan mayoritariamente y de manera diferenciada a las mujeres, por razones ideológicas patriarcales, estructurales y políticas y podría estar afectando a otras poblaciones que se encuentran en condición de vulnerabilidad por su orientación sexual, edad, etnia/raza/color, condición de discapacidad o situación económica, aspecto sobre el cual es necesario profundizar en futuras investigaciones.

Ante estas problemáticas se han realizado diferentes esfuerzos en la UNA, impulsados por el IEM, entre los que destacan: la aprobación del Reglamento interno para prevenir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual en la UNA; la aprobación de la Política institucional contra el hostigamiento sexual y su respectivo plan de acción; la Política para la igualdad y equidad de género en la UNA; la Declaratoria de la UNA como un espacio libre de todo tipo de discriminación, por razones de diversidad de géneros, orientación sexual, pertenencia étnica y de clases sociales; la realización de campañas informativas anuales contra el hostigamiento sexual; la ejecución de diversas actividades de prevención de la violencia. Esfuerzos todos que han evidenciado el potencial transformador de las instituciones de educación superior en la construcción de sociedades más inclusivas e igualitarias.

Como lo reiteran los resultados de las investigaciones realizadas por el IEM, aún queda mucho camino por recorrer. El IEM hace un llamado de atención a las autoridades de la UNA, en estos estudios, para tomar acciones tendientes a la aprobación de normativa para la prevención, detección, atención, investigación y registro de la VIF, la aprobación de acciones afirmativas dirigidas a la inclusión en el ámbito educativo de personas diversas y a la promoción de los derechos humanos de quienes estudian y laboran en la institución, especialmente a la promoción de cambios culturales, que permitan a la comunidad universitaria desarrollarse en un ambiente libre de discriminación y violencia.

En este campo, son muy valiosos los aportes que se pueden brindar desde el Proyecto MISEAL, mediante el diseño de instrumentos para la revisión, actualización y formulación de normativa institucional orientada a la construcción de ambientes libres de violencia al interno de los centros de estudio; el desarrollo de acciones de sensibilización del estudiantado, para que tomen conciencia del problema, desarrollen las habilidades necesarias para rechazar este tipo de conductas y sepan cómo proceder en caso de ser víctimas; la ejecución de talleres de sensibilización dirigidos al personal administrativo y académico, de manera que sean capaces de transversalizar la inclusión social y equidad en sus ámbitos laborales; la formación de personas especialistas en estas temáticas, que cuenten con los conocimientos, habilidades y destrezas para la atención de estas problemáticas, y el diseño de indicadores de inclusión social y equidad, que den cuenta del estado de situación de las instituciones de educación superior y sus avances hacia la inclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1979): Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Asociación Centro Feminista de Información y Acción (2010): *No olvidamos ni aceptamos: Femicidio en Centroamérica 2000 – 2006*. Costa Rica – San José (1ed.)
- Basaglia, Franco (1985): *Mujer, locura y sociedad*: Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Carvajal, Zaira/Delvó, Patricia (2010a): *Informe de investigación sobre hostigamiento sexual en el sector administrativo de la UNA: Prevalencia, manifestaciones y efectos*. Costa Rica: Universidad Nacional. Heredia.
- Carvajal, Zaira/Delvó, Patricia (2010b): *Análisis comparativo de dos estudios sobre hostigamiento sexual en la población estudiantil de la UNA*. Costa Rica: Universidad Nacional. Heredia.
- Castañeda, Marta (1993): "El cuerpo y la sexualidad en la antropología". En: Soledad González Montes: *Mujeres y relaciones de género en la antropología Latinoamericana*. México: Editorial Colegio de México.
- Giusti, Fannella (2010): *Prevalencia y manifestaciones de la violencia intrafamiliar en la comunidad estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica. Informe de investigación*. Costa Rica: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional. Heredia.
- Giusti, Fannella (2011): *Prevalencia y manifestaciones de la violencia intrafamiliar en la comunidad académica y estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica. Informe de investigación*. Costa Rica: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional. Heredia.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010): *Análisis de indicadores de género y salud*. Costa Rica: Ministerio de Salud, Poder Judicial, Instituto Nacional de las Mujeres, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Caja Costarricense del Seguro Social.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011): *Anuario estadístico 2011*. San José, Costa Rica.

Lagarde, Marcela (1994): *Género e identidades. Metodología de trabajo con mujeres*. Ecuador: FUNDETEC/UNICEF.

Lerner, Gerda (1986): *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press.

Red de Defensorías de Mujeres de la Federación Iberoamericana de Ombudsman (2012): *Cultura, Género y Derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina.

Marlene Lozano

EL ACOSO SEXUAL COMO EXPRESIÓN DE DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO CONTRA LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

El presente artículo argumenta a favor de la defensa contra el acoso sexual en la universidad como parte de los derechos humanos de las mujeres a una vida libre de violencia. Ofrece una semblanza del debate internacional donde se hacen las propuestas legales pertinentes partiendo de la necesidad de definir el acoso sexual. Se hace mención de los referentes legales nacionales, a las bases constitucionales y a las sanciones inscritas en el código penal de El Salvador. Se contextualiza la situación del acoso, especificando los logros en los reglamentos disciplinarios universitarios. De esta forma se constata que la implementación de políticas de equidad de género al interior de la Universidad de El Salvador (UES) está en estrecha relación con la observancia de los compromisos contraídos con organismos internacionales (UNESCO/OEA). Finalmente se presentan resultados de estudios sobre el acoso y la violencia sexual que recogen datos cualitativos y estadísticos que muestran la relevancia del problema y visibilizan las determinantes del acoso sexual en la esfera universitaria.

El marco legal internacional sobre el acoso sexual

La premisa fundamental que atañe a los derechos humanos es que éstos revisten de características de universalidad, irrenunciables, interdependientes e indivisibles, entre otros; y, por tanto, son aplicables sin distinción de edad, sexo, religión, preferencia política, clase social, origen racial o étnico, entre otros criterios. No obstante, debe recordarse que en sus inicios la teoría de los derechos humanos se concibió desde la óptica de lo masculino como parámetro de la humanidad, reproduciendo así lo que en la teoría feminista y en el marco legislativo se conoce como ginopia, es decir, la imposibilidad de aceptar la existencia autónoma de personas del sexo femenino, de invisibilizar su punto de vista y experiencia, sobre todo en los casos de violencia en su contra.

Lo anterior es fundamental exponerlo para entender la pertinencia de incorporar la teoría feminista, específicamente desde un análisis interseccional, cuyo objetivo no es sólo mostrar cómo un grupo está más victimizado o privilegiado que otro, sino descubrir diferencias y similitudes significativas para poder superar las discriminaciones y establecer las condiciones necesarias para que cualquier persona pueda disfrutar sus derechos humanos. Dicho análisis interseccional se funda en el reconocimiento de que cada individuo se socializa con una diversidad de procesos identitarios ligados a su condición étnica, de edad, clase social, género, territorial, condición física, entre otros. Estos procesos están marcados por desigualdades múltiples e interdependientes, cuyas intersecciones hacen visible a poblaciones vulnerables que padecen discriminaciones y son objeto de violencia profundas en torno a su condición de clase, a sus localizaciones territoriales, opciones sexuales, a su lugar en las jerarquías étnicas etc. Esta mirada nos permite comprender por qué algunas mujeres se ven empujadas a los márgenes y experimentan profundas discriminaciones, mientras que otras se benefician de posiciones más privilegiadas. En tal sentido, la teoría feminista y, en especial, los planteamientos interseccionales indagan las características de hombres y mujeres

que han sido definidas históricamente a través de los diferentes procesos sociales y culturales y parten de que éstos son factibles de ser modificados. Esta contribución que surge en el marco del Proyecto MISEAL no puede dar cuenta de la inmensa gama del acoso social a las poblaciones vulnerables, limitando el análisis e investigación de los fenómenos de acoso sexual a mujeres en el espacio universitario. Su finalidad es precisar los marcos legales que han hecho posible su visibilización. A continuación se explicitan los referentes en política internacional.

En 1993, en la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos en Viena, se pronunció a favor de las contribuciones hechas dentro de la teoría feminista y de sus categorías de análisis, manifestando que ésta ha permitido ir modificando las concepciones patriarcales que desde el ámbito de los derechos humanos se ha tenido sobre las mujeres. Esto fue esencialmente modificado en 1993, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos cuando se proclamó que los derechos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. Asimismo, la conferencia señaló la necesidad de erradicar todas las formas de discriminación basadas en el sexo y además subrayó que la violencia, y todas las formas de acoso y explotación sexuales, en particular las derivadas de prejuicios culturales y de la trata internacional de personas, son incompatibles con la dignidad y un atentado al valor de la persona humana, por lo cual deben ser eliminadas.

La Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer en su Artículo 1, define la violencia contra la mujer como

Todo acto de violencia basada en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 48/104).

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) manifiesta en su primer Artículo que la expresión 'discriminación contra la mujer' hace referencia a toda distinción, exclusión o restricciones basadas en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económicas, sociales, culturales y civiles, o en cualquier otra esfera (ONU, 1979- Instrumento Internacional ratificado por El Salvador el 2 de julio de 1981).

Por esta razón, el Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer de Naciones Unidas, vigilante de la aplicación de este tratado ha subrayado en su Recomendación General No. 19 la intrínseca relación que existe entre los términos 'discriminación' y 'violencia'. El primer artículo de la Convención define la discriminación contra la mujer e incluye la violencia basada en el sexo, es decir, la violencia dirigida contra la mujer porque es mujer o que le afecta en forma asimétrica a consecuencia de múltiples identidades vulnerables. Se hace hincapié en que la violencia contra la mujer es una forma de discriminación que impide el pleno goce de derechos y libertades en un plano de igualdad con relación al hombre.

También como marco de referencia, en el ámbito de la Organización de los Estados Americanos (OEA),

se encuentra la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra Mujer, instrumento jurídico ratificado por El Salvador el 23 de agosto de 1995, conocida con el nombre de Convención de Belém Do Pará. En el Artículo 1 se explicita que debe entenderse por violencia contra la mujer, cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como el privado.

Este instrumento internacional representa un avance en la protección de los derechos humanos de las mujeres ya que supera la visión familista que se tenía de la violencia en mención. Asimismo incluye dentro de la violencia contra la mujer, la violencia física, aquella que puede darse dentro de la familia, en la unidad familiar o en cualquier otra relación interpersonal; a la violencia sexual, que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona; a la psicológica, que sea cometida o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra.

Es importante subrayar que a la luz de la doctrina de derechos humanos, así como en el marco de las normas del *hard law* y *soft law* de los derechos humanos de las mujeres, el acoso sexual es una manifestación de discriminación y violencia por razón de género producto de comportamientos androcentristas y misógenos que denigran la dignidad humana de las mujeres reduciéndolas a objetos y menoscabando sus cualidades y capacidades.

El acoso sexual es un tipo de violencia que manifiesta relaciones de poder y se expresa de diversas formas directas e indirectas y en cualquier tipo de ámbito, sea social, laboral, estudiantil, familiar, entre otras. Se manifiesta a través de proposiciones, chistes, bromas, exhibiciones de imágenes con contenido sexual, comportamientos físicos o roces indeseados, hasta el asalto o la agresión sexual (véase: Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer 2009).

Por otra parte, la abogada Haydée Méndez Illueca refiere cuatro tipos de acoso sexual en el ámbito laboral:

- Acoso Vertical (acoso chantaje): De parte de un superior jerárquico hacia una subalterna. Manifestación de poder que puede darse mediante amenazas si la víctima no accede a favores sexuales o promesa de cualquier tipo de beneficio laboral, académico, etc.
- Acoso Horizontal: ocurre cuando una mujer es acosada insistentemente por un compañero de trabajo de la misma jerarquía o por un cliente de la empresa donde trabaja.
- Hostigamiento Sexual: conducta ofensiva hacia una o varias mujeres, que crea un ambiente hostil de trabajo.
- Favoritismo Sexual (hostigamiento sexual de terceros): alude a los perjuicios que sufren otros empleados o empleadas cuando un superior jerárquico mantiene relaciones sexuales con una empleada, quien se convierte en 'favorita' y goza de privilegios que no se le conceden a otros.

Esta clase de tipificación fina que se apoya y reconoce la experiencia cotidiana de las mujeres, es muy útil para esclarecer la diversidad de los casos concretos, lo que permite convertirlos en materia de diagnóstico y sanción legales. Asimismo, especifica las dimensiones de desigualdad y abuso de poder implicadas en los fenómenos de acoso sexual.

El marco jurídico a nivel nacional

El primer artículo de la Constitución de la República de El Salvador reconoce a la persona humana como el origen y el fin de la actividad humana, y que por tanto está organizado para cumplir con fines como la justicia, la seguridad jurídica y el bien común. De esto se deriva la principal obligación estatal de asegurar a la sociedad salvadoreña, el goce de la libertad, la salud, la cultura, el bienestar económico y la justicia social. Asimismo reconoce que toda persona tiene derecho a la vida, a la integridad física y moral, a la libertad, a la seguridad, al trabajo, a la propiedad y posesión, y a ser protegida en la conversación y defensa de los mismos. También se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen así como la prerrogativa de la indemnización de conformidad a la ley, por daños de carácter moral (véase Artículo 2 de la Constitución de la República de El Salvador).

Con el objetivo de dar fiel cumplimiento a estos derechos fundamentales, la misma Constitución en su artículo 3, establece el Principio de Igualdad que consagra que todas las personas son iguales ante la ley y que para el goce de los derechos civiles no podrán establecer restricciones que se basen en diferencias de nacionalidad, raza, sexo o religión. La jurisprudencia nacional ha establecido lo siguiente al respecto: El derecho a la igualdad tiene dos perspectivas constitucionales: 1) La igualdad ante la ley y 2) La igualdad en la aplicación de la ley. Conforme a la primera, frente a supuestos de hechos iguales, las consecuencias deben ser las mismas, evitando toda desigualdad arbitraria y subjetiva. Respecto a la segunda, cuya aplicación se hace principalmente en el ámbito judicial, las resoluciones deben de ser las mismas al entrar al análisis de los mismos presupuestos de hecho, aunque sean órganos jurisdiccionales distintos los que entraren al conocimiento del asunto, evitando cualquier violación consistente en que en un mismo precepto legal se aplique en casos iguales con evidente desigualdad (Sala de lo Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador, Amp. 317-97 del 26 de agosto de 1998).

Reconocimiento del acoso sexual en el Código Penal

La última ratio sanciona la conducta del acoso sexual (artículo 165) tutelando el bien jurídico 'libertad sexual'. En ese sentido, la Sala de lo Penal de la Corte Suprema de Justicia local ha entendido el acoso sexual como toda acción de naturaleza sexual que puede materializarse mediante tocamientos u otras conductas inequívocas de naturaleza sexual, como lo serían frases de contenido erótico o lascivo, insinuaciones a mantener una relación sexual, acompañadas del rechazo —no deben de ser deseadas— por parte del sujeto pasivo del delito. Asimismo señala que el acoso sexual se configura a partir de la exteriorización por el sujeto activo de una conducta de índole sexual, que se muestre por expresiones, roces físicos o cualquier acto que no trascienda materialmente la consumación del acto sexual, sino que la acción se agota en actos o manifestaciones que la víctima no desea o acepta, por lo que la acción de naturaleza sexual se plasma también mediante insinuaciones de carácter sexual que son indeseadas por la víctima y que presentan un elemento libidinoso propio de este tipo de delitos (Sala de lo Penal de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador, Ref.432-CAS-2007).

En otra sentencia, la Sala de lo Penal manifestó que la naturaleza del acoso sexual se origina a partir de insinuaciones donde predominan las relaciones de prevalimiento, como en el trabajo o la escuela, donde el sujeto activo del delito genera un ambiente hostil, condicionado a preferencias o beneficios a cambio de favores sexuales que son indeseados por la víctima (Sala de lo Penal de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador, sentencia del 10 de febrero del 2006).

Estructuras legales universitarias de apoyo a las políticas de equidad

El 16 de febrero de 1841 se funda la Universidad de El Salvador (UES) como un ente pionero en la educación superior de la República de El Salvador tendiente a proporcionar un centro de estudios universitarios para la juventud salvadoreña. Es el centro de estudios universitarios más grande y antiguo de El Salvador y la única universidad pública del país; actualmente, según el Ranking Mundial de Universidades en la Web, la UES se ubica en el lugar 2587 a nivel mundial, en el primer lugar de El Salvador y en el lugar 199 a nivel continental. La UES, a lo largo de su historia, ha desempeñado un papel fundamental en el proceso de desarrollo de la sociedad salvadoreña, sobre todo en los ámbitos de educación, sociedad, economía, política y, en especial, en defensa o tutela de los derechos humanos, gracias a la multiplicidad de actividades que realiza tanto a nivel nacional como a nivel internacional debido a los convenios que ha suscrito con diferentes universidades alrededor del mundo.

Dado que la UES es una entidad autónoma, cuenta con una estructura de gobierno dentro de la cual se dan relaciones de dominio producidas por el ejercicio de poder de las autoridades universitarias con respecto a los demás miembros de la comunidad universitaria. Dichas relaciones de poder van referidas a las acciones u omisiones que puedan lesionar o amenacen lesionar tanto derechos humanos como universitarios. Ante esta situación surge la necesidad de crear un ente capaz de tutelar los derechos de los miembros de la comunidad universitaria; es así que con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, en abril de 1999 se abrió paso a la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios, ente totalmente independiente de cualquier otro organismo universitario, que tiene como misión primordial velar por la protección, promoción, defensa y restauración de los derechos universitarios y humanos, así como la vigilancia de la actuación de las autoridades de la UES con la finalidad de contribuir a la consolidación de un ambiente propicio para el pleno respeto de los derechos.

La Defensoría es una instancia que se encarga de atender, dar solución pronta y satisfactoria a las inquietudes individuales de alumnos, personal académico y administrativo de la máxima casa de estudios de El Salvador, es un órgano independiente, que realiza su trabajo con imparcialidad, libertad, de manera accesible y con una función conciliatoria.

Dentro de los logros que ha obtenido la Defensoría Universitaria se encuentran el formar parte de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios (REDDU); implementar el Proyecto de Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL); señalar la falta de defensa técnica en la mayoría de los casos de las personas inculpadas en los informativos administrativos disciplinarios, logrando la reforma al Reglamento Disciplinario de la Universidad de El Salvador, en agosto de 2012. De esta reforma se determinaron tres innovaciones estructurales fundamentales. Por un lado, que la instancia responsable de designar defensor a los miembros de la comunidad universitaria que lo soliciten, por encontrarse enfrentando un proceso administrativo disciplinario, es el Socorro Jurídico de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UES. Asimismo, se determinó la creación de los Comités de Derechos Humanos por sector (estudiantil, administrativo, personal docente y personal no docente) en cada una de las Facultades y de las Oficinas Centrales de la UES. La tercera innovación ha sido avocada a la implementación del Programa Educativo con el cual se brindan charlas, ponencias y conferencias sobre diferentes temáticas de interés en los derechos humanos y universitarios. En este programa se incluye la presentación del programa radial

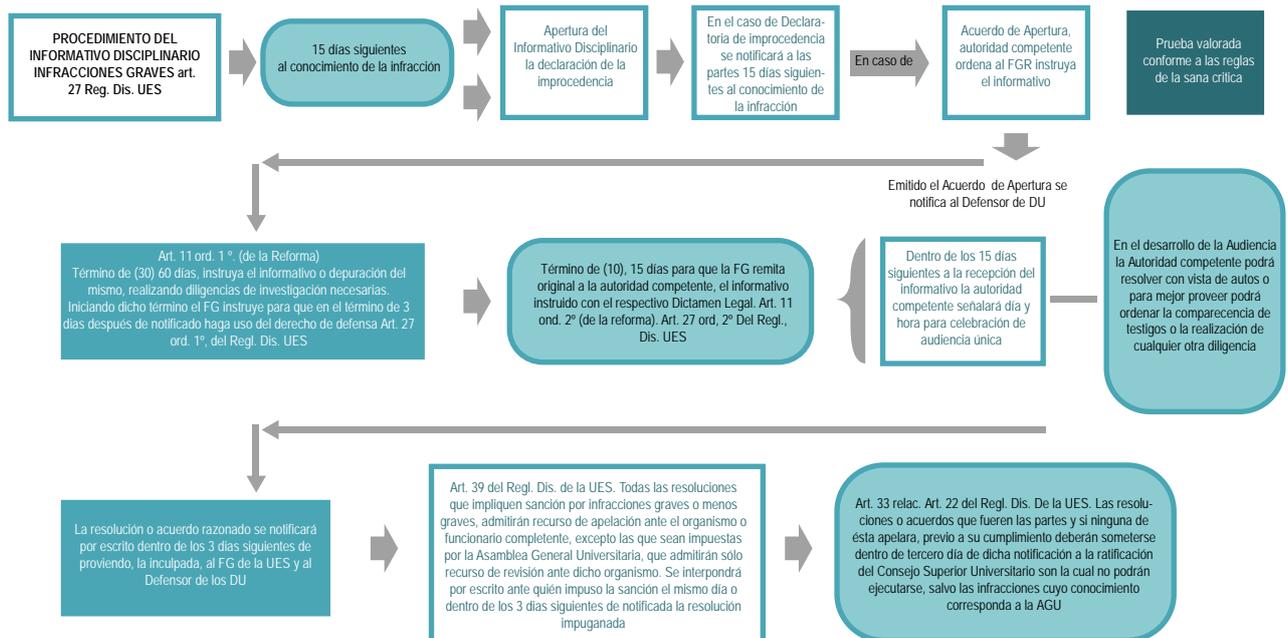
Defensoría en Acción, en el cual se da a conocer a la comunidad universitaria las tareas de la Defensoría, tratando temas referentes a la salvaguarda de los derechos tanto humanos como universitarios. Reconocer la importancia de la difusión de la información en la comunidad universitaria sobre los derechos de la población estudiantil femenina ha sido de vital importancia ya que en muchas ocasiones se ve enfrentada contra la violencia sexual proveniente de parte de las autoridades universitarias. Es por ello que la Defensoría mantiene campañas permanentes en contra de la violencia sexual dirigida hacia las mujeres; sin embargo, el proceso que se debe seguir para el esclarecimiento y la eventual sanción hacia la persona que vulnera los derechos de una estudiante o de una miembro de la comunidad universitaria es muy ambiguo y engorroso.

Aunado a esto, dentro de los apoyos legales, el Reglamento Disciplinario de la UES contempla como infracción grave la figura del acoso sexual en el Artículo 11 literal p, cuyo contenido es el siguiente:

El acoso sexual hacia cualquier miembro de la comunidad universitaria consistente en conductas inequívocas tendientes a obtener una relación sexual, manifestada en acechos o tocamientos rechazados por la otra persona, o promesas de promoción de una asignatura, o la obtención de un beneficio académico o administrativo a cambio de la concesión de un favor sexual. También constituye acoso sexual la punición o castigo de cualquier naturaleza que se manifieste como consecuencia directa de que la persona acechada ha rechazado las propuestas o insinuaciones sexuales recibidas (Reglamento Disciplinario de la Universidad de El Salvador).

El siguiente diagrama resume el procedimiento legal a seguir que el artículo mencionado ampara:

Cuadro 1. Acoso sexual: Infracción grave regulada en el Art. 11 literal p) del reglamento disciplinario de la UES



Herramientas institucionales para la implementación de políticas de equidad de género

A través del Acuerdo No.026-2003-2007(VI-21) tomado por el Consejo Superior Universitario el 26 de agosto de 2004, se creó el Centro de Estudios de Género; siendo su objetivo general,

conformar una instancia institucional en la Universidad de El Salvador que oriente y visualice una Política de Género promoviendo acciones docentes, investigativas y de proyección social con el fin de eliminar cualquier forma de discriminación de la mujeres (citado en Nuñez 2009: 14).

De esta manera, se da observancia a compromisos internacionales que otorgan prioridad a la equidad de género para hacer posible el desarrollo integral de las sociedades. Muestra de ello es la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, que en su Artículo 4 literal c) establece que, “han de formarse los estudios sobre género (estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y la sociedad”.

También, el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación expresa en el numeral I, literal i), definir y aplicar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género y consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas en que esté poco representada en la actualidad y, especialmente, reforzar su intervención activa en la adopción de decisiones.

Estos esfuerzos confirman la larga experiencia en la lucha por la equidad de género y muestran que, aunado a los avances en materia legal y a los debates públicos que den visibilidad al acoso sexual en búsqueda de solución, es también indispensable el fortalecimiento de la investigación científica en el área de los Estudios de Género (ver el material anexo). En este sentido, previo a la elaboración de la Política de Equidad de Género se realizó la investigación “Necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres en la Universidad de El Salvador” (Martínez/Rivas 2003). En dicha investigación sobre el conocimiento de casos de acoso sexual, más del 50% de las encuestadas respondieron que sí conocen de estas situaciones, siendo que de cuatro opciones de la encuesta, la de “profesor-estudiante” es la más frecuente con un 53.10%.

Asimismo, en la misma investigación, el 42% de la muestra de mujeres entrevistadas manifestaron sentir trato diferenciado por razón de género por parte de sus profesores o profesoras. Con respecto a si han sentido discriminación por el hecho de ser mujeres, el 46.6% contestaron afirmativamente, de ese porcentaje el 14.3% por sus compañeros varones.

Dentro de las principales conclusiones de esta investigación se encuentran las siguientes:

- Necesidades de prevenir y erradicar el acoso sexual.
- Prevención y atención especializada a víctimas de violencia de género.
- No existen muestras de promoción y educación que logren conductas saludables y de auto-protección en la población femenina.
- Falta de condiciones que permitan la modificación de estereotipos sexistas.
- La perspectiva de género no está incluida en la currícula de forma suficiente.

- En la reglamentación universitaria no existen acciones positivas que permitan el desarrollo pleno de las mujeres.

Sus principales recomendaciones se relacionan con:

- Introducir el estudio de la teoría de género curricularmente en las diversas carreras.
- Contar con un programa de educación para la salud de la mujer universitaria.
- Difundir la reglamentación universitaria especialmente en lo que respecta al acoso sexual y que se reciban con seriedad las denuncias para evitar la impunidad.
- Darle prioridades a la residencia estudiantil de mujeres.
- Gestionar la creación de un centro de atención infantil para hijas/os de miembros/as de la comunidad universitaria.

Estas recomendaciones son urgentes ya que el acoso sexual afecta de forma sensible la permanencia de estudiantes en la universidad e indispensables si se quieren evitar casos como el que se relata a continuación. En 2008, una estudiante de la Facultad Ciencias y Humanidades denunció a un docente por acoso sexual. Tanto la Defensoría de los Derechos Universitarios y la Fiscalía General de la UES, resolvieron después de investigar el hecho que existían elementos suficientes para señalar la responsabilidad del docente y que la Junta Directiva debería proceder a la sanción respectiva. Sin embargo, la referida Junta Directiva acordó que no había elementos para sancionar al docente. La estudiante decidió continuar su carrera en otra universidad.

Conclusiones

La discriminación y violencia de género contra las estudiantes y el personal femenino docente y administrativo constituye una grave violación a sus derechos humanos, lo cual afecta a su autoestima y salud, y no les permite un pleno desarrollo en todos los ámbitos de su vida profesional, así como limitando altamente la movilidad en los espacios y las jerarquías universitarias internas. En el caso de las estudiantes, el hostigamiento favorece un clima de tensión permanente que conlleva a un bajo rendimiento el cual pone con frecuencia en peligro la posibilidad de terminar los estudios. Un aspecto coadyuvante radica en la tolerancia administrativa universitaria en relación a hechos misógenos y de ginopia, los cuales avalan la reproducción de los estereotipos de género, produciendo discriminación en diversos niveles contra las mujeres ya que se limitan a visibilizarlas como un objeto sexual. Un hecho sintomático está reflejado en la falta de datos y estadísticas en situaciones de acoso sexual, lo cual pone en evidencia la no denuncia de las mujeres que enfrentan estos hechos por ser objeto de represalias y, por tanto, hace patente la necesidad de que las instancias universitarias brinden protección integral a las víctimas. Esto marca la necesidad de contar con estrategias de prevención y sensibilización de violencia en todos los niveles de la comunidad universitaria. Un elemento clave para poder realizar políticas de protección contra el acoso, sería el fortalecer la carente cultura de denuncia fruto del temor y la desconfianza en los apoyos institucionales. Entre los factores que impiden hacer visible y dar soluciones a este fenómeno, está la negación institucional y administrativa de la violencia de género tomando como argumento las bajas cifras y registros de denuncia. Asimismo, la impunidad que acompaña a las situaciones de acoso sexual evidencia, entre otras cuestiones, la poca o nula sensibilización de las instancias universitarias idóneas para desconocer los grados la discriminación y

violencia de género en la comunidad universitaria. De esta manera resulta indispensable el incentivar las garantías objetivas para que los sistemas administrativos universitarios y de administración de justicia puedan resolver las peticiones y demandas que reciban de manera pronta y cumplida. A un nivel de legalidad más amplio, se hace patente lo que está en juego: el hecho de que sin el acceso a la justicia no se puede tutelar el derecho a la educación de las niñas y, posteriormente, de las mujeres de la comunidad universitaria.

Anexos

En 2009, como directora del Centro de Estudios de Género de la UES (CEG-UES), tuve la oportunidad junto con Larry Marigal, Coordinador del Centro Bartolomé de las Casas (CBS), de dirigir una investigación-acción-participante sobre la violencia sexual hacia las mujeres y niñas de la UES. Esta investigación, hasta ahora inédita, forma parte del Proyecto "Generación para la Equidad Involucrando Varones", financiado por el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA). Los lineamientos del proyecto fueron:

- 1) Investigar las principales representaciones sociales que fomentan la violencia sexual hacia mujeres en la UES
- 2) Visibilizar las prácticas sociales que permiten y validan la violencia sexual y de género en la UES
- 3) Rastrear las bases culturales de la violencia sexual y de género en la UES

En ésta investigación se realizaron:

- Diez Entrevistas (Autoridades, Funcionarios/as, Dirigentes/as, P. administrativo)
- Consulta universitaria (prueba piloto) a 811 personas de la comunidad universitaria
- Seis Grupos de Enfoque (50 Mujeres y 47 Hombres)

Dentro de esta consulta universitaria se focalizaron preguntas cuyos resultados se presentan en los gráficos que se presentan a continuación:

Gráfico 1. ¿Conoces algún caso de acoso o violencia sexual en la UES? (N=811)

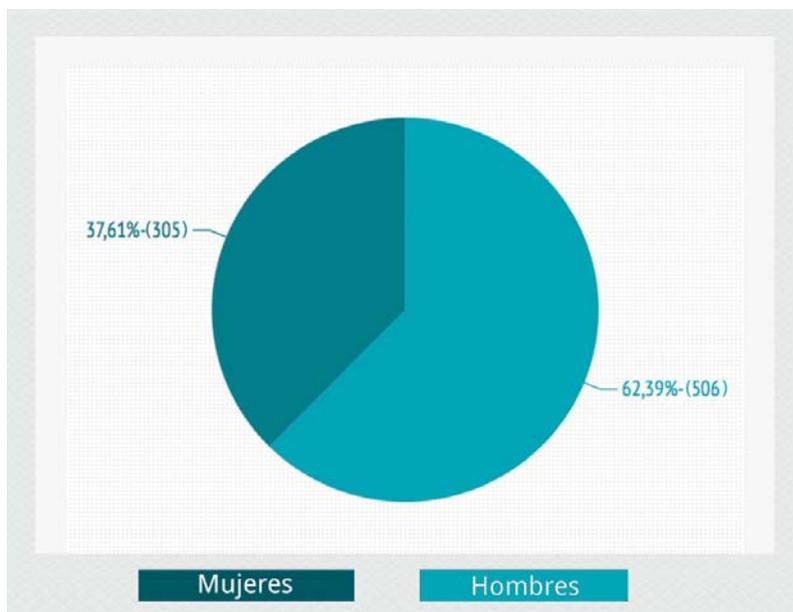


Gráfico 2. ¿Sabe sobre violencia sexual en contra de las mujeres en la UES? (N=811)

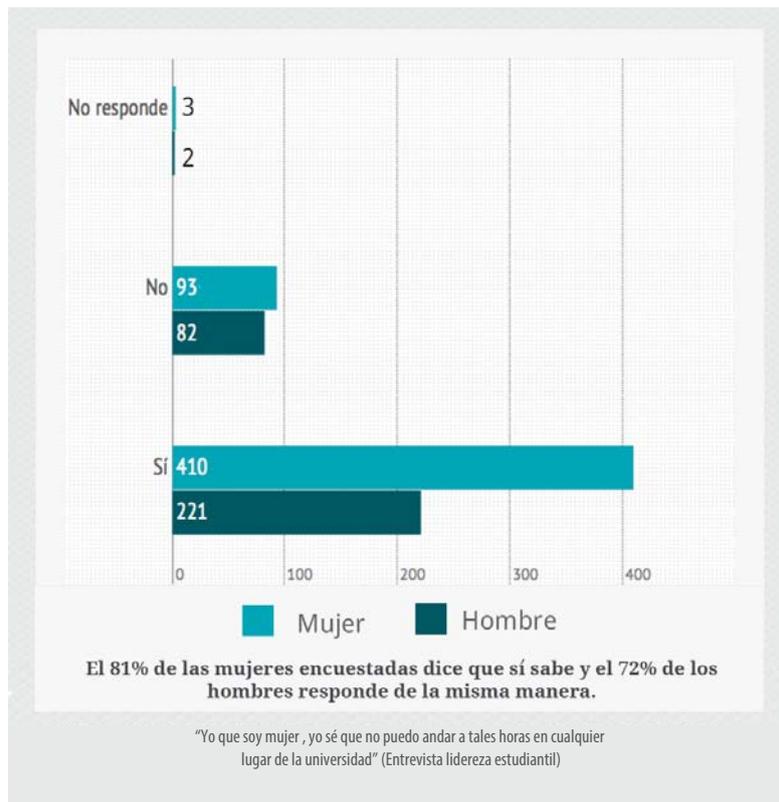


Gráfico 3. ¿Conoce algún caso de acoso o violencia sexual en la UES? (N=811)

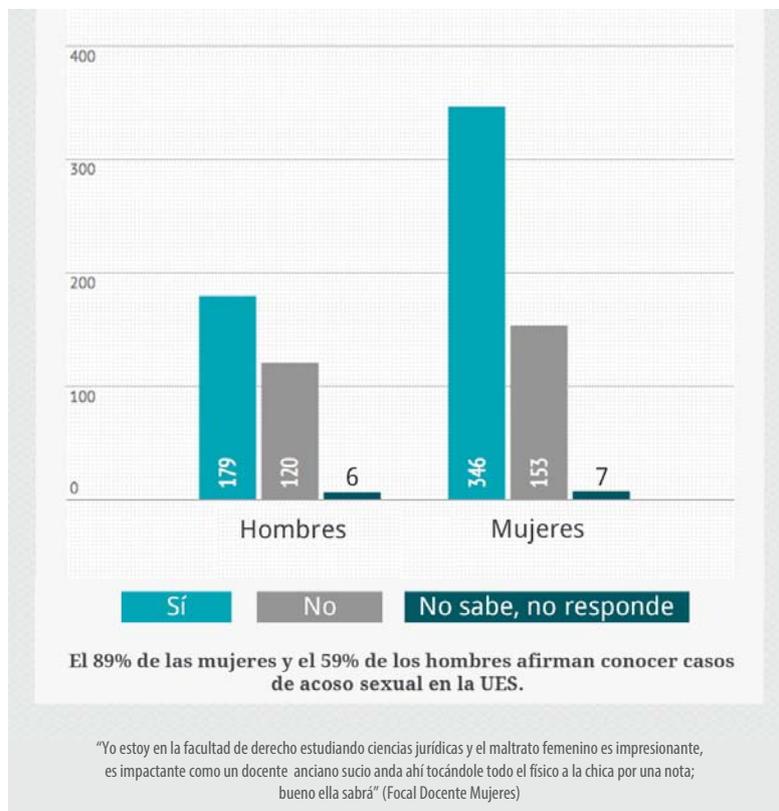


Gráfico 4. Personas que denuncian haber sufrido actos de violencia sexual en la UES (N=811)

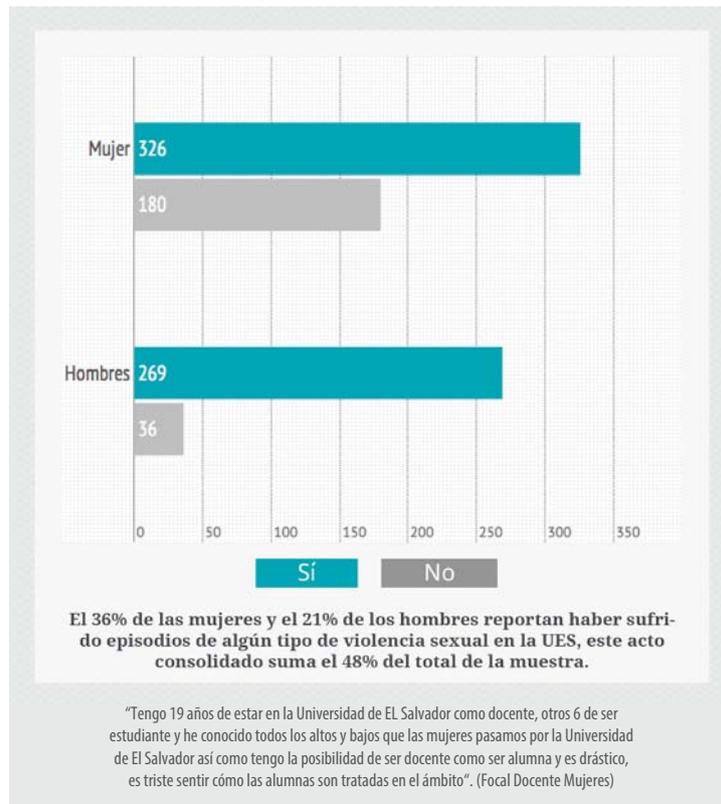


Gráfico 5. Casos de violencia sexual reportados por facultad

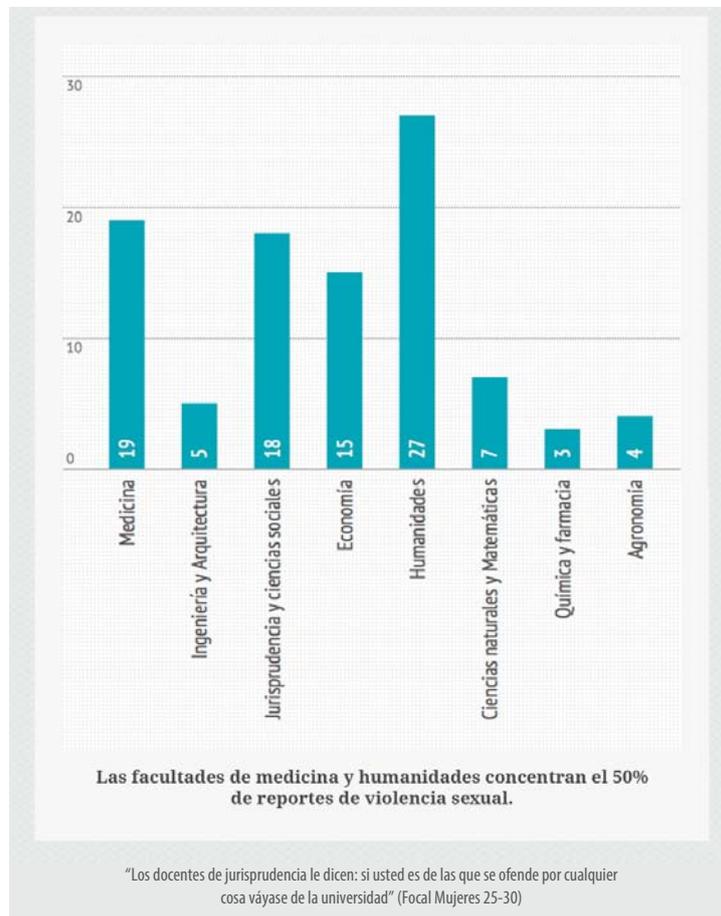


Gráfico 6. Principales agresores sexuales dentro de la UES

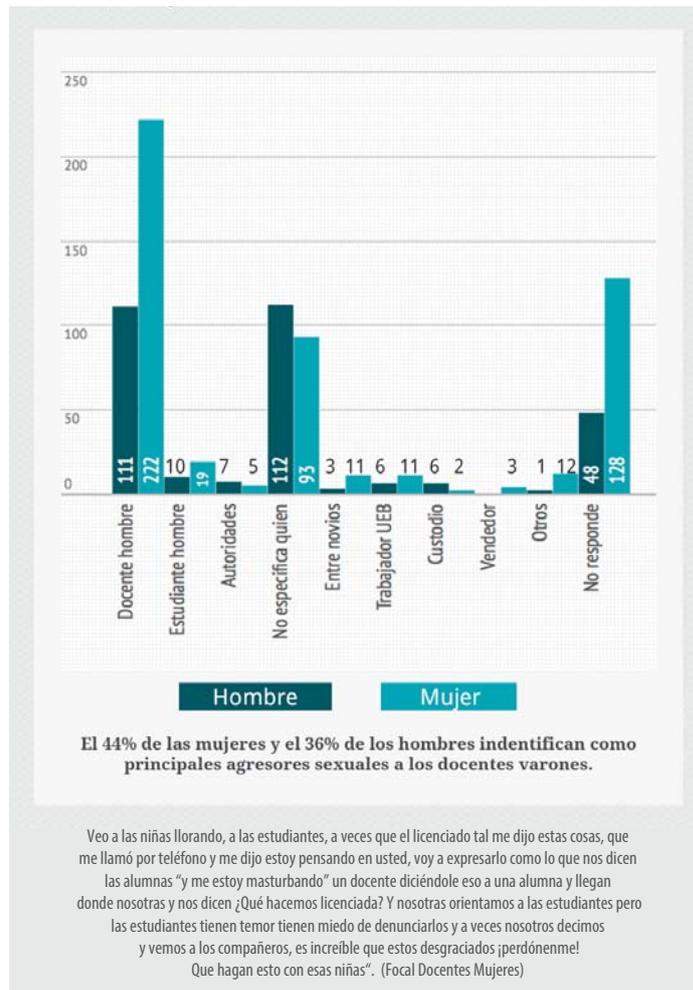
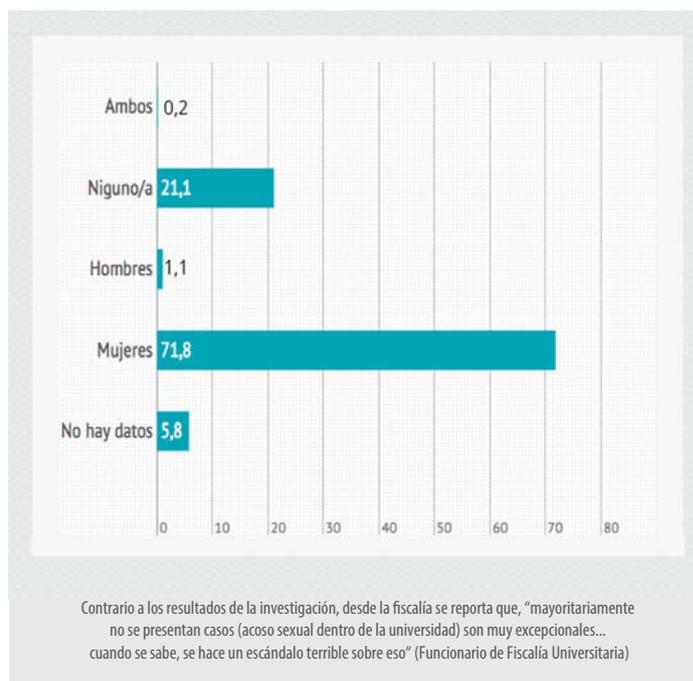


Gráfico 7. Principales víctimas de agresión sexual en la UES (%)



BIBLIOGRAFÍA

- Constitución de la República de El Salvador, disponible en: <http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/constitucion-de-la-republica>
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (2009): "Boletín No. 39".
- Martínez Castro, Fidelina/Rivas, Alicia Margarita (2003): *Investigación sobre necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres en la Universidad de El Salvador*. El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Méndez Illueca, Haydée (s/f): "El acoso/hostigamiento sexual de la Mujer en el Empleo", disponible en: http://www.legalinfo-panama.com/articulos/articulos_44.htm
- Núñez, Roselia (2009): "Sobre la creación del centro de Estudios de Género de la Universidad de El Salvador". En: *Voces por la equidad*, 1,1, Centro de Estudios de Genero de la Universidad de El Salvador, pp. 10-14.
- Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 48/104, disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco
- Universidad de El Salvador (2001): "Reglamento Disciplinario de la Universidad de El Salvador". Diario Oficial No. 113, Tomo 351.

Cecilia Rivera

LAS LENGUAS DE LA CIENCIA Y LA ACADEMIA...

No son las lenguas de la inclusión

La inclusión de poblaciones vulnerables en la sociedad y en la educación superior es el asunto central del proyecto *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MI-SEAL), y no puede ser abordada en ninguno de los dos espacios de manera simple y acrítica. Aun cuando es posible asumir que casi todas las poblaciones¹ quieren participar en la vida económica, social, cultural o política de sus países, no podemos suponer que siempre lo quieren o lo pueden hacer en los términos en que los modelos sociales hegemónicos proponen². Las condiciones de su existencia no se organizan siempre de la misma manera, ni son los mismos elementos los que se combinan para excluir o subordinar. Interseccionalidad nombra a una estrategia analítica para abordar de manera compleja y crítica los múltiples procesos que constituyen las posiciones particulares o ubicaciones concretas. Es una estrategia que se despliega en la búsqueda de modos en los que una inclusión no subordinante debe tomar formas distintas y específicas a la peculiar configuración de cada ubicación. La equidad, en conjunto con la interculturalidad, son proyectos y estrategias de negociación de las formas de inclusión que suponen reconocimiento, dignificación y ejercicio efectivo de sus derechos por poblaciones diferentes y desiguales. Los modos de incluirse, las luchas por resistirse y los modos de interpretar estos procesos tienen una historia que alcanza al sistema educativo y al lugar de las lenguas como instrumentos y marcadores de procesos de homogenización, pero también de diferencia.

¿Inclusión intercultural?

Hace ya algún tiempo, todavía en el contexto de la violencia interna en el Perú, el historiador peruano Flores Galindo (1986) sostenía que la sociedad peruana había construido una república sin ciudadanos; una sociedad en que las personas son ciudadanas en términos formales y abstractos, pero, en efecto, están incapacitadas de ejercer sus derechos y son ignoradas por los sectores dominantes que imaginan que no necesitan derechos o que es aceptable que sólo los ejerzan parcialmente³. Entre los más excluidos están no sólo las mujeres, sino también las poblaciones campesinas e indígenas. El Estado peruano —todavía demasiado parecido al estado oligárquico y criollo de comienzos del siglo XX, en la práctica excluyente y racista— no llega con sus servicios a la mayoría de los peruanos; ni ellos ni sus intereses, según las prácticas de este Estado, tendrían que pretender querer participar y ser representados por sus decisiones políticas mientras no se incorporen —asimilen— a la nación. Se les insta a producir para, y consumir en el mercado, a pesar de la pobreza que los excluye, mientras, contradictoriamente, la protección a sus propiedades,

1 Habría que excluir a las poblaciones indígenas amazónicas en aislamiento voluntario, por ejemplo, que activamente procuran mantenerse al margen de las sociedades nacionales con territorio amazónico.

2 Las universidades indígenas con estudiantes, currículos y metodologías únicos son intentos de cambiar los términos de la comunicación del saber y formación de profesionales.

3 Aunque más adelante se hizo usual hablar de la existencia de dos clases de ciudadanos, de primera y de segunda categoría, López (1997) distinguía en la misma lógica de falta de acceso a las formas de ciudadanía hasta tres categorías.

seguridad y representación, entre otros, pueden ser postergadas. Un prejuicio racista y anti indígena legítima y hace posible su marginación. Desde el Estado no se construye una nación que los incluya, menos que los reconozca⁴.

Sin embargo, según Flores Galindo, otro proyecto de nación estaba siendo construido desde abajo en el Perú por poblaciones que se desplazan en el territorio, sostienen la economía, se resisten a la desaparición de su cultura y forman parte de movimientos sociales y políticos donde se encuentran en sus demandas y en su lucha común contra un Estado y un imaginario que no los representa. Vienen presionando desde hace tiempo y en el siglo XX tendrían que articular un proyecto de futuro propio ante la posibilidad de que la nueva expansión del capitalismo desapareciera sus culturas.

Más recientemente, mientras participaba aún en las labores de la Comisión de La Verdad y Reconciliación, el antropólogo peruano Degregori (2000) reconoció algunos cambios y retos importantes en la academia y en la sociedad. La representación de la nación peruana habría cambiado producto de la expansión de las comunicaciones en el país, las necesidades de expansión de un modelo económico neoliberal triunfante y —bajo la influencia de paradigmas posmodernos en la teoría social— la representación de la intelectualidad, en particular la antropológica. La nueva imagen de la nación peruana estaría transitando de ‘un nosotros homogéneo y excluyente’ aún resistente —propio de las élites de las clases altas pero también de los indigenismos y de buena parte de la izquierda— a un ‘nosotros diverso e inclusivo’. Este último es un proyecto intercultural que se expande en la década de los 90, cuyas primeras formulaciones habrían estado en los proyectos de educación bilingüe intercultural de los años 70, y que recogería los ecos del proyecto arguediano de unir el caudal de las diferentes culturas del Perú sin que esto signifique que los dominados ‘pierdan el alma’⁵.

El nuevo proyecto nacional intercultural, recoge Degregori, requiere lograr la ruptura del esencialismo y la discriminación étnica que legitimaron tanto la dominación oligárquica como los proyectos indigenistas e indígenas. Requiere también la expansión de la ciudadanía real y un mínimo de equidad económica. El país entraba, en efecto, en un proceso de crecimiento político y económico en el que emergían nuevos sectores sociales. El Estado respondía en la Constitución Política de 1993 con la profundización en la expansión de la ciudadanía que se había iniciado en la Constitución de 1979, gracias a que ésta proclamaba la extensión del derecho a elegir y ser elegido a los analfabetos⁶. Aunque distante del desarrollo jurídico del país, según Bernales y Ruiz (2006), la última Constitución incluía también la protección de la diversidad cultural de los ciudadanos.

En un evento realizado en la PUCP en Lima, Narda Henríquez (2012), profesora en temas de género y sociología, sostenía que tanto los contextos internacionales como los nacionales han cambiado en cuanto

4 Sobre estos temas se puede ver también López (1997) y Manrique (1999).

5 Arguedas venía desarrollando su propuesta desde que se inició como escritor en 1933 y reformador de los planes de estudio de la educación secundaria en 1942. Una versión sucinta de este proyecto se puede conocer consultando el discurso ‘No soy un aculturado’ con que José María Arguedas recibió el Premio Nacional de Literatura Inca Garcilaso de la Vega en 1968.

6 Como es de suponerse el analfabetismo afectaba sobre todo a poblaciones campesinas, indígenas y a mujeres. En el cruce de estas variables y pobreza estaba, además, la mayoría de la población que no poseía el documento de identidad que las habilitara a ejercer derechos ciudadanos.

a favorecer políticas de inclusión. Después de que la Comisión de la Verdad y Reconciliación comprobara y nos confrontara con la violación de derechos humanos, el sesgo genocida de la violencia política y la permisividad general a tales comportamientos, se puede observar en los procesos económicos y sociales —pero también significativamente en los procesos simbólicos— que más amplios sectores de peruanos requieren y demandan esa inclusión y reconocimiento que la estructura del Estado demora en garantizar. El actual gobierno peruano prometió políticas de inclusión y creó un nuevo ministerio, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).

Por otro lado, en ese mismo encuentro, Fidel Tubino —quien desde la filosofía viene trabajando en relación a la propuesta intercultural que se desarrolló a partir del viejo proyecto de la educación bilingüe— recuerda haber tenido que reconocer a lo largo de su asistencia a congresos indígenas latinoamericanos que el proyecto intercultural —formulado también como de inclusión multicultural o intercultural— puede significar cosas diferentes para quienes lo defienden. Para muchas delegaciones indígenas, recuerda, defender la interculturalidad significaba demandar participación en el poder y en la gestión política nacional o local; y no sólo ni necesariamente, diálogo entre culturas, mutuo enriquecimiento cultural o inclusión social⁷. En el contexto de resistencia a la expansión de industrias extractivas y de vigencia de instrumentos legales inspirados en el Convenio 169 de la OIT, proclamar la búsqueda de reconocimiento y espacio a las diferencias culturales⁸ puede ser un modo o mecanismo a través del cual se consolidan grupos organizados que procuran ganar influencia y participación política efectiva.

Desde la mirada de los procesos identitarios —que yo caracterizaría como más crítica— también en los últimos años, los antropólogos Cánepa (2008) y Romero (1999) observan que las identidades, entre ellas las mestizas y cholos —que otros han sostenido son las de los nuevos peruanos—, son dinámicas creativas, fluidas y móviles. Las identidades no sólo son relacionales y performativas. Resultan también de la separación de los niveles o ámbitos (cultural, económico, político, local, nacional, familia, etc.) en los que —a la vez y de manera diferente en cada uno— las personas y los grupos negocian la categorización de las identidades de unos y otros con el fin de mantener, lograr o resistir el poder que otorga el control de la propia representación y la de los demás. No se trata sólo de situaciones interseccionales o de la ‘trenza de factores de dominación’ (Franke 1990), sino de procesos estratégicos. Las personas transitan en el tiempo y, a la vez, en los planos caracterizados por marcadores de identidad distintos, sostiene Cánepa; transitan entre la fiesta y familia indígena, el emprendimiento económico capitalista, la representación política como ciudadanos, la etnicidad marcada por el género y la lengua, etc. Están constantemente cambiando en uno u otro ámbito para seguir siendo los mismos e incluirse en los círculos del poder social y económico. Se adaptan y se resisten a ser categorizados unívocamente y buscan, además, imponer sus representaciones a los demás.

En efecto, también entre subalternos y subalternas esencializar e imponer categorizaciones es un mecanismo de poder. Decía Poole (1994), que la antropología con frecuencia se equivoca al sostener que

7 Aikman (2003) también da cuenta de cómo la educación bilingüe bi o intercultural tiene distintos significados para las poblaciones indígenas. Puede ser rechazada por aquellas poblaciones que han optado deliberadamente por la castellanización como recuso político efectivo. El rechazo no es nuevo, ya daba cuenta de él L. E. López (1987).

8 No voy a discutir aquí como la tolerancia debe ser una posición activa de reconocimiento positivo.

en el Perú existen grupos sociales discriminados por su raza o etnicidad. Lo que existe, decía, es un sistema de categorías étnicas y raciales jerarquizadas que preservadas en el ritual, el lenguaje y en las normas, entre otros, pueden ser armas poderosas en el juego del poder, el reconocimiento y la inclusión.

Cultura, lengua y experiencia

A pesar de tener la experiencia de la fluidez de las identidades y la contemporánea emergencia y reconocimiento gozoso de viejas y nuevas formas de identificación, y como parte de los mecanismos de negociación simbólica del poder, la población de todos los sectores sociales peruanos generalmente considera correcta la idea de que cada lengua incluye y expresa una visión o manera particular de entender el mundo. Se piensa que en esencia una lengua es una cultura. La lengua quechua, por ejemplo, se vuelve el equivalente y marcador objetivo de la cultura y cosmovisión quechua, así como de la posibilidad de un pueblo quechua. Lo mismo ocurre con las lenguas amazónicas y el castellano, que es como llamamos a lo que en otros lados se llama español.

Lenguas y culturas comparten lugar en la escala del prestigio. A pesar de una cierta revalorización multi- y hasta intercultural, las tradiciones culturales indígenas y las lenguas asociadas a ellas siguen siendo generalmente consideradas inferiores, menos capacitadas para la ciencia y el progreso; y marginalizadas. Esta categorización, por supuesto, alcanza a sus hablantes. Así, las lenguas indígenas, o su huella en el uso imperfecto del castellano, funcionan como estigmas y son motivo de vergüenza y discriminación.

En la vida cotidiana, las lenguas e idiomas son parte de los juegos del poder y prestigio. Se recurre al uso y exhibición del dominio del castellano y, mejor aún, de ciertos idiomas extranjeros, para establecer la autoridad del hablante y su prestigio, al exhibir su vínculo con las fuentes de prestigio y control nacional y global. Pero el rol de la lengua en la construcción del poder depende también de la intersección con el género del hablante. Harvey (1989) describió muy bien este uso de las lenguas. El quechua —para el caso de Ocongate que ella estudia— es el idioma de la comunidad indígena y de la familia, y se puede sospechar que mujeres campesinas que aprenden otro idioma ya no son leales a su pareja y comunidad. De los varones que también hablan castellano, en cambio, se piensa que están mejor capacitados para ejercer el liderazgo. No es de sorprenderse entonces que, también por esta razón, el analfabetismo esté más presente entre mujeres (INEI 2007).

Quienes abogan por la enseñanza de lenguas indígenas o por la preservación de culturas indígenas suelen proclamar que las palabras y las estructuras gramaticales —no suelen incluir sus usos— guardan la sabiduría de un pueblo. Y es consenso agregar además con pasión que la lengua posee ternura o alegría, si el que la defiende es hablante nativo de la lengua. De esa manera, al sumar el valor afectivo de la lengua, la acción descalifica a cualquier otra lengua —y a sus portadores— por intrusa y opresora, y cuestiona su prestigio al declararla menos capaz para las relaciones sociales solidarias. Construye así las diferencias étnicas. Aprender una lengua indígena sería entonces reconocer y adentrarse en otro mundo cultural y en una comunidad de afectos; y enseñarla es reivindicar y difundir sus conocimientos y su sentido ético solidario, y acoger un poco al otro que aprende en el grupo marcado por la lengua que aprende. No es sólo un medio para reproducir —mejor o peor— y así conservar y difundir ciertos conocimientos y sentido ético; es un medio para interactuar significativamente con personas y cosas.

Por más esfuerzos que hagamos en conservar el vocabulario y la gramática, por sí mismos ellos no pueden conservar una cultura y menos una identidad. Esto lo hacen —o no— sólo las prácticas cotidianas e institucionalizadas en —y respecto de— una comunidad de hablantes que se reconoce como grupo cultural. En todo caso, en la interacción social, las lenguas no sólo son percibidas, sino también usadas como marcadores de diferencia jerárquica, identidad y exclusión legítima. Categorizan y permiten ubicar en su lugar relativo las obligaciones y privilegios de sus hablantes. Es por ello que el reconocimiento práctico y simbólico de su existencia y valor a través del aprendizaje y la enseñanza reubica la posición relativa de las lenguas y sus hablantes.

Si bien el uso y el prestigio de las lenguas y sus hablantes tienen que consolidarse en el ámbito familiar y cotidiano, sólo lograrán hacerlo si existen oportunidades reconocidas, frecuentes y prestigiosas para su uso público. Una de ellas—enseñar y aprender— produce no tanto el aprendizaje de otra cultura como sí una cierta comunidad de sentido y sentimiento, una complicidad producida por el reconocer y compartir un saber lingüístico.

Lengua y proyecto universitario

Esta reflexión sobre la atención que las instituciones de educación superior deberían prestar a las lenguas maternas de los estudiantes y, en general, a las normas y prácticas asociadas a las mismas se relaciona con dos aspectos. El primero es el rol de las lenguas y sus hablantes en la manera como al interior de la universidad se da la producción y negociación de las posiciones sociales y comunidades de experiencia. El segundo es la manera como desde el uso de las lenguas en la universidad se contribuye a la ubicación y prestigio de éstas en la sociedad nacional y en la producción de complicidades.

Esta reflexión nace motivada por la necesidad, o voluntad, de las instituciones educativas de que sus estudiantes tengan éxito. Es decir, que sus egresados logren una formación que los enriquezca como seres humanos y les permita acceder al trabajo en las mejores condiciones, para lo cual sus ingresantes deben culminar un exigente proceso de formación con las más altas calificaciones. Enriquecerse como seres humanos, obtener trabajo y culminar una carrera universitaria, son procesos culturales mediados por el uso del lenguaje y en concreto por algunos idiomas, que funcionan como herramientas y marcos para nombrar, analizar y expresar, y también para otorgar prestigio.

Si las lenguas son más que herramientas de comunicación, —y no sólo vocabulario y gramática—; si es que son vehículos de la experiencia e instrumentos en las relaciones de poder, cobra más sentido político y funcional al aprendizaje ocuparse de las lenguas que se usan en la educación superior. No sólo de las lenguas hegemónicas tradicionalmente asociadas al conocimiento científico, también de las otras lenguas habladas en el país.

Sobre la manera como es recibida la idea de que la universidad privada considere la posibilidad de incluir otras lenguas peruanas distintas del castellano en sus actividades regulares

Aunque pueden reconocer y aceptar su valor como reivindicación política, e incluso aceptar las propuestas de quienes promueven las lenguas indígenas en la universidad, la generalidad de estudiantes y docentes, e

incluso funcionarios y trabajadores de una universidad privada como la PUCP —consultados en entrevistas grupales o individuales⁹— no ven la necesidad práctica de prestar atención especial a la presencia de otras lenguas peruanas distintas del castellano, ni la necesidad de incluir su uso en las prácticas institucionales o de prestar atención a la interferencia que éstas pudieran estar causando en el manejo del castellano, lengua que es reconocida como el idioma común de las actividades universitarias en el Perú.

En esta línea se encontraron varias actitudes que se muestran espontáneamente. Una primera actitud sostiene que no hay necesidad de ocuparse del asunto, pues las lenguas indígenas están en franco proceso de desaparición y todo el que ingresa a la universidad ha tenido que demostrar su competencia en castellano. El problema, si lo hubo, ya lo resolvieron los doce o trece años de escolaridad básica. A partir de esta premisa, un grupo sostiene también que los estudiantes les deben un mínimo de respeto a sus profesores y, por tanto, deben expresarse correctamente en el idioma de la docencia. Es decir, no es aceptable que entreguen trabajos o exámenes, o se comuniquen en un estilo descuidado o español incorrecto. Los docentes deben corregir y calificar el uso apropiado del idioma, es decir del idioma de la enseñanza. Otra actitud reconoce las deficiencias de la formación escolar, pero espera que los estudiantes se nivelen rápidamente en su manejo del idioma nacional y universitario. En esa línea se piensa además que habrá estudiantes que acepten el reto de ponerse a la altura de entender y manejar los usos del castellano de sus profesores —es parte de su tarea como estudiantes universitarios—, y habrá otros que no lo acepten —¿o será que no lo logran? — y abandonen las carreras universitarias.

Sin embargo, se encontró también un creciente grupo de actitudes que parten de reconocer que hay un problema con las lenguas indígenas del cual la universidad privada podría o debiera ocuparse. Sin embargo dentro de este grupo hay quienes entienden que en temas de discriminación hay asuntos más importantes, englobantes y cotidianos, y más cercanos a la experiencia de las personas: prejuicios étnicos, de clase, de género y las prácticas excluyentes asociadas a ellos; siendo el idioma probablemente uno de menor importancia. En consecuencia con esta percepción, se termina no implementando acciones específicas en relación a la presencia y uso académico, administrativo o cotidiano de las lenguas indígenas. Un segundo grupo da cuenta de las muchas dificultades operativas y el probable alto costo de implementar enseñanza o de realizar la comunicación administrativa universitaria en las varias lenguas indígenas del Perú. Son demasiadas —47 lenguas originarias según el Documento Nacional de Lenguas originarias del Ministerio de Educación— y muchas de ellas carecen de escritura estandarizada, bibliografía académica y suficientes hablantes. El Ministerio de Educación ha avanzado en consensuar las gramáticas y convenciones para la escritura que le permitirá, finalmente, elaborar materiales de enseñanza sólo con los hablantes de 16 de ellas¹⁰. Sin embargo, también hay un tercer grupo que reconoce tanto la necesidad simbólica como la utilidad práctica de que la universidad haga un acto efectivo de reconocimiento de las lenguas indígenas del país y, por lo pronto, preste el servicio de enseñarlas como segunda lengua al público general y a los estudiantes universitarios, sobre todo de ciertas facultades.

9 Las entrevistas se realizaron en busca de saturación en la PUCP como parte de las actividades del II Encuentro de la Diversidad Lingüística, antes, durante y después de este evento que tuvo lugar entre el 13 y 15 de noviembre 2012.

10 La demanda de José María Arguedas, quien en los años 50 hablaba de la urgencia de elaborar gramáticas y vocabularios para preservar las lenguas y educar en ellas, finalmente parece estar siendo atendida.

Todas estas actitudes, salvo quizá la última, comparten tres elementos. En primer lugar, asumen, sin cuestionarlo, que el castellano es la lengua hegemónica del país y, además, la lengua de la universidad, la ciencia, la academia y la cultura. En segundo lugar, asumen que las convenciones de la comunicación académica y científica son las formas del uso correcto del idioma y el raciocinio. En ese sentido las convenciones terminan siendo naturalizadas como 'la' forma de la comunicación inteligente¹¹. Y, en tercer lugar, incluso la actitud que habla de problemas de discriminación étnica, termina invisibilizando los problemas en la experiencia de las personas con y a través de las lenguas. Nadie llega a comprender suficientemente que las lenguas, más que gramáticas y léxicos, son prácticas de percepción y representación, así como de reflexión y comunicación en contextos de ejercicio y competencia desigual por poder, en los que también la universidad privada cumple un rol como productora de prácticas hegemónicas.

La lengua oficial y la lengua de la cultura

Tabla 2: Población por lengua materna. Departamentos de Puno, Cusco, Ayacucho y Huancavelica, 2007.

Lengua o Idioma con el que aprendió a hablar	Departamento							
	Puno		Cusco		Ayacucho		Huancavelica	
Total	1199118	100%	1102236	100%	573554	100%	424932	100%
Quechua	455816		566581		361622		272085	
Aymara	322976	65%	1976	53%	744	63%	373	64%
Ashaninka	641		2968		278		78	
Otra lengua nativa	392		9964		341		70	
Castellano	417397	35%	516516	37%	209768	37%	151555	36%
Idioma extranjero	743		2525		94		10	
Es sordomudo(a)	1153		1706		707		761	

Fuente: INEI 2007.

Si bien la Constitución garantiza a los hablantes de lenguas indígenas el derecho a conservar su lengua y recibir educación en ella, la ley N° 29735 sobre preservación y uso de lenguas originarias prevé también el derecho de estas personas a "aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano" (Ley N° 29735, Art. 4.1.i) y, por lo tanto, la obligación del Estado de proporcionar formación en ella, de modo que los ciudadanos no queden excluidos por incapacidad de comunicarse. La educación pública se imparte así a nivel nacional en castellano.

Sin embargo, fruto de los esfuerzos anti-asimilacionistas y con la tesis de que las competencias de las personas en una segunda lengua son más amplias cuanto mayor sea su manejo de su lengua materna, existe en el Ministerio de Educación desde 1972 una Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), que devino en 1989 en bilingüe intercultural (Trapnell/Neira 2004). Esta educación bilingüe intercultural se ha focalizado en la educación escolar en algunos de los lugares donde la población indígena que habla un idioma distinto del castellano es mayoría. Se imparte educación inicial y primaria en la lengua materna para desarrollar competencias cognitivas y para facilitar la conservación de un cierto orgullo indígena,

¹¹ Por ahora no voy a discutir si las convenciones de la comunicación académica y científica son o no convenciones de la lengua que se emplea, o son sólo convenciones de un tipo específico de comunicación.

que en última instancia aporta también a una eficaz alfabetización en castellano, en la práctica objetivo último del proyecto. Este reconocimiento de la necesidad de manejar el idioma y la cultura hegemónica es compartido también por las poblaciones indígenas que llegan a resistirse a la alfabetización en lenguas indígenas por temor a una deficiente alfabetización en castellano o por considerarlo estigmatizante. Lo que puede discutirse en este contexto es, más bien, si la adquisición final de otro idioma supone la adquisición de otra cultura, produciendo individuos no sólo bilingües, sino también bi o transculturales, o si se adquieren sólo algunas herramientas de la otra cultura y herramientas para usarlas (Aikman 2003).

A nivel de la educación superior, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), dirigido a jóvenes indígenas que serán maestros de primaria, es el único programa bi o multilingüe de formación profesional existente. Y es una excepción en sus objetivos y práctica efectiva de revalorización de las culturas indígenas y uso de las lenguas de la Amazonía como lenguas en que se imparte formación. Sin embargo, aun allí, como reconocen estudiantes y docentes, el castellano fue por muchos años la única lengua en que el docente impartía conocimientos profesionales. Aunque esto ha cambiado, el castellano es implementado por los propios estudiantes indígenas como la lengua franca para comunicarse entre ellos. Las recientemente creadas universidades interculturales¹² son también testimonio de la hegemonía del castellano. No prevén el uso de lenguas indígenas como vehículo de enseñanza. La más antigua de ellas y única funcionando efectivamente, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, procura estudiar y enseñar saberes indígenas, entre ellos sus lenguas, pero éstas no son la lengua de enseñanza aun cuando sus estudiantes, en teoría, son mayoritariamente de procedencia indígena.

Algunas universidades nacionales en diferentes partes del país han probado también algunos mecanismos de inclusión de la población indígena en la educación universitaria. Se trata de programas que facilitan el ingreso diferenciado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima (UNMSM) y la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), o de programas especiales para indígenas como el de la Universidad Nacional Emilio Valdizán 'la Cantuta' (UNEVC), de éxito cuestionable y limitado que no abordaron tampoco el problema de la lengua como lengua de la enseñanza.

Sobre cómo las lenguas indígenas que no son las lenguas del dictado de clases, son vehículos de otros aprendizajes

El Programa Hatun Ñan¹³ se dedicó a dar soporte social y académico¹⁴ a los estudiantes de zonas rurales quechuahablantes que ingresaron a la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en Ayaacucho desde 2005 y a la UNSAAC en Cusco desde 2007 por el ingreso general o en el programa especial.

12 Es posible identificar cuatro universidades interculturales con distinto estado en el Consejo Nacional para la Autorización de Universidades (CONAFU): Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (admitido en trámite); Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (Proyecto en solicitud); Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (Proyecto en solicitud); Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (Autorización provisional de funcionamiento) (Fuente: Consejo Nacional de la Juventud).

13 Fue financiado por la Fundación Ford dentro de la lógica de apoyo a políticas de acción afirmativa en América Latina.

14 Consistente en cursos de nivelación, y reforzamiento académico, tutorías personalizadas, charlas de orientación vocacional, talleres de formación en derechos humanos y ciudadanía intercultural, y apoyo a actividades extracurriculares.

Este proyecto entendió que el éxito académico de estudiantes de origen rural que no siempre se reconocían como indígenas requería reforzar y ampliar su formación, y prepararlos para enfrentar y superar los prejuicios y discriminación asociados a su origen campesino marcado, o denunciado, por la huella de su lengua materna —usualmente el quechua— en el castellano. El prejuicio considera que la universidad no es lugar para campesinos y menos indígenas. El motoseo —como se llama a las influencias fonológicas y al errado uso del vocabulario y las estructuras gramaticales— que los denuncia es así tomado como signo no sólo de ignorancia, sino también de pereza, incapacidad o falta de inteligencia. Y este prejuicio lo aprendieron también los estudiantes de origen rural en y sobre sus propias lenguas, no solamente los hablantes del castellano.

Para ayudarlos a sobreponerse, debían conocer sus derechos; lo que pasaba por revalorizar su identidad cultural donde se incluye su lengua materna. Pero, si bien algunos de los talleres de soporte se hicieron en la lengua materna de los estudiantes, no hubo acción deliberada respecto a la relación de la universidad con el quechua, por lo demás, mayoritario en ambas regiones donde se ubican las universidades del proyecto. Pero hubo investigación sobre el modo en que estos estudiantes viven y superan la discriminación y el prejuicio asociado a la jerarquía de lenguas que impera en la sociedad y universidad. Uno de ellos propone:

En efecto, más allá del apoyo académico, la tendencia de los programas ha sido orientar a los estudiantes para que satisfagan mejor la mirada de un 'otro' ciudadano. Como expresaron los estudiantes de forma reveladora: "he hecho los modos posibles en adecuarme, pero para mí no ha sido tanto trabajo, he podido adecuarme a lo que miran las demás personas" (Zavala/Córdova 2010: 43s.).

Aun cuando el proyecto reconoció el uso de las lenguas como marcador de prejuicios discriminatorios y su rol en las dificultades del aprendizaje y reproducción de discriminación y discapacidades, no previó eliminarlo como vehículo de discriminación, para lo que hubiera tenido que propugnar cambios en la relación de las universidades con las lenguas de los estudiantes. Era un proyecto dirigido a estudiantes para favorecer la adecuación y nivelación y, a través de ellas, el éxito de los estudiantes de origen rural. El idioma materno, muy importante para la experiencia de los estudiantes, era, por lo menos en la concepción inicial del proyecto, sólo un sólido peldaño que superar, es decir, dejar atrás.

Con las lenguas en la universidad se hacen también aprendizajes sociales, se aprenden jerarquizaciones y ubicaciones que consolidan la exclusión de las lenguas indígenas no sólo a nivel local. Si bien el castellano es concebido como la lengua natural de la enseñanza en el Perú, no es la primera lengua en la escala del prestigio académico. Occidente, su poder político y potencia cultural ocupan el primer lugar en la escala del prestigio y están mejor representados en el imaginario peruano por el inglés, y todavía por el alemán para la tecnología y filosofía. En los últimos años, el chino y el japonés empiezan a hacer su ingreso en el imaginario del poder como lenguas del comercio y la tecnología global. Y la propaganda que llama a estudiar estos idiomas sugiere también, como lo hacen las de otras lenguas, que aprender un segundo idioma es adquirir otra cultura, su prestigio y capacidades. 'Duplica tu mundo' dice la banderola con que el Instituto Confucio convoca a aprender chino mandarín¹⁵. Aunque, claro, todos los 'nuevos' en el

15 La banderola del Instituto Confucio colgó en el campus universitario de la PUCP todo el segundo semestre del 2012.

comercio internacional hablan también inglés, de modo que la enseñanza de los idiomas que acompañan las políticas de expansión comercial de los países asiáticos todavía testimonian del poder del inglés y de las economías y culturas norteamericana y europea, con que compiten.

Las políticas lingüísticas y culturales que han acompañado y consolidan la expansión política y económica de los países del norte siguen teniendo éxito, no sólo en la proliferación de institutos de idiomas que cuentan con algún tipo de apoyo suyo, sino también en las prácticas e imaginario de los peruanos. La enseñanza escolar que provee el Estado incluye una segunda lengua extranjera: el inglés. Y la ley universitaria obliga a que los estudiantes que quieran obtener una maestría demuestren que además del castellano son competentes en el uso de un idioma extranjero y, si se trata de doctorado, deberán ser dos los idiomas extranjeros acreditados. No se habla de segunda o tercera lengua, sino de idiomas extranjeros. Las universidades interpretan que uno de estos debe ser el inglés —idioma de la tecnología, la política y el comercio internacional, así como idioma en que se hace el mayor número de publicaciones científicas y académicas— y secundariamente el alemán —idioma de la ciencia y filosofía— o francés —el de las humanidades— u otro, pero no un idioma indígena¹⁶.

La escala de prestigio y la utilidad profesional privilegiada que se le reconoce al idioma extranjero se refleja en los idiomas que, además del castellano, hablan los estudiantes universitarios. Según el Censo Universitario de 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos 2010), el estudiante universitario reconoce masivamente el inglés como el segundo idioma universitario (86%) —lo aprendieron en la educación básica, o en paralelo a sus estudios universitarios— y muy secundariamente reconoce el francés (7,4%) y el alemán (2%) como lenguas de la producción del conocimiento, la actividad profesional o académica. Nótese que, en el sistema universitario hay un interesante 19% de estudiantes (sólo algo más que 1% en la universidad pública (9,8%) que en la privada (8,7%)) que hablan, leen o escriben quechua. Se trata de un valor superior al 13% nacional. Pero ellos no pueden esperar que a esta capacidad se le reconozca algún valor académico o profesional —no por ahora.

En la última década, algunas de las regiones donde las lenguas peruanas distintas del castellano tienen un peso relativo importante —en un esfuerzo práctico por llegar a incluir eficientemente a estos ciudadanos y ciudadanas, y en contra también de las formas de humillación y discriminación asociadas al desprestigio de las lenguas indígenas— han incluido en su política de contratación de nuevos funcionarios públicos el requisito de que éstos hablen alguna lengua indígena, o el fomento a que los funcionarios ya contratados

16 En la PUCP algunas carreras como la antropología en la década de 1970, incluían en su plan de estudios el aprendizaje básico de una lengua indígena. Sin embargo, ante la dificultad de proporcionar la enseñanza correspondiente debido al reducido número de estudiantes, terminaron por eliminar el curso y el requisito. Esta situación se ha revertido en algo en la última década. El número de estudiantes que buscan aprender quechua, aunque sólo fuera su vocabulario y gramática, ha aumentado notoriamente, tanto que la universidad encargó un estudio de la viabilidad de incorporar quechua entre los idiomas que oferta al público general su instituto de idiomas. Aprender quechua como segunda lengua estaba casi sólo asociado a centros de enseñanza de idiomas particular, el más conocido conducido por Demetrio Túpac Yupanqui. Un intento por salvar este problema fue el curso virtual de quechua como segunda lengua en RunasmiNet disponible aún en: <http://facultad.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/curso/quechua/>. En la actualidad, Idiomas PUCP, el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Universidad Católica, ha constituido un equipo que prepara materiales para un curso de nivel básico e intermedio que se espera será ofrecido en el 2013.

las aprendan a fin de atender en ellas a la población¹⁷. Otro espacio donde la competencia en lenguas indígenas empieza a ser interesante es en la gestión del conflicto minero y petrolero con las comunidades indígenas y campesinas de las zonas de impacto de estas actividades. No sólo porque el uso de la lengua local favorece la buena disposición de la población hacia las empresas extractivas, sino también porque la implementación de la Ley de Consulta previa requiere de expertos en la lengua de la población que ha de ser consultada. El Vice Ministerio de Interculturalidad ha abierto un registro oficial de intérpretes, que abre posibilidades de empleo directamente asociadas a las lenguas indígenas, y, además, respalda simbólicamente y formaliza una labor que se viene realizando de manera inadvertida. El Ministerio de Educación ha empezado también a registrar las competencias de sus actuales docentes en lenguas indígenas y nativas, y hasta el Ministerio de Salud realizó una propuesta de política sectorial de salud intercultural que reconoce que sus pacientes pueden beneficiarse de la capacitación intercultural del personal de salud, de habilidades lingüísticas desaprovechadas en ellos y de la presencia de intérpretes. Un Consultorio de la Inclusión se abrió en enero 2012 en Lima en el Hospital Loayza, donde un médico con cierto conocimiento de quechua atiende a personas en extrema pobreza y hablantes de quechua. Si bien el proceso de aceptación y demanda de lenguas indígenas en los servicios del Estado y las empresas parece empezar, ninguno de los funcionarios y trabajadores contratados o por contratarse ha podido aún adquirir los conocimientos que los habilitan como profesionales en su lengua materna, e incluso, difícilmente aprendieron más de la lengua indígena en el sistema escolar o como segundo idioma.

Así pues, desde la perspectiva del proceso hegemónico, no hay necesidad de ocuparse de las lenguas indígenas como herramienta de comunicación y aprendizaje pues el asunto lo ha resuelto ya la educación escolar. Todos saben castellano. La escuela ha desarrollado las capacidades de todos los educandos para y en castellano, y sólo lo ha hecho muy limitadamente en otros idiomas, los cuales más bien van camino a la desaparición si no se hace algo al respecto.

Sobre por qué habría una universidad particular de ir en contra de la lógica hegemónica

Por supuesto una buena razón para una universidad privada como la PUCP es su propia declaración de principios u objetivos a favor de la democratización de la sociedad. Eso incluye el reconocimiento de la diversidad lingüística de su entorno y la presencia del proyecto inclusivo intercultural. Un gesto, mientras más proactivo y sostenido sea en relación al reconocimiento del valor simbólico y práctico de las lenguas, tiene efecto tanto en la ubicación en la escala jerárquica de las lenguas, las culturas y personas asociadas a ellas, como en la ampliación de posibilidades para el uso orgulloso de las lenguas peruanas distintas del castellano. Iniciar la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua para el uso profesional contemporáneo apunta en esa dirección. Respondería además a una nueva demanda real. Esa es una segunda razón. Incluir las como requisitos de los títulos académicos sería un paso mayor, que probablemente requeriría impulsar una modificación de la percepción general sobre la utilidad de las lenguas y una reforma de la ley universitaria. Investigación y difusión lingüística y antropológica apuntan en esa dirección.

17 Gobierno Regional del Cusco: Ordenanza 025-2007-CRIGRC-Cusco. Gobierno Regional de Ayacucho: Ordenanza 010-2008-GRA/CR. Gobierno Regional de Junín: Ordenanza 089-2008-GRJ/CR. Gobierno Regional de Apurímac: Ordenanza 029-2007-CR-Apurímac. Ver más detalle en Ardito (2009).

Otra razón es la presencia en la universidad de estudiantes y docentes cuyas lenguas maternas son indígenas y cuyo enriquecimiento humano y profesional se quiere lograr. Sin embargo, un estudio hecho por la PUCP en el año 2012 (Pease et al. 2012) para conocer las características de sus ingresantes y su relación con el rendimiento, llevaría a concluir que no hay que preocuparse por los otros idiomas maternos de los estudiantes. El estudio encontró, en efecto, en el campo de la historia cultural de los y las ingresantes, una altísima preeminencia del castellano. El 97.8% tiene como lengua materna el español, al igual que el 91.1% de sus padres y el 91.4% de sus madres. Y sólo 4% de los abuelos y 6% de las abuelas tienen el quechua como lengua materna. Y es más, concluye también que no guarda relación con el nivel del rendimiento el hecho de que la lengua materna de los ingresantes no sea español (puede ser una lengua indígena o extranjera). Lo que sorprende, más bien, es que se pueda comprobar que existen en la PUCP estudiantes cuyas lenguas maternas son lenguas indígenas, aunque son muy pocos y están muy por debajo del 18% del promedio nacional encontrado en el Censo Universitario del 2010.

Ahora bien, el estudio no asume que las características del ingresante a la PUCP sean las características comunes de los jóvenes peruanos o de los jóvenes excepcionales pero pobres que, una vez concluida la escolaridad, pueden aspirar a la universidad gracias a los fondos del programa Beca 18 que promueve el Estado. Supone, más bien, que una eficiente prueba de ingreso garantiza que entre ellos se seleccionan los ingresantes con las características que el estudio describe. De hecho, indica que el número de estudiantes de primera generación o con lengua materna indígena es muy superior entre los estudiantes que llegan a la PUCP a través de los convenios de movilidad estudiantil con universidades de otras regiones del país, en algunas de las cuales, además, existen programas de ingreso para estudiantes indígenas. Ellos no pasaron por el examen de ingreso PUCP y escapaban a la definición de la población objetivo del estudio; por lo tanto, no hay estudio sobre la relación de sus lenguas maternas con el rendimiento universitario. Sólo podemos remitirnos a las declaraciones de los docentes que los tienen entre sus estudiantes y que perciben gran diferencia entre las capacidades y el rendimiento de estos estudiantes.

Más allá del prejuicio inicial sobre los ingresantes y su deficiente formación, es a este otro grupo a quienes se aplicaría la tercera y cuarta actitud de la comunidad universitaria descrita anteriormente, que, por lo demás, es parte corriente de los testimonios de estudiantes provincianos entrevistados: que tienen que trabajar más para compensar la deficiente formación previa, para entender lo que sus profesores hacen y lo que esperan de ellos. No es, como comprobó uno de ellos tras una indagación entre otros estudiantes nacionales de intercambio, que no se entiende a los limeños porque hablen más rápido, sino porque hablan de otra cosa y de otro modo, y no se juntan con quienes no son como ellos. Ningún estudiante debe esperar de sus docentes evaluación más benigna, ¿pero tal vez sí diferenciada? Una opinión general entre docentes es que su tarea podrá y deberá incluir aconsejar a quienes tengan problemas de rendimiento, pero el curso universitario no puede ser un curso de nivelación.

Nuevas lenguas y las convenciones de la ciencia y la academia

Puede no ser deliberado, y sí sentido común compartido, pero encontrar que la propia lengua materna no tiene cabida en los espacios de trabajo y prestigio académico duele y disminuye. Por eso reconfortan los gestos de reconocimiento que producen las actividades lúdicas y académicas de eventos como el Encuentro de la Diversidad Lingüística, la Semana Amazónica o la Semana de la Diversidad Cultural. Éstas, como el dictado en lenguas indígenas o la inclusión de intérpretes, colaboran a que no tenga sentido y se

vuelva inaceptable en el campus universitario burlarse o excluir públicamente de alguien por su mal uso del castellano o por su conocimiento de una lengua indígena. La experiencia, se espera, debería perdurar más allá del campus.

Pero sería bueno recordar ahora también que al igual que las culturas no son estancos de costumbres y valores, las lenguas tampoco están quietas ni tienen límites infranqueables. Todo lo contrario, una lengua viva se reinventa cuando las personas tienen la oportunidad de usarla en situaciones nuevas, y lo hace por la apropiación y reorganización de recursos expresivos propios y ajenos a su alcance, sean estos idiomas extranjeros o lenguas nativas. Por esta vía, sostienen Andrade y Pérez (2009), se desarrollan en el Perú no sólo lenguas indígenas sino también un castellano andino. No es un castellano mal hablado debido a la interferencia de otras prácticas lingüísticas, sino una lengua que ha logrado una lógica de transformación y un vocabulario propios que el sentido común hegemónico desconoce. No está en las estadísticas ni en las encuestas que lo agrupan con el castellano. No sabemos cuántos de los que se declaran hispano-hablantes en la universidad en realidad practican esta muy peculiar variedad del castellano. Ni ellos saben que lo hacen. En los trece años de escolaridad básica nadie les enseñó a diferenciarla.

Y el sentido común es más poderoso imponiendo prestigios y vergüenzas diferenciadas mientras menos conozca del castellano andino y menos se ponga en evidencia su actuar. Aunque se obre sin objetivos discriminatorios, dudar de la capacidad de los estudiantes por su uso peculiar del idioma; sonreírse o sorprenderse de las formas curiosas de entonar o estructurar oraciones, o de una palabra usada con un significado inesperado; corregir la propiedad de las expresiones o el significado de las palabras usadas fuera de los parámetros esperados; e incomodarse por las construcciones que parecen descuidadas o improvisadas y las faltas de ortografía, produce vergüenza y confusión. Parece burla y ninguneo y descalifica al hablante, injustamente, por ajustarse inadvertidamente a parámetros que no son los que su interlocutor supone. Esta es la situación en la que el o la estudiante no entiende por qué no entiende al otro, ni por qué no logra tampoco hacerse entender. Puede optar por menospreciarse y darse por vencido, insubordinarse a la autoridad que busca ejercerse a través de la práctica de corregir, o traducir la frustración en trabajo extra y sin apoyo, en actividades alternativas que le ayuden a expresarse (Zavala/Córdova 2010). Ninguna de las primeras reacciones producidas es coherente con la formación de profesionales dignos y creativos. Todas podrían aliviarse. Los gestos de reconocimiento mencionados antes no sirven en este contexto. Habría que empezar por aprender a diferenciar el castellano andino en el contexto cotidiano de la universidad. Tomar conciencia de su existencia y modo de operar. Desarrollar estrategias pedagógicas para apoyar estudiantes que en verdad no son nativos del castellano. Aprender de las mejores experiencias de educación intercultural. Las oficinas para la calidad académica podrían aportar.

Finalmente está esa idea que asocia a las lenguas con la cultura y el pensamiento, la que se pregunta si las lenguas razonan todas de la misma manera y concluye que de no hacerlo habría las más y las menos aptas para la actividad científica y académica. La que imagina que las formas de la argumentación científica y académica son propias del lenguaje más desarrollado y de ciertas lenguas mejores. Pues no. Ni el lenguaje ni las lenguas razonan, lo hacen las personas. Y sí, lo hacen de distintas maneras y de maneras aprendidas.

Solemos olvidar lo que la crítica posmoderna de la museografía y escritura antropológica nos enseñó. Que no hay formas primitivas (Clifford 1988), que la comunicación exitosa es la que comparte estructuras

narrativas con el interlocutor, que las formas expresan el proceso de producción de las ideas y que junto con el reconocimiento de la autoría consolidan las relaciones de poder en el proceso de creación del conocimiento (Geertz 2001, 1989). No existe un único modo del texto académico y es una comunidad, la de los académicos que consumen y producen el texto, la que modifica, fija y transmite las formas apropiadas a través del aparato universitario y editorial. Podemos desde nuestra ubicación —con frecuencia marginal— en esa comunidad, buscar tener iniciativa e influencia, o limitarnos a seguir el modelo.

Que las lenguas indígenas sean lenguas orales quiere decir tres cosas. Por un lado, que las prácticas lingüísticas de la comunidad de sus hablantes no ha elaborado convenciones de lecto-escritura, pero sí de comunicación oral. Por otro lado, que las formas convencionales de la comunicación oral resultan y guardan por lo menos los acuerdos y saberes logrados sobre lo que es comunicable y representable, sobre la manera de organizar la comunicación, sobre la relación entre quienes hablan y escuchan, la autoría de lo comunicado y su estatus de verdad. Y que, por lo tanto, sus hablantes parten de las convenciones que han aprendido y utilizan para elaborar y comunicar lo comunicable de lo que piensan, ven o experimentan. Es decir, ciertas prácticas lingüísticas están asociadas a ciertos campos y modos de la experiencia. No a todos, al igual que las convenciones de la comunicación científica. Y como ellas se aprenden, son posteriores a la capacidad de razonar, están gobernadas por la relación del hablante con la comunidad donde habla, son los recursos de comunicación con que cuentan o parten las personas y pueden ampliarse y modificarse en la relación con otras prácticas lingüísticas. Pero las personas más creativas, las que no se rinden, usarán lo aprendido incluso en los campos para los que no tienen competencia, mientras no aprendan y desarrollen nuevos recursos.

¿Conoce la institución universitaria con qué recursos se inician sus estudiantes y docentes? ¿Sabe cómo comunicarse con ellos, aprovecharlos, ampliarlos, diferenciar los ámbitos de competencia? ¿Sumar y promover capacidades? Si al incluir no se busca homogeneizar y si los puntos de partida, y la relación de cada cual con el poder y el aprendizaje, no son universalizables, creo que se haría bien al ocuparse —por una razón científica y pedagógica, y no sólo ética, política y económica— de las lenguas maternas distintas del castellano de estudiantes y docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aikman, Sheila (2003): *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Perú. Lima: IEP.
- Andrade, Luis/Pérez Silva, Jorge (2009): *Las lenguas del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ardito, Wilfredo (2009): "Las ordenanzas contra la discriminación. Cuadernos de Trabajo N° 13", disponible en: <http://departamento.pucp.edu.pe/derecho/images/documentos/Cuaderno%2013.pdf> (24.05.2013).
- Bernales Ballesteros, Enrique/Ruiz Ballón, Antonio (2006): "La pluralidad cultural en la Constitución peruana de 1993 frente a las perspectivas de la reforma judicial y al derecho penal", disponible en: http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/anuario/an_2006_06.pdf (25.01.2013) .
- Cánepa, Gisela (2008): "The Fluidity of Ethnic Identities in Peru". CRISE: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity, Working Paper N° 46.
- Cilloniz, Fernando (2013): "Poniéndole el cascabel al gato". En: *Perú 21* (24.07.2013) disponible en: <http://peru21.pe/imprensa/poniendole-cascabel-al-gato-2141512> (26.07.2013).
- Clifford, James (1988): *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004): *Hatun Willakuy: versión abreviada del Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Perú. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, disponible en: <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/conclusiones.php> (27.07.2013)
- Degregori, Carlos I. (2000): "Programa de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En: Degregori, Carlos I. (ed.): *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, pp. 20-73.
- Díaz-Romero, Pamela (ed.) (2006): *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Perú: Fundación Equitas.
- Flores Galindo, Alberto (1994): "República sin ciudadanos". En: Flores Galindo, Alberto: *Buscando un Inca*. Lima: Horizonte, pp. 213-236.
- Francke, Marfil (1990): "Género, clase y etnia: las trenzas de la dominación". En: Carlos I. Degregori/Marfil, Francke/José López Ricci/Nelson Manrique/Gonzalo Portocarrero, Gonzalo/Patricia Ruiz Bravo/Abelardo Sánchez León/Antonio Zapata: *Tiempo de ira y amor: nuevos actores para viejos problemas*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO.
- Fuenzalida Vollmar, Fernando (1970): "La matriz colonial de la comunidad de indígenas peruana: una hipótesis de trabajo". En: *Revista del Museo Nacional*, tomo 35 (1967-1968), pp. 92-123.
- Geertz, Clifford [1973] (2001): *La interpretación de las Culturas*. España: Gedisa Editorial.
- Geertz, Clifford (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós
- Harvey, Penélope (1989): *Género, autoridad y competencia Lingüística: participación política de la mujer en pueblos andinos*. Lima: IEP.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) (2007): *Censo 2007*. Perú.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) (2010): "Censo Universitario", disponible en: <http://desa.inei.gob.pe/cenaun/redatam> (noviembre 2012)
- López, Luis Enrique (1987): "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". En: *Allpanchis*, 29-30, pp. 347-381.
- López, Sinesio (1997): *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Montoya R., Rodrigo (1987): *La cultura quechua hoy*. Lima: Mosca Azul.
- Manrique, Nelson (1999): *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo.
- Mayer, Enrique (1979): "Consideraciones sobre lo indígena". En: César Arróspide et al. (eds.): *Perú: Identidad nacional*. Lima, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, pp. 79-108.
- Ministerio de Cultura del Perú (2012): "Resolución Ministerial N°202-2012-MC, Directiva 03 -2012/MC", disponible en: <http://www.indepa.gob.pe/PDF/transparencia/Normatividad/Ministerio%20de%20Cultura/RM%20202-2012-MC%20Aprueban%20Directiva%20que%20regula%20el%20funcionamiento%20de%20la%20Base%20de%20Datos%20Oficial%20de%20Pueblos.pdf> (28.07.2013)
- Paucar Albino, Jorge (2013): "Empresario dice que las comunidades campesinas no existen". En: *La Mula* (24.07.2013) disponible en: <http://redaccion.lamula.pe/2013/07/24/empresario-dice-que-las-comunidades-campesinas-no-existen/jorgepaucar/> (26.07.2013)
- Pease, María Angélica et al. (2012): *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. PUCP: Dirección de Asuntos Académicos.
- Poole, Deborah (1994): "Anthropological Perspectives on Violence and Culture. A View from the Peruvian High Provinces". En: Deborah Poole (ed): *Unruly Order. Violence, Power, and Cultural Identity in the High Provinces of Southern Peru*. Boulder, Colo: Westview Press, pp. 11-30.

- Portocarrero Maisch, Gonzalo/Patricia Oliart (1989): *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Rodríguez, Narda (2012): Ponencia presentada en el marco del evento "Transformando la Educación Universitaria", presentación del proyecto MISEAL ante la comunidad universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Romero, Raúl (1999): "De-esencializando al mestizo andino". En: Carlos I. Degregori/Gonzalo Portocarrero (eds.): *Cultura y Globalización*. Lima: PUCP, Universidad del Pacífico.
- Thorp, Rosemary (2012): "Las desigualdades en el Perú tienen raíces muy profundas". En: PuntoEdu, 8, 261, pp. 4.
- Trapnell, Lucy/Neira, Eloy (2004): "Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes", disponible en: http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Situaci%C3%B3n_EBI_en_Per%C3%BA.pdf (17.07.2013)
- Zavala, Virginia/Córdova, Gavina (2010): *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Laura A. Arnés es licenciada en Letras y cursa estudios de doctorado en la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la misma universidad y becaria del CONICET. Es activista en la colectiva *bisexuales feministas*.

Walda Barrios-Klee es licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de San Carlos de Guatemala, máster en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Cursó estudios de doctorado en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Desde el año 2009 se desempeña como coordinadora del Programa de Género de la FLACSO Guatemala. Es además directora de la Asociación para Mujeres para Estudios Feministas, AMEF.

Avtar Brah, Dra., se retiró recientemente como profesora de Sociología de la Birkbeck University en Londres, donde se desempeñaba como especialista en asuntos de raza, género y etnicidad. Fue premiada con una Orden del Imperio Británico en 2001 en reconocimiento por su trabajo como investigadora. Desde los años 60, ha participado en diversos colectivos de feministas negras y en numerosos proyectos editoriales y políticos. Es miembro del equipo editorial de la revista *Feminist Review*.

Carmen Beramendi es diplomada superior en Género, Sociedad y Políticas (FLACSO Argentina), y en Género, Desarrollo y Planificación (Universidad de Chile). Coordina el Diploma Superior en Género y Políticas Públicas de FLACSO Uruguay. Directora del Instituto Nacional de las Mujeres en Uruguay entre 2005 y 2010, presidió el Consejo Coordinador de Políticas Públicas de Género. Responsable del Diseño y ejecución del Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (2006 -2010).

Ana Buquet, Dra., es licenciada (Universidad Autónoma Metropolitana) y maestra en Psicología, y doctora en Sociología, ambas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en género, sexualidad, identidad y educación superior. Investigadora y Secretaria de Equidad de Género del Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora del proyecto Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras en la misma universidad.

Jennifer Chan de Avila es licenciada en Letras Hispanoamericanas (Universidad de Guadalajara), máster en Estudios Latinoamericanos (Freie Universität Berlin) y candidata a doctora en Ciencias Políticas por la misma universidad.

Maria Conceição da Costa, Dra., es posdoctora en Sociología (University of South Florida Tampa, USA), doctora en Ciencias Políticas (Universidad de São Paulo) y maestra en Ciencias Políticas (Universidade Estadual de Campinas). Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Política Científica y Tecnológica, y es investigadora del Núcleo de Estudios de Género de la Universidade Estadual de Campinas.

Silvana Darré, Dra., es doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), magíster en Estudios de Género, especialista en Psicología en Educación (ambos por la Universidad Nacional de Rosario) y psicóloga (Universidad de la República, Uruguay). Se especializa en el campo de los Estudios de Género. Fundó el Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay en 2007.

Nora Domínguez, Dra., es doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Directora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género y profesora de Teoría Literaria en la misma universidad. En 2008 obtuvo la Beca Guggenheim.

Laura Duarte, Dra., es doctora en Sociología. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación relacionados con el sesgo de género en la universidad. Actualmente se desempeña como Técnica de Igualdad en el Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Betty Espinoza, Dra., es doctora en Economía Aplicada por la Universidad de Lovaina, Bélgica, profesora investigadora de FLACSO Ecuador desde el 2001 y profesora invitada del Centro Democracia, Instituciones y Subjetividad (CRIDIS) de la Universidad de Lovaina desde 2009.

Sabina García Peter es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, máster en Estudios Latinoamericanos (Freie Universität Berlin) y candidata a doctora en Sociología por la misma universidad.

Ana María Goetschel, Dra., historiadora, máster en Historia andina (FLACSO Ecuador) y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Ámsterdam, Holanda. Es profesora investigadora asociada al Programa de Estudios de Género y de la Cultura de FLACSO Ecuador desde el 2007.

Stella González-Arnal, Dra., es profesora en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Hull en el Reino Unido. Se licenció en la Universidad de Murcia, España, realizó estudios de máster y doctorado en la Universidad de Hull. Forma parte del consejo editorial del *Journal for Gender Studies* y es miembro del comité directivo de la *Society for Women in Philosophy SWIP* (UK).

Marlene Lozano es abogada. Actualmente se desempeña como delegada y coordinadora del área de investigación de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de El Salvador. De 2007 a 2011 fue directora del Centro de Estudios de Género de la misma universidad. Coordina programas en contra de la violencia contra mujeres y niñas, y en este marco dirige el proyecto "Generación para la Equidad involucrando a los Varones".

Dora Inés Munévar, Dra., es posdoctora en Estudios de Género (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina), doctora en Teoría Sociológica: comunicación, conocimiento y cultura (Universidad Complutense de Madrid) y maestra en Sociología de la Educación (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia). Como profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, está adscrita al Departamento de Comunicación Humana, se ha vinculado a la Escuela de Estudios de Género y mantiene intereses investigativos en el Instituto y Estudios sobre Desarrollo Humano, (dis)capacidades, diversidades.

Ana Victoria Portocarrero es licenciada en economía con máster en Estudios de Género y Desarrollo del Instituto de Estudios Sociales en La Haya, Holanda. Trabaja actualmente en el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Sus intereses académicos giran en torno a los temas de género, sexualidad y cambio climático, desde perspectivas decoloniales.

María Luisa Preinfalk es licenciada en Administración de Empresas con grado de maestría en Banca y Finanzas, y maestría en Estudios de la Mujer. Doctoranda en Desigualdades e Intervención Social. Directora del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Montserrat Rifà-Valls, Dra., es doctora en Ciencias de la Educación y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recientemente, ha sido investigadora visitante en la Amsterdam School for Cultural Analysis de la Universidad de Ámsterdam. En la actualidad es responsable de tercer ciclo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, y directora del Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cecilia Rivera es antropóloga licenciada de la Pontificia Universidad Católica del Perú y candidata a doctora en Antropología en el Goldsmiths College de la Universidad de Londres. Actualmente se desempeña como docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha hecho investigación y publicado sobre migración andina y desarrollo urbano, identidades de género y sistemas andinos de representación del poder.

Helena Sampaio, Dra., es antropóloga. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas e investigadora asociada del Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas de la Universidad de São Paulo.

Magdalena Śniadecka – Kotarska, Dra., es etnóloga y antropóloga y ha cursado investigación sistemática en América Latina desde el año 1993. Trabaja como docente e investigadora en la Universidad de Varsovia y la Universidad de Łódź en Polonia. En esta última dirige el Centro de Estudios Latinoamericanos. Es, además, presidenta de la Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos.

Fernanda Sosa es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y maestra en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Investiga temas de sexualidad, género y discriminaciones múltiples en el campo de la educación.

Paula Torricella es egresada de la carrera de Letras y actualmente cursa estudios de doctorado en la Universidad de Buenos Aires. Es además investigadora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la misma universidad y becaria del CONICET. Participa de la militancia feminista y lesbiana en distintos colectivos, tanto dentro como fuera de la universidad.

Nira Yuval-Davis, Dra., es profesora y directora del *Centre on Migration, Refugees and Belonging* de la East London University. Es editora de la serie de libros *The Politics of Intersectionality* de la editorial Palgrave MacMillan. Miembro fundadora de la red de investigación internacional de mujeres en zonas de conflicto militarizado y de mujeres contra el fundamentalismo. Ha servido como experta y consultora de diversas organizaciones internacionales, como Amnistía Internacional, el PNUD y como Relatora Especial de la ONU sobre la violencia contra la mujer.

Martha Zapata Galindo, Dra., estudió Filosofía y Sociología en la Freie Universität Berlin. Actualmente se desempeña como profesora asistente e investigadora en el área de Estudios de Género y de Ciencias Sociales en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.



MISEAL

Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina

Freie Universität



Berlin

LAI

Lateinamerika - Institut
Freie Universität Berlin