

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

DOCTORADO EN HUMANIDADES.

LÍNEA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

**GÉNERO, INTERSECCIONALIDAD, ESPACIALIDAD Y PODER EN LOS
CAMPUS UNIVERSITARIOS**

**ANÁLISIS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ESPACIAL DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIAS/OS DESDE LA INTERRELACIÓN DE SUS DIVERSIDADES.**

Caso:

Campus de Meléndez. Universidad del Valle.

DIRECTORAS DE TESIS.

DOCTORA GABRIELA CASTELLANOS LLANOS

DOCTORA ANDREA MILENA BURBANO ARROYO.

MARTHA CECILIA LONDOÑO LOPEZ

Cali, febrero 2023

Dedicatoria

A mi padre y a mi madre, por su apoyo incondicional y por las enseñanzas que han guiado mi camino a lo largo de la vida. Gracias por ser el ejemplo de fortaleza, amor y perseverancia.

A mi familia, en particular a mis hermanos y hermanas, por acompañarme y apoyarme en cada etapa de este proceso. Su motivación, entusiasmo y sus valiosos aportes a mi investigación doctoral fueron invaluable. Su compañía y cariño han sido un pilar fundamental en mi vida, y cada uno de ustedes ocupa un lugar especial en mi corazón.

A mis hijos, Diego Andrés y María Victoria. Mi mayor deseo es que nunca dejen de luchar por sus sueños, que enfrenten cada desafío con valentía y que recuerden siempre que la felicidad se encuentra en el esfuerzo y la dedicación. No permitan que las dificultades los detengan; cada obstáculo es una oportunidad para crecer y aprender.

A mis nietos, Antonio José y Sara Lucía: la vida está llena de posibilidades. Sueñen en grande, trabajen con pasión y nunca se rindan. El camino hacia la realización personal puede ser difícil, pero cada meta alcanzada les traerá una felicidad inmensa. Recuerden que el verdadero éxito está en nunca dejar de intentarlo y en mantener la esperanza viva en sus corazones. Luchen por la igualdad, por la justicia, y por la inclusión de quienes han sido históricamente marginados. El verdadero progreso se alcanza cuando cada persona, sin importar su género, origen o condición, tiene la oportunidad de desarrollarse plenamente y vivir con dignidad. Que su vida sea ejemplo de empatía, solidaridad y compromiso con la justicia social. Recuerden que cada pequeño acto de igualdad y respeto contribuye a transformar el mundo en un lugar mejor para todos y todas.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes han sido pilares fundamentales en la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mis directoras de tesis, la Dra. Gabriela Castellanos y la Doctora Andrea Milena Burbano. Mi gratitud hacia la Dra. Gabriela Castellanos se remonta a muchos años atrás, cuando depositó su confianza en mí y me permitió ingresar, en 1994, al Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle. Este centro, pionero en el país, fue impulsado principalmente por ella desde sus inicios y continúa siendo referente gracias a su incansable dedicación. A lo largo de mi trayectoria académica, Gabriela ha sido una guía constante, su presencia permanente y su amistad han significado un apoyo invaluable tanto en mi vida profesional como personal.

Deseo expresar mi más sincero y especial agradecimiento a la Doctora Andrea Milena Burbano, quien ha sido una figura clave desde los primeros pasos de mi trabajo doctoral. Desde el inicio, mostró un genuino interés por la temática de mi investigación y asumió un compromiso decidido con el desarrollo de este proyecto. Sus amplios conocimientos teóricos y sus precisas orientaciones metodológicas resultaron fundamentales, guiando y enriqueciendo cada fase del trabajo. La rigurosidad académica de Andrea, junto con su constante amabilidad, han sido un apoyo invaluable durante este recorrido.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Doctora María Rodó de Zarate, a quien tuve el privilegio de conocer durante la búsqueda de información innovadora para la metodología de mi tesis doctoral. Su generosidad, amabilidad y paciencia al compartir sus trabajos, leer mis extensos textos y orientar mi labor han sido fundamentales en el desarrollo de este proyecto. Una parte significativa de esta tesis se la debo a ella, ya que es la creadora de los Mapas de Relieve de la Experiencia, una metodología pionera en la aplicación de enfoques interseccionales, reconocida y premiada por su impacto social. Gracias a su aporte y visión innovadora, fue posible enriquecer la perspectiva metodológica de mi investigación y construir nuevos caminos en el análisis de las experiencias sociales.

Quiero expresar mi especial agradecimiento a los jurados de mi tesis doctoral: la Doctora Rosa Emilia Bermúdez R., la Doctora Zaida Patiño y el Doctor Pablo Páramo. Las lecturas minuciosas que realizaron sobre mi trabajo representaron un valioso aporte, permitiendo identificar aspectos clave y brindar orientaciones precisas que enriquecieron el proceso. Sus recomendaciones, fruto de una amplia experiencia y conocimiento en el tema, resultaron centrales para el éxito de este proyecto.

Agradezco también a los profesores y colegas del programa de doctorado por sus valiosos aportes y por crear un ambiente académico estimulante, que favoreció el intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Finalmente, mi total gratitud a las personas participantes de esta investigación, por compartir sus experiencias y enriquecer este estudio con sus voces y vivencias.

RESUMEN

Esta tesis doctoral analiza la experiencia espacial de estudiantes en el campus de Meléndez de la Universidad del Valle, desde una perspectiva interseccional. El estudio parte de la premisa de que los espacios universitarios no son neutros, sino que reproducen relaciones de poder que afectan de manera diferenciada a quienes los habitan. Utilizando la metodología de los Mapas de Relieve de la Experiencia (MRE), se recogieron y analizaron las vivencias y emociones de 120 estudiantes pertenecientes a 25 programas académicos, lo que permitió identificar cómo las posiciones identitarias y las diversidades generan privilegios y opresiones en distintos lugares del campus. Los resultados evidencian que estudiantes de géneros disidentes, orientaciones sexuales diversas y racialización no mestiza enfrentan marginación, exclusión y violencia, mientras que el diseño físico y simbólico del campus parece responder a un modelo de estudiante “abstracto”, sin considerar las necesidades reales y diversas de la comunidad universitaria. Aunque los hallazgos no son generalizables a toda la población estudiantil, la investigación abre el camino para futuros estudios sobre la vida cotidiana en los campus desde la perspectiva de las experiencias situadas. El análisis interseccional permitió visibilizar desigualdades y privilegios que suelen permanecer ocultos, y plantea la necesidad de transformar la cultura institucional y el espacio universitario para dignificar la vida cotidiana de quienes lo habitan. Finalmente, se propone que el ser humano en su integralidad sea el centro de las políticas universitarias, retomando el proyecto político de Lefebvre de cambiar la vida y la sociedad a través de la creación de nuevos espacios más justos e inclusivos.

Palabras clave: interseccionalidad, campus universitario, género, espacialidad, poder, desigualdad, Mapas de Relieve de la Experiencia.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes the spatial experience of students at the Meléndez campus of Universidad del Valle from an intersectional perspective that integrates gender, sexual orientation, and racialization. The study is based on the premise that university spaces are not neutral but rather reproduce power relations that affect those who inhabit them in different ways. Using the Relief Maps of Experience (MRE) methodology, the lived experiences and emotions of 120 students from 25 academic programs were collected and analyzed, allowing the identification of how identity positions and diversities generate privileges and oppressions in different areas of the campus. The results show that students with dissident genders, diverse sexual orientations, and non-mestizo racialization face marginalization, exclusion, and violence, while the physical and symbolic design of the campus seems to respond to a model of an “abstract” student, without considering the real and diverse needs of the university community. Although the findings are not generalizable to the entire student population, the research paves the way for future studies on everyday life in campuses from the perspective of situated experiences. The intersectional analysis made it possible to reveal inequalities and privileges that often remain hidden and highlights the need to transform institutional culture and university space to dignify the daily lives of those who inhabit it. Finally, it is proposed that the human being in their entirety should be the center of university policies, taking up Lefebvre’s political project of changing life and society through the creation of new, fairer, and more inclusive spaces.

Keywords: intersectionality, university campus, gender, spatiality, power, inequality, Relief Map.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.	7
CAPITULO 1 MARCO TEÓRICO.	15
1.1 Lefebvre. Un Soñador, un creador de utopías y un revolucionario	16
1.1.1 Críticas a la vida cotidiana (1947/58,1961,1972,1981)..	17
1.1.2 El derecho a la ciudad, (1968) “Crear con la ciudad nueva, la vida nueva en la ciudad”	20
1.1.3 La producción del espacio. Lefebvre (1974). El espacio (social) es un producto (social).	33
1.2 Aportes feministas a la discusión sobre espacio y género. Doreen Massey (1994); la geografía de género y sus avances.	47
1.2.1 Doreen Massy (1994) y los aportes feministas sobre el espacio..	47
1.2.2 Profundizando y ampliando el debate sobre el espacio más allá del género, desde las geografías feministas o de género.	51
1.3 Un debate necesario. Consideraciones acerca de la centralidad de la relación de los cuerpos y las emociones con los lugares, en los estudios desde las geografías feministas	56
1.4 La interseccionalidad y las Geografías de la interseccionalidad	65
1.5 Consideraciones finales	78
CAPÍTULO 2 POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS	80
2.1. ¿Qué se entiende por postura epistemológica?	80
2.2 ¿Qué son las epistemologías feministas?	80
2.2.1. Características y preguntas de las epistemologías feministas	81
2.3 La epistemología feminista alternativa del pensamiento negro	85
2.4 Epistemología feminista del conocimiento situado	87
2.5 Posición epistemologica de mi tesis.	89
CAPÍTULO 3 METODOLÓGICO	90
3.1 ¿Existe un método distintivo de la investigación feminista?	91
3.1.1. ¿Qué caracteriza una investigación feminista?	93
3.2 Los Mapas de Relieve de la experiencia, MRE: metodología alternativa para la presente investigación	97
3.2.1. La lectura socioespacial del espacio de Lefebvre y de Massey y los Mapas de Relieve de la Experiencia	98
3.2.2. Dimensiones de la dialéctica de Lefebvre (1974), aportes de las teóricas feministas y la geografía interseccional, y dimensiones de los Mapas de Relieve de la Experiencia	100

3.3 Los Mapas de Relieve de la experiencia como técnica de recolección, sistematización y procesamiento de datos para el análisis.....	103
3.4 Los Relief Map. Instrumento “virtual” de los mapas de Relieve de Experiencia .	104
3.4.1. Proceso de creación de un proyecto MRE en la web, para investigación	105
3.5 Diseño Metodológico	109
3.5.1 Proceso de selección de los programas académicos que participaron con sus estudiantes en el proyecto de los MREs y criterios de escogencia.....	109
3.5.2 Proceso de selección de estudiantes para el proyecto de investigación doctoral	117
3.5.3 Proceso de creación del Proyecto MRE en la web para la investigación doctoral	119
3.5.3.1 Proceso de creación del Proyecto MRE en la web para la investigación doctoral.....	120
3.5.3.2 Caracterización de las 120 personas- estudiantes que participaron en la investigación según sus “posiciones identitarias	123
3.5.3.3 Otros datos del perfil solicitados a las personas participantes en el sitio web de los MRE del proyecto de investigación doctoral.	128
3.5.3.4 Caracterización de 120 estudiantes-participantes según datos de perfil solicitados en el sitio Web MRE.	130
3.5.3.5. Lugares del campus de Meléndez seleccionados para el estudio. .	
3.5.3.5.1 Caracterización de cada uno de los lugares de campus seleccionados para la presente investigación	135
3.5.3.6 Emociones seleccionadas para el analisis en el proyecto de los MRE.	143
3.5.3.7 La clasificación de los lugares en los MRE para la presente investigación.	144

CAPÍTULO 4 LUGARES, EMOCIONES E INTERSECCIONALIDAD DE LAS DIVERSIDADES

4.1 Eje 1: Posición identitaria de género.....	150
4.1.1 Estudiantes con posiciones identitarias de género femenino; orientación sexual heterosexual y pertenencia étnico-racial	151
4.1.2 Estudiantes con posiciones identitarias de género masculino; orientación sexual heterosexual y pertenencia étnico-racial	169
4.1.3 Estudiantes con posiciones identitarias de género Masculino, heterosexuales y racialización mestiza (M-H-M) Estudiantes con posiciones identitarias de género otros ¹ ,	

¹ Dado que los estudiantes que seleccionaron la opción Otros (4) y la opción No definida (1) en relación con su posición de género, son pocos y sus otras posiciones identitarias varían, me parece relevante darles VOZ al nombrar sus comentarios y emociones en cada uno de los lugares del campus.

orientación sexual heterosexual y pertenencia étnico-racial mestiza (O-H-M); estudiante con posiciones identitarias de género Otro, orientación sexual No definida y pertenencia étnico-racial afrodescendiente (O-ND-A); y estudiante con posiciones identitarias de género ND, heterosexual, y pertenencia étnico-racial mestiza.....	180
4.2 Eje 2: Orientación sexual “Diversa”	188
4.2.1 Análisis de los comentarios y emociones de estudiantes con las posiciones identitarias Femenina-Bisexual-Mestiza F-B-M (12); Femenina-Bisexual-Afro F-B-A (1); Femenina-Bisexual-Otros F-B-O (1); Femenina-No definida- Mestiza F-ND-M (3); Femenina- Lesbiana-No quiero responder F-L-NQR (1); y Femenina-Otros-Mestiza F-O-M	190
4.2.2 Estudiantes con posiciones identitarias de género	204
4.3 Eje 3: Pertenencia étnico-racial.....	221

CAPÍTULO 5 LA VIDA COTIDIANA EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE MELÉNDEZ DESDE LA EXPERIENCIA ESPACIAL CORPOREIZADA,

ENCARNADA Y SITUADA DE 120 ESTUDIANTES.	244
5.1 Experiencia espacial de estudiantes en el campus universitario.....	246
5.1.1 Diferencia en el trato y en la valoración de las intervenciones	247
5.1.2 Diferencias entre la valoración de los saberes y destrezas intelectuales	248
5.1.3 Los estereotipos	250
5.1.4 El acoso y el sexismo	251
5.1.5 Continuum de las violencias de género	252
5.2 Posición identitaria masculina-heterosexual-mestiza. El “privilegio de encajar”	257
5.3 Masculinidades “hegemónicas” y masculinidades “marginalizadas”	259
5.4 El “passing”	264
5.5 La “alegría” de ser heterosexual	268
5.6 Privilegios que potencian. Zonas de confort.....	269
5.7 El racismo oculto en el campus.....	271
5.8 La ventaja “no ganada”. “Blanca y privilegiada”	272
5.9 Opresiones que intersectan	276
5.10 La vida cotidiana en el campus. Reflexiones y recomendaciones	281

CONCLUSIONES.....	284
--------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	293
---	------------

ANEXOS

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Dimensiones de la dialéctica del espacio de Lefebvre (1974).....	100
Tabla 2 Programas académicos seleccionados para la investigación	111
Tabla 3 Nombre y Facultado o Instituto de los programas académicos seleccionados para la investigación.	116
Tabla 4 Cuadros con números de estudiantes por programa académico a quienes se les envió instructivo de ingreso al proyecto.....	119
Tabla 5 Opciones “posiciones identitarias”.....	123
Tabla 6 Datos solicitados en el proyecto a las personas participantes.....	128
Tabla 7 Cruce de variables interseccionales de 120 estudiantes que participaron del estudio por frecuencia y siglas utilizadas.....	147
Tabla 8 Posiciones identitarias	148
Tabla 9 Posiciones identitarias: Eje Género.....	151
Tabla 10 Énfasis Orientación sexual “diversa”	188
Tabla 11 Estudiantes con posiciones identitarias de género masculina, y orientación sexual diversa	204
Tabla 12 Cruce de variables intersectoriales de estudiantes que participaron del estudio.....	221

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 La Dialéctica del espacio de Lefebvre en La producción del espacio	41
Figura 2 Ejemplo de un relief Map en el website.....	106
Figura 3 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Artes Integradas	113
Figura 4 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ciencias naturales y exactas	113
Figura 5 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	114
Figura 6 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Humanidades ..	114
Figura 7 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ingeniería	115
Figura 8 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Instituto de Educación y Pedagogía	115
Figura 9 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Instituto de Psicología	116
Figura 10 Caracterización estudiantes participantes de la investigación según posición identitaria de género	124
Figura 11 Estudiantes participantes según su orientación sexual	125
Figura 12 Estudiantes participantes según su racialización	126
Figura 13 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su rango de edad	130

Figura 14 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su nivel socioeconómico	131
Figura 15 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su Diversidad funcional	132
Figura 16 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su procedencia (Rural-Urbana)	133
Figura 17 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según la Facultad/Instituto en la que se encuentra su Facultad	133
Figura 18 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según la Facultad/Instituto en la que se encuentra su programa académico	134
Figura 19 Mapa de Relieve de la experiencia estudiante P109 (F-H.M)	255
Figura 20 Mapa de Relieve de la experiencia estudiante P72 (M-H.M)	258
Figura 21 Mapa de Relieve de la experiencia estudiante P74 (M-H.M)	260
Figura 22 Mapa de Relieve de la experiencia estudiante P88 (M-B-ND)	262
Figura 23 Mapa de Relieve de la experiencia Estudiante P94 (F-B-M)	265
Figura 24 Mapa de Relieve de la experiencia Estudiante P31 (F-H-M)	273
Figura 25 Mapa de Relieve de la Experiencia. Estudiante P36 (O-ND-A)	276
Figura 26 Mapa de Relieve de la Experiencia. Estudiante P36 (O-ND-A) Posición identitaria de género y lugares	277
Figura 27 Mapa de Relieve de la Experiencia. Estudiante P36 (O-ND-A) Orientación sexual y lugares	278
Figura 28 Mapa de Relieve de la Experiencia. Estudiante P36 (O-ND-A) Pertenencia étnico-racial y lugares	279

LISTADO DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 Oficina de docentes.....	136
Fotografía 2 Aula de clases	137
Fotografía 3 Cafetería Central- Primera planta	139
Fotografía 4 Cafetería Central.....	139
Fotografía 5 Plazoleta de Banderas, Campus Meléndez, Universidad del Valle	143
Fotografía 6 Centro Deportivo Universitario. Campus Meléndez, Universidad del Valle.	143

LISTADO DE ANEXOS

- Anexo 1:** Programas académicos con estudiantes matriculados registrados en el Ministerio de Educación Nacional por sede y unidad académica, 2019-II. Solo Cali.
- Anexo 2:** El texto de la carta enviada a los estudiantes
- Anexo 3:** Relief Map. “Instrumento virtual”
- Anexo 4:** Estudiantes que participaron de la investigación clasificados por número y por posiciones identitarias de género, orientación sexual y racialización

INTRODUCCION

Para iniciar es preciso señalar que el tema de investigación de esta tesis doctoral surge de la revisión del estado del arte sobre género y universidades que realicé en el año 2015 en el marco de un proyecto adelantado desde el Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle con miras a la formulación de la política de género.

Algunos de estas investigaciones se enfocaban en realizar y analizar diagnósticos de género y relaciones de género en las universidades; composición por sexo de los estamentos que componen la comunidad universitaria; caracterización sociodemográfica de estudiantes, docentes y personal administrativo; escalas salariales, cargos de decisión, y escalafón docente desagregados por sexo (UNAM; INM; Universidad de Costa Rica, 2014), entre muchas más; otras investigaciones abordaban las barreras que enfrentaban las mujeres en las universidades como estudiantes, docentes y como personal administrativo y que se ejemplifican en metáforas como techos de cristal (Morón y Gallego, 2015); suelos pegajosos paredes de cemento, etc. (Castellanos e Ibarra 2009; Buquet, 2013).

En la indagación se encontraron también investigaciones sobre el “ambiente hostil” que existe en los campus contra las mujeres, que se manifiesta de diversas maneras que van desde el sexismo sutil, hasta otras formas de desvalorización que afectan el rendimiento académico y calidad de vida de quienes las padecen (Sandler and Hall, 1986; Osborne, R., 1995; Prentice, 1994; Rich, 1979; Sandler, 2005; Posso, 2022).

Se encontraron también investigaciones sobre acoso y violencia sexual (que en los últimos años han tomado mucha fuerza en Colombia) contra las mujeres, las personas feminizadas, personas de género no binario y personas de orientación sexual “diversa” en los campus universitarios (Fernández, et al., 2005; Fuentes-Vásquez, 2019; Moreno et al., 2012; Díaz y Gil, 2020; Castaño et al., 2009; Dávila y Chaparro 2022; Posso, 2022); entre otras.

Estas situaciones se han naturalizado haciendo parte de la cultura institucional de las universidades, en las que se devalúa y margina a las mujeres, a lo feminizado y a lo no hegemónico, a través de la misoginia, el sexismo y el racismo, manifiesto con normalidad en currículos académicos, en las discusiones y debates en las aulas de clase y en las interacciones

sociales, constituyéndose en mecanismos de opresión y subordinación que se instalan en la vida cotidiana de los campus.

En este contexto se encontraron también investigaciones sobre la cultura institucional en las Universidades (UNAM; INM; Palomar, 2004; Buquet, 2010) entre otros; investigaciones sobre Políticas de género, protocolos y rutas de atención para VBG; indicadores de igualdad de género. (MISEAL; FEGES; Buquet, 2013) y otras investigaciones más teóricas centradas en la relación género, academia y universidad, central para comprender tanto el marco general del saber institucionalizado en el discurso académico de las universidades, así como para analizar cómo ese saber institucionalizado, y por lo tanto incuestionable y revestido del poder, se manifiesta en la experiencia espacial de estudiantes universitarios en el transcurrir de su vida en el campus (Anderson 2020; Harding, 2006; Munévar, 2004).

Todos estos estudios han arrojado importantes resultados que convocan a adelantar medidas para corregir las inequidades en todos estos frentes; para ello se han elaborado políticas de equidad de género en las universidades, se han elaborado Protocolos y rutas de atención para casos de violencias de género y se han creado Observatorios para medir las acciones adelantadas y su eficacia.

La dimensión olvidada

Sin embargo, a pesar de los grandes avances que se han dado en el abordaje desde distintas perspectivas a las relaciones de género en las universidades y a los campus universitarios en particular, son escasas las investigaciones que se han hecho acerca del espacio en el que se asienta la cultura institucional de dichas universidades, (espacio que reproduce y recrea las estructuras y dinámicas de poder presentes en la sociedad en la que está inmerso) y sobre la espacialidad entendida como “la experiencia de vivir el espacio a través del cuerpo y las emociones” (Lindón, 2013, p 715).

Son escasas también las investigaciones en los campus universitarios que indaguen acerca de la vida cotidiana de estudiantes que habitan en el campus, de sus experiencias espaciales, de sus prácticas cotidianas, así como de sus subjetividades espaciales, que “integran la corporeidad y emocionalidad hacia los lugares” (Araya-Ramírez, 2018, p.9) y que son centrales en la construcción de lo social.

Esto es de importancia crucial en esta tesis doctoral que busca indagar la vida cotidiana de estudiantes que habitan en el campus, su sentido de pertenencia, su participación y apropiación del espacio, desde las experiencias espaciales y las emociones encarnadas en los cuerpos en diversos lugares del campus universitario.

El concepto de experiencia espacial es central, en cuanto alude a un componente de la presente investigación: la experiencia vivida por las personas en la cual, como veremos más adelante, confluyen el espacio vivido, concebido y percibido (Lefebvre, 1974), tomando en cuenta sus emociones encarnadas, en relación con los lugares (Tuan, 1977, p. 8). Tuan agrega al respecto,

Experience is a cover-all term for the various modes through which a person knows and constructs a reality. These modes range from the more direct and passive senses of smell, taste, and touch, to active visual perception and the indirect mode of symbolization (Tuan, 1977, p. 8)

Un aspecto central en esta investigación, es que este análisis se aborda desde la interseccionalidad de las diversidades de cada estudiante (género, orientación sexual y pertenencia étnico-racial) lo que hace que ésta experiencia vivida en el campus sea única y particular, así como es única y particular la “biografía” de cada uno/a de ellos/as “que se expresa en la fusión particular de la corporeidad y la emocionalidad:”[en este contexto] no sería posible concebir una biografía sin un cuerpo que la protagonice y en el que se encarnen las cotidianas acciones” (Lindón, 2016b, p.21)

De estas anteriores reflexiones surgieron las siguientes preguntas de investigación:

1. En cuanto a la experiencia espacial² de los/las estudiantes.
¿Cómo es la experiencia espacial de los/las estudiantes desde la interseccionalidad de sus diversidades (de género, de orientación sexual y de pertenencia étnico-racial) en diversos lugares del campus universitario de Meléndez de la Universidad del Valle? Específicamente, ¿cómo puede caracterizarse la experiencia espacial de los y las estudiantes en los diversos lugares del campus universitario, en relación con sus posiciones identitarias de género? ¿Cuál es la experiencia espacial de los y las

² Entendida en este contexto como “el conjunto de sensaciones, percepciones, concepciones (Yi-Tuan, 1977) corporeizadas, encarnadas y situadas” de estudiantes teniendo en consideración la interseccionalidad de sus posiciones identitarias en lugares específicos del campus universitario.

estudiantes en el campus universitario con orientaciones sexuales hegemónicas (heterosexual) y orientaciones sexuales “diversas”? ¿Cómo es su experiencia espacial según la pertenencia étnico-racial? y de acuerdo con la interseccionalidad de las diversidades?

2. En cuanto al campus Universitario:

¿Cuenta el campus con las condiciones adecuadas para el desarrollo integral de sus estudiantes, teniendo en consideración sus corporalidades generizadas, sexualizadas y racializadas, o está pensado como un espacio neutro, para estudiantes “abstractos”?

Objetivos de investigación.

En el marco de las consideraciones anteriores se plantean entonces como objetivos de investigación los siguientes:

Objetivo general

Acercarse a una lectura socioespacial del campus universitario de Meléndez a través de la experiencia espacial, corporeizada y situada de estudiantes, desde la interrelación de sus diversidades a fin de desentrañar las estructuras de poder (de género, sexualidad, y de racialización) que se recrean y reproducen en la vida cotidiana del campus, lectura que pueda servir de base para pensar en la construcción de un nuevo espacio, un campus universitario donde el desarrollo del ser humano en su integralidad sea el centro.

Objetivos específicos:

1. Indagar acerca de la vida cotidiana de estudiantes que habitan en el campus, desde sus experiencias espaciales y emociones “encarnadas” en los cuerpos, a fin de visibilizar los privilegios y las opresiones en diversos lugares a causa de la interrelación de sus diversidades de género, de orientación sexual y de pertenencia étnico-racial.
2. Indagar acerca del espacio físico construido del campus, las condiciones, equipamientos, instalaciones y servicios que ofrece en procura de mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, teniendo presente sus necesidades e intereses diferenciadas, corporizadas, generizadas, sexualizadas, e integrales.

Contenido de la presente tesis

A partir de las indagaciones realizadas, se obtuvieron los datos y las reflexiones que conforman el presente texto, que consta de seis capítulos.

En el capítulo primero “Marco teórico”, se presentan las concepciones y posturas teóricas que se emplean en la presente investigación.

En primer lugar, se hace un recorrido por algunos de los principales planteamientos de *Henri Lefebvre* en sus obras: *Críticas a la vida cotidiana* (1947 [1991], 1961 [2002], 1981), *El derecho a la ciudad* (1968 [1969]) y *la producción del espacio* (1974 [2013]), a fin de visibilizar su proyecto político de transformar la sociedad transformando el espacio. Es central en los planteamientos de Lefebvre (y en esta tesis doctoral) su premisa acerca de que el espacio (social) es un producto (social) y, por lo tanto, político, con potencialidad de ser transformado (Lefebvre, 2013/1974, p. 228). De allí su frase célebre: “Cambiar la vida! ¡Cambiad la sociedad! Nada significan estos anhelos sin la producción de un espacio apropiado” (Lefebvre, 1974, p. 117).

En la segunda parte de este marco teórico titulada: “*Aportes feministas a la discusión sobre género y espacio. Doreen Massey (1994), La geografía de género y sus avances*” se abordan en primer lugar los principales aportes teóricos de esta autora sobre el espacio, planteados en su obra *Space, Place and Gender*, (1994) que aluden al papel del espacio en la construcción del género y de éste en las construcciones del espacio; al carácter político androcéntrico y patriarcal del mismo. Seguidamente se presentarán los orígenes y los objetivos de la geografía de género y un resumen de los algunos de los principales debates conceptuales y metodológicos impulsados desde las geografías de la percepción, desde los estudios marxistas, desde la geografía cultural humanística y desde el debate posmodernista.

En tercer lugar, en este marco teórico se presentará el tema: “*Un debate necesario. Consideraciones acerca de la centralidad de la relación de los cuerpos y las emociones con los lugares*” en los cuales se incorpora al análisis de los espacios, los aportes de las geografías de los cuerpos, las geografías emocionales y las geografías de las sexualidades y donde son centrales las relación de las cuerpos, las corporeidades y las emociones con los lugares, desde prácticas espaciales de personas generizadas, sexualizadas, racializadas, (etc...) y diversas, aspectos medulares para esta investigación doctoral.

Estas consideraciones son sustanciales para abordar la cuarta parte de este capítulo del marco teórico en el que se presentarán aspectos claves de “*La interseccionalidad y de la geografías interseccionales*”, que configuran el marco conceptual, epistemológico y político

del que nacen los Mapas de Relieve de la Experiencia (MRE), metodología alternativa privilegiada para esta tesis doctoral.

Los instrumentos para el análisis de la interseccionalidad de las diversidades desde la geografía de género permiten desentrañar las múltiples y simultáneas situaciones de opresión de las que son objeto las personas en su vida cotidiana y en los espacios en que se desenvuelven. Rodó-de- Zarate en sus investigaciones sobre interseccionalidad en el campo de la geografía feminista se pregunta: “¿qué papel juega el espacio en la comprensión de la Interseccionalidad? ¿Cómo puede el análisis a través del espacio ayudar a comprender las dinámicas de poder interseccionales?”. Para responder a estas preguntas

elabora una propuesta conceptual y metodológica que sistematiza la investigación sobre la interseccionalidad y que sitúa el malestar como elemento fundamental de la desigualdad: Los mapas de relieve de la experiencia, MRE, los cuales son una herramienta útil para dar luz a malestares sistemáticos y sistémicos que apuntan a desigualdades que sin una aproximación interseccional y desde la experiencia, quedan invisibilizadas (Rodó 2014, p. 3)

En el campo de las geografías de la interseccionalidad se entrecruzan y confluyen las geografías de género y la interseccionalidad, y ocupan un lugar central los lugares y las emociones dado que estas están “profundamente relacionados con la experiencia de las discriminaciones y con las dinámicas de poder en general y pueden revelar también desigualdades no expresadas o normalizadas” (Rodó de Zárate, p. 13).

En el capítulo 2, “Posición epistemológica” se presentan algunas breves consideraciones sobre las epistemologías feministas (Harding, (1987a; 1987b); Anderson, (2020); la epistemología feminista del pensamiento negro (Collins, 1990; 2000); y la epistemología del conocimiento situado (Haraway, 1995), posición adoptada en la presente investigación.

El capítulo 3, “Marco metodológico”, parte de una reflexión acerca de lo que caracteriza las investigaciones feministas. Posteriormente se presentan los Mapas de Relieve de la Experiencia como metodología privilegiada para esta investigación. A través de los MRE se muestra la relación entre tres dimensiones fundamentales para el estudio de las relaciones sociales y los espacios a saber: La dimensión social (las estructuras de poder como el género, la clase social, etc.), la dimensión psicológica (las experiencias vividas) y la

dimensión geográfica (los lugares). De este modo se revelan los malestares sistemáticos y sistémicos vividos por las personas, que apuntan a desigualdades que sin una aproximación interseccional y desde la experiencia, quedan invisibilizadas (Rodó, 2014).

Como se discutirá más adelante, los MRE permitirán visibilizar las relaciones de poder que inciden sobre los y las estudiantes universitarios desde la interseccionalidad de sus diversidades, y desde la interseccionalidad de las estructuras de poder en los diversos lugares del campus universitario. Luego se describe el diseño metodológico de la investigación, que incluyó tanto la selección de los programas académicos como de los y las estudiantes que participarían de la investigación y se presenta la caracterización tanto de los 120 estudiantes que participaron la investigación como de los lugares del campus seleccionados para la misma.

El capítulo 4, *“Lugares, emociones e interseccionalidad de las diversidades”*, presenta el análisis de los comentarios y emociones de las 120 personas-estudiantes participantes de la investigación, en cada uno de los lugares del campus de acuerdo con la interseccionalidad de sus diversidades (género, orientación sexual, pertenencia étnica racial).

El capítulo 5 *“La vida cotidiana en el campus universitario de Meléndez desde la experiencia espacial corporeizada, encarnada y situada de 120 estudiantes”* tiene como objetivo presentar de una manera analítica los hallazgos de la investigación relacionándolos con las preguntas y los objetivos de esta.

Finalmente, en el capítulo 6 Conclusiones se presenta un recuento de lo trabajado en la tesis, los logros de la investigación, las limitaciones y los retos pendientes.

Principales hallazgos

En primer lugar, es preciso aclarar que los hallazgos de esta investigación y por lo tanto las conclusiones que se presentan, hacen referencia sólo a la experiencia espacial de 120 estudiantes que participaron de la investigación. En este sentido este estudio muestra aspectos que requieren ser confirmados y profundizados mediante la realización de nuevas investigaciones sobre la vida cotidiana en el campus desde la perspectiva de las experiencias de sus estudiantes.

Aunque son más las preguntas que las respuestas que deja esta investigación, se puede concluir que, en la experiencia espacial de muchos de los y las participantes del estudio, el campus produce grandes presiones y malestares sobre su vida cotidiana, derivadas de estructuras de poder patriarcales, androcéntricas, machistas, heteronormativas, racistas y coloniales.

En consecuencia, puede concluirse que el campus universitario de Meléndez es para muchos/as estudiantes de posiciones identitarias femeninas, de géneros disidentes, de orientaciones sexuales diversas y de pertenencia étnica no mestiza, un espacio en el que, para sacar adelante su carrera universitaria, pagan un alto costo emocional. Aunque se han adelantado importantes acciones para cambiar este estado de cosas, falta todavía un largo camino por recorrer, para poder hacer del campus universitario un lugar donde la vida de cada persona, desde la interseccionalidad de sus diversidades, sea vivida con dignidad.

Los hallazgos de la investigación muestran también que el campus universitario adolece en muchos aspectos de condiciones adecuadas y necesarias para la vida cotidiana de sus estudiantes (zonas de descanso, de estudio, baterías sanitarias, etc.). En el lenguaje del espacio físico del campus, en el espacio construido se desconocen en gran medida las necesidades e intereses “diferenciadas”, “generizadas”, y “sexualizadas” de sus estudiantes. Pareciera que el campus fuese diseñado para un estudiante “abstracto”, asexuado, sin género, sin hijos, ni responsabilidades familiares o laborales “que debe culminar con éxito un programa académico”. Son muchas y sencillas las adecuaciones que podrían hacerse para modificar esta situación.

En este contexto la reflexión es como “cambiar las universidades” (y los campus universitarios) para que respondan a las necesidades e intereses de quienes las habitan y “no como adaptar las personas” a las condiciones de las universidades y de los campus. El ser humano desde la multiplicidad de sus diversidades y en su integralidad debe ser el centro y el interés principal de las universidades. ¡¡¡El proyecto político de Lefebvre de cambiar la vida y cambiar la sociedad, con la creación de un nuevo espacio, es el reto pendiente!!!

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO

Los lentes teóricos que guiaron la presente investigación doctoral son presentados en este capítulo del marco teórico que consta de cuatro partes principales. En la primera parte titulada: *Lefebvre. Un soñador, un creador de utopías y un revolucionario HOY*, se presentarán algunos de los planteamientos de Henry Lefebvre plasmados en sus obras (1) *Criticas a la vida cotidiana* (1947/58, 1961, 1972, 1981); (2) *El derecho a la ciudad* (1968); y (3) *La producción del espacio* (1974)³. Se relievará en esta presentación el proyecto político revolucionario que atraviesa toda la obra y la vida de Lefebvre, de total vigencia en nuestra sociedad actual y que propugna por la construcción de un espacio social diferente para la construcción de una sociedad diferente.

En la segunda parte de este marco teórico titulada: *Aportes feministas a la discusión sobre género y espacio. Doreen Massey (1994), La geografía de género y sus avances* se abordarán en primer lugar los principales aportes teóricos de esta autora sobre el espacio, planteados en obra *Space, Place and Gender*, (1994)⁴ que enriquecen de forma sustancial desde una perspectiva feminista la relación entre el género y el espacio y que cuestionan (como Lefebvre ya lo había hecho en distintos momentos de sus obras) la neutralidad y pasividad del espacio, así como el carácter androcéntrico y patriarcal del mismo. En el segundo acápite de este apartado titulado: *Profundizando y ampliando el debate sobre el espacio desde las geografías de género* y sus avances, se presentarán los orígenes y los objetivos de la geografía de género y un resumen de los algunos de los principales debates conceptuales y metodológicos impulsados desde las geografías de la percepción, desde los estudios marxistas, desde la geografía cultural humanística y desde el debate posmodernista.

³ Obra cumbre de su trabajo sobre el espacio y lo urbano que marcó un hito en los estudios sobre el espacio y cuyos planteamientos son cada día más vigentes. Al respecto señala Ion Martínez (en el Prólogo de la obra *La Producción del Espacio*, traducido al español, p. 13) “La complejidad de esta obra es también la reivindicación de la complejidad tanto del análisis de la realidad como de la propia realidad analizada”

⁴ En este contexto es preciso señalar que, aunque han pasado más de 40 años de la publicación de la obra de Lefebvre (*La producción del espacio*), y más de 20 años de la obra de Massey, (*Space, Place and Gender*) sus planteamientos siguen siendo hoy todavía no solo vigentes sino urgentes, para quienes pensamos y soñamos en contribuir a la construcción de una nueva sociedad democrática e incluyente para todas/os.

En tercer lugar, en este marco teórico se presentará el tema: “*Un debate necesario. Consideraciones acerca de la centralidad de la relación de los cuerpos y las emociones con los lugares en las nuevas investigaciones desde las geografías feministas*” en la que se expondrán reflexiones acerca del cuerpo como un lugar donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas. Estos debates tienen que ver con los nuevos avances en la geografía de género en los cuales se recoge e incorpora al análisis de los espacios, los aportes de las geografías *de los cuerpos*, *las geografías emocionales* y *las geografías de las sexualidades* y donde son centrales las relación de los cuerpos, las corporeidades y las emociones con los lugares, desde prácticas espaciales de personas generizadas, sexualizadas, racializadas, (etc..) y diversas, aspectos medulares para esta investigación doctoral.

Estas consideraciones son sustanciales para abordar la cuarta parte de este capítulo del marco teórico en el que se presentarán aspectos claves de *La interseccionalidad y de las geografías interseccionales*, que configuran el marco conceptual, epistemológico y político del que nacen los Mapas de Relieve de la Experiencia⁵ (MRE), metodología alternativa privilegiada para esta tesis doctoral.

1.1 Lefebvre. Un soñador, un creador de utopías y un revolucionario.

Para iniciar esta sección, es preciso señalar que abordar en su totalidad la amplia y prolífera obra de Henri Lefebvre es una tarea que desborda los límites de la presente investigación. Lefebvre escribió más de 60 libros y muchísimos ensayos y artículos, y presentó conferencias en casi 70 años, sobre muchos de los temas relevantes de la su época, aportando desde ellos a la vida política e intelectual Francesa Lefebvre hizo parte también del Partido Comunista Francés (PCF), durante tres décadas (1928-1958) (Goonewardena, 2011, p.26). Aunque han pasado ya muchos años de su muerte y de haber escrito *La producción del espacio* (1974) considerada por muchos como su obra cumbre, esta sigue estando más vigente que nunca, así como muchos de los planteamientos de este gran pensador sin tiempo. En este marco teórico no se trata de fragmentar el pensamiento de Lefebvre en

⁵ En el capítulo metodológico de esta tesis se presentan en detalle los Mapas de Relieve de la Experiencia, metodología alternativa creada por María Rodó de Zarate durante su tesis doctoral en geografías de la interseccionalidad, para “operativizar” la interseccionalidad.

compartimentos separados⁶, sino más bien se quiere mostrar el hilo conductor⁷ que atraviesa su obra con relación a la necesidad urgente de construir una nueva sociedad, un nuevo espacio social, donde el desarrollo del ser humano en su integralidad y la dignificación de la vida cotidiana sea el centro y donde la vida de todas y cada una de las personas “importe”.

Para adentrarnos en el conocimiento del pensamiento de Lefebvre y de su proyecto político se considera pertinente hacer un breve recorrido por ideas claves de obras en las que el joven Lefebvre iba sentando las bases teóricas que constituirían los cimientos sobre los que se erigiría su obra cumbre *la Producción del espacio* (1974). Para ello se retomarán algunos de los planteamientos de sus obras sobre *La crítica a la vida cotidiana* y de su obra *El derecho a la ciudad* (1968).

1.2. Críticas a la vida cotidiana (1947/58, 1961, 1972, 1981).

El tema de la vida cotidiana es central en esta investigación, que busca indagar cómo son las experiencias, las prácticas espaciales y los imaginarios de los y las estudiantes desde la interseccionalidad de sus diversidades, en la vida cotidiana en el campus universitario de Meléndez de la Universidad del Valle. Esta pregunta hace alusión tanto al ámbito subjetivo, simbólico de cada uno de ellos, como a las relaciones sociales que establece, a sus prácticas espaciales en diversos lugares del campus, como a su concepción frente al espacio del campus en toda su complejidad, desde lo visible (arquitectónico, físico) hasta lo oculto en los saberes que se imparten y los que se omiten, y en la cultura institucional, que, aunque “no nombra” “marca” los lugares, y “las personas”, excluyendo a unos e incluyendo a otros.

Para empezar, es preciso señalar que el estudio de la vida cotidiana fue central en la vida de Lefebvre. Su *Critique de la vie quotidienne*, consta de tres volúmenes. El primero, *Critique de la vie quotidienne I: Introduction*, fue publicado en 1947; el segundo fue publicado en 1961 como *Critique de la vie quotidienne II: Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*; y el tercero, publicado en 1981, se tituló *Critique de la vie quotidienne, III: De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)*. Los dos primeros volúmenes fueron complementados por un resumen de cursos dados por el autor en las

⁶ Cuestión que sería opuesta a lo que se pretende, y que solo se hace para efectos metodológicos.

⁷ La metáfora del hilo conductor tampoco debe entenderse en sentido lineal, porque el pensamiento de Lefebvre no era tampoco lineal; era un pensamiento dialéctico que se entretecía en cada uno de sus textos, retomando cosas ya planteadas en unos y adelantando pistas para otros temas que desarrollaría más adelante en otras.

universidades de Strasbourg and Paris X (Nanterre), publicados en inglés con el título *Everyday Life in the Modern World* (1967).

Sin embargo, este interés por lo cotidiano no se detiene allí. La transformación de la vida cotidiana para dignificar la vida del ser humano (parte de su proyecto político revolucionario para *cambiar la vida*) sigue presente en muchas más de sus obras posteriores, como *El derecho a la ciudad* (1968) y *La producción del espacio* (1974). Como bien dice Lindón,

La preocupación por lo cotidiano en Lefebvre no es un interrogante puntual que lo lleva a escribir una obra en particular. Es una preocupación que moviliza su pensamiento durante casi toda su vida. Es el telón de fondo de su pensamiento (Lindón, 2004, p.40).

Ahora bien, para adentrarnos en la comprensión de la complejidad del pensamiento de Lefebvre sobre la vida cotidiana, es preciso presentar unas reflexiones sobre lo cotidiano, la cotidianidad y la vida cotidiana que articula Lefebvre de manera magistral en su argumentación haciéndolas parte de un todo

Lo cotidiano, la vida cotidiana y la cotidianidad.

¿Cómo puede ser definida la vida cotidiana?, pregunta Lefebvre:

It surrounds us, it besieges us, on all sides and from all directions. We are inside it and outside it. No so-called 'elevated' activity can be reduced to it, nor can it be separated from it. Its activities are born, they grow and emerge; once they have left the nourishing earth of their native land, not one of them can be formed and fulfilled on its own account. In this earth they are born. If they emerge, it is because they have grown and prospered. It is at the heart of the everyday that projects become works of creativity. (Lefebvre, 1961, p. 41)

Lo cotidiano va más allá de la suma de los actos aislados que realizan las personas tales como comer, vestirse, dormir, descansar, trabajar, pues estos actos deben entenderse en forma secuencial como parte de un todo, y deben verse en el contexto de las relaciones sociales donde ellos ocurren. "The word 'daily' refers to the set of everyday acts, and especially the fact that they are interlinked, that they form a whole" (Lefebvre 1972, p.742). En este sentido, señala Lefebvre,

Everyday acts are ... simultaneously individual, 'group' (family, colleagues and friends, etc.), and social. In ways that are poorly understood, the everyday is thus closely related to the

modes of organization and existence of a (particular) society, which imposes relations between forms of work, leisure, 'private life', transport, public life. A constraining influence, the everyday imposes itself on all members of the relevant society, who, with some exceptions, have only minor variations on the norms at their disposal. (Lefebvre, 1981, p. 652)

La vida cotidiana para Lefebvre incluye también lo que las personas desean en estos ámbitos, sus posibilidades de lograrlos y sus sueños, así como los ritmos propios, conflictos, tiempos y espacios. Tanto los hechos sociales como los individuales, así como los grupos sociales que los realizan, están unidos ya sea de forma conceptual, teórica o ideológica; de allí que analizar la cotidianidad de una determinada sociedad, considerando aun los hechos que parezcan sin importancia y ordenándolos, nos permite caracterizar tal sociedad, definirla y ver sus perspectivas y cambios. En este contexto, entonces, “La cotidianidad no solamente es un concepto, sino que puede tomarse tal concepto como hilo conductor para conocer la sociedad” (Lefebvre, 1972, p. 41).

Transformar lo cotidiano como criterio decisivo del cambio: una apuesta feminista

La reflexión sobre lo cotidiano ha sido central desde sus orígenes al pensamiento feminista. Con las consignas “Lo personal es político” y “Democracia en la casa y en la plaza” (entre otras más) las mujeres feministas han reivindicado la necesidad de cambiar la sociedad, cambiando lo cotidiano. Según nos dice Lefebvre en entrevista con Morales (2001), el movimiento feminista es perfectamente compatible con sus ideas en cuanto al proyecto de cambiar la vida:

En relación con [la “crítica de la vida cotidiana” y su propósito original, el de “cambiar la vida”], señalaré un hecho bien significativo concerniente al movimiento feminista: una vez presentes en lo cotidiano, las mujeres se han instalado en ello, se han insertado en ese cotidiano queriendo modificarlo. De ahí, pues, ha surgido un poderoso movimiento que ha tomado, más que ningún otro, lo cotidiano como criterio decisivo del cambio. En este caso, efectivamente, el movimiento ha ido más rápido, y más lejos, que el análisis. (Morales, 2001, p. 522)

Para la geógrafa feminista Gillian Rose, es precisamente la vida cotidiana, y las actividades que en ella se realizan, las que están en el centro de las agendas feministas, pues

estas actividades adjudicadas a las mujeres están ligadas a las estructuras de poder que limitan y confinan a las mujeres.

The limits on women's everyday activities are structured by what society expects women to be and therefore to do. The everyday is the arena through which patriarchy is (re)created - and contested. In the words of Teresa de Lauretis, feminism 'remains very much a politics of everyday life. The edge is there: the sense of struggle, the weight of oppression and contradiction. (Rose, 1993, p. 17)

Las críticas a la división entre el espacio público y el privado han estado siempre presentes en el pensamiento y en las luchas políticas feministas a fin de hacer lo “privado” un asunto público y por hacer de lo público un asunto y un terreno que también debe ser ocupado por las mujeres. Kate Millet, Virginia Wolf, Linda MacDowell, Doreen Massey, entre muchas otras, han denunciado la opresión que se esconde detrás de la metáfora del hogar como como el *dulce remanso de paz* donde las mujeres deben permanecer.⁸

Como ejemplo de este tipo de crítica feminista, Rose se refiere al pensamiento tanto de Kate Millet como de Carole Pateman:

For Millet, the 'private' was an ideological prison: like many other feminists, she would agree with geographer David Harvey when he says that 'the assignment of place within a socio-spatial structure indicates distinctive roles, capacities for action, and access to power within the social order'. Carole Pateman has even described feminism as a kind of spatial politics: 'the dichotomy between the private and the public is central to almost two centuries of feminist struggle; it is, ultimately, what the feminist movement is about' (Rose, 1993, p. 18)

1.1.2 El Derecho a la ciudad, (1968). “Crear con la ciudad nueva, la vida nueva en la ciudad”

Pasamos ahora al pensamiento de Lefebvre sobre el derecho a la ciudad, manteniendo en mente que las diferentes etapas de su pensamiento se articulan, no de manera lineal, sino cíclica, en un entretejido que persiste a lo largo de su proyecto político revolucionario.

⁸ Sin embargo, es preciso señalar que estas críticas han sido fuertemente cuestionadas por el “feminismo negro”, cuyas luchas difieren en muchos sentidos, dada las experiencias de vida de las mujeres negras marcadas por la opresión por raza, por género y por clase. Mas adelante en este capítulo hare una revisión de los importantes aportes del feminismo negro para el feminismo en general y para la teoría de la interseccionalidad, central en esta investigación doctoral.

Partamos de lo planteado por Lefebvre (1968) sobre “la ciudad” (que en el caso de la investigación doctoral que adelanto puede aplicarse a la ciudad universitaria):

La estructura social figura en la ciudad, y en ella se hace sensible y significa un orden. Inversamente, la ciudad es un fragmento del conjunto social; transluce, porque las contiene e incorpora en la materia sensible, a las instituciones e ideologías. (Lefebvre, 1968, P. 78)

En consecuencia, la ciudad no es un espacio neutro, asexuado, y homogéneo, sino que, por el contrario, está atravesada por relaciones de poder que están presentes en las instituciones que transmiten las ideologías; en el ordenamiento social, económico y político, y en el espacio de la vida cotidiana y las relaciones sociales. Para Lefebvre, la ciudad es la “proyección de la sociedad sobre el terreno, es decir, no solamente sobre el espacio sensible sino sobre el plano específico percibido y concebido por el pensamiento, que determina la ciudad y lo urbano” (Lefebvre, 1968, p. 75).

Por lo tanto, “La ciudad envuelve el habitar; es forma, envoltura, de este lugar de vida privada... de la vida cotidiana disimulada: sus ritmos, sus ocupaciones, su organización espaciotemporal, su cultura clandestina, su vida ‘subterránea’” (Lefebvre, 1968, p. 79).

El derecho a la ciudad es un texto que se ha retomado en décadas recientes, para inspirar nuevas investigaciones desde diferentes orillas disciplinares; ha sido bandera de movimientos sociales que lo reivindican e reinterpretan (como sectores del movimiento de mujeres y feminista, de movimientos sociales por diferentes luchas como el derecho a la vivienda, al agua, entre otros); y ha sido objeto de discusiones académicas y seminarios interdisciplinarios que han partido de las premisas de Lefebvre sobre el derecho a la ciudad para orientar, ampliar y/o criticar sus postulados a la luz de nuevas disertaciones teóricas e investigaciones.

Un punto de partida...La crítica de Lefebvre a la Carta de Atenas

Para acercarme a los puntos nodales del pensamiento de Lefebvre en su texto *El derecho a la ciudad* (1968), considero ilustrativo iniciar con las duras críticas que Lefebvre hace a la “Carta de Atenas” desde sus cursos de Sociología de la Vida Urbana de la Universidad de Estrasburgo, a fines de los 50, donde desmonta “el andamiaje teórico que justificaba los criterios de Planeamiento de las Grandes Urbanizaciones Francesas” (Gaviria, 1968, p. 6)

La Carta de Atenas es el documento resultado del IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna, celebrado en Atenas en 1933, y contiene los principios fundamentales

de los congresos internacionales de arquitectura moderna (CIAM); muchos de los cuales se aplican ampliamente en la actualidad⁹.

Para Lefebvre “la trampa de la Carta está en que parte de una definición funcional de las necesidades humanas que reduce caricaturalmente la vida”, reduciéndola a cuatro necesidades separadas de manera simplista: “las de habitar, trabajar, circular, y cultivar el cuerpo y el espíritu”, sin resaltar de manera explícita otras necesidades, como lo lúdico, lo simbólico, lo imaginativo, los deseos (Gaviria, 1968, p. 7). Para Lefebvre, los autores de la Carta de Atenas buscan crear una ciudad ideal funcionalista, que sea perfectamente ordenada, clara y comprensible (es decir que pueda ser dominada), en la cual se separen cada una de las funciones a los que se les asignan sus respectivos espacios. Es decir, hay una zona dedicada al trabajo, otra al estudio, otra al habitar, otra a la diversión, otra a las compras; esta separación de funciones para Lefebvre destruye la vida urbana (Gaviria, 1968, pp. 6-7)

La crisis de la ciudad: La vida cotidiana fragmentada y... el ser humano desmembrado

Lefebvre en *El derecho a la ciudad* (1968), cuestiona que la vida cotidiana, sea recortada en fragmentos aislados (vida privada, ocio, transporte, trabajo), como si fueran ingredientes, elementos aislados, elementos químicos, “cuando por el contrario son el resultado de una larga historia e imbrican una apropiación de la materialidad “(Lefebvre, 1968, p. 118):

Ante nosotros, el ser humano, desmembrado. disociado. Ante nosotros, los sentidos, el olfato, el gusto, la vista, el tacto, el oído, los unos atrofiados, los otros hipertrofiados. Ante nosotros, la percepción, la inteligencia y la razón funcionando separadamente. Ante nosotros, la palabra y el discurso, lo escrito. Ante nosotros, la cotidianidad y la fiesta, esta última moribunda. Evidentísimo, urgentísimo, imposible seguir así. La síntesis se inscribe pues en la orden del día, en el orden del siglo. (Lefebvre, 1968, p. 118)

⁹ En este Congreso se definieron aspectos centrales de la arquitectura contemporánea, teniendo como tema principal el de la «ciudad funcional». “Fue dominado por la visión de los franceses y de Le Corbusier en particular, donde el tema sobre patrimonio histórico fue introducido por solicitudes de los delegados italianos. El documento final de la Carta de Atenas, redactado por Le Corbusier, fruto de estas discusiones, define prácticamente el concepto de urbanismo moderno, trazando directrices y fórmulas que, según sus autores, serían aplicables internacionalmente. La Carta de Atenas consideraba a la ciudad como un organismo que hay que concebir de modo funcional, en el que las necesidades del hombre deben estar claramente colocadas y resueltas. (Recuperado de internet. Carta de Atenas, Le Corbusier (1933) - Arquitectura Pura) <https://www.arquitecturapura.com/la-carta-de-atenas>

El mensaje de Lefebvre es contundente. Las implicaciones de sus críticas van más allá de lo que concierne a la construcción física de la ciudad (en un modelo que privilegia la racionalidad y el beneficio económico sobre la vida de las personas que la habitan); y apuestan por la dignificación de la vida cotidiana, para que el ser humano pueda satisfacer no sólo las necesidades individuales generadas por la sociedad de consumo, sino también otras necesidades que no pueden satisfacer los urbanistas y los expertos, y que tienen que ver con las necesidades de imaginación, simbolismo, información, actividades lúdicas, es decir, necesidades de “actividad creadora, de obra” que van más allá de bienes materiales consumibles y productos (Lefebvre, 1968, pp. 123-124). Se trata de superar “la división parcelaria de los trabajos, el juego, la sexualidad, los actos corporales como el deporte, la actividad creadora, el arte y el conocimiento”, construyendo” lugares cualificados, lugares de simultaneidad y encuentros, lugares en los que el cambio suplantaría al valor de cambio, al comercio y al beneficio” (Lefebvre, 1968, p. 124).

“El arte de vivir en la ciudad como obra de arte”. El Derecho a la ciudad.

Ante la *crisis de la ciudad* y de lo urbano, Lefebvre (1968) propone un programa para construir una nueva ciudad, “para crear un mundo, una sociedad urbana o lo urbano desarrollado” (p. 119).

Tenemos, pues, ante nuestra vista, proyectadas separadamente sobre el terreno, a los grupos, etnias, edades y sexos, actividades, trabajos, funciones, conocimientos. Tenemos todo lo necesario para crear un mundo, una sociedad urbana o lo urbano desarrollado. Pero este mundo está ausente; esta sociedad está ante nosotros únicamente en estado de virtualidad. Corre el riesgo de perecer siendo sólo germen. (Lefebvre, 1968, p. 119)

La realización de las soluciones a los problemas urbanos antes planteados, y la apuesta por “conjugar lo que se presenta disperso, disociado, separado, dentro de la forma de la simultaneidad y de los encuentros” (p.119), requieren del apoyo de todas las fuerzas sociales y políticas. “A “nosotros¹⁰” nos corresponde resolver esta doble crisis, sobre todo creando con la ciudad nueva la vida nueva en la ciudad” (Lefebvre, 1968, p.132).

¹⁰ Este “nosotros” para Lefebvre en este contexto, hace referencia, no tanto a personas individuales, sino a intereses.

Una última vía se abre, la de la sociedad urbana y lo humano como obra en esta sociedad que sería obra y no producto. O eso, o la superación del viejo “animal social” y del hombre de la ciudad antigua, el animal urbano, hacia el hombre urbano, polivalente, polisensorial, capaz de relaciones complejas y transparentes con “el mundo” (el contorno y él mismo); o bien el nihilismo (Lefebvre, 1968, p. 126)

El llamado de Lefebvre es entonces “a tender y esforzarnos hacia un nuevo humanismo, hacia una nueva praxis y un hombre distinto, el de la sociedad urbana”. En este contexto, señala que “sólo es posible la construcción de una nueva ciudad, sobre nuevas bases, a otra escala, en otras condiciones, en otra sociedad” (Lefebvre, 1968, p.132)

Agrega también Lefebvre que el derecho a la ciudad, “se manifiesta como forma superior de los derechos: el derecho a la libertad, a la individualización en la socialización, al hábitat y al habitar¹¹. Están imbricados en este derecho “el derecho a la obra (a la actividad participante) y el derecho a la apropiación (muy diferente del derecho a la propiedad)” (1968, p. 159). Para él, “El derecho a la apropiación implica el derecho a usar, habitar y representar el espacio y el derecho a la participación tiene como propósito controlar el proceso de toma de decisiones en la producción social del espacio” (Lefebvre, 1968, p. 168).

Ahora bien, aunque la obra de Lefebvre, *El derecho a la ciudad* fue escrita en 1968, sus planteamientos centrales siguen debatiéndose en la actualidad, (50 años después) desde diferentes orillas disciplinares¹².

Para seguir profundizando en la obra de Lefebvre *El derecho a la ciudad* en el siguiente apartado me centraré en las críticas y controversias feministas en torno a esta obra, que aportan importantes elementos para el análisis propuesto en la presente investigación en la que se busca indagar desde la perspectiva de género e interseccional tanto sobre las

¹¹ “Habitar es transformar el espacio (vívido) en lugar; es una actividad creativa libre. Este enfoque permite a Lefebvre situar, en la propia cotidianidad no alienada, las posibilidades de emancipación de los seres humanos ” (Espinar, 2014, p. 117).

¹² Las críticas y polémicas sobre los planteamientos de El derecho a la ciudad de Lefebvre (1968) aunque tienen mucho en común, también avanzan en diferentes direcciones ; unas hacen un llamado a profundizar en su obra para revisar sus implicaciones teóricas y las consecuencias para la sociedad actual (Purcel, 2002; Delgado, A, 2015; Delgado, M. 2013; Jiménez, 2016, 2018; Navas, 2019) ; otras señalan que El derecho a la ciudad ha sido un texto que ha sido pretexto de diversos intereses políticos y económicos que lo han usado como excusa para intervenciones arquitectónicas y urbanísticas, que han despojado el carácter revolucionario y transformador que caracterizó la obra de Lefebvre (Harvey, 2008; Goonewardena, 2011; Delgado M, 2017; Navas, 2019). Muchas otras, por no decir todas las antes mencionadas, apuestan por un enriquecimiento del pensamiento lefebvriano sobre el derecho a la ciudad, desde diferentes perspectivas (Navas, 2019; Rodó-de Zárate, 2016; Pérez y Gregorio, 2020; Purcell, 2002; Fenster, 2005; García-Chueca, 2019; Páramo y Burbano, 2011; Ramírez, 2018; Soto, 2011).

condiciones que ofrece el campus universitario (ciudad universitaria) para la vida cotidiana digna de sus estudiantes, como la experiencia espacial de éstos en el mismo desde la interseccionalidad de sus diversidades.

Reflexiones feministas sobre el Derecho a la ciudad (Lefebvre, 1968)

Las políticas en general, y la acción sobre el territorio en particular, se hacen de manera neutra pensando en familias, en hogares, y sobre todo en clave masculina. Son ciudades pensadas para un hombre joven, productivo, proveedor, y no pensadas en clave de la diversidad de sujetos que componen una sociedad en las ciudades de hoy. Y las mujeres somos más del 50 por ciento de la población, si fuese una cuestión numérica no tendríamos que estar hablando de este tema¹³ (Falú¹⁴, 2020)

Son muchas las pensadoras que desde una postura feminista y desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares han aportado a la comprensión, la crítica, la reinterpretación y/o el enriquecimiento de *El derecho a la ciudad* planteado por Lefebvre en 1968 (Navas, 2019; Rodó-de-Zárate, 2014, 2015, 2016; Pérez y Gregorio, 2020; Gregorio, G, 2015; García-Chueca, 2019; Ramírez, 2018; Burbano, 2007, 2011, 2014; Soto, 2011, 2018, 2022; Falú, 2020; Fenster, 2005, entre otras); sin embargo, dadas las limitaciones que me impone la extensión del presente trabajo, retomaré solo unas pocas.

En primer lugar, me referiré al artículo de Fenster “The Right to the Gendered City: Different Formations of Belonging in Everyday Life” (2005), porque su reflexión me permite unir, desde una perspectiva feminista e interseccional (presente también en Rodó de Zarate, Gregorio Gil, y otras) algunas de las controversias, críticas, y resignificaciones a los planteamientos de Lefebvre sobre la vida cotidiana y el derecho a la ciudad.

Fenster desafía la noción del derecho a la ciudad planteada por Lefebvre, por considerar que “It lacks sufficient attention to patriarchal power relations which are ethnic,

¹³ Extracto de una entrevista realizada a Ana Falú, una de las más destacadas lideresas y activistas feministas latinoamericanas en la causa del derecho a la ciudad y ciudades seguras para las mujeres. Recuperado de internet: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ana-falu-una-ciudad-amigable-para-mujeres-tiene-que-empezar-por-considerarlas/>

¹⁴ Ana Falú es una arquitecta argentina activista social, por los derechos humanos y por los derechos de las mujeres. Ha sido directora regional de UNIFEM (hoy parte de ONU Mujeres) para la Región Andina (2002-04) y para Brasil y Países del Cono Sur (2004-2009). Es investigadora y Profesora en la Universidad Nacional de Córdoba en la cual es directora del Instituto de Investigación de la Vivienda y Hábitat. Es integrante del Grupo Asesor en Género de ONU HABITAT. En el campo de la acción feminista impulsó numerosas iniciativas institucionales y contribuyó desde el inicio a instalar los derechos de las mujeres a la ciudad, a la vivienda y al hábitat. Es co-fundadora de la Red Mujer y Hábitat de América Latina, de CISCASA, Argentina; y de la Articulación Feminista Marcosur, entre otros espacios de acción a favor de los derechos de las mujeres. En 2013 ha obtenido el Premio Trayectoria Feminista junto a otras mujeres argentinas. Recuperado de internet: <https://conferenciamujer.cepal.org/13/es/ana-falu>

cultural and gender-related¹⁵” [Carece de atención suficiente a las relaciones patriarcales de poder que son étnicas, culturales y relacionadas con el género] (Fenster, 2005, p. 217).

Plantea Fenster (2005) que, aunque el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1968) está vinculado al derecho a la apropiación y al derecho de participación en el espacio público (Purcell, 2003), es necesario discutir el derecho al “use at the home scale as part and parcel of the discussion of the right to the city” [uso a la escala doméstica como parte integrante de la discusión del derecho a la ciudad]. Esto debido a que el dominio de las relaciones patriarcales de poder en el ámbito privado afecta de forma clara, las diferentes maneras en que las mujeres “fulfil their right to the public – the city” [ejercen su derecho a lo público—la ciudad] (Fenster, 2005, p. 218).

En este contexto, Fenster señala que actualmente se asiste a una reestructuración del concepto de ciudadanía, que a diferencia de las concepciones tradicionales de la misma¹⁶, incorporan cuestiones de diferencia y diversidades culturales, de género, y étnico raciales. La ciudadanía, entonces, debe pensarse desde estas nuevas perspectivas, y en todos los sectores y escalas, “desde lo privado - el hogar, hasta lo público - la ciudad y el estado, en contextos económicos, sociales, de bienestar y políticos” (Fenster, 2005, p. 218).

La crítica de Fenster y otras autoras (Rodó de Zárate, Gregorio Gil, Navas, entre otras), desde una perspectiva feminista, apunta a que *el derecho a la ciudad* de Lefebvre, al centrarse en el derecho a la apropiación y el derecho a la participación en el ámbito de lo público, desconoce que estos derechos deben ser también parte de la esfera de lo privado, donde el poder patriarcal controla con mayor rudeza la vida de las mujeres. El derecho a la ciudad debe ir más allá de la esfera de lo público y abarcar la esfera de lo privado.

La investigación realizada por Fenster (2005) demuestra que el derecho a los espacios públicos está estrechamente vinculado al derecho a los espacios privados, especialmente desde una perspectiva de género, y que el análisis de los dos no puede separarse. En muchos casos, el derecho a la ciudad es de hecho negado por las relaciones de poder patriarcal ya sea

¹⁵ Fenster señala, además, que el género no es el único aspecto relativamente ausente en el modelo de Lefebvre, porque también hay otros temas relacionados con otras identidades y su incidencia en el cumplimiento del derecho a la ciudad también parece faltar (Fenster, 2005, p. 217).

¹⁶ Estas concepciones tradicionales de ciudadanía mencionan la igualdad, el comunitarismo y la homogeneidad como parte de lo que significa la ciudadanía, y la entienden como la “membresía plena a una comunidad” (Marshall 1950, 1975, 1981) para el ejercicio de los derechos sociales, civiles y políticos.

a escala nacional o en la escala de la ciudad. Las relaciones de poder también dictan "los límites de pertenencia" para las mujeres y las personas diversas (Fenster, 2005, p.221).

Por su parte, Páramo y Burbano, en su investigación sobre "Género y espacialidad: factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano" (2011), se proponen analizar la relación entre el género y el espacio público a través de tres diferentes perspectivas: las representaciones sociales y los usos que hacen de forma diferencial las personas según su género, la división de los roles según el género en los espacios públicos y privados, y la planeación urbana del espacio. Este importante estudio hace una revisión del estado del arte sobre la relación de las mujeres y el espacio público, mostrando cómo las mujeres son víctimas de las desigualdades de género en el espacio público y son relegadas del mismo. En este contexto señalan que "Ni el espacio público ni el género existen de forma absoluta; por el contrario, ambas categorías son construidas por el orden social y reproducidas por las prácticas sociales" (p. 61). Agregan,

La manera como se conforma el espacio de las ciudades, lo planificamos y hacemos uso de éste, refleja nuestra concepción de sociedad, reproduciendo la visión que tenemos de ella. Bajo este supuesto, el espacio no existe en forma absoluta sino relativa, resultado de una producción social y como una manifestación del orden social. El espacio reproduce el orden de valores de una sociedad, las clases sociales, la concepción que se tenga de familia y del papel que juegan las mujeres y los hombres en tal sociedad (Páramo y Burbano, 2011, p. 61)

Imposible pasar por alto, en estas reflexiones sobre la ciudad y el género desde una perspectiva feminista, los importantes trabajos de la investigadora mexicana Paula Soto Villagrán. Me referiré muy brevemente a su artículo "La ciudad pensada, la ciudad vivida, la ciudad imaginada. reflexiones teóricas y empíricas" (2011). En este artículo, Soto examina "las principales discusiones teóricas y empíricas que se han establecido en torno a la relación entre ciudad y género", trazando "puntos centrales en la crítica feminista de la ciudad" (p. 8). Para ello toma tres aspectos centrales para su análisis a saber: (1) La ciudad *pensada*, en la que analiza varias críticas feministas a la ciudad, en particular desde la geografía feminista; (2) la ciudad *vivida*, en la que a partir de experiencias empíricas se examina la espacialidad y la vida cotidiana; y (3) la *ciudad imaginada*, en la que presenta las percepciones, esquemas, ideas y representaciones mentales que las mujeres construyen frente a diferentes lugares de la ciudad.

Para Soto (2011) es indudable que la introducción del concepto de género conlleva importantes efectos en el análisis espacial de la ciudad, en cuanto se orienta a desnaturalizar las dicotomías binarias (publico-privado, abierto-cerrado, entre otras) y trae consigo “la adopción de las nociones de masculinidad y feminidad (Prats, 2006; Quintero, 1999)” (Soto, 2011, p. 13). Dicho concepto permite, además visibilizar entramados de poder a diferentes escalas que atraviesan los cuerpos, y “se multiplican los emplazamientos materiales y simbólicos del poder” (p. 13); y permite desencializar las identidades femeninas y masculinas al articular el género con otras categorías sociales como la raza, la clase la nacionalidad, etc.

Por su parte, Eva García-Chueca (2019) presenta una reflexión sobre *El derecho a la ciudad* de Lefebvre (1968) desde las epistemologías del sur, las cuales “nos invitan a hacer una lectura radicalmente emancipatoria del derecho a la ciudad dirigida a desmercantilizar, despatriarcalizar y descolonizar lo urbano” (García-Chueca, 2019, p. 1). “Desmercantalizar” la ciudad implica “poner a las personas en el centro de la construcción de la ciudad, en detrimento del mercado”; “despatriarcalizarla” implica ir más allá de repensar, desde la igualdad de género, aspectos como la movilidad urbana, la planificación, el acceso al empleo, y la participación política, e implica también “privilegiar aquellas actividades o funciones en las que emerge todo aquello que la racionalidad patriarcal hegemónica ha relegado al ámbito privado: los sentidos, las texturas, lo físico y lo corporal”. Esto se hace posible mediante el arte, lo lúdico, la cultura, los encuentros. Finalmente, “Descolonizar la ciudad” consiste en “dotar al derecho a la ciudad de una corpopolítica que dé voz no sólo a los sujetos inferiorizados por razón de clase o de género, sino también por razón de raza o por cualquier otro tipo de discriminación” (García-Chueca, 2019, pp. 1-2)

Dos investigadoras de la Universidad de Granada, Paula Pérez Sanz y Carmen Gregorio Gil, desde los inicios de su artículo “El derecho a la ciudad desde la etnografía feminista: politizar emociones y resistencias en el espacio urbano” (2020), plantean una aguda crítica a la noción del “derecho a la ciudad” planteado por Lefebvre (1968), señalando que, aunque les “resulta atractiva su idea de ‘derecho’ ”, les preocupa que la prioridad que él otorga al conflicto de clase invisibilice otros regímenes de poder y desigualdad que estructuran la vida urbana (Pérez y Gregorio, 2020, p.6).

Al respecto señalan que el énfasis colocado por Lefebvre a la clase social por sí misma, (p.12) es insuficiente para explicar las violencias, exclusiones y desigualdades

sociales, que viven las personas a causa de sus diversidades y se preguntan por el lugar que ocupan dentro de la noción del derecho a la ciudad estas otras desigualdades, como las que se generan por el género¹⁷ y la sexualidad (Pérez y Gregorio, 2020, p.13)

Otro de los grandes aportes de este trabajo está en su propuesta de ampliar la noción *del derecho a la ciudad* planteada por Lefebvre (que como se ha señalado en anteriores ocasiones, implica el derecho a la apropiación y el derecho a la participación), a “la posibilidad de generar sentimientos de pertenencia hacia los lugares” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 14). Este sentido de pertenencia está íntimamente relacionado con las emociones “concebidas como saberes experienciales, formas de conocer que emergen gracias a procesos cotidianos... que nos conectan con los lugares que habitamos” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 15) y que están profundamente imbricadas con el ejercicio del derecho a la ciudad. La importancia del estudio de las emociones¹⁸ experimentadas en la ciudad es central, en cuanto “revelan las diferencias producidas como consecuencia de desigualdades raciales, de género, sexualidad o de clase, las mismas que, a menudo, expulsan a quienes encarnan la alteridad de muchos de sus espacios” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 14).

Al enfatizar en el estudio de las emociones y de lo cotidiano, politizándolo, hacen énfasis las autoras en considerar que la ciudad se construye “también a través de experiencias, procesos y prácticas animadas por personas de carne y hueso, con vivencias concretas y envueltas en relaciones de poder”, no “desde presupuestos objetivistas desde los que se han ido configurando la arquitectura y el urbanismo, alejados de la experiencia concreta que las personas tienen de la ciudad” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 7). Señalan al respecto,

Las geógrafas feministas llevan décadas cuestionando ese olvido, recordándonos que el sesgo androcéntrico que ha marcado los análisis urbanos entraña el peligro de adoptar la experiencia de los hombres como un referente universal (García Ramón, 2005; McDowell y Massey, 1984; Monk y García Ramón, 1987; Silva, Ornat y Chimin, 2017). (Pérez y Gregorio, 2020, p. 7)

Es importante en esta revisión de la obra de Lefebvre, presentar algunos de los principales aspectos del artículo de María Rodó de Zárata “¿Quién tiene derecho a la

¹⁷ Cuando se habla de desigualdad de género, se entiende esta desigualdad de una forma interseccional (Lugones, 2011; Viveros Vigoya y Gregorio Gil, 2014) (Pérez y Gregorio, 2020, p. 10)

¹⁸ El interés de las autoras no es estudiar las emociones por sí mismas, sino *politizar* las emociones, visibilizándolas, para darles el valor que tienen en cuanto expresan las desigualdades sociales presentes en la cotidianidad que viven las personas, y también visibilizando las estrategias de resistencia, para la transformación urbana.

ciudad?” (2016), dados sus importantes aportes tanto teóricos como metodológicos para la presente investigación. El objetivo del artículo de Rodó es analizar desde una perspectiva interseccional y emocional, a través de una investigación empírica, las negociaciones espaciales de jóvenes lesbianas en su vida cotidiana en las ciudades de Manresa (Cataluña) y en Ponta Grossa (Brasil), a fin de que este análisis permita visibilizar “cómo sus diferentes posiciones condicionan y limitan su acceso a la ciudad” (p.3). Con la investigación realizada mediante los mapas de relieve de la experiencia, Rodó de Zárate se propone mostrar cómo el derecho a la ciudad “debe conceptualizarse teniendo en cuenta las discriminaciones por razón de orientación sexual, la dimensión afectiva de la desigualdad, las múltiples opresiones que interseccionan y la (no)separación entre espacios públicos y privados” (Rodó de Zárate, 2016, p. 3).

En este trabajo, la autora recoge e integra varios de los elementos que han sido centrales en las críticas feministas a *El derecho a la ciudad* de Lefebvre (1968). Ellos son:

- 1) El derecho a la ciudad debe conceptualizarse teniendo en cuenta las diferentes discriminaciones que sufren las personas por sus diversas posiciones en estructuras de poder como las basadas en la edad, la etnia, la procedencia nacional, la sexualidad, el género, entre otras, y no solamente la discriminación por motivos de clase social. Una de las más frecuentes críticas a la obra *El derecho a la ciudad* de Lefebvre (1968) es su énfasis en la clase, invisibilizando otro tipo de discriminaciones. Al respecto señala Rodó:

Análisis centrados en solo un tipo de opresión, como la clase o el género, construyen falsos neutros que invisibilizan otras opresiones, esconden la complejidad de las dinámicas urbanas y no dan cuenta de las problemáticas, y las posibilidades, que conllevan las ciudades (Rodó de Zárate, 2016, p. 16)
- 2) En el derecho a la ciudad debe contemplarse la dimensión afectiva de las desigualdades. Es decir, que no es suficiente reclamar el acceso al “uso” del espacio público, sino que es importante analizar las emociones y las vivencias que se tienen en ese uso, dado que a través de este análisis se pueden evidenciar los niveles de bienestar o de malestar que viven las personas que habitan la ciudad, con base en sus diversidades (Rodó de Zárate, 2016, p. 11).
- 3) Lo antes planteado también evidencia la estrecha relación que existe entre lo privado y lo público, dado que la forma en que se vive el espacio público está en gran parte

condicionado por la “experiencia en el espacio privado” (Rodó de Zárate, 2016, p. 11). Esta separación entre lo público y lo privado “es lo que ha llevado a pensar la ciudad como lo público, relegando la casa a lo privado” (p.14). Esta dicotomía desconoce que las relaciones que se tejen al interior de las casas y lo que sucede en ellas es parte integrante de las ciudades, ya que las experiencias que se viven en los hogares repercuten en la forma como se vive en los espacios públicos (p. 14). El derecho a la ciudad debe conceptualizarse, por lo tanto, sin separar el ámbito privado del público.

¡¡¡Keep-moving¹⁹¡¡¡. El derecho a la ciudad es también para las mujeres.

Finalmente, partiendo de la relación entre lo público y lo privado en el derecho a la ciudad, debo mencionar la importante (y no tan evidente) correspondencia que establece Doreen Massey (1994) entre la restricción a la movilidad de las mujeres por la ciudad (en espacios que les están vedados, de forma explícita e implícita) y la restricción a la movilidad de sus identidades. Al respecto señala Massey,

The fact is that the home may be as much a place of conflict (as well as of work) as of repose; it is on the basis of such arguments and the greater difficulty of escaping the norms of sexuality and gender formation - especially heterosexuality - that writers such as Sue Golding and Elizabeth Wilson have celebrated the possibilities (along with the attendant divisions and dangers) of life in the big city as opposed to that of the small 'community'. Many women have had to leave home precisely in order to forge their own version of their identities. (Massey, 1994, p.11)

La movilidad de las mujeres fuera del hogar, asociada con la movilidad de sus identidades, es preocupante para la mirada patriarcal y representa una amenaza al orden patriarcal establecido, pues desestabiliza el deseo masculino de *fijar* a la mujer en una identidad predeterminada y en un lugar estable, deseo que puede estar imbricado en “a desire to fix her in space and place” [un deseo de fijarla en el espacio y el lugar] (Massey, 1994, p.11). Massey envía un claro, rebelde y contundente mensaje a las mujeres, a fin de transgredir el orden de género tanto en términos de la identidad como del espacio: “keep moving! The challenge is to achieve this whilst at the same time recognizing one's necessary

¹⁹ Massey, 1994, p.11.

locatedness and embeddedness/embodiedness and taking responsibility for it” [¡Manténganse en movimiento! El reto es lograrlo a la vez que se reconoce la necesidad propia de ubicación y de integración/incorporación, y a la vez que se asume responsabilidad por ello] (Massey, 1994, p. 11).

Reflexiones finales sobre las críticas al derecho a la ciudad

Para concluir, presento unas cortas consideraciones sobre la revisión realizada:

1. La crítica al *sesgo de clase* en la obra *El derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1968) se presenta en dos sentidos relacionados. En el primero se señala que se requieren otras perspectivas además *de la de clase*, articulando y potenciando la propuesta de Lefebvre con otras visiones de democracia radical y de ciudadanía (Purcell, 2011, p. 107). En el segundo sentido, expresado con frecuencia por autoras feministas, se reclama que la prioridad que Lefebvre le otorga al conflicto de clase tiende a invisibilizar “otros regímenes de poder y desigualdad que estructuran la vida urbana” (Pérez y Gregorio, 2020, p.6). En este contexto Fenster (2005) desafía también la noción *de derecho a la ciudad* lefebvriano por considerar que desconoce “patriarchal power relations which are ethnic, cultural and gender-related” [las relaciones patriarcales de poder relacionadas con etnia, cultura y género] (Fenster, 2005, p. 217).

Con relación a esta crítica al sesgo de clase en *El derecho a la ciudad* de Lefebvre por parte de muchas autoras feministas, quiero presentar unas consideraciones: Si bien dicho texto hace énfasis en reiteradas ocasiones en la clase social (dada su anclaje en la tradición marxista), es importante reconocer que deja abierto también el camino para pensar y criticar otras desigualdades, (que generan exclusión y segregación) aparte de las de la clase social, y se opone a cualquier tipo de segregación como parte indispensable del derecho a la ciudad. Al respecto este autor señala:

Las segregaciones²⁰ que destruyen morfológicamente la ciudad y amenazan la vida urbana no pueden pasar como efecto de coyunturas locales. Contentémonos con indicar que el carácter *democrático* de un régimen se mide por la actitud hacia la ciudad, las *libertades urbanas*, la realidad urbana, y por consiguiente hacia la segregación. Este será, seguramente, uno de criterios más importantes a retener. Por lo que respecta a la ciudad y a la problemática, es esencial [Cursivas del autor] (Lefebvre, 1968, p. 115)

La propuesta del derecho a la ciudad de Lefebvre está abierta para la participación y la apropiación de todas las personas que habitan la ciudad. Sin el reconocimiento de derechos para todas las personas, no puede darse la dignificación de la vida cotidiana. Aunque comparto en general las críticas que señalan la necesidad de explicitar otros ejes de dominación además de la clase, considero que el proyecto revolucionario lefebvriano de cambiar la vida, metamorfoseando la vida cotidiana y creando una nueva ciudad, no puede verse en compartimentos separados, y es compatible con la inclusión de esa pluralidad de dominaciones.

Necesitamos transformar la sociedad en la que vivimos que es excluyente, que segrega, que violenta, que prohíbe “el ser” y “el hacer” de lo no hegemónico, lo disidente, lo diferente, haciendo que la vida en toda su riqueza y pluralidad recobre su carácter de “obra” y su centralidad, y esto solo lo lograremos si creamos un nuevo espacio en el que la experiencia encarnada del espacio vivido en todos los cuerpos tenga igual valor, y en que las diferencias, la pluralidad de sentidos, lo lúdico, y la vida cotidiana valga la pena de ser vivida para todas las personas. Una nueva vida donde el nuevo ser humano recobre su centralidad...esto no tiene tiempo, ni caducidad. Esto es parte del legado del pensamiento de Lefebvre y de su proyecto político revolucionario, que sigue desarrollando en su obra la *Producción del espacio* (1974), que revisaré a continuación.

1.1.3 La Producción del espacio. Lefebvre (1974). El espacio (social) es un producto (social)

²⁰ Lefebvre analiza el fenómeno de la segregación según estos criterios: “ecológicos (bidonvilles, barraquismo, podredumbre del corazón de la ciudad), formales (deteriorización de los signos y significaciones de la ciudad, degradación de lo urbano por dislocación de sus elementos arquitectónicos), sociológicos (niveles de vida y modos de vida, etnias, culturas y subculturas, etc.)” (Lefebvre, 1968, p. 114)

La producción del espacio (Lefebvre, 1974) es considerada por muchos/as como la obra cumbre de su pensamiento sobre lo urbano y el espacio, ya que en ella el autor, no sólo muestra con gran erudición y solvencia lo trabajado sobre estos temas en los años previos, sino que además parece “no querer dejar nada sin decir, nada de lo pensado sin escribir. La complejidad de esta obra es también la reivindicación de la complejidad tanto del análisis de la realidad como de la propia realidad analizada” (Martínez Lorea, 2013²¹, p.13).

Son muchas las personas estudiosas de Lefebvre que comparten lo planteado por Martínez en cuanto a la complejidad de esta obra, y también son cada día más las personas interesadas en profundizar en la riqueza que se esconde en cada una de sus páginas. Es de destacar, señala Baringo, la influencia del pensamiento lefebvriano sobre “relevantes científicos sociales contemporáneos interesados en la ciudad como David Harvey, Manuel Castells, Edward Soja, Mark Gottdiener o, incluso, Alain Touraine” aunque esta influencia no sea siempre reconocida (Baringo, 2013, p.111).

En esta obra, pasa a primer plano lo espacial en la indagación de Lefebvre. “Lo espacial cobra más importancia que la ciudad... si bien la espacialidad representa a este respecto una problemática donde recuperar sus hallazgos sobre lo urbano y la cotidianidad, depurar sus proposiciones y ampliar el alcance de sus tesis” (Martínez Lorea, 2013, p. 47)

La producción del espacio parte de la premisa central de que “cada sociedad –y por lo tanto cada modo de producción con sus subvariantes- produce espacio, su propio espacio” (Lefebvre, 1974, p. 40). En este contexto, el espacio es un producto social que es el resultado tanto de unas relaciones de producción de un momento dado, como también es el resultado de la “acumulación de un proceso histórico que se materializa en una determinada forma espacio-territorial” (Baringo, 2013, p. 114)

El propósito de Lefebvre en esta obra es, además de caracterizar el espacio que vivimos y “escrutar la génesis de la sociedad actual a través y por el espacio producido” (p. 58), presentar un proyecto de transformación de la sociedad para la posesión y gestión colectiva del espacio; esta apuesta requiere para su realización de la participación constante

²¹ Ion Martínez Lorea es el autor del Prólogo de la traducción al español de la obra *La producción del espacio* (Lefebvre, 1974) de la editorial Capitán Swing: noviembre 2013. Esta edición es la que usare para este apartado de la tesis.

de *todos* los interesados, con sus intereses diversos, múltiples y contradictorios (Lefebvre, 1974/2013, p. 451).

Se trataría pues, en el horizonte, en el límite de lo posible, de producir el espacio de la especie humana, como obra colectiva (genérica) de esta especie, a semejanza de lo que se decía y todavía se dice ‘arte’, pero un arte que ya no tiene sentido referido al ‘objeto’ aislado por y para lo individual. Crear (producir) el espacio planetario como soporte social de una vida cotidiana metamorfoseada, abierta a múltiples posibilidades, permitiría abrir el horizonte. (Lefebvre, 1974/2013, p.451)

La transición de lo “urbano” al “espacio social” en el pensamiento lefebvriano.

La relación entre *lo urbano*, central en la obra *El derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1968) y *el espacio social*, central en la obra *La producción del espacio* (Lefebvre, 1974), es clave para seguir el pensamiento de Lefebvre y su proyecto político. Lefebvre mismo señala que la preocupación principal de su obra es la problemática del espacio que “envuelve las problemáticas de la realidad urbana (la ciudad, su extensión) y de la cotidianidad (el consumo programado), desplazando la problemática de la industrialización” (Lefebvre, 1974/2013, p. 155).

La teoría del espacio para Lefebvre. Algunas consideraciones importantes

Con sus planteamientos sobre el espacio, Lefebvre (1974/2013) hace una fuerte crítica a la concepción que se tenía del mismo, pues se le consideraba un medio vacío, inerte, neutro, en el que tomaban asiento las cosas, las personas, las situaciones y las acciones (p.333); para él, detrás de estas posiciones se oculta “la imposición de una determinada visión de la realidad social y del propio espacio, la imposición de unas determinadas relaciones de poder” (Martínez Lorea, 1974/2013, p.14).

Para Lefebvre, la verdadera naturaleza del espacio social solo se manifestará cuando deje de confundirse con el espacio físico, que se define por la naturaleza y lo práctico sensible y con el espacio mental, que es el espacio definido por los matemáticos y los filósofos (Lefebvre, 1974/2013, p. 78). Al respecto señala:

El concepto de espacio no está en el espacio. Del mismo modo que el concepto de tiempo no es un tiempo en el tiempo. Esto ya lo saben los filósofos desde hace mucho. El concepto de

espacio no tiene por contenido el espacio absoluto o el espacio en sí; ni contienen un espacio en él. ¡Vamos, que el concepto de perro no ladra! El concepto de espacio denota y connota todos los espacios posibles, reales o abstractos, mentales y sociales. Y en particular contiene esos dos aspectos: el espacio de representación y la representación del espacio. (Lefebvre, 1974/2013, p. 336)

El concepto de espacio, al reconstruir, desde un origen y de forma evolutiva el proceso complejo de descubrimiento (de nuevos espacios), de producción (de la organización espacial propia de cada sociedad), y de creación (de obras: el paisaje, la ciudad con su monumentalidad y decorado), liga lo mental y lo cultural, lo social y lo histórico de acuerdo con una lógica: “la forma general de la simultaneidad” (Lefebvre, 1974/2013, p. 57).

Para Lefebvre la forma del espacio social es la simultaneidad, la concentración y el encuentro, de *todo lo que hay en el espacio*, ya sea producido por la naturaleza o producido por la sociedad. Esto hace referencia a todos los seres vivos, las cosas, los objetos, las obras, los signos y los símbolos que el espacio social agrupa con su realidad y su potencialidad. Dicha simultaneidad se percibe claramente en una aldea, en donde “el espacio urbano reúne las masas, los productos en los mercados, los actos y los símbolos” (Lefebvre, 1974/2013, p. 156) en una centralidad dialéctica.

El espacio social es como una “milhoja”.

Según Lefebvre, no se puede hablar de un solo espacio social, sino de una multiplicidad ilimitada de espacios sociales, no como segmentos que limitan entre sí o colisionan, sino como espacios que se yuxtaponen, entrecruzan e interpenetran, emergiendo en toda su diversidad y revelando la hiper-complejidad del espacio social. En este contexto, compara el autor el espacio social y al espacio urbano en toda su diversidad “a la de una estructura laminada (como la de las milhojas) mucho más que a la homogeneidad isotrópica del espacio matemático clásico (euclidiano-cartesiano)” (Lefebvre 1974/2013, pp. 142,143).

El espacio social contiene objetos materiales y sociales y contiene redes que permiten las comunicaciones e intercambios; es el espacio de la vida social, de la sociedad y por lo tanto incorpora las acciones individuales y colectivas de los sujetos y las relaciones sociales en toda su complejidad y simultaneidad (Lefebvre, 1974/2013, p. 134)

La teoría del espacio rechaza tomar el término ‘espacio’ de un modo trivial, sin análisis, o confundir el espacio de la práctica social con el espacio de los geógrafos, de los economistas, etc. Tal concepción del espacio sea en una forma original, sea en la definición de una espacialidad particular, serviría de instrumento y de receptáculo pasivo para las intervenciones de los planificadores con su perorata de ‘crecimiento armónico’, ‘equilibrios’, ‘optimizaciones’, etc. (Lefebvre 1974/2013, p.449)

El carácter político del espacio

Para Lefebvre, “el espacio de un orden se oculta en el orden del espacio” (1974/2013, p. 325). Este planteamiento implica que el poder es omnipresente en el espacio y lo domina; aunque no puede decodificarse, ni leerse, con frecuencia se expresa a través de la violencia y la muerte. A su vez el espacio se configura en un lugar de disputa del poder, de lo público, de lo personal, de lo social, de lo simbólico. Al respecto señala que

El espacio social no es nunca una página en blanco sobre la que cualquiera (¿pero ¿quién?) puede haber escrito su mensaje. El espacio natural y el espacio social se encuentran sobrecargados. Todo ahí es confuso y desordenado. Es cierto que el espacio es significativo, ¿pero de qué? De lo que es preciso hacer y no hacer, y eso nos remite al poder. El mensaje del poder, no obstante, es siempre voluntariamente confuso, encubierto. El espacio del poder no dice todo, y fundamentalmente dice lo prohibido... Resultado y causa, producto y productor, el espacio es también una meta, un lugar de proyectos y acciones en juego, ocasión para el despliegue de estrategias concretas, y, por tanto, también un objeto de desafíos sobre el porvenir, envites que se expresan sólo parcialmente. (Lefebvre, 1974/2013, pp. 193-194)

El espacio social trae consigo normas y obligaciones, “impregnadas por las instancias de la Ley, la Paternidad y la Genitalidad” (Lefebvre, 1974/2013, p. 391) que, a través de la represión, actúan a nombre del Poder; la *invisibilidad* en el espacio de estas normas, coacciones y prohibiciones garantiza su eficacia normativa y represiva.

Las cancelas y rejas, las barreras materiales y los fosos no son sino casos extremos de la separación. Los espacios elitistas, los beaux quartiers, y los sitios «selectos» están protegidos contra los intrusos por signos y significantes más abstractos. La prohibición es el reverso y la

cobertura de la propiedad, de la apropiación negativa del espacio bajo el régimen de propiedad privada. (Lefebvre 1974/2013, p. 355)

La alianza entre el saber y el poder

Puesto que esta investigación se realiza en un campus universitario, es pertinente retomar en este apartado la aguda crítica que hace Lefebvre con relación a la alianza entre el saber y el poder y a la cooptación del poder sobre el saber para beneficio de unos en detrimento de la mayoría. La hegemonía cultural y política ejercida por las instituciones a través de sus líderes políticos, intelectuales y expertos, sobre la sociedad en su conjunto, es una estrategia para la perpetuación del poder. Sin embargo, aunque este vínculo se haga explícito, “ello no impide en absoluto un conocimiento crítico y subversivo; al contrario, define la diferencia conflictiva entre el saber que está al servicio del poder y el conocimiento que rechaza reconocerse en éste” (Lefebvre, 1974, p. 71).

El espacio (social) es un producto (social).

Esta afirmación de Lefebvre es central en su obra *La producción del espacio*, y es la base sobre la que construye su *teoría unitaria del espacio* (físico, mental y social). Hablar de la producción del espacio, implica un cambio en nuestro pensamiento, pues se trata de analizar, no las cosas que se producen en el espacio, sino la producción misma del espacio. Lo antes planteado requiere un análisis minucioso que implica la introducción de nuevas ideas, como “la de una diversidad de espacios, una multitud de espacios completamente distinta de la multitud que resulta de la fragmentación y el recorte del espacio *ad infinitum*” (Lefebvre, 1974/2013, p. 87)

La concepción del espacio como *producto social* no carece de dificultades, ya que se trata de verlo como un conjunto de relaciones, no como una cosa, un objeto o un producto cualquiera, lo cual implica una profundización en el significado y las implicaciones de nociones como producto, producción, así como de sus relaciones (Lefebvre, 1974/1991, p.54). En otras palabras,

El espacio ya no puede concebirse como pasivo, vacío, como no teniendo más sentido que — al igual que sucede con los otros «productos»— ser intercambiado, consumido o suprimido. En tanto que producto, mediante interacción o retroacción, el espacio interviene en la

producción misma: organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias primas y de energías, redes de distribución de los productos, etc. A su manera productiva y productora, el espacio entra en las relaciones de producción y en las fuerzas productivas (mejor o peor organizadas). Su concepto no puede, pues, aislarse y quedar estático. Se dialectiza: producto-productor, soporte de relaciones económicas y sociales. ¿No entra también en la reproducción, la del aparato productivo, la de la reproducción ampliada, de las relaciones que ejecuta de forma práctica ‘sobre el terreno’? (Lefebvre, 1974/2013, p. 56)

Para Lefebvre, entonces, se presentan como indisociables el proceso de producción del espacio y su producto, (el objeto), íntimamente ligado a “el mismo espacio social producido” (Baringo, 2013, p. 122).

La teoría unitaria del espacio y la dialéctica espacial: Lo percibido, lo concebido y lo vivido

Cuando Lefebvre se refiere a crear una teoría *unitaria* del espacio, se refiere a crear una teoría que supere las separaciones entre diferentes campos científicos y sus especializaciones. El gran aporte de Lefebvre y su originalidad derivan del hecho de que creó una teoría unitaria del espacio entrelazando campos del espacio que en el pensamiento y la práctica cartesiana-newtoniana occidental habían sido separados, atendiendo a diferentes intereses ideológicos:

Lefebvre strove for a unity theory of space, a rapprochement between physical space (nature), mental space (formal abstractions about space) and social space (the space occupied by sensory phenomena, including products of the imagination such as projects and projections, symbols and utopias (Merrifield, 1993, p. 523)

Su teoría unitaria, sin embargo, no opera a manera de *síntesis, de un sistema* o de *una totalidad acabada*; tampoco confunde las causas y con las consecuencias. Por el contrario, esta teoría unitaria lo que busca es a través de la discriminación entre los elementos, los factores y los momentos, “reunir los elementos que han sido separados y disociados, y analizar y clarificar lo que ha sido mezclado” (Lefebvre, 1974/2013, p. 442). El propósito de la teoría unitaria del espacio es para Lefebvre,

Descubrir o confeccionar la unidad teórica entre “campos” considerados de forma separada como las fuerzas moleculares, electromagnéticas o gravitatorias en la física. ¿De qué campos

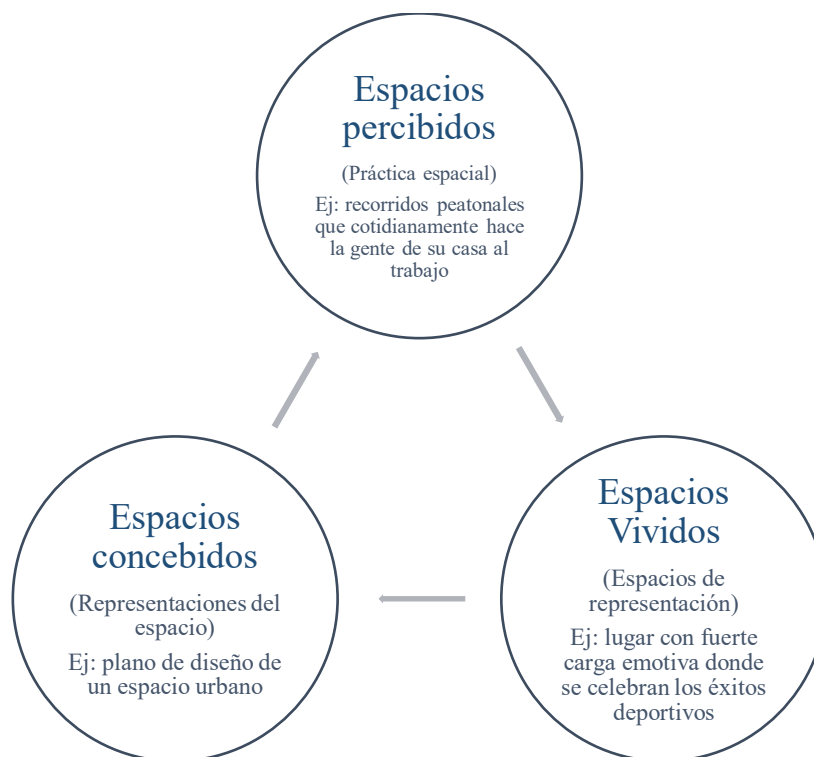
hablamos? En primer lugar, del físico, la naturaleza, el Cosmos; a continuación, del mental (incluida la abstracción formal y la lógica); y, por último, del social. En otros términos, la investigación concierne al espacio lógico-epistemológico, al espacio de la práctica social, al espacio ocupado por los fenómenos sensibles, sin excluir lo imaginario, los proyectos y proyecciones, los símbolos y las utopías (Lefebvre, 1974/2013, p. 72)

Ahora bien, la teoría unitaria del espacio no impide para nada el conflicto, las polémicas y las controversias. Con la teoría unitaria del espacio Lefebvre propone “captar la experiencia cambiante de lo espacial a través de esta tensión dialéctica, reivindicando la potencialidad de los espacios de representación para actuar sobre las representaciones y las prácticas espaciales” (Lefebvre, 2013, p.16).

Dado lo antes planteado a continuación presento los tres elementos de la dialéctica del espacio, centrales en la obra *La producción del espacio* de Lefebvre (1974) que son de total relevancia para el análisis del espacio social de cada sociedad. Esta triada conceptual de lo percibido-concebido-vivido en términos espaciales, se expresa como práctica del espacio, representaciones del espacio, espacios de representación.

El *espacio percibido* correspondería a la práctica espacial que está asociada a la vida cotidiana de las personas, a las actividades que realizan tanto relacionadas con su trabajo productivo, como con el reproductivo; y se relacionan también con la producción y reproducción del “espacio de un orden [que] se oculta en el orden del espacio” designando lugares privilegiados y prohibidos, así como personas incluidas y excluidas del espacio; el *espacio concebido* que es el espacio que prima en las sociedades actuales y domina el espacio y que corresponde a las representaciones del espacio; y el *espacio vivido* o espacio de representación, que tiene relación directa con lo que las personas *experimentan* directamente en su vida cotidiana. En el siguiente diagrama se presentan de forma resumida y clara los elementos de la triada conceptual del espacio, que están en permanente interacción dialéctica.

Figura 1 La Trialéctica del espacio de Lefebvre en La producción del espacio



Fuente: Baringo, 2013, p. 125

a) El espacio percibido. Las prácticas espaciales

Para Lefebvre (1974/2013), éste es el espacio “de la experiencia material que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social” (p. 15).

La práctica espacial hace referencia a la vida cotidiana de una persona, y a las actividades habituales que realiza en el ámbito de la producción y en el de la reproducción, en un determinado contexto económico y social y político. En el ámbito productivo se relaciona con las actividades que se realizan en el trabajo, las relaciones sociales que se establecen, los recorridos que se hacen para llegar al mismo, entre otras cosas; en el ámbito reproductivo se relaciona con actividades para la procreación, en las actividades familiares, las rutas para la adquisición de productos, las rutas de paseo, entre otras.

Pero las prácticas espaciales de una sociedad engloban también “la producción y reproducción de lugares específicos, tipos y jerarquías de lugar, y conjuntos espaciales propios de cada formación social” (Lefebvre, 1974/2013, p. 92). Es decir que las prácticas espaciales son producidas y a la vez producen su propio espacio.

La práctica espacial define simultáneamente: los lugares, la relación de lo local con lo global; una representación de esas relaciones; acciones y signos; espacios cotidianos banalizados o espacios privilegiados, espacios que por mediación simbólica son considerados propicios o desfavorables, benéficos o maléficos, autorizados o prohibidos para grupos particulares. No se trata de «lugares» físicos o literarios, de topoi filosóficos, sino de lugares políticos y sociales. (Lefebvre, 1974/2013, p. 325)

El orden que impone el espacio²², entonces, no es un orden neutro, ni tampoco transparente, en cuanto designa lugares y prácticas espaciales permitidas y prohibidas, que incluyen a algunos y excluyen a otros, que favorecen a unas personas y perjudican a otras, a través de una violencia oculta (Lefebvre, 1974/2013, p. 325) Las prácticas espaciales tienen una relación directa con lo que es percibido por los sentidos, con la experiencia material.

b) El espacio concebido. Las representaciones del espacio

Para Lefebvre, las representaciones del espacio, es decir el espacio concebido, constituyen el espacio “de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la cientificidad” (1974/2013p. 97). Estos actores sociales producen representaciones del

²² Al respecto señala Lefebvre que el espacio por sí mismo no tiene ninguna capacidad; “Son las contradicciones de la sociedad (entre una cosa y otra en la sociedad, por ejemplo, entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción) las que vienen a irrumpir en el espacio, a nivel del espacio, dando lugar a contradicciones espaciales” (Lefebvre, 1974/2013, p. 325)

espacio al graficarlo en planos, mapas, signos, códigos, para a través de ellos diseñar y ordenar el espacio. Sin embargo, estas representaciones del espacio (*représentations de l'espace*) no son inocentes, transparentes, neutrales, aunque intenten simularlo, dado que “se vinculan a las relaciones de producción, al orden que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones frontales” (Lefebvre, 2013, p. 92).

De allí que Lefebvre sea muy crítico frente a este espacio que considera el espacio dominante en la sociedad moderna, capitalista y que se impone a través de una falsa transparencia, aunque no sea nada inocente dado que obedece al modo de producción y está al servicio de este en sus estrategias y tácticas (1974/2013p. 383):

Una gran cantidad de representaciones — que algunos dirían ‘ideológicas’ (¿pero por qué ese término desvalorizado por tanto abuso?)— pasa por ese canal; para merecer ser evaluado, cualquier proyecto debe ser cuantificable, rentable, comunicable y ‘realista’. A priori se encuentran excluidas o reducidas las cuestiones concernientes al orden próximo y al orden lejano, a los contornos y al ‘entorno’, a la relación entre lo privado y lo público. Por otro lado, el campo constituido por esta práctica admite las subdivisiones (parcelaciones) y las especializaciones (localizaciones funcionales). Y mucho más: aunque parezca pasivo ante esas operaciones, se presta a ellas y les confiere su alcance operativo. La división del trabajo, la división de las necesidades y la de los objetos (cosas), todas localizadas, empujadas hasta la separación de funciones, gentes y cosas, encuentran su marco en ese campo espacial que parece neutro, objetivo, lugar del saber, sin miedo y sin tacha. (Lefebvre 1974/2013, p. 394)

c) *El espacio vivido. Los espacios de representación*

La historia de cada persona, como la de su pueblo, constituye la fuente de los espacios de representación, que son vividos antes que concebidos, y que están asociados al simbolismo y el imaginario, alejados de las reglas impuestas de coherencia y de cohesión que imponen las representaciones del espacio (Lefebvre, 1974/2013, p. 100). Con relación a este espacio señala también Lefebvre,

El espacio de representación se vive, se habla; tiene un núcleo o centro afectivo: el Ego, el lecho, el dormitorio, la vivienda o la casa; o la plaza, la iglesia, el cementerio. Contiene los lugares de la pasión y de la acción, los de las situaciones vividas y, por consiguiente, implica inmediatamente al tiempo. De ese modo es posible asignarle diferentes calificaciones: puede

ser direccional, situacional o relacional en la medida en que es esencialmente cualitativo, fluido y dinámico. (Lefebvre, 1974/2013, p. 100).

Este espacio es para Lefebvre un espacio personal, subjetivo, un espacio concreto donde experimentan su vida las personas; es el espacio de los habitantes y los usuarios, “espacio que es vivido a través de las imágenes y los signos que lo acompañan ... Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos” (1974/ 2013p.98).

En este mismo sentido señala Lefebvre que el espacio vivido, o espacios de representación (*espaces de représentation*) “expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación)” (Lefebvre, 2013, p. 92).

Ahora bien, a diferencia del espacio concebido, espacio abstracto diseñado por expertos (planificadores, urbanistas, arquitectos, entre otros), el espacio vivido, según Lefebvre, es un espacio no de los cálculos, sino de los sujetos “que tiene un origen en la infancia, con sus trances, sus logros y sus carencias... En este ámbito se afirma lo ‘privado’ — con mayor o menor vigor, pero siempre de forma conflictiva— contra lo público” (Lefebvre 1974/2013, p. 395).

Relación entre espacio percibido, espacio vivido y espacio concebido en *La producción del espacio*

Para comprender de forma más clara la relación entre los tres momentos del espacio social, Lefebvre (1974/2013), nos remite al cuerpo, dado que la relación de un sujeto con la comunidad a la que pertenece se da a través y por el cuerpo.

En este contexto considera entonces que el *espacio percibido*, es decir las prácticas sociales, suponen el uso del cuerpo (manos, órganos de los sentidos, gestos de trabajo, entre otros); el espacio concebido, que corresponde a las *representaciones del espacio*, en este caso del cuerpo, hace alusión a los saberes que son más abstractos; y el *espacio vivido*, es decir la experiencia corporal vivida, es más compleja en cuanto en ella intervienen factores simbólicos, de orden cultural y de otros órdenes. “El ‘corazón’ vivido (hasta el malestar y la dolencia) difiere extrañamente del corazón pensado y percibido” (Lefebvre, 1974/2013, pp.

97-98). Sin embargo, agrega Lefebvre que esta triada conceptual pierde su alcance si se la ve como un modelo abstracto.

Esta triada surge por oposición a los dualismos, que la filosofía ha luchado por superar: “el sujeto y el objeto, la res cogitans y la res extensa de Descartes, el Ego y el No-Ego de los kantianos, postkantianos y neokantianos”; los tres elementos de la triada lefebvriana, en cambio, no se aparta “de lo físico, de lo mental, de lo social; de lo vivido, de lo percibido y de lo concebido... [de] todo aquello que forma la actividad viva” (Lefebvre, 1974, p. 98)

Ahora bien, las relaciones entre las tres dimensiones no son nunca estables y simples, ya que intervienen de diferente manera en la producción del espacio de acuerdo con las sociedades, con sus modos de producción, y con las épocas (Lefebvre 1974/2013, p.104).

El lugar de lo femenino en el espacio y la violencia espacial contra las mujeres

Es importante señalar que Lefebvre en varios apartados de su obra *La producción del espacio* (1974) hace mención directa al lugar subordinado de lo femenino en las sociedades, y a la forma dominante del principio masculino en las mismas, y se refiere de forma explícita a la violencia espacial que se ha ejercido sobre las mujeres en las sociedades.

Todas las sociedades históricas desde la antigüedad disminuyeron la importancia de las mujeres y restringieron la influencia del principio femenino. En Grecia, Atenas y Roma, el estatus social de la mujer estaba restringido al igual que su estatus simbólico y práctico, mientras que el principio masculino asumía una forma dominante. Entre los griegos el espacio de la feminidad se localizaba en la casa, en el hogar y en el altar y su importancia se reducía a la fecundidad de un terreno, propiedad del esposo. Con esto “el estatus social de la mujer siguió la misma restricción que el estatus simbólico y práctico, dos aspectos que eran indisolubles en la espacialidad (en la práctica espacial)” Lefebvre, 1974/2013, p.288)

Esta diferencia entre el estatus y los derechos de los hombres y de las mujeres, de acuerdo con Lefebvre, no surge inicialmente de una idea, ni de un campo epistemológico asociado a un núcleo de conocimiento, sino que se da a través de un proceso denominado mimesis o imitación de la naturaleza, pero que no tiene nada de natural. Al respecto señala,

En un primer momento la práctica social (espacial) se ha aferrado intuitivamente (en una intuits inicial, inmediata y cercana a la inmediatez natural) a una parte de la naturaleza ya escindida (...) Este hábil procedimiento (...) permite desde la ciudad antigua integrar la

feminidad y relegarla a la vez, dominarla al asignarle una escasa porción del espacio y reducirla en “feminidad” sometida al principio masculino, a la masculinidad o virilidad. La práctica ha producido espacios diversificados según una intuitus transmutada en habitus y después en intellectus. (Lefebvre, 1974, p. 408).

La sumisión generalizada al principio masculino se manifiesta posteriormente en la monumentalidad de las ciudades, así como en el arte. Puesto que “el Falo se ve, mientras que el órgano femenino, figura del mundo, permanece oculto”, el primero llega a imponerse”. Allí donde culturalmente y espacialmente

el ojo se arroga privilegios, lo Fálico recibirá y producirá privilegios. La mirada, el ojo de Dios, Padre y Señor. Este espacio donde la mirada se apodera de todo cuanto le sirve será el espacio de la fuerza, de la violencia, del poder sin más límites que los que provengan de sus medios. Este espacio del dios trinitario y de los reyes, ya no será el espacio de los signos crípticos sino el de las escrituras y del relato histórico. Así pues, será también el espacio de la violencia militar y masculina. (Lefebvre, 1974/2013, p. 301)

Por ello el falo es el modelo de la construcción espacial de las ciudades, el ojo de Dios es el criterio de poder, y el espacio pertenece a Dios, al Padre, a los reyes, es decir, a los patriarcas. Refiriéndose a la violencia fálica y simbólica, presente en el espacio abstracto²³, Lefebvre retoma la analogía con el cuerpo de las mujeres y el carácter de mercancía, que le confiere el espacio y señala:

En el espacio abstracto, dondequiera se sienta su influencia, la muerte del cuerpo se cumple de dos maneras: una simbólica y otra concreta. Concretamente, por efecto de las violencias; simbólicamente, mediante la fragmentación de lo vivo. Esto es particularmente cierto en el caso del cuerpo femenino, transformado en valor de cambio, signo de mercancías y en mercancía misma (Lefebvre, 1974, p. 346)

Consideraciones finales.

En suma, el proyecto político revolucionario de Lefebvre se encamina a subvertir el orden de cosas de la sociedad capitalista, destacando el valor de una vida cotidiana digna para todas las personas; plantear el derecho a la ciudad, no simplemente para sobrevivir en

²³ Para Lefebvre el espacio abstracto coincide con el capitalismo. “Esto implica la represión de la experiencia vivida, cualitativa del espacio según los códigos abstractos y deshumanizados de la planificación urbana y la homogenización de la experiencia bajo el capitalismo” (Rob Shields, 1988)

ella, sino para que sea “apropiada” y “habitada” por todas las personas y en la que estas “participen” plenamente en la tarea conjunta de la creación de una nueva ciudad. Todo ello requiere la creación de un nuevo espacio social donde las diferencias sean fuente de riqueza y no de exclusión; un nuevo espacio que no fragmente al ser humano en su integralidad, ni fragmente la vida social en compartimentos, sino que integre lo vivido, lo percibido y lo concebido, a fin de permitir que todas las personas “hagan de su vida una obra”.

A continuación, enriqueceré esta propuesta lefebvriana revisando la concepción del espacio desde la geografía feminista y de género, haciendo especial énfasis en este contexto en los planteamientos de Doreen Massey (1994) sobre su carácter androcéntrico (posición que, como hemos visto, comparte con Lefebvre) y en la geografía de género y sus nuevos avances.

1.2. Aportes feministas a la discusión sobre espacio y género. Doreen Massey (1994); la geografía de género y sus avances.

En la segunda parte de este marco teórico se abordarán en primer lugar los principales aportes teóricos de esta Doreen Massey (1994) sobre el espacio, planteados en obra *Space, Place and Gender*, (1994) que enriquecen de forma sustancial desde una perspectiva feminista la relación entre el género y el espacio y que cuestionan (como Lefebvre ya lo había hecho en distintos momentos de sus obras) la neutralidad y pasividad del espacio, así como el carácter androcéntrico y patriarcal del mismo.

A continuación, se presentarán los orígenes y los objetivos de la geografía de género y una síntesis de algunos de los principales debates conceptuales y metodológicos impulsados desde las geografías de la percepción, desde los estudios marxistas, desde la geografía cultural humanística y desde el debate posmodernista que aportaron importantes elementos a los análisis desde las geografías de género o feministas.

1.2.1 Doreen Massy (1994) y los aportes feministas sobre el espacio.

Con el ánimo de seguir enriqueciendo el debate, presento en este primer acápite de la segunda parte de este capítulo, algunos de los invaluable aportes la geógrafa feminista Doreen Massey, presentados en su obra *Space, place and gender* (1994) sobre el espacio, el lugar y el género.

Aunque los aportes de Massey en su obra (1994) son de gran relevancia, mi interés es centrarme en (1) su análisis sobre la conexión profunda e intrincada entre geografía y género con las implicaciones que esto conlleva; (2) la profundización que hace del avance acerca de la conceptualización de la relación entre lo espacial y lo social en un sentido dialéctico: *El espacio es socialmente construido y lo social está espacialmente construido* y las consecuencias de estos corolarios; (3) sus importantes aportes en cuanto a pensar *la simultaneidad dinámica de lo espacial* la cual le confiere al espacio un carácter político; (4) sus reflexiones acerca del carácter androcéntrico y patriarcal del espacio.

Consideraciones sobre la mutua interrelación entre geografía y género.

Massey (1994) señala que la relación entre geografía y género es compleja, profunda y multifactorial, dado que tanto la una como la otra se influyen, e inciden de manera profunda en su construcción mutua. Es decir que la geografía desde diferentes maneras influye en la construcción social del género, y de las relaciones de género, así como el género está profundamente implicado en la producción de lo geográfico. Esta influencia se da en ambos sentidos (Massey, 1994, p. 177).

La *geografía importa al género* de diferentes maneras, dice Massey (1994). En una primera observación se puede señalar que las relaciones de género varían según el espacio y el tiempo (McDowell, 1994). La demostración de estas variaciones geográficas refuerza aún más la idea de que las construcciones de género son culturalmente construidas y también (esta construcción diferenciada de identidades de género según las variaciones geográficas) afecta la manera en que se tejen y articulan las luchas políticas, aun las relacionadas con el género mismo²⁴ (Massey, 1994, p. 178). Esto se basa en el hecho de que espacio y lugar son ideas culturalmente específicas (en forma y contenido sustantivo), a la vez que por su interrelación con las construcciones de género de cada sociedad y cultura: “Particular ways of thinking about space and place are tied up with, both directly and indirectly, particular social constructions of gender relations” (Massey, 1994, p. 2). Es decir que,

²⁴ Esto la relaciona Massey con el tema de identidades y las luchas políticas. Al respecto señala que, si la identidad es pensada en términos de una articulación de las relaciones sociales en la que se inscribe un grupo o una persona (como lo afirman Chantal Mouffe y Teresa de Laetis entre otras), (extendiéndose al concepto de lugar) entonces las alianzas (políticas) deben ser construidas a través y entre estas variadas articulaciones (Massey, 1994, p. 179)

Spaces and places are not only themselves gendered but, in their being so, they both reflect and affect the ways in which gender is constructed and understood. The limitation of women's mobility, in terms both of identity and space, has been in some cultural contexts a crucial means of subordination. Moreover the two things - the limitation on mobility in space, the attempted consignment/confinement to particular places on the one hand, and the limitation on identity on the other - have been crucially related (Massey, 1994, p. 179)

Uno de los más claros ejemplos, según Massey (1994) de este control conjunto de la espacialidad y la identidad de las mujeres es la división público-privado en occidente. “The attempt to confine women to the domestic sphere was both a specifically spatial control and, through that, a social control on identity” (p. 179) En suma, destaca Massey que es claro que el control espacial, sea que se ejerza mediante amenaza directa de violencia, o a través de simbolismos o convenciones, es clave para la constitución del género en sus diversas formas (p. 180).

El “espacio es socialmente construido” y “lo social está espacialmente construido”

Massey (1994) cuestiona la consideración del espacio sólo como escenario material de lo social y profundiza en la reflexión acerca de la implicación de uno en la producción del otro: el espacio es socialmente construido, a la vez que participa en la construcción de lo social.

En los años 70 la ciencia espacial positivista previamente hegemónica fue retada por una nueva generación de geógrafos marxistas que se disputaban la conceptualización acerca de la relación entre espacio y sociedad. El aforismo de los 70 de que el espacio era una construcción social que implicaba que el espacio se construía a través de las relaciones sociales y de las prácticas sociales, era insuficiente y unilateral porque implicaba que las formas geográficas y las distribuciones eran simples resultados y el punto final de la explicación social (Massey, 1994, p. 254). Así entonces

“To the aphorism of the 1970s - that space is socially constructed - was added in the 1980s the other side of the coin: that the social is spatially constructed too, and that makes a difference. In other words, and in its broadest formulation, society is necessarily constructed spatially, and that fact - the spatial organization of society - makes a difference to how it works. (Massey, 1994, p. 254)

Lo antes planteado tiene importantes implicaciones en el cambio de la concepción del espacio como no-político. Al plantear que la organización espacial de la sociedad hace una diferencia en cómo funciona la sociedad y en sus cambios, se está señalando entonces que el espacio y lo especial están implicados en la producción de la historia y que están lejos de ser estáticos (Massey, 1994, p.254)

El espacio no es neutral; esta generizado y es androcéntrico

Para Massey (1994) la espacialidad no puede ser analizada a través de la experiencia de un cuerpo y una experiencia masculinos heterosexual, para luego ser generalizada a todo el mundo. Esto implica que los conceptos centrales del debate deben reconsiderarse a la luz de las construcciones opresivas del género y de las relaciones de género, y a luz de la especificidad de género.

En varios apartes de su obra, Massey destaca las agudas e incisivas críticas que hizo Lefebvre en su libro *La producción del espacio* (1974), al carácter fálico, machista y represivo del espacio y al lugar de subordinación y de denigración a la que han sido sometidas las mujeres. Al respecto señala que cuando Lefebvre escribe acerca del espacio de la modernidad se ocupa principalmente de su muy particular generización y sexualización, que era reflejada en gran medida por el arte y la pintura de la época. Esto lo ilustra con la obra de Picasso sobre la cual Lefebvre comenta:

[In Picasso we find] an unreservedly visualized space, a dictatorship of the eye - and of the phallus; an aggressive virility, the bull, the Mediterranean male, a machismo (unquestionable genius in the service of genitality) carried to the point of self-parody - and even on occasion to the point of self-criticism. Picasso's cruelty toward the body, particularly the female body, which he tortures in a thousand ways and caricatures without mercy, is dictated by the dominant form of space, by the eye and by the phallus - in short, by violence. (Lefebvre, 1974, p. 302, citado en Massey 1994, pp.182-3)

La simultaneidad dinámica de lo especial le confiere un carácter político.

Para Massey (1994) lo espacial, como simultaneidad dinámica, está configurado por la complejidad y la articulación de redes de relaciones sociales que atraviesan todas las escalas espaciales desde lo local hasta lo global. Esto tiene dos importantes implicaciones. La primera, que todo lo social, (y además físico), fenómenos, actividades, relaciones, tienen

una forma y una localización espaciales, y que, por lo tanto, lo social es inexorablemente espacial; y la segunda, que lo espacial es socialmente construido; es decir “que la organización espacial de la sociedad es parte integrante de la producción de lo social y no solamente su resultado” (Massey, 1994, p. 4).

El espacio es resultado de interacciones sociales, dinámicas, cambiantes, y en proceso de transformación. “El espacio/espacialidad es la esfera de encuentro de múltiples trayectorias, la esfera donde ellas coexisten, se afectan entre sí, entran en conflicto” (Massey, 1994, p. 283). Para Massey (1994) esta dinámica de lo espacial se relaciona de forma directa con el poder, lo cual le confiere al espacio un estatus eminentemente político, y permite pensar que su transformación conlleva transformar la sociedad misma. En suma, Massey desde la geografía feminista no solo critica la supuesta neutralidad del espacio, sino que además devela su carácter androcéntrico y patriarcal, y propende por una transformación sociocultural de las relaciones de género, en íntima relación con la transformación del espacio.

1.2.2 Profundizando y ampliando el debate sobre el espacio más allá del género, desde las geografías feministas o de género.

El interés de este apartado como señalé anteriormente es seguir ahondando en los debates más recientes desde las geografías feministas sobre el espacio y los temas emergentes que cuestionan con mayor fuerza no solo desde el género, sino desde otros ejes de poder la supuesta *neutralidad* del espacio. En estos debates se advierte claramente el influjo del proyecto político de Lefebvre de cambiar la vida y la sociedad mediante la producción de un espacio apropiado (Lefebvre, 1974, p. 59).

Teniendo presente lo antes planteado, en este apartado me centraré en la geografía feminista y de género señalando algunos de sus principales postulados y las implicaciones de estas y también aclarando algunas discusiones que se han dado en torno a la denominación de geografías feministas o geografías de género. Abordaré también algunos de los principales debates conceptuales y metodológicos recientes en el campo de las geografías feministas y de género. Estos debates tienen que ver con los nuevos avances en la geografía de género en los cuales se recoge e incorpora al análisis de los espacios, los aportes de las geografías de los cuerpos, las geografías emocionales y las geografías de las sexualidades donde son

centrales la relación de los cuerpos, las corporeidades y las emociones con los lugares, desde prácticas espaciales de personas generizadas, sexualizadas, racializadas, (etc.,) y diversas, aspectos que son soportes centrales para el desarrollo de mi investigación doctoral.

De la geografía de la mujer a las geografías de género

En el contexto de las ciencias sociales, según García Ramón, “la geografía es quizás la disciplina que tiene por definición una mayor preocupación por el espacio” (2008, p. 26). Sin embargo, es apenas en la década de los 70 cuando surge *la geografía de la mujer* (Mac Dowell, 2000; Pain et al, 2001; Johnston R.J. & Sidaway J.D, 2004) para aportar desde la visión femenina a los estudios geográficos, y para involucrar y promocionar en las instituciones académicas a las mujeres (Cutillas, 2010). Con ello se buscaba remediar la falta de estudios sobre las relaciones de las mujeres con el territorio “mediante trabajos eminentemente descriptivos centrados en los efectos visibles en los espacios y en las sociedades de las diferencias sociales, económicas, culturales y demográficas entre mujeres y hombres” (Cutillas, 2010, p.3).

La geografía de las mujeres centra su estudio en la relación entre las mujeres y la geografía, mientras que la geografía de género va más allá, al tener en cuenta también la construcción social del género, las relaciones que se dan entre los géneros y sus roles, así como sus interacciones en el espacio y las consecuencias que se derivan de ellas, y el cuerpo sexuado, como veremos más adelante. Para contrastar la geografía de la mujer con la geografía de género, resulta útil revisar la concepción de género:

Podemos definir el género, entonces, como el conjunto de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico a las concepciones que usamos (y que influyen decisivamente sobre nuestra conducta) en relación con el cuerpo sexuado, con la sexualidad y con las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinados. Vemos así que toda la constelación de elementos que hoy se llaman “sexualidad”, desde las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, hasta sus relaciones afectivas, pasando por su orientación sexual, estarían, desde un punto de vista conceptual, al menos, contenidos en la categoría de género (Castellanos, 2006, p. 12)

En el mundo anglosajón, según García Ramón, hablar de geografía feminista y de geografía de género es casi equivalente. Esto puede deberse al hecho que señala Joan Scott

(1990), de que desde mucho tiempo atrás, en inglés se usó la palabra “gender” para designar a las mujeres, y por lo tanto el interés feminista por las mujeres podía interpretarse como aludiendo al género, cuando aún la categoría no había sido definida. En cambio, en los países de tradición latina, esto es diferente. Cuando se habla de geografía feminista se hace alusión a una concepción de la geografía más ligada a la militancia (feminista), mientras que la geografía de género tiene una connotación “que parece más aceptada académicamente y que pone el énfasis en la idea de la construcción social del género” (2008, pp. 27-28).

La geografía de género se ha definido como aquella que “toma en consideración de forma explícita la estructura de género en la sociedad” (WGSF 1984, p. 21), en relación con el estudio de la sociedad y su entorno” (WGSF, 1984, p. 29). En cuanto a la geografía feminista, es aquella que “incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos” (Sabaté et al., 1995, p. 16).

Es importante señalar que es posible hacer geografía feminista sin tomar en cuenta la categoría de género, como de hecho lo hicieron muchas geógrafas en la época de los estudios de la mujer. La geografía de género marca una gran diferencia tanto en relación con el estudio geográfico del espacio entendido en su acepción original, donde el espacio se consideraba “como un soporte neutro, homogéneo y asexuado”; como en relación con lo planteado desde la geografía de la mujer, donde se consideraba la relación del espacio con ésta, sin tener en cuenta la construcción cultural del género, de las relaciones de género y de las consecuencias de la asignación y jerarquización de los espacios y de las personas que los ocupaban según el género.

Objeto y propósito de las geografías feministas o de género.

Aunque con diferencia en algunos matices podría señalarse que en general hay una similitud en casi todas las obras consultadas *sobre* el objeto de las geografías feministas o de género. McDowell, (2000) señala que aunque las relaciones entre espacialidad y género son complejas, dado que tanto el género como el espacio son construcciones sociales y dado que ambas se influyen mutuamente, la geografía de género busca analizar por una parte la relación entre las divisiones espaciales y las divisiones de género para examinar como estas divisiones se construyen mutuamente y busca analizar también la forma diferenciada en que mujeres y hombres experimentan los lugares, para mostrar que al ser tanto la construcción

social del género, como de los lugares, una construcción cultural, esto puede ser modificado.
(p. 27)

El objeto de estudio de la geografía de género es la mutua relación de la influencia entre género y espacio; es decir, “reconocer la forma en que las relaciones de género tienen una traducción espacial y, al mismo tiempo, descubrir el peso del espacio, como medio en el que se materializan” (Díaz, 1995) (citado en Cutillas 2010-2011). La geografía de género busca también explicar y analizar la separación espacial y la segregación social según el género, a todos los niveles, lo cual se constituye en “un avance epistemológico y metodológico ya que desde un enfoque más interpretativo se estudian las relaciones de género y sus efectos en el territorio y en la sociedad” (Cutillas, 2010-2011, p.3).

Debates en la geografía feminista o de género

Son diversos los paradigmas que han intervenido en la evolución de la geografía feminista y de género y en los temas de interés de sus investigaciones.

Desde la geografía de la percepción: Las primeras investigaciones sobre el comportamiento de las mujeres en el espacio se dieron gracias a la *geografía de la percepción*, en la que se estudiaron las pautas de desplazamiento diferenciadas entre mujeres y hombres (Palm et al., 1974; Fagnani, 1977; Clos, 1986; Díaz et al., 1989; Pratt 1992); sin embargo lo más importante en estos trabajos era “visibilizar la vida de las mujeres y su acceso limitado al espacio y al entorno sin entrar en el estudio de las relaciones de poder entre los géneros” (García Ramón, 2008, p. 28).

Desde los estudios marxistas. Ya avanzados los 70 se busca comprender y no “solo describir las desigualdades entre mujeres y hombres en relación con el espacio y el medio” (Coutras, 1987). En este contexto las relaciones capitalistas son identificadas como un factor clave de esta desigualdad, desde el desarrollo de las categorías marxistas. Desde este *enfoque (marxista)* se busca la explicación de la situación de la subordinación de las mujeres sobre una base materialista “la de su capacidad reproductora que no puede concebirse al margen de las relaciones de producción y de reproducción de la sociedad” (McDowell, 1986) (García Ramón, 2008, p. 29)

Desde la geografía cultural humanística: La influencia de la *geografía cultural humanística* se sintió también con fuerza a fines de los 70, donde los estudios se centraron más en el análisis de los espacios cotidiano, doméstico y privado (García Ballesteros, 1986). En este contexto el énfasis se centraba más en el papel que en el ámbito geográfico jugaban las percepciones, los sentimientos y las experiencias (Risi, 1986; Gilbert, 1987) En este tiempo y ya adelantándose a los estudios de la posmodernidad, en las investigaciones se hacía énfasis en la diversidad de las mujeres y en el origen cualitativamente diferente al de los hombres en cuanto a las fuentes de su conocimiento y comprensión. Agrega también que en estos estudios

Los conceptos de lugar e identidad son básicos en estos trabajos y entre sus objetivos figura el de estudiar cómo las mujeres se identifican con el lugar, qué valoran en el entorno, cómo se expresan sus sentimientos con respecto al lugar, qué tipos de lugar crean las mujeres y cómo pueden configurarse los lugares para tomar en consideración a las mujeres (Paravicini, 1990) (García Ramón, 2008, p. 30)

La influencia del giro posmodernista

El “giro cultural”, el posmodernismo y el poscolonialismo en la década de los 90, están en la base de gran parte de las discusiones teóricas en la geografía y en especial en la geografía feminista, dado que ambas (el posmodernismo y la geografía feminista) comparten su desconfianza frente a un conocimiento racional, totalizante que sea objetivo, universal, neutral y resultado de la razón y la lógica (García Ramón, 2008, p. 31).

Esto tiene importantes repercusiones en las investigaciones que se adelantan desde estas perspectivas. En primer lugar, se hace necesario deconstruir y contextualizar las categorías de análisis que se empleen, a diferentes circunstancias y lugares, teniendo en cuenta la complejidad de las experiencias de las mujeres, (en plural), y considerando otras dimensiones de las diferencias y la desigualdad además del género, como la etnia, edad, sexualidad, clase social, entre otras (Caballé, 1997; Pratt, 2004). Al mismo tiempo, aparecen como centrales a los debates sobre la diferencia temas como el cuerpo, la representación y la identidad, y se desarrollan estudios sobre masculinidades y la forma diferencial en que esta es construida en diversas culturas y contextos (García Ramón, 2008, p. 31). Aunado al tema del cuerpo, el tema de la sexualidad emerge con mucha fuerza en los estudios de la geografía

humana desde los 90, donde se empieza a analizar como el espacio y la sexualidad se constituyen mutuamente (García Ramón, 2008, p. 32). Surgen también los estudios desde la teoría Queer, en los que se plantea que las identidades están siempre en movimiento y nunca son fijas (Hubbard 2000; Kitchin et al.2003; Knopp, 2007)²⁵.

Señala García Ramón (2008) que, en estos trabajos, la construcción de la sexualidad se produce por medio de procesos materiales y culturales, y se advierte en ellos la influencia de Judith Butler, en especial su concepción del sexo como una construcción sociocultural, al igual que el género. Se estudian también los espacios cotidianos, las calles, el espacio público, los clubes de diversión, incluyendo los lugares de los desfiles “gay” (p.32).

Este breve recorrido desde la geografía de las mujeres a la de género, teniendo como telón de fondo tanto el proyecto político de Lefebvre como la agenda política feminista, nos conduce a las temáticas del *cuerpo, las emociones y los lugares*. La creación de un nuevo espacio debe pasar por el *cuerpo como primer territorio*, y por *las emociones* como saberes experienciales del *espacio vivido* en los lugares que habitamos, que como hemos visto, son dinámicos y están atravesados por relaciones de poder.

1.3 Un debate necesario. Consideraciones acerca de la centralidad de la relación de los cuerpos y las emociones con los lugares, en los estudios desde las geografías feministas.

En esta tercera parte del marco teórico, voy a centrarme en la relación de los cuerpos y las emociones con los lugares, asunto que considero central en la investigación doctoral que adelanto que tiene como objetivo visibilizar cómo es la experiencia espacial, corporeizada, encarnada y situada de estudiantes universitarios²⁶, en el campus universitario, desde la interseccionalidad de las diversidades que los constituyen.

²⁵ Se destacan también en este campo los trabajos de Rodó de Zarate “Affective inequality and Heteronormative discomfort” (2015); “Young lesbians negotiating public space: an intersectional approach through places” (2016); Platero “Intersecciones cuerpos y sexualidades en la encrucijada” (2012); Bell, D. Y G. Valentine, Eds. (1995) Mapping Desire: Geographies of Sexualities”; Binnie, J. Y Valentine, G. ‘Theorizing and Researching Intersectionality: Challenge for Feminist Geography’ (2017); Valentine G. (Hetero)Sexing Space: Lesbian Perceptions and Experiences of Everyday Spaces (1993); Brown G., Browne K, Lim J., Geographies of Sexualities: Theories, Practices and Politics; (2007); y Johnston, L. Y R. Longhurst “Space, Place and Sex. Geographies of sexualities” (2010); entre otros.

²⁶ Ciudad universitaria de Meléndez, Universidad del Valle. Cali. Colombia

Antes de abordar la estrecha relación e imbricación entre las emociones encarnadas en los cuerpos y la espacialidad entendida como “la experiencia de vivir el espacio a través del cuerpo y las emociones” (Lindón, 2013, p 715), me referiré a la importancia que Lefebvre le da en sus obras a la relación del cuerpo con el espacio. A continuación, abordaré algunos aspectos del debate sobre el concepto de lugar. Luego, presentaré algunos antecedentes teóricos y metodológicos de los estudios sobre estos temas, su evolución y sus tendencias. Acto seguido, destacaré algunos aspectos de la geografía de las emociones y sus interrelaciones con la corporeidad y los lugares, para pasar luego a una serie de reflexiones en torno a los lugares y las emociones corporeizadas, en las geografías de género. Para finalizar, nos referiremos al cuerpo como un lugar donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas

Lefebvre y la relación cuerpo y espacio

El tema del cuerpo y su relación con el espacio estuvo siempre presente en el pensamiento de Lefebvre, por ejemplo, cuando compara la relación de los tres momentos de la dialéctica del espacio con la relación que una persona establece con su comunidad a través del cuerpo (1974/2013, pp. 97-98); o cuando, al aludir a la violencia simbólica o real en las sociedades capitalistas, toma como símil el modo como se convierte un cuerpo de mujer en mercancía y valor de cambio (1974/2013, p. 346); o cuando se refiere al “ser humano desmembrado” como ejemplo de la crisis de la ciudad, cuando priman los intereses económicos sobre la vida misma (1968, p. 118).

En otros momentos Lefebvre se refiere de manera directa a la relación del cuerpo con el espacio y del espacio con el cuerpo, al señalar que un cuerpo con sus energías y capacidad de acción puede crear el espacio, no en el sentido “de que la ocupación ‘fabricaría’ la espacialidad, sino más bien en el sentido de una relación inmediata entre el cuerpo y su espacio, entre el despliegue corporal en el espacio y la ocupación del espacio” (1974/2013, p. 218).

Continúa señalando,

Antes de producir efectos en lo material (útiles y objetos), antes de producirse (nutriéndose de la materia) y antes de reproducirse (mediante la generación de otro cuerpo), cada cuerpo vivo es un espacio y tiene su espacio: se produce en el espacio y al mismo tiempo produce

ese espacio. Es una relación notable: el cuerpo, con sus energías disponibles, el cuerpo vivo, crea o produce su propio espacio; inversamente, las leyes del espacio, es decir, las leyes de discriminación en el espacio gobiernan al cuerpo vivo, así como el despliegue de sus energías (Lefebvre, 1974/2013, p. 218).

Esta relación del cuerpo con el espacio en el pensamiento de Lefebvre no es solo descriptiva, sino que es parte central de su proyecto político de cambiar la vida, transformando y dignificando la vida cotidiana de las personas, lo cual pasa necesariamente por una “reapropiación” del cuerpo y del espacio. En suma, es tal la importancia que Lefebvre le concede al cuerpo en su relación con el espacio, que considera que “Una reapropiación del cuerpo, ligada a la reapropiación del espacio, forma parte integrante de todo proyecto revolucionario de hoy en día, utópico o realista” (Lefebvre, 1974/2013, p. 214).

Debates sobre el concepto de lugar

Aunque son muchas y diferentes las perspectivas acerca del significado del concepto de lugar, de gran importancia en la geografía, el interés en este apartado es considerar la conceptualización del lugar desde la posmodernidad y desde la geografía feminista²⁷. Desde la geografía humanista²⁸, que incorpora la dimensión cultural y subjetiva, la categoría de lugar se conceptualiza “como ámbito de articulación de las percepciones sociales y de las formas de habitar. Dicho en otras palabras, se convirtió en la localización provista de sentido” (Ramírez Velásquez y López Levi, 2015, p. 164)

Ahora bien, tanto Tuan²⁹ (1977) como Relph (1976) desarrollan la idea de significado del lugar con base en la fenomenología; es decir que la memoria, las experiencias, las sensaciones, las percepciones hacen parte del lugar (Gregory, 2009, p. 539). Desde esta perspectiva fenomenológica, se puede decir que “lugar es entonces un hecho precientífico de la vida, basado en la manera en que experimentamos al mundo” (Cresswell, 2008, p. 23 citado en Ramírez Velásquez y López Levi 2015, p. 166).

²⁷ Seguimos aquí la recomendación de Ramírez Velásquez y López Levi (2015) sobre la necesidad de revisar las diferentes definiciones de conceptos como el de lugar, a fin de evitar significados equívocos.

²⁸ Para ampliar la discusión del lugar desde la geografía humanista, revisar el texto de Ramírez Velásquez y López Levi, 2015, pp 44-69.

²⁹ Para profundizar en el pensamiento de Yi-Fu Tuan sobre espacio y lugar revisar entre otros el texto *Space and Place The Perspective of Experiencia* (2001).

Es importante señalar que a partir de la década de los 80, con la nueva geografía cultural, el lugar empieza a concebirse con base en las relaciones de poder.

En este sentido, los actores sociales no se concebían como autores de sus propios significados e intenciones, sino como portadores de identidades sociales que no eran creadas por ellos mismos. El significado de los lugares se pensó, entonces, a partir de las identidades de clase, de género y de raza (Gregory et al., 2009, p 540 citado en Ramírez Velásquez y López Levi, p 166)

Dado el interés de la presente investigación, en el apartado a continuación presentaré con más detalle la perspectiva de Doreen Massey en relación con el concepto de lugar.

La reconceptualización de “lugar”: Massey (1994)

Después de criticar el concepto humanista de lugar, por considerarlo estático y reaccionario, Massey señala que existe una diferencia clara entre espacio y lugar,

Ya que el primero se refería a una dimensión de la existencia, y el segundo, es decir el lugar, a la manera como dimensionamos nuestro diario quehacer en identidad con el entorno social y territorial en donde nos desarrollamos (...) En ese sentido el lugar es proceso y cambio de múltiples posibilidades (Massey, 1991b, p. 276) (Ramírez Velásquez y López Levi, 2013, p 166)

Las premisas centrales de Massey en esta discusión son: (a) tanto el espacio como el lugar están formados por procesos en permanente cambio y transformación, es decir que no son estáticos, “sino que se conceptualizan a partir de interacciones sociales que se ligan: están formados por procesos en continuo proceso”; (b) los lugares son abiertos y no tienen fronteras interiores ni exteriores; (c) los lugares tienen identidades múltiples que están en constante cambio y movimiento y tienen también conflictos y diferencias internas; d) “no se niega la especificidad del lugar, sino que por el contrario, los lugares están ubicados diferencialmente en una red global de relaciones y se definen por sus interacciones” e) estas relaciones se unen a lo global y se interconectan. (Massey, 1994, pp155-156)

Otro de los temas relevantes abordados por Massey (1994), es la reconceptualización sobre el concepto de lugar y su asociación con el género. Al respecto señala que existe una intrincada y profunda relación entre el espacio y el lugar con la construcción tanto del género, como de las relaciones de género. Esta relación se da tanto en las formas de conceptualizar estas dimensiones, como en el conjunto de características con las que están asociadas cada

una de ellas. “Particular ways of thinking about space and place are tied up with, both directly and indirectly, particular social constructions of gender relations” (Massey, 1994, p. 2).

La subjetividad espacial y las prácticas socioespaciales en la construcción del lugar

El giro espacial conlleva el interés por la *espacialidad de la vida humana*, retando la conceptualización tradicional y positivista del espacio abstracto³⁰ al plantear una reconceptualización multidisciplinaria de la espacialidad urbana, conformada por elementos tanto materiales como inmateriales y “la forma en que estos devienen en lugares (...) que no tienen límites fijos y sus fronteras son abiertas” (Araya-Ramírez, 2018, pp.1,3). En este contexto entonces con relación a los lugares se señala que,

La construcción del lugar está elaborada a partir de las prácticas socioespaciales y la subjetividad espacial; las primeras remiten a las formas de habitar la ciudad de acuerdo con las actividades cotidianas y la segunda está entendida en términos sociales y los sentimientos hacia el entorno en diálogo entre el lugar y los actores sociales (Araya-Ramírez, 2018, p. 1).

Como veremos más adelante, esta concepción de lugar será útil cuando abordemos la geografía feminista de la interseccionalidad.

Antecedentes teóricos de los estudios sobre cuerpos y emociones y su relación con los lugares en las geografías de género

Después de esta discusión sobre el concepto de lugar, pasemos a considerar su relación con los temas del cuerpo y de las emociones.

El tema del cuerpo durante mucho tiempo no fue de interés para la geografía, dado que esta disciplina se situaba más en ámbito de lo público, como ya se dijo (McDowell, 2000, p. 61). Solo desde la llegada de la posmodernidad a la geografía en los años 90, y con los aportes teóricos de Judith Butler, Gilles Deleuze y Michel Foucault sobre la construcción del cuerpo como objeto generizado, producto de las relaciones de poder, surgen en geografía temas relacionados con las identidades y los cuerpos (Longhurst, 2001).

³⁰ Para profundizar en este debate ver: Delgado, M (2003) *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea* (unal.edu.co) capítulo 5.

Ahora bien, en la geografía feminista se introdujo el tema del *cuerpo* bajo la influencia de teorías psicoanalíticas y fenomenológicas (Rose, 1995); en este contexto se llega a pensar que “la experiencia del cuerpo es esencial para comprender las relaciones de las personas con los entornos físicos y sociales” y que el olvido *del cuerpo* en estos análisis continuaría la división cartesiana entre mente y cuerpo en el discurso geográfico de (García Ramón, 2008, p. 32).

Aunque la geografía se había ocupado más del medio ambiente exterior o del espacio público, los estudios desde la geografía feminista han demostrado que el cuerpo es construido por “los discursos y las actuaciones públicas que se producen a distintas escalas espaciales” y que la comprensión del espacio se ha transformado con el estudio del cuerpo, al demostrar que las divisiones espaciales entre los diversos ámbitos (casa, lugar de trabajo, ciudad) “reflejan y se ven reflejadas en las actuaciones y relaciones sociales de carne y hueso” (McDowell, 2000 p. 61).

En este contexto es pertinente señalar la importancia del concepto de corporeidad que nos remite al cuerpo como maleable y plástico, captando así el sentido de su fluidez, de su desarrollo y su representación, “elementos decisivos de los actuales planteamientos teóricos que ponen en cuestión las relaciones entre anatomía e identidad social” (McDowell, 2000, p. 66). Lindón (2013) enriquece esta mirada sobre la corporeidad al afirmar que

La corporeidad es sentir y vivir el cuerpo en cuanto a saber pensar, saber ser y saber hacer. Es mediante la corporeidad que el individuo se apropia del espacio y el tiempo que le acontece, lo transforma y le da cierto valor. Por ello la corporeidad permite saber pensar, ser y hacer el espacio vivido. (Lindón, 2013, p. 706)

Investigaciones sobre los cuerpos, las emociones y los lugares.

Cada día son más frecuentes los estudios sobre las emociones, los cuerpos y los lugares y temas relacionados con los mismos. Menciono para consulta solo algunos de ellos: Linda McDowell (2000); Campos M., Silva, R. y Gaete, R. (2017); Lindón, A. (2009); Kavalski, E. (2011); Lindón, A. (2013); Aguilar y Soto, P. (2013); Soto, P (2011) Soto, P. (2013); Soto, P. (2016); Montoya, V. (2007). Ortiz, Anna. (2012); Zubia, G. F., & López, A. (2015).

Aunque aquí no me propongo hacer un estado del arte de estas publicaciones, mencionaré que en Colombia se destacan las investigaciones de Páramo P, y Burbano A:

(2014a) "Habitabilidad del espacio público en Colombia" la ciudad habitable: espacio público y sociedad; (2014b) "Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia"; (2012) "Sociolugares: en el límite entre lo público y lo privado"; (2013) "Valoración de las condiciones que hacen habitable el espacio público en Colombia"; (2011) "Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano"; (2010) Calidad de vida urbana en Bogotá: satisfacción con el diseño espacial; Páramo, P. y García, M.(comps.). La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana; (2007)"La mujer en el espacio público a partir de su rol social"; Páramo, P. (2013)"Las NTIC y su efecto sobre distintas dimensiones sociales y lugares por donde transcurre la vida de las personas/The New ICTs and their Impact on Different Social Dimensions and Places where the Life of People Occurs/As NTIC e seu efeito sobre diversas dimensões sociais e lugares por onde transcorre a vida das pessoas"; (2014) "Habitabilidad del espacio público en Colombia"; Burbano Arroyo, (2013); Burbano, A., (2014); García, C., Aramburo, C., Suárez, C., Arango, V., Plazas, J., De Almeida, A., Betancur, A. (2009); Piazzini, (2014); Montoya, V. (2007); Rúa, L. (2016).

En general se puede señalar que entre los lugares más trabajados desde la perspectiva de género, las emociones y la espacialidad se encuentran los espacios públicos urbanos y entre los lugares públicos más estudiados se encuentran las calles, las plazas de mercado, los parques en temáticas relacionadas con la movilidad, el transporte, su uso y apropiación, el significado del lugar, y las prácticas sociales ; son frecuentes también en los estudios sobre el espacio público y las emociones los temas como el miedo, el delito, la violencia urbana, la inseguridad, la agorafobia femenina (miedo de las mujeres transitar en las en las ciudades) entre otros.

Finalmente, después de lo antes planteado se puede señalar entre otras cosas, que se precisan investigaciones que aborden desde el cuerpo y las emociones las relaciones que se dan al interior de las familias. Pareciera que este campo de investigación tan importante para las feministas es un terreno aún poco explorado.

La geografía de las emociones y sus interrelaciones con la corporeidad y los lugares.

Algunas consideraciones

De la fuente donde nacen y se nutren los estudios sobre los cuerpos y las corporalidades en la geografía, surgen también, aunque más tímidamente los estudios sobre las emociones y la afectividad relacionados con el espacio y con el lugar que ocupamos en el mismo.

En su libro *Emotional Geographies*, (2007) Joyce Davidson, Liz Bondi and Mick Smith, parten de la visión de las “emociones como flujos, o corrientes relacionales entre personas y lugares en lugar de “cosas” u “objetos” para ser estudiados o medidos” y desde esta mirada analizan la relación emociones y espacialidad desde tres perspectivas, a través de revisión de estudios de caso. La primera es la ubicación de la emoción tanto en los cuerpos como en los lugares; la segunda es la relacionalidad emocional de los lugares y las personas y la tercera es las representaciones de las geografías emocionales (p. 3).

Ahora bien, la geografía, como otras disciplinas cercanas, ha tenido dificultades en mostrar las emociones, ya que éstas, aunque de gran importancia en nuestras vidas, por su carácter dinámico y cambiante son difíciles de cartografiar, de definir, de delimitar. Por ello la geografía ha tendido “a negar, evitar, suprimir o restar importancia” a las emociones (Bondi et al; 2012, p.2).

Para los fines de la presente investigación cabe destacar el análisis que realizan estas autoras acerca del papel de las emociones para mantener, construir o romper los límites interiores y exteriores corporales. Señalan por ejemplo como el hecho ser *conmoverido* por algo externo (música, arte, otras personas, etc) “impacta profundamente en nuestro interior emocional, atravesando (a través de nuestras fronteras) a nosotros”, (Bondi et al; 2012, p. 7) lo cual indica la permeabilidad y porosidad de nuestros cuerpos y el carácter relacional de las emociones.

Resultan también muy iluminadores los aportes de Lindón (2013) sobre la relación entre los cuerpos, las emociones y las espacialidades, en su artículo “Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado *betweenness*”. En él parte de considerar que hay un vacío en las investigaciones tanto en los estudios sociales del cuerpo y de las emociones que no consideran la espacialidad, como en los estudios de la dimensión espacial

de lo social, que olvidan el estudio de los cuerpos y las emociones. “En este caso se trata de un *betweenness* entre los estudios sociales del cuerpo y las emociones³¹ y los estudios sobre la dimensión espacial de lo social construida por los sujetos” (Lindón, 2013, p. 703).

Para transitar este camino entre estos dos campos Lindón (2013, p.703) recurre a la intersección entre cuatro dimensiones de la vida social, a saber: a) la cotidianidad, es decir el transcurrir de la vida de las personas en los lugares que habitan; b) la subjetividad, que se configura con la experiencia vivida de las personas en lo cotidiano y que se relaciona con las prácticas; c) las biografías que se constituyen por las articulaciones en el espacio y en el tiempo de las prácticas y las vivencias de cada persona en el transcurrir de su vida en un contexto determinado; y d) el sujeto, que como sujeto corporizado (Werlen,1992), a través de la corporeidad “en cada circunstancia se ubica en un contexto sociocultural específico, en un mundo intersubjetivo, en un mundo material peculiar, en el cual su relación con lo externo a sí mismo resulta significativa para sus acciones” (Lindón 2013, p.705).

Afirma Lindón (2013) que se puede entonces, por una parte, establecer las relaciones de la corporeidad con las emociones, que “siempre son expresiones del sujeto con el entorno, con su espacio vivido que comienza en las fronteras del cuerpo propio e incluye la alteridad”; por otra parte, “las emociones pueden ser comprendidas en una compleja interacción entre el sujeto como ser, su cuerpo y su espacio vivido” (p. 706).

El cuerpo como “lugar donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas”

Según McDowell (2000), es importante tener en cuenta que el cuerpo es un lugar, es “el espacio en el que se localiza el individuo, y sus límites resultan más o menos impermeables respecto a los restantes cuerpos”. Aunque posee características particulares relacionadas con su forma y tamaño material, que ocupa un espacio físico, “lo cierto es que su forma de presentarse antes los demás y de ser percibido por ellos varía según el lugar que ocupan en cada momento” (McDowell, 2000, p. 59).

³¹ Señala Lindón (2013) que la palabra emoción procede el vocablo latino *emovere*: mover; es decir que implican movimiento. Por lo tanto, “las emociones–siempre corporizadas- implican movimientos corporales, que derivan de alteraciones en el flujo sanguíneo ante las experiencias espaciales” (p. 707).

Para Ortiz (2012) los cuerpos, además de ser espacios en sí mismos y de ocupar espacios, “son lugares físicos donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas” y son los primeros objetos donde se inscriben las leyes sociales, los valores, las normas y la moralidad. Además, pueden ser “mapas de deseo, disgusto, placer, dolor, odio y amor” (p. 117), y tienen un papel importante en la construcción de las identidades:

El lenguaje corporal, la masa corporal, la forma de vestir o las marcas hechas sobre el cuerpo son prácticas concretas que actúan en la construcción de las identidades, haciendo que éstas puedan ser leídas o reinterpretadas de formas muy diferentes (Hopkins, 2010) (Ortiz, 2012, p. 117).

En consecuencia, puede señalarse entonces que los cuerpos no son estables, ni fijos, ni están *colocados* sobre el espacio para ocuparlo por azar, sino que por el contrario los cuerpos *son contruidos* por un entramado de estructuras de poder, que a la vez determina el lugar que *deben* ocupar en el espacio, estableciendo límites sociales y espaciales (visibles e invisibles) no solo a su movilidad sino también a sus identidades y posibilidades de *ser y hacer*.

Todo lo antes planteado nos conecta con el tema del apartado siguiente que tiene que ver con la geografía feminista de la interseccionalidad que parte de las conceptualizaciones del espacio, tanto de Lefebvre, como de Massey y de las geografías feministas, como del aporte de la conceptualización del concepto de interseccionalidad central al pensamiento y la práctica feminista y a las geografías de la interseccionalidad.

1.4 La interseccionalidad y las Geografías de la interseccionalidad

Un concepto de importancia crucial para el presente trabajo el de la interseccionalidad, en el marco de la geografía feminista. Aquí confluyen la relación de los cuerpos, y las emociones encarnadas en ellos desde sus diversas posiciones de sujeto (flexibles y móviles), con los lugares, entendidos como sitios de encuentros y de conflictos, dinámicos, políticos, (Massey, 1994), donde se cruzan e interconectan las relaciones sociales, con las prácticas espaciales y con la experiencia vivida, y donde se disputa el poder y se confrontan las concepciones hegemónicas del mismo y sus estructuras. El análisis interseccional, como herramienta política, tiene un rol central que jugar tanto en el debate teórico como en la práctica, para transformar la sociedad y crear un nuevo espacio (Lefebvre,

1974) donde *el derecho a la ciudad* (entendido en su más amplio significado) sea un derecho para todas las personas.

Haremos entonces un breve recuento de los orígenes de la interseccionalidad en el pensamiento feminista y sus aportes a las geografías feministas. Presentaremos entonces algunas reflexiones sobre las categorías de opresión y de privilegio que son centrales para el bienestar o malestar de la *experiencia vivida* de las personas desde las diversidades que las constituyen en contextos específicos.

Orígenes del concepto de interseccionalidad.

Aunque la interseccionalidad es desde hace un tiempo un concepto teórico y una apuesta metodológica para dar cuenta de “la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016, p.2) conocer sus orígenes es central para revisar sus implicaciones y sus apuestas políticas. La revisión que hace Viveros (2016) en su artículo “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”³² es iluminadora en este sentido, pues busca presentar las diferentes historias del desarrollo de este concepto en su genealogía en el pensamiento feminista, aun antes de llamarse interseccionalidad.

Una de las pioneras de estas perspectivas según Viveros (2016) fue Olympia de Gauges, en Francia que, en 1791 en *La declaración de los derechos de la mujer*, “comparaba la dominación colonial con la dominación patriarcal y establecía analogías entre las mujeres y los esclavos” (p. 3).

Ya en nuestra propia era, el origen del concepto de interseccionalidad surge también de las bases profundas del pensamiento feminista negro afro estadounidense, que no se sentía representado en la lucha de las mujeres feministas blancas contra la opresión solo a raíz de su género, pues consideraban que su situación como mujeres negras era factor de discriminación, de opresión y violencia. En este contexto ellas afirmaban que estas dos opresiones no deberían tampoco verse por separado, sino que por el contrario estaban completamente entrecruzadas en su experiencia vivida.

³² Este artículo de Viveros presenta un juicioso debate sobre las diferentes genealogías del concepto de interseccionalidad que son centrales para entender sus alcances conceptuales y políticos en contextos determinados y presenta también un juicioso debate sobre las diferentes conceptualizaciones del mismo, desde la mirada de diferentes orillas disciplinares y epistemológicas.

En el contexto latinoamericano poscolonial, desde épocas tempranas artistas y escritoras se manifestaron sobre las diversas intersecciones que atravesaban a las mujeres. Entre estas creadoras, Viveros (2016) destaca el trabajo pionero de la escritora peruana, Clorinda Matto de Turner (1899), y alude al cuadro cubista *A negra* (1923), de Tarsila do Amaral, en Brasil como una “alegoría del lugar de las nodrizas negras en la sociedad brasileña” (Vidal, 2011). Según Viveros, estos dos ejemplos “revelan la mirada crítica de algunas mujeres blancas de las élites latinoamericanas sobre las opresiones de raza, género y clase vividas por las mujeres indígenas y negras” (Viveros, 2016, p. 4).

Ya en la década de los 80 del siglo XX el pensamiento feminista negro logró su reconocimiento como un campo teórico³³; y en 1982 el colectivo feminista negro Combahee River Collective proclamó su “A Black Feminist Statement”. Lo más importante de este “Statement” fue plantear la lucha revolucionaria desde la identidad de mujeres negras y lesbianas, a la vez que pobres, en las interrelaciones entre estas formas de opresión, y no desde conceptos abstractos como la clase en los análisis marxistas. Por ello plantearon como “su tarea particular” desarrollar tanto un análisis social como una práctica política basadas en el hecho de que “los principales sistemas de opresión están interconectados”³⁴.

En el contexto del pensamiento feminista negro es central e iluminador el texto de Patricia Hill Collins (2000) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, que consta de tres partes en las que presenta: (1) la construcción social del pensamiento negro; (2) los temas centrales del pensamiento feminista negro (3) La relación entre el conocimiento y el poder en el Feminismo negro. Según Collins (2000), el objetivo del feminismo negro como teoría crítica social es empoderar a las mujeres afro estadounidenses en un “contexto de injusticia social sostenida por opresiones interseccionales” que impiden el empoderamiento de las mujeres negras (Collins, 2000, pp.101-102).

En suma, los feminismos negros, de color, los latinos, así como los chicanos (Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga), los feminismos de frontera y los feminismos decoloniales

³³ En esta última parte es de gran relevancia para adentrarse en el corazón de estos planteamientos el capítulo 11: Black Feminist Epistemology, y el capítulo 12: Toward a Politics of Empowerment.

³⁴ Para leer el texto completo de la Declaración ir al siguiente enlace: https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf

(María Lugones, Karina Bidasca, Rita Segato, Ana Marcela Montanaro, Yuderlys Espinosa Miñoso Karina Ochoa, Gladys Tzul Tzul, Adriana Guzmán, Diana Gómez Correal y Ochy Curiel, entre otras), aunque tienen sus características particulares, en general tienen en común una fuerte crítica del feminismo hegemónico eurocéntrico blanco, heterosexista, clasista, racista, urbano. Con frecuencia también denuncian la conceptualización y las agendas políticas de *los estudios de la mujer* y *los estudios de género*, desde donde es común que se aborden los intereses y perspectivas de las mujeres blancas, occidentales, heterosexuales y de clase media, como si estas categorías fueran universales a todas las mujeres, contribuyendo a la explotación de las *otras* mujeres que no comparten dichas categorías. De este modo se perpetúan y reproducen el racismo estructural, el sexismo, la xenofobia, el clasismo, el capitalismo, y en últimas el patriarcado.

Teorizando sobre la interseccionalidad. Algunas consideraciones.

El concepto de interseccionalidad tal como se conoce, fue acuñado inicialmente por Kimberle Crenshaw en 1989 para evidenciar

La invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors. Con esta noción, Crenshaw esperaba destacar el hecho de que en Estados Unidos las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género y, sobre todo, buscaba crear categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles (Viveros, 2016, p. 5).

Su interés era demostrar las diversas maneras en que la raza y el género interactuaban en el empleo de las mujeres y señalar que estas experiencias no podían entenderse en los marcos en los que comúnmente se analizaban el racismo y el clasismo por separado, sino que estas dimensiones se cruzaban de diversas maneras “para dar forma a los aspectos estructurales, políticos y representativos de la violencia contra las mujeres de color (Crenshaw, 1991, p. 1.245).

En su artículo “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” (1991), Crenshaw analiza en detalle tres aspectos de la dominación que sufren “las mujeres de color”: la *discriminación estructural* y *el maltrato*, la

interseccionalidad política, y la ausencia de una *representación interseccional* de la violencia sexista y racista.

En cuanto a la *discriminación estructural y el maltrato*, Crenshaw (1991) describe un estudio de caso realizado con mujeres de color violentadas, donde pudo observar cómo la violencia que se ejercía contra ellas estaba asociada a otros factores de discriminación y subordinación, como la pobreza, la carga de la familia, el carecer de habilidades para el trabajo, de lazos sociales de apoyo y de vivienda, y la condición de migrante, entre otras. En este sentido, entonces, advierte que no es suficiente atender una sola de estas discriminaciones, sino que se deberían buscar soluciones para todos estos factores de vulnerabilidad y no uno solo de ellos (pp. 1,246-1,249).

Al analizar el segundo aspecto, la *interseccionalidad política*, señala Crenshaw (1991) que las mujeres de color están simultáneamente situadas en dos grupos subordinados con agendas contradictorias: el de género y el de raza, lo cual se configura en un obstáculo para sus agendas de liberación. En este sentido el fracaso del feminismo para enfrentar el racismo reforzará la subordinación de las personas de color a la vez que el fracaso del antirracismo para enfrentar el patriarcado reforzará la subordinación de las mujeres (p. 1,252).

El tercer aspecto al que se refiere Crenshaw (1991), la *representación interseccional*, tiene que ver con el papel que juegan las representaciones de la realidad de la violencia sexista y racista contra las mujeres de color. Al respecto señala que, aunque ya ha sido ampliamente reconocido, por personas expertas en el tema, el rol central que juegan las representaciones en la reproducción de las jerarquías racial y de género, esto nunca no es tenido en cuenta al representar las violencias. En consecuencia y dado que la subordinación racial y de género se refuerzan mutuamente, la tarea política debe ser conjunta e integral, trabajando en ambos frentes, e incluyendo la *representación interseccional* en las luchas contra las injusticias (pp. 1,282-1,283).

La interseccionalidad y la matriz de la dominación

Para Collins (2000), importante autora feminista del pensamiento y de la epistemología feminista negra, la interseccionalidad es útil para entender la ubicación social

en términos de sistemas entrecruzados de opresión. En su análisis, afirma que “systems of race, social class, gender, sexuality, ethnicity, nation, and age form mutually constructing features of social organization, which shape Black women’s experiences and, in turn, are shaped by Black women” (Collins, 2000, p. 299).

Collins, en su texto *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2000) describe las diferentes dimensiones de la relación interconectada entre la *interseccionalidad* (Crenshaw 1991) y la *matriz de la dominación*. La interseccionalidad se refiere a conexiones entre las opresiones, que trabajan juntas para producir injusticia. En cambio, cuando se refiere a la *matriz de la dominación*, Collins describe la forma como esta intersección de opresiones está organizada, independientemente de las intersecciones particulares y los dominios de poder involucrados (p. 18). Al respecto señala:

I use and distinguish between both terms in examining how oppression affects Black women. Intersectionality refers to particular forms of intersecting oppressions, for example, intersections of race and gender, or of sexuality and nation. Intersectional paradigms remind us that oppression cannot be reduced to one fundamental type, and that oppressions work together in producing injustice. In contrast, the matrix of domination refers to how these intersecting oppressions are actually organized. Regardless of the particular intersections involved, structural, disciplinary, hegemonic, and interpersonal domains of power (Collins, 2000, p. 18)

La matriz de dominación, al ser históricamente construida y situada, engloba las intersecciones de opresión de las realidades locales. Se trata de las formas de organización social dentro de las cuales se ejercen las opresiones entrecruzadas: escuelas, vivienda, empleo, el gobierno, y otras instituciones que regulan las opresiones que se ejercen contra las mujeres negras. Para Collins,

any particular matrix of domination is organized via four interrelated domains of power, namely, the structural, disciplinary, hegemonic, and interpersonal domains. Each domain serves a particular purpose. The structural domain organizes oppression, whereas the disciplinary domain manages it. The hegemonic domain justifies oppression, and the interpersonal domain influences everyday lived experience and the individual consciousness that ensues. (Collins, 2000, p. 276)

En este contexto aclara sin embargo que, aunque estos cuatro dominios de poder dan forma a la dominación de las mujeres negras, también muestran con base en las experiencias e ideas de las mujeres negras, que han sido y pueden usarse como sitios de empoderamiento para ellas. (Collins, 2000, p. 276). De forma muy breve me referiré a cada uno de estos dominios del poder de la matriz de la dominación: *el estructural* hace referencia a la forma como están organizadas las instituciones sociales “de gran escala, e interconectadas” para reproducir la subordinación de las mujeres negras, (Collins, 2000, p. 277). El *dominio disciplinario* se ejerce a través de las instituciones sociales y a través de la burocracia creciente y las políticas públicas que asignan roles subordinados a las mujeres negras y las confinan a permanecer en los mismos, “manteniendo y perpetuando el statu quo (Collins, 2000, pp. 280-281). El tercer dominio es el *hegemónico*, que opera a través de la justificación de las prácticas de los otros dominios, “manipulando la ideología y la cultura” (Collins, 2000, p. 284). El cuarto y último dominio del poder es el *dominio interpersonal*, en el cual la dominación opera, seduciendo, presionando y forzando a las mujeres de grupos afro estadounidenses y a miembros de otros grupos subordinados, a reemplazar las maneras personales y grupales de conocimiento, por los usos hegemónicos de los grupos dominantes (Collins, 2000, p. 287).

El concepto de interseccionalidad entrecruzar y des-encializar las categorías de raza, género, etnicidad, clase.

Para cerrar esta breve reflexión sobre la interseccionalidad me referiré a la presentada por Valentine (2007). Para esta autora, el concepto de interseccionalidad busca entrecruzar y des-encializar las categorías de raza, género, etnicidad, clase., etc, (como categorías separadas y esencialistas) para describir sus interconexiones e interdependencia (p. 12).

Destaco en este contexto la palabra *desencializar* en el sentido de *desmarcar*, dar movimiento y fluidez en el tiempo, a las categorías y a las intersecciones que se dan entre las mismas, dado que las identidades no son fijas, ni estables, y su construcción obedece tanto a las estructuras de poder que se dan en determinados contextos, como a las apropiaciones subjetivas que hagan de ellas las personas. Las intersecciones también varían en relación los contextos y los lugares, lo cual implica subversión de las “identidades” fijas, ofreciendo

posibilidades de entablar estrategias de resistencia en los diversos lugares donde transcurre la vida cotidiana de las personas.

Valentine (2007) sugiere revisar la conceptualización que hacen West y Fenstermaker (1995, p. 9) quienes describen la intersección de las identidades en términos “de un hacer, una forma más fluida, [de] encuentros, de contingencias y discontinuidades, de choques y neutralizaciones, en los que posiciones, identidades y diferencias se hacen y se deshacen, se reclaman y se rechazan”. Se les otorga así actoría a los sujetos y sujetas, como partícipes activos de su propia vida (Valentine, 2007, p. 14). A pesar de estos avances, y a “pesar de la referencia a las identidades como logros ‘situados’, la teorización más amplia de las ciencias sociales sobre la interseccionalidad ha prestado poca atención a la importancia del espacio en los procesos de formación del sujeto” (Valentine, 2007, p 14).

Es importante en este contexto con relación al concepto de “interseccionalidad” (al igual que con otros conceptos creados desde el feminismo) vigilar que no se conviertan en herramientas “neutrales” del análisis social, usadas no para transformar las desigualdades estructurales que atraviesan la vida cotidiana de las personas, sino al servicio y la perpetuación de los sistemas de poder reinantes y del estatus quo.

La interseccionalidad en la geografía y la geografía de la interseccionalidad.

Es relativamente reciente la incorporación del concepto de interseccionalidad a la geografía, para teorizar e investigar empíricamente la relación y el entrecruzamiento entre diversas categorías sociales como raza, género, sexualidad. Sin embargo, la atención a la interseccionalidad por parte de las geografías feministas va en aumento, tanto en los debates teóricos como metodológicos.

Valentine (2007) considera la interseccionalidad de manera precisa como experiencia vivida, y considera el parámetro del espacio como “a key dimension of intersectionality” (Jorba y Zárate, 2012, p. 195). Sin embargo, para esta autora, muchas de las investigaciones desde la geografía feminista se limitan a estudiar la relación entre las categorías sin tener en cuenta el poder de los espacios³⁵ en los que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, dado que “el poder opera en y a través de los espacios en los que vivimos y nos movemos de

³⁵ El llamado de Valentine (2007) a las feministas y a la geografía feminista es a “no perder de vista el hecho de que las estructuras sociales específicas del patriarcado, la heteronormatividad, el oralismo, etc., que tanto preocuparon a las feministas de la década de 1970, siguen siendo importantes” (p. 19).

manera sistemática, para generar culturas hegemónicas que pueden excluir a grupos sociales particulares” (Valentine, 2007, p. 19). Lo anterior requiere revisar las “conexiones íntimas entre la producción de espacio y la producción sistemática de poder” y analizar la interseccionalidad como “espacialmente constituida y experimentada” (Valentine, 2007, p. 198)

Teniendo en cuenta las consideraciones antes planteadas podría decirse que el campo de las geografías de la interseccionalidad es apenas reciente. En este campo se entrecruzan y confluyen las teorías, epistemologías y metodologías de las geografías feministas y el campo de la interseccionalidad tanto en sus fundamentos teóricos, como en su metodología. Son centrales a las geografías de la interseccionalidad los conocimientos *situados* en contextos específicos, así como la geografía de las emociones.

Señala Rodó de Zarate, pionera en este campo, que las geografías de la interseccionalidad muestran la centralidad del lugar para comprender las relaciones interseccionales en dos formas: “On one hand, for the importance of geographic contexts in knowledge production - And, on the other, for the relevance of spatialities in intersectional dynamics” (Rodó-de-Zárate, p. 6³⁶). Para ello, destaca la importancia de situar los orígenes históricos de la interseccionalidad en el pensamiento feminista negro, en los cuerpos específicos de las mujeres negras, y en sus luchas, “to avoid whitewashing and ignoring black women as the producers of knowledge and as active players in the fight” (p. 7). Debido a que *el lugar importa a la producción del conocimiento*, es necesario situar también los orígenes de la interseccionalidad más allá del anglocentrismo, y reconocer otras voces desde otros contextos y desde otras perspectivas, que interrelacionan, desde colectivos marginalizados, otros ejes de opresión.

Para Rodó de Zarate, el concepto de interseccionalidad ha sido una de las contribuciones más importantes del feminismo, dado que permite la teorización sobre las opresiones como el género, la raza, la sexualidad, la edad y la clase social, entendidas como múltiples y mutuamente constituidas. Las opresiones y privilegios que simultáneamente

³⁶ Estas notas son tomadas de la presentación que hizo Rodó de Zarate en la V Conferencia europea de las Geografías de la Sexualidad, en Praga, titulada “The right to space: heteronormativity, intersectional (dis) comforts and inequalities”

producen deben estudiarse de forma relacional, evitando exclusiones (Rodo-de-Zárate, 2014, p.8).

En las geografías de la interseccionalidad ocupan un lugar central también las *emociones*, que han sido generalmente ignoradas en las investigaciones sobre las desigualdades, que se han enfocado sobre todo en la esfera de lo público. Sin embargo, afirma Rodo-de Zarate que las emociones “are deeply related to the experience of discrimination and to power dynamics in general and they can reveal unexpressed or normalized inequalities too” (p. 13).

En su artículo “Geografies de la interseccionalitat: llocs, emocions i desigualtats”, (2016), Rodó-de Zárate reconoce las potencialidades de las conceptualizaciones sobre la interseccionalidad, pero plantea las limitaciones de las metodologías para su operativización. Entre las limitaciones, señala que,

de les crítiques més rellevants és que la interseccionalitat no té cap direcció metodològica És vaga i incompleta, no té una anàlisi estructural i no estableix cap paràmetre delimitat en base al qual treballar. Tampoc és capaç d’aportar eines metodològiques que la facin més visual i les seves mateixes metàfores (‘crossroad’, ‘roundabout’) no serveixen per explicar la complexitat de les interseccions (Garry, 2011). (Rodo de Zarate, 2016, p. 147).

En respuesta a estas limitaciones y a fin de potenciar el análisis de las desigualdades sociales a través de la interseccionalidad, Rodo-de-Zarate crea *Los Mapas de Relieve de la Experiencia (MRE)*, con los cuales quiere mostrar cómo es posible la sistematización de la interseccionalidad “mediante una metodología analítica que sitúa el espacio como actor fundamental en la experiencia de las estructuras de poder y que permite avanzar tanto metodológicamente como conceptualmente de una forma visual y simplificada” (Rodó de Zárate, 2013 p. 13). Como veremos, los Mapas de Relieve de la Experiencia, metodología alternativa privilegiada para la presente investigación, ponen especial énfasis “en la dimensión emocional” (Rodo-de-Zárate, 2013, p. 144).

Develando las desigualdades a través de la opresión y del privilegio.

Las emociones de malestar y de bienestar asociadas a las categorías de opresión y de privilegio, son ejes medulares para el análisis en los Mapas de la Experiencia. Por este

motivo, se hace necesario comprender los elementos constitutivos de la opresión a partir de la formulación de Iris Marion Young del concepto de justicia.

En su texto *Justice and the Politics of Difference*, Young (1990/2000) parte de una noción de justicia que va más allá de la justicia distributiva, señalando que la distribución material de bienes es insuficiente para cumplir a cabalidad con la justicia. En este sentido considera que “los conceptos de dominación y opresión, antes que el concepto de distribución, deberían ser el punto de partida para una concepción de la justicia social” (p. 33).

Para definir la injusticia, Young establece diferencias entre la dominación y la opresión. La primera hace referencia a situaciones en las cuales las normas institucionales otorgan más autonomía a unas personas que a otras, e “impiden a todos los individuos determinar las circunstancias de sus acciones, o sus acciones mismas, sin relación de reciprocidad” (Palacio, 2011, p. 83). Las relaciones de opresión, en cambio, incluyen todos los procesos institucionales que, de manera sistemática,

impiden a alguna gente aprender y usar habilidades satisfactorias y expansivas en medios socialmente reconocidos, o procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de las personas para interactuar y comunicarse con otras o para expresar sus sentimientos y perspectivas sobre la vida social en contextos donde otras personas pueden escucharlas” (Young³⁷, 1990/2000, p. 124)

En su modelo múltiple de la opresión, Young (1990/2000) plantea cinco categorías: *explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural, y violencia*. Sin embargo, la presencia de una sola de estas características es suficiente para determinar que un grupo está oprimido.

Aunque la conceptualización que hace Young sobre la justicia y sus características se aplica a todos los grupos sociales oprimidos, ella hace especial énfasis en la opresión de las mujeres, pues considera que “En cuanto grupo, las mujeres están sometidas a la explotación en función del género, a la carencia de poder, al imperialismo cultural y a la violencia” (Young, 1990/2000, p. 112).

(1) *La explotación*: Young (1990/2000) señala que el concepto de explotación en su concepción marxista se queda corto para analizar ciertos tipos de explotación, como

³⁷ Young, I. M., *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton, 1990. (Citaré por la traducción española de Silvina Álvarez, *La Justicia y la Política de la Diferencia*, Ediciones Cátedra, Madrid, 2000).

el que sufren las mujeres. Esta explotación tiene dos aspectos: “la transferencia a los hombres de los frutos del trabajo material y la transferencia a los hombres de las energías sexuales y de crianza” (p. 89). Frente a este tipo de explotación, poco o nada podrían hacer las políticas redistributivas de bienes materiales. Al respecto señala: “Hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo, y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural” (p. 93)

- (2) *La marginación*, “tal vez la forma más peligrosa de la opresión” (Young, 1990/2000, p. 94), se entiende como la exclusión que hace el sistema de ciertas personas por considerarlas no útiles. La marginación, señala Young, conlleva por una parte la violación de derechos y libertades de estas personas, y por otra el bloqueo de oportunidades para ejercer las capacidades, impidiendo el reconocimiento de las personas en su contexto social. “De modo que, aunque la marginación implica claramente importantes cuestiones de justicia distributiva, conlleva además la privación de condiciones culturales, prácticas e institucionales, para el ejercicio de las capacidades en un contexto de reconocimiento e interacción” (Young, 1990/2000, p. 97).
- (3) *La carencia de poder* es otro aspecto clave de la opresión, en la que se impide a ciertos grupos sociales el ser y el hacer, al negarles una participación política y social equitativa en las decisiones que los afectan. Las personas carentes de poder son aquellas sobre quienes “se ejerce el poder sin que ellas lo ejerzan” (Young, 1990/2000, p.99), no tienen verdadera autonomía laboral, y no se les trata con respeto.
- (4) El *imperialismo cultural* es una forma de opresión en la cual las personas dominantes imponen a los oprimidos su propia visión e interpretación de la realidad, como si fueran válidas para todas las personas. En este sentido la injusticia radica en que “las experiencias e interpretaciones de la vida social propias de los grupos oprimidos cuentan con pocas expresiones que afecten a la cultura dominante, mientras que esa misma cultura impone a los grupos oprimidos su experiencia e interpretación de la vida social” (Young, 1990/2000, p. 105)
- (5) *La Violencia* debe entenderse más allá de los ataques físicos hacia personas y grupos; tiene que ver también con conductas de discriminación, acoso e intimidación. Agrega

además “lo que hace de la violencia un fenómeno de injusticia social, y no sólo una acción individual moralmente mala, es su carácter sistémico, su existencia en tanto práctica social” (Young, 1990/2000p. 107). La violencia también se ejerce a través de la intimidación latente:

La opresión de la violencia consiste no sólo en la persecución directa, sino en el conocimiento diario compartido por todos los miembros de los grupos oprimidos de que están predispuestos a ser víctimas de la violación, sólo en razón de su identidad de grupo. El solo hecho de vivir bajo tal amenaza de ataque sobre sí misma o su familia o amigos, priva a la persona oprimida de libertad y dignidad y consume inútilmente sus energías (Young 1990/2000, p. 108)

El privilegio. Algunas consideraciones

El privilegio estructural, que puede ser visto como el reverso de la opresión, también ha sido estudiado desde diversas orillas disciplinares. Sin embargo, me referiré en particular al “privilegio blanco”, como un ejemplo, que permite dar algunas pistas que podrían servir para visibilizar los privilegios de género, de clase, de raza, de sexualidad, de clase social, de procedencia, etc. Todos ellos logran *institucionalizarse* en nuestras sociedades y reproducirse a través de los aparatos coercitivos del Estado, de los medios de comunicación y de las instituciones, a la vez que mediante nuestras mismas prácticas cotidianas que “normalizan” los privilegios haciéndolos casi invisibles.

Sin perder de vista la referencia al *privilegio* en general, retomaré algunos planteamientos de las nociones de privilegio blanco del ensayo “White privilege: Unpacking the invisible knapsack de Peggy McIntosh (1990), que me parecen iluminadores para revisar otros sistemas de privilegios asociadas a la sexualidad, la clase, la edad, el género, et.).

Privilegio blanco: desempacando la mochila invisible. McIntosh, Peggy (1990)

En este corto ensayo, McIntosh (1989) parte de una observación sobre el privilegio de los hombres en nuestra sociedad occidental sobre las mujeres: ellos demuestran una notable falta de voluntad para admitirlo en la vida práctica (aunque algunas veces lo pueden admitir en lo teórico), pues temen perder las ventajas que les confiere. Reconociendo que en nuestras sociedades las categorías de dominación están entrelazadas, McIntosh inicia su reflexión sobre el privilegio blanco, que en algunos sentidos puede hacerse extensiva a otras condiciones sociales (la sexualidad, la clase social, la edad, la sexualidad, etc).

En su experiencia, “como persona blanca, me di cuenta de que me habían enseñado sobre el racismo como algo que pone a los demás en desventaja, pero me habían enseñado a no ver uno de sus aspectos corolarios, el privilegio blanco, que me pone en ventaja” (McIntosh, 1989, p. 1). Así como a los hombres se les enseña a *no reconocer* el privilegio masculino, a los blancos se les enseña a *no reconocer* el privilegio blanco, el cual es como un paquete de activos con los que se cuenta, y se pueden usar, pero que no han sido ganados por quien disfruta de ellos. “El privilegio blanco es como una mochila invisible e ingrátida de provisiones especiales, mapas, pasaportes, libros de códigos, visas, ropa, herramientas y cheques en blanco” (McIntosh, 1990, p.1).

El primer paso para pensar en un cambio es la autoconciencia del privilegio; lo cual se dificulta debido a los sistemas sociales que nos rodean, comenzando por el educativo. En este sentido retoma una frase reveladora de su colega Elizabeth Minnich, quien señala que a los blancos “se les enseña a pensar en sus vidas como moralmente neutrales, normativas y promedio, y también ideales”, de modo que cualquier esfuerzo que hacen para beneficiar a otros, “se ve como un trabajo para permitir que ‘ellos’ sean más como ‘nosotros’ (McIntosh, 1990, p. 2).

Después de hacer un largo listado de los efectos en su vida diaria derivados de su privilegio como persona blanca, McIntosh reconoce que “la vida de uno no es lo que uno hace de ella; muchas puertas se abren para ciertas personas sin virtudes propias” (1989, p. 3). En una sociedad justa, muchas de estas condiciones “privilegiadas” deberían ser accesibles para todas las personas, independientemente de su color de piel.

McIntosh nos invita a reconocer estos privilegios *invisibles* que otorgan ciertas condiciones en determinados contextos a fin de enfrentarlas, y a revisar los privilegios en otros sistemas sociales (edad, nacionalidad, sexualidad, situación de capacidad, entre otros) ya que las opresiones están entrelazadas, así como las estructuras de poder que las generan y reproducen (McIntosh, 1989, p. 6). Habría que preguntarse en Colombia, y en particular en el campus universitario donde se realizó esta investigación, si las personas tienen esta autoconciencia de su privilegio y que están haciendo al respecto.

1.5 Consideraciones finales.

El proyecto político revolucionario de Lefebvre puede resumirse en una serie de aforismos: “*‘Change life!’ ‘Change society!’ These precepts mean nothing without the production of an appropriate space*” (1974); con sus corolarios: *La transformación revolucionaria del espacio y la sociedad, se logra a través de la metamorfosis de la vida cotidiana*, a fin de “*Producir lo cotidiano, produciendo la propia vida como una obra*” y de “*Crear con la ciudad nueva, la vida nueva en la ciudad*”. Estas máximas proporcionaron las bases para las consideraciones teóricas, conceptuales y metodológicas de la presente investigación.

A partir de allí, este trabajo buscó articular las propuestas de Lefebvre con las críticas y aportes que desde diferentes orillas disciplinares hicieron teóricas feministas a sus propuestas, entendiendo el derecho a la ciudad como el derecho al uso, el disfrute, a la participación y la creación de un nuevo espacio social en el que la vida de todas las personas, sin discriminación alguna, sea igualmente digna de ser vivida. Ello implica, por supuesto, erradicar la discriminación de género, la mercantilización, objetivación, subvaloración y violencia que sufren las mujeres por su condición de género, tomando en cuenta otras condiciones que afectan a las personas, como la sexualidad, la edad, la nacionalidad, la etnia, “la raza”, el género, la religión etc., a fin de que no sean motivo de discriminación, de marginación, de carencia de poder, ni opresión para otras personas también.

Se han considerado también las emociones como indicadores del bienestar que obtienen las personas o del malestar que sufren desde sus corporalidades en su relación con los espacios. Se entienden las emociones como saberes experienciales que permiten visibilizar las desigualdades y exclusiones que pueden generarse en la ciudad, buscando aterrizar el derecho a la ciudad en lo concreto, en la vida cotidiana, desde la experiencia vivida y en el marco de relaciones de poder.

El derecho a la ciudad (en su sentido más amplio) también debe conceptualizarse sin separar el ámbito privado del público, pues en lo privado se tejen las relaciones que sostienen el ámbito de lo público (Rodó, 2016, p. 11), y porque es en el ámbito de lo privado donde con mayor dureza se expresan las relaciones patriarcales de poder; se reconoce así la centralidad del cuerpo y de las emociones en relación con los lugares. Cito una sentencia de Lefebvre que está muy asociada a las apuestas feministas: “Any revolutionary ‘project’ today, whether utopian or realistic, must, if it is to avoid hopeless banality, make the

reappropriation of the body, in association with the reappropriation of space, into a nonnegotiable part of its agenda” (Lefebvre, 1974, pp 167-168).

Para concluir señalo que los fundamentos teóricos expuestos en este capítulo iluminan el análisis socioespacial del campus universitario de Meléndez, a partir de la experiencia vivida por los y las estudiantes a fin de aportar a la construcción de un nuevo campus universitario donde la vida de cada estudiante tenga igual valor y valga la pena ser vivida.

CAPITULO 2 POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA

2.1¿Qué se entiende por postura epistemológica?

Para empezar, aclaremos qué se entiende por postura epistemológica, o paradigma. Páramo la define como:

El conjunto de suposiciones de carácter filosófico de la que se valen los investigadores, la mayor parte de las veces de forma tácita, para aproximarse a la búsqueda del conocimiento. Igualmente hace parte de la postura epistemológica la noción que se comparte de la realidad y de verdad, el papel que cumple el investigador en la búsqueda del conocimiento, al igual como la manera como se asume al sujeto estudiado. (Páramo, 2011, p. 22)

Podemos hablar, entonces, de posturas epistemológicas como la feminista, la positivista, la teoría crítica, el convencionalismo o construccionismo social, el pospositivismo, la epistemología evolucionista, la fenomenología, el pragmatismo, etcétera (Páramo, 2011, p.22).

Desde una postura feminista, crítica de las epistemologías tradicionales, Harding (1987) afirma que “una epistemología es una teoría del conocimiento”, que:

Responde a la pregunta de quién puede ser "sujeto de conocimiento" (¿pueden serlo las mujeres?). Trata también sobre las pruebas a las que deben someterse las creencias para ser legitimadas como conocimiento (¿pero acaso se refiere sólo a las pruebas que deben aplicarse a las experiencias y observaciones masculinas?). Aborda el asunto del tipo de cosas que pueden conocerse (¿pueden considerarse como conocimiento las "verdades subjetivas"?), y muchos otros problemas similares. (Harding, 1987, pp.2-3)

2.2. ¿Que son las epistemologías feministas?

Las epistemologías feministas, a diferencia de las otras epistemologías, ponen en cuestión “ciertas presuposiciones básicas de la epistemología tradicional”, sosteniendo “que no es posible una teoría general del conocimiento que ignore el contexto social del sujeto cognoscente” (Guzmán, y Pérez, 2005, p. 2). Harding amplía esta postura al señalar que:

La postura feminista radical sostiene que las epistemologías, metafísicas, éticas y políticas de las formas dominantes de la ciencia son androcéntricas y se apoyan mutuamente; que, a pesar de la creencia en el intrínseco carácter progresista de la ciencia (profundamente anclada en la cultura occidental), la ciencia actual está al servicio de tendencias primordialmente retrógradas, y que la estructura social de la ciencia, muchas de sus aplicaciones y tecnologías, sus formas de definir los problemas de investigación y de diseñar experimentos, sus modos de construir y conferir significados son no sólo sexistas, sino también racistas, clasistas y coercitivos en el plano cultural. En sus análisis de la influencia del simbolismo de género, de la división de trabajo según el género y de la construcción de la identidad individual de género en la historia y la filosofía de la ciencia, las pensadoras feministas han cuestionado los mismos fundamentos de los órdenes intelectual y social. (Harding, 1996, p. 1)

Desde el feminismo, entonces, se plantea que “el sujeto del conocimiento es un individuo histórico particular, cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto que son especialmente relevantes para la epistemología”, a diferencia de lo que se considera desde la epistemología tradicional, “donde el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación” (Guzmán, y Pérez, 2005, p. 2).

2.2.1 Características y preguntas de las epistemologías feministas

Para Anderson, el conocimiento situado es el concepto central de las epistemologías feministas dado que este conocimiento refleja las perspectivas particulares del conocedor. En otras palabras, se concibe a los conocedores “como situados en relaciones particulares con lo que se conoce y con otros conocedores. Lo que se conoce, y la forma en que se conoce, reflejan así la situación o perspectiva del conocedor” (2020, p. 2). Para esta autora, el entendimiento de un mismo objeto puede ser diferente para las diversas personas, según la relación que se tiene con el mismo y según la posición desde donde se observa. Esto se

evidencia al articular el relato del conocimiento situado con los relatos de género como situación social, y al simbolismo de género, con lo cual “podemos generar un catálogo de formas en que lo que las personas saben, o creen saber, puede ser influenciado por su propio género (roles, normas, rasgos, desempeño, identidades), los géneros de otras personas, o por ideas sobre género (simbolismo)” (Anderson, 2020, p. 2). Esto se debe a las siguientes características del conocimiento:

1. *El conocimiento es encarnado*. Cada persona experimenta el mundo a través de su propio cuerpo, que tiene formas particulares y está situado de forma diferente a otros cuerpos en el espacio y en el tiempo. Además, las personas viven su experiencia de acuerdo con la internalización temprana que han hecho de las normas sobre cómo habitar su cuerpo sexuado, y sobre las formas de comportarse y expresarse, que difieren según sean mujeres u hombres:

Algunas epistemólogas feministas argumentan que los modelos dominantes del mundo, especialmente de la relación entre mentes y cuerpos, han parecido convincentes para la mayoría de los filósofos masculinos porque se ajustan a una fenomenología masculina o masculina (Bordo 1987; Joven 1990). (Anderson, 2020, p. 3)

2. *El conocimiento en primera persona difiere del conocimiento en tercera persona*. “Las personas tienen acceso de primera persona a algunos de sus propios estados corporales y mentales, lo que les proporciona un conocimiento directo de hechos fenomenológicos sobre cómo es para ellos estar en esos estados”, mientras que los otros sólo pueden conocer estos estados a través de la manifestación de los síntomas, “obteniendo un testimonio, o a través de una proyección de la imaginación”. Las mujeres entienden más las situaciones de desventaja que tienen otras mujeres por ser mujeres, sin embargo, se requiere propiciar una mayor autoconciencia. “Por lo tanto, la epistemología feminista se ocupa de investigar las condiciones de la autocomprensión feminista y los entornos sociales en los que puede surgir (MacKinnon 1989)” (Anderson, 2020, s.n)

3. *Las emociones, actitudes, intereses y valores influyen en el conocimiento*. Las personas frecuentemente representan objetos en relación con sus valores, actitudes, intereses y emociones.

Una representación es *androcéntrica* si representa el mundo en relación con intereses, actitudes o valores masculinos o masculinos... Una representación es *ginocéntrica* si representa el mundo en relación con intereses, actitudes o valores femeninos o femeninos. La epistemología feminista plantea numerosas preguntas sobre estos fenómenos. ¿Pueden las

respuestas emocionales situadas a las cosas ser una fuente válida de conocimiento sobre ellas (Jaggar 1989, Keller 1983, Pitts-Taylor 2013)? ¿Las prácticas y concepciones dominantes de la ciencia reflejan una perspectiva androcéntrica, o una perspectiva que refleja otras posiciones dominantes, como de raza y dominio colonial (Merchant 1980; Harding 1986, 1991, 1993, 1998, 2006, 2008; Schiebinger 2007)? ¿Las concepciones filosóficas dominantes de la objetividad, el conocimiento y la razón reflejan una perspectiva androcéntrica (Bordo 1987; Código 1991; Lino 1983; Rooney 1991)? ¿Cómo cambiarían los marcos conceptuales de determinadas ciencias si reflejaran los intereses de las mujeres (Anderson 1995b, Rolin 2009)? (Anderson, 2020, s.n)

4. *El conocimiento personal que tenemos de los demás depende de la relación con ellos.* El conocimiento personal que se tenga de los otros es diferente según la relación particular que se establece con ellos; este conocimiento es frecuentemente intuitivo, incompleto, tácito y poco articulado. “Debido a que las personas se comportan de manera diferente con los demás, y los demás interpretan su comportamiento de manera diferente, dependiendo de sus relaciones personales, lo que los demás saben de ellos depende de estas relaciones” (Anderson, 2020). En este contexto la pregunta es acerca de cómo los hallazgos de una investigación “podrían verse influenciados por las relaciones de género entre investigadores y sujetos, y si los equipos de investigación inclusivos de género están en una mejor posición para detectar esto (Bell et al 1993; Leacock 1981; Sherif 1987)” (Anderson, 2020, s.n)

5. *Know-how.* Las habilidades frecuentemente se etiquetan como masculinas o femeninas para el desempeño de roles de género tradicionales. Las preguntas al respecto serían: ¿El simbolismo “masculino” de ciertas habilidades científicas, como asumir una postura “objetiva” hacia la naturaleza, interfiere con la integración de las mujeres en la ciencia? ¿Las habilidades “femeninas” real o simbólicamente ayudan a la adquisición de conocimiento científico? (Keller 1983, 1985a; Rosa 1987; Ruetsche 2004)? (Anderson, 2020, s.n)

6. *Los estilos cognitivos.* Con frecuencia, se argumenta que las personas tienen diferentes estilos de investigación y representación según su género. Se etiquetan como masculinos aquellos estilos cognitivos deductivos, analíticos, atomísticos, a contextuales y cuantitativos, y como femeninos los estilos cognitivos intuitivos, sintéticos, holísticos, contextuales y cualitativos.

Estos fenómenos plantean preguntas epistémicas: ¿la búsqueda del prestigio ‘masculino’ mediante el uso de métodos ‘masculinos’ distorsiona las prácticas de adquisición de conocimiento (Addelson 1983; Moulton, 1983)? ¿Se ignoran injustamente algunos tipos de investigación debido a su asociación con estilos cognitivos ‘femeninos’ (Keller 1983, 1985b)? (Anderson 2020, s.n)

7. *Creencias de fondo y cosmovisiones*. Las personas forman diferentes creencias sobre un objeto, en virtud de diferentes creencias de fondo. En consecuencia, surgen algunas preguntas epistemológicas:

¿Existen obstáculos epistémicos para que las instituciones legales reconozcan la violación y el acoso sexual, en la medida en que limitan su pensamiento dentro de una perspectiva "masculina" (MacKinnon 1989)? ¿Las creencias de fondo sexistas o androcéntricas hacen que los científicos generen teorías sexistas sobre las mujeres, a pesar de adherirse a métodos científicos ostensiblemente objetivos (Harding 1986; Harding & O'Barr, 1987)? ¿Cómo podrían organizarse las prácticas sociales de la ciencia para que las variaciones en las creencias de fondo de los investigadores funcionen como recursos epistémicos (Longino 1990; Salomón 2001)? (Anderson, 2020, s.n)

8. *Relaciones con otros investigadores*. Las personas pueden tener relaciones epistémicas diferentes a las de otros investigadores, por ejemplo, como informantes, asistentes, estudiantes, lo que afecta su acceso a la información y su capacidad para transmitir sus creencias a los demás (Anderson 2020).

Las epistemólogas feministas exploran cómo las normas de género distorsionan la difusión del testimonio y las relaciones de autoridad cognitiva entre los investigadores (Addelson 1983; Código 1991; Fricker 2007) y cómo se podrían reformar las relaciones sociales de los investigadores, especialmente con respecto a la asignación de autoridad epistémica, a fin de permitir prácticas de investigación más exitosas (Jones 2002; Longino 1990; Nelson 1990, 1993) (Anderson, 2020, s.n)

Ahora bien, lo antes planteado tiene gran relevancia en el marco de la investigación doctoral adelantada y tiene concordancia con los planteamientos de las teóricas feministas y de la geografía feminista interseccional. Lo antes planteado, está también en la base de la epistemología feminista del pensamiento negro, cuyo aporte al feminismo occidental es invaluable, como señalaré a continuación.

2.3 La epistemología feminista alternativa del pensamiento negro

En el contexto de las epistemologías feministas, es necesario destacar los importantes aportes que ha hecho el pensamiento feminista negro al feminismo occidental y a las epistemologías tradicionales. Al respecto, señala Jabardo, el llamado desde estas nuevas epistemologías es a alejarse de las lógicas del discurso de dominación, a la vez que se genera conocimiento que debe pasar por un ejercicio de deconstrucción y reconstrucción (2012, p.35)

En este campo se destacan los planteamientos de Patricia Hill Collins (entre otras), en primer lugar, por sus aportes al campo de la epistemología en “lo que ella plantea como la tercera vía (entre las ideologías científicas de la objetividad y los relativismos) y que hace referencia a una epistemología alternativa que se sostiene en la conexión entre conocimiento, conciencia y políticas de empoderamiento” y en segundo lugar, “por sus aportaciones al pensamiento feminista negro en particular y al feminismo en general”. Muchos de los planteamientos centrales de Collins están sistematizados en su libro *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* (1990, 2000), libro clásico del feminismo negro (Jabardo, 2012, p. 35).

Collins (2000) señala que la epistemología, como forma de acercarse al conocimiento de la realidad y de entenderla, está lejos de ser neutral y apolítica, y refleja las relaciones de poder presentes en la sociedad:

It investigates the standards used to assess knowledge or why we believe what we believe to be true. Far from being the apolitical study of truth, epistemology points to the ways in which power relations shape who is believed and why” (...) The level of epistemology is important because it determines which questions merit investigation, which interpretive frameworks will be used to analyze findings, and to what use any ensuing knowledge will be put. (Collins, 2000, p 252)

Collins (2000) plantea cuatro dimensiones de la epistemología feminista negra que contrapone al positivismo y al conocimiento eurocentrado y que retan el statu quo. La primera dimensión hace referencia a la forma de acercarse al conocimiento a partir de la experiencia vivida como criterio de credibilidad y de significado, y no desde una posición alejada de la realidad (objetivada), como sucede con las epistemologías tradicionales. En el marco de la

interseccionalidad de la opresión de las mujeres negras, Collins (2000) distingue entre sabiduría y conocimiento; en relación con la primera, el uso de la experiencia ha sido clave para la supervivencia de las mujeres negras. Al respecto señala: “El conocimiento sin sabiduría es adecuado para los poderosos, pero la sabiduría es esencial para la supervivencia del subordinado” (p. 257)

La segunda dimensión de la epistemología feminista negra es el uso del diálogo y no el debate entre adversarios, propio de las epistemologías tradicionales. El nuevo conocimiento, desde esta epistemología no surge del trabajo de una persona aislada, sino a partir del diálogo con otros miembros de la comunidad. Collins (2000) rescata la importancia de la tradición de la conectividad y del diálogo en las raíces de la cultura africana, ya que es sólo a través de éste como las personas se humanizan y se empoderan personal y colectivamente. En consecuencia,

knowledge isn't seen as having an objective existence apart from lived experiences; knowledge ongoingly emerges through dialog. In alternative epistemologies, then, we tend to see the use of personal pronouns such as “I” and “we” instead of the objectifying and distancing language of social science. (Collins, 2000, p. 261)

La ética del cuidado señala Collins (2000), es la tercera dimensión de la epistemología feminista negra, ya que “la expresividad personal, las emociones y la empatía son fundamentales para el proceso de validación del conocimiento” (p. 263), y por lo tanto no es posible separarlas del mismo. Esto la diferencia de las epistemologías tradicionales, donde se plantea una ruptura entre la emoción y la razón para la validación del conocimiento. La ética del cuidado tiene tres componentes interrelacionados: El primero es el énfasis y respeto a la singularidad individual. “Arraigado en una tradición del humanismo africano, se piensa que cada individuo es una expresión única de un espíritu común, poder o energía inherente a toda su vida” (p. 263); el segundo es la validez de las emociones en los diálogos “La emoción indica que un hablante cree en la validez de un argumento” (p. 263). Un tercer componente es el desarrollo de la capacidad para la empatía, que se hace necesaria para el cuidado (p. 263). El cuarto componente de la epistemología feminista negra es la ética de la responsabilidad personal que implica la rendición de cuentas. Al respecto señala que las personas no “solo deben desarrollar sus afirmaciones a través del diálogo y presentarlas en un estilo que demuestre su preocupación por sus ideas, sino que las personas también deben ser responsables de sus afirmaciones” (p. 265) y esto debe demostrarse en sus valores, su

carácter y su ética. Debe haber un compromiso y coherencia personal y política con lo que se plantea y con el conocimiento que proviene de la experiencia vivida de las personas. Para Collins, “In this alternative epistemology, values lie at the heart of the knowledge validation process, such that inquiry always has an ethical aim” (Collins, 2000, p. 266).

2.4 Epistemología feminista del conocimiento situado

La postura epistemológica del conocimiento situado presentada por Haraway (1991/1995) en su texto *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* surge de sus cuestionamientos frente las epistemologías del feminismo empirista, así como de las epistemologías feministas del punto de vista. Sobre el pensamiento de Haraway se ha dicho que

La relevancia del sujeto cognoscente implica que este conocimiento es siempre situado (Haraway, 1991/1995), es decir, que está condicionado por el sujeto y su situación particular (espacio temporal, histórica, cultural y social) y que los estándares de justificación son siempre contextuales. Del carácter situado se deriva la conexión entre conocimiento y poder. El compromiso político con el cambio social es uno de los principales rasgos constitutivos de las epistemologías feministas y también una de las características principales que las distinguen de otros tipos de teorías del conocimiento. (Guzmán y Pérez, 2005, p. 2)

La propuesta epistemológica del conocimiento situado reconoce que la producción del conocimiento no es descontextualizada, sino que está ligada a la subjetividad de quien la realiza, que no es neutral y es diversa, así como son diversas las realidades y las formas de verlas; por ello para Haraway la producción del conocimiento es una acción política (Contreras y Trujillo, 2017, p, 149).

Como aspectos centrales de esta posición epistemológica, Haraway (1991/ 1995), presenta los conceptos de “la objetividad encarnada”, “la perspectiva parcial”, “la localización”, “los conocimientos situados”, entre otros. Desde su perspectiva crítica, desenmascara y cuestiona las doctrinas ideológicas de la “descarnada objetividad” de la ciencia, erigida en Verdad y guardada en los textos, proponiendo la visión feminista de una “objetividad encarnada”, que solo es posible mediante “conocimientos situados” (1991/ 1995, p. 324).

Las feministas no necesitan una doctrina de la objetividad que prometa trascendencia, una historia que pierda la pista de sus mediaciones en donde alguien pueda ser considerado responsable de algo, ni un poder instrumental ilimitado. No queremos una teoría de poderes inocentes para representar el mundo, en la que el lenguaje y los cuerpos vivan el éxtasis de la simbiosis orgánica. Tampoco queremos teorizar el mundo y, mucho menos, actuar sobre él en términos de Sistema Global, pero necesitamos un circuito universal de conexiones incluyendo la habilidad parcial de traducir los conocimientos entre comunidades muy diferentes y diferenciadas a través del poder. Necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro. (Haraway, 1995, p. 322)

La lucha por una doctrina y una práctica de la objetividad que deconstruya, pero que también propicie la controversia, las construcciones apasionadas y las conexiones entrelazadas, es central en las epistemologías del conocimiento situado, a fin de transformar los sistemas de conocimientos y las formas de mirar. “Esta objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto. Caso de lograrlo, podremos responder de lo que aprendemos y de cómo miramos” (Haraway, 1995, p. 327).

Al tener presente que la topografía de la subjetividad y de la visión es multidimensional, agrega la autora, “Solo el yo dividido y contradictorio ... puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable”, ya que “puede construir y unirse a conversaciones racionales e imaginaciones fantásticas que cambien la historia” (Haraway, 1995, p. 331):

El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de, unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial. No hay manera de «estar» simultáneamente en todas, o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas (subyugadas) estructuradas por el género, la raza, la nación y la clase. Y ésta es sólo una corta lista de posiciones críticas. (Haraway, 1995, p. 332)

Para Haraway (1995) “la localización hace referencia entonces, a la vulnerabilidad que va en sentido opuesto a las políticas de cierre, clausura y finalidad” (p. 338). Reafirma su postura cuando señala:

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza. (Haraway, 1995, p. 335)

Para esta epistemología del conocimiento situado se requiere “que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento “objetivo”” (Haraway, 1995, p. 25). Este tipo de conocimiento se relaciona con una concepción particular de las identidades:

Sólo una concepción del conocimiento como necesariamente situado y de las identidades como básicamente fragmentarias, móviles y ubicadas en una globalización de las dependencias, permite cosas tales como: i) postular identidades, que en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias; ii) apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado o predeterminado, sino algo que se está produciendo y nos responsabiliza; iii) defender que no caemos en el relativismo cuando reconocemos que sólo es posible un conocimiento «objetivo» si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y consciente de las violencias y reinenciones que ella misma introduce; o iv) sensibilizar las luchas de clase con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que disolvemos las dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc. (Haraway, 1995, p. 31)

2.5 Posición epistemológica de mi tesis

En coherencia con el tema de mi investigación, con el marco teórico adoptado y con mi posición política y ética, me ubico para la investigación desde la epistemología feminista del conocimiento situado; me posiciono como sujeta con identidades fragmentadas, en

continuo cambio, con un género, una clase, una historia, una raza y unos rasgos particulares, que hacen que mi conocimiento sea encarnado, parcial y situado, no universal, ni terminado.

Me ubico también en el mismo lugar del objeto de conocimiento observado que es actor y agente, que es dinámico y no pasivo, en una posición de "reflexividad social". Mi interés es entender las diversas maneras en las que ocurre la experiencia cotidiana de la vida universitaria, rescatando elementos silenciados y desconocidos, a fin de examinar críticamente las fuentes del poder social y patriarcal presentes, que dominan y controlan el espacio social, a la vez que entender las formas de resistencia y de resignificación que se oponen a dichos poderes.

CAPÍTULO 3. METODOLÓGICO

Introducción

Para iniciar este capítulo es importante recordar que el interés de la presente investigación doctoral es acercarme a una lectura socioespacial del campus universitario de Meléndez a través de la experiencia espacial, corporeizada y situada de estudiantes, desde la interrelación de sus diversidades a fin de desentrañar las estructuras de poder (de género, sexualidad, y de racialización) que se recrean y reproducen en la vida cotidiana del campus, lectura que pueda servir de base para pensar en la construcción de un nuevo espacio, un campus universitario donde el desarrollo del ser humano en su integralidad sea el centro.

Para lograrlo, mi estudio parte de una postura feminista, por lo cual es pertinente, en primer lugar, la pregunta sobre la existencia o no de métodos feministas, que es todavía fuente de debate en las investigaciones en general y también en las investigaciones feministas. Este será el tema de la primera parte de este capítulo, en el que se presentarán también algunas consideraciones sobre las características de las investigaciones feministas, que las diferencian de otro tipo de investigaciones.

En la segunda parte haré una presentación de los Mapas de Relieve de la Experiencia (Relief Maps) MRE³⁸, creados por la Profesora María Rodó de Zárate³⁹; como metodología

³⁸ En el capítulo del marco teórico hice una presentación de los elementos teóricos y epistemológicos que fundamentan y son centrales a esta metodología.

³⁹ María Rodó de Zárate es Doctora en Geografía por la Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente investigadora en el grupo de Género y TIC de la Universitat Oberta de Catalunya. Sus temas de investigación se centran en la

alternativa privilegiada para la presente investigación; seguidamente presentaré unos comentarios sobre las dimensiones de la dialéctica del espacio de Lefebvre (1974) desde las teorías feministas y la geografía interseccional y sobre las dimensiones de los Mapas de Relieve de la Experiencia MRE.

A continuación, (en la tercera parte) presento unas consideraciones sobre los MRE como técnicas de recolección, sistematización y procesamiento de datos para el análisis.

Posterior a esto, en la cuarta parte de este capítulo, presento los Relief Map, instrumento “virtual” de los mapas de Relieve de la Experiencia, tomando como fuente el website, y explico el proceso de su creación para una investigación. Finalizo este acápite con un ejemplo de un Relief Map creado por Rodó de Zárate para explicar su funcionamiento.

El diseño metodológico lo presento en el quinto apartado, en el que puntualizo los procesos llevados a cabo y los criterios de selección tanto para la selección de los programas académicos como para la selección de los estudiantes que harían parte de la presente investigación. Además, presento el proceso de creación del proyecto de Relief Maps en la web para la investigación doctoral que titulé “Experiencias y prácticas diversas en el campus de Meléndez de la Universidad del Valle” subido a la web para el ingreso de las personas participantes, así como las instrucciones de ingreso a la plataforma digital.

En la sexta parte de este capítulo presento la caracterización de las personas-estudiantes (120) que participaron en la investigación tanto desde sus posiciones identitarias de género, orientación sexual y pertenencia étnico-racial, como desde los datos de perfil solicitados a su ingreso en el website de los MRE.

Finalmente (en la séptima parte de este capítulo) presento la caracterización de los lugares seleccionados del campus de Meléndez para llevar a cabo la investigación.

conceptualización del Derecho a la Ciudad desde una perspectiva de género interseccional, las geografías feministas y de la sexualidad, estudios de juventud y el desarrollo de metodologías visuales para el estudio de las espacialidades de las desigualdades, como los Relief Maps. Ha desarrollado estancias de investigación en City University of New York (Nueva York, EUA), Universidade Estadual de Ponta Grossa (Ponta Grossa, Brasil) y en University College Dublin (Dublín, Irlanda). Recuperado de internet: <https://www.antiarq.org/miembros/mariarodo/>

3.1 ¿Existe un método distintivo de la investigación feminista?

Los métodos de investigación son tema de controversia en el campo de las investigaciones feministas, como lo son en otros campos. Al respecto señala Harding (1987) que las preguntas más frecuentes que se hacen son: “¿Existe un método distintivo de investigación feminista?” (Harding, 1987, p. 1). Mientras algunas/os como María Mies (1998) y Eli Bartra (1999), sostienen que sí existen métodos propiamente feministas, dado que una investigación feminista utiliza un marco y unas técnicas de recolección específicas, (Rodríguez-Shadow, 1999); otras/os como Harding (1998), y Mary Goldsmith (1998) son escépticas al respecto.

Para Harding no existe un método distintivo de la investigación feminista, pero sí características distintivas de una investigación feminista que la hacen diferente a una investigación tradicional. En relación con estas características, se pregunta: “¿Cómo es que la metodología feminista desafía –o complementa- las metodologías tradicionales? ¿Sobre qué bases se sostienen los supuestos y procedimientos de las investigadoras feministas?” (Harding, 1987, p. 1). En torno a esta cuestión del método feminista, señala que,

Las preguntas en torno al método suelen confundir los aspectos más interesantes de la investigación feminista. Creo incluso que la preocupación que subyace en la mayoría de las formulaciones del problema del método, y que se expresa por medio de ellas, es de orden diferente. Lo que interesa saber es, más bien, qué es lo que hace tan profundas e incisivas algunas de las más recientes e influyentes investigaciones de inspiración feminista en los ámbitos de la biología y de las ciencias sociales. (Harding, 1987, p. 1)

En un estudio reciente, Burbano y Barrero (2020) realizan un juicioso recorrido histórico por los estudios de género y feministas, analizando los diferentes métodos que se han utilizado en los mismos, de acuerdo con el contexto y los propósitos investigativos. En la introducción las autoras señalan que su interés es “rastrear la evolución del método en el campo de conocimiento del género a partir de la exploración de estudios que muestran problemáticas situadas en contextos y tiempos propios”, que han consolidado los estudios de género durante el siglo XX principalmente “como un campo de investigación multidisciplinar” (p. 359). Este recorrido por la evolución histórica tanto del concepto de género como de sus objetos de investigación inicia con los estudios estadísticos descriptivos; luego se abordan los métodos experimentales, los descriptivos no estadísticos, los estudios etnográficos, y los narrativos. Seguidamente se hace una revisión de los métodos proyectivos,

el análisis del discurso y la sistematización de experiencias. En la revisión de cada uno de estos métodos, se discute su origen, se presentan ejemplos de investigaciones en el campo de los estudios de género, así como sus ventajas y desventajas.

Entre los muchos aportes que realizan las autoras en esta investigación, es importante destacar su referencia a la teoría feminista que se presenta “como una alternativa de generación de conocimiento significativo para las mujeres” cuestionando, desde los años 60 y 70, las suposiciones fundamentales del método científico, su neutralidad y objetividad, así como sus implicaciones en las investigaciones. (Burbano y Barrero, p. 375).

Las autoras concluyen, entre otras cosas, proponiendo abordajes que permitan la dinamización y transversalización de métodos para abordar las problemáticas de género, de acuerdo con los intereses de las y los investigadores en el contexto de investigaciones alternativas (Páramo, 2014) “dadas las problemáticas de género necesarias de analizar en la investigación, las cuales requieren de abordajes integradores y aproximaciones metodológicas eclécticas” (Burbano y Barrero, 2020 p. 397)

A continuación, abordaré algunos debates frente a las características de las investigaciones feministas tomando como referentes a Harding (1987) y a Rodríguez (2007).

3.1.1 ¿Que caracteriza una investigación feminista?

En cuanto al debate sobre qué caracteriza propiamente a una investigación feminista, hay investigadoras/es que consideran que no existen estrategias y técnicas específicamente feministas, sino que es la posición epistemológica la que le imprime a esas estrategias y técnicas el carácter de feminista (Páramo, 2008).

Respecto a este debate Páramo y Otálvaro señalan:

[L]as técnicas de recolección de información no están necesariamente ligadas a un tipo de suposiciones sobre la filosofía de la ciencia, por lo tanto, carece de sentido recurrir a ellos para distinguir entre las diversas posturas epistemológicas. La diferencia entre los modelos o paradigmas que guían la investigación radica en sus supuestos epistemológicos, y en las consecuencias que de ello derivan en la noción de sujeto y no en las técnicas de recolección y análisis de información que se emplean. Por consiguiente, la postura epistemológica que se adopte es la que debe entrar a determinar el uso que hagamos de la técnicas y la interpretación que se haga de la información recogida, y éstas las que determinen el enfoque epistemológico; no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la practica

investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 3)

Por su parte, Harding (1987) postula tres características distintivas de las nuevas investigaciones feministas que “tienen consecuencias para la selección de los métodos de investigación”, aunque “no existe razón alguna para llamarlas métodos” (Harding, 1987, p. 5). Éstas pueden definirse “Como rasgos metodológicos, puesto que nos muestran cómo aplicar la estructura general de la teoría científica a la investigación sobre las mujeres y sobre el género. También pueden concebirse como características epistemológicas, porque implican teorías del conocimiento diferentes de las tradicionales” (p. 8). Estas características, siguiendo a Harding, son las siguientes:

Nuevos recursos empíricos y teóricos: Las experiencias de las mujeres.

La primera característica de las nuevas investigaciones feministas que señala Harding (1987) es su crítica a la ciencia tradicional, que con frecuencia parte de las experiencias de los hombres (hombres blancos, occidentales, y burgueses). Tradicionalmente, estas experiencias se consideraban universales, sin tener en cuenta la experiencia de otros hombres que no tengan estas características, ni tampoco las experiencias de las mujeres, ni sus intereses (p.5). Esto sucede, por ejemplo, en el caso de los estudios tradicionales sobre violaciones:

Inconscientemente, la ciencia social tradicional ha seguido una "lógica del descubrimiento" que podríamos resumir así: háganse solamente aquellas preguntas acerca de la naturaleza y de la vida social que los hombres (blancos, occidentales, burgueses) desean que se respondan. Desde esta perspectiva, son válidas preguntas como las siguientes: ¿Cómo podemos "nosotros, los humanos", conseguir mayor autonomía? ¿Qué política legal debe seguirse frente a los violadores y a las mujeres violadas, dejando al mismo tiempo intactas las normas establecidas del comportamiento sexual masculino? (Harding, 1987, p. 5)

En este contexto es importante señalar que “dejar intactas las normas establecidas del comportamiento sexual masculino” es algo que solo les interesa a los varones, y que las experiencias sociales de lo que significa la autonomía no son las mismas para los hombres que para las mujeres.

Para Harding, hay muchos fenómenos que, aunque son relevantes desde la perspectiva masculina, no lo son desde la femenina; muchos problemas que deberían estudiarse desde la experiencia femenina no son ni siquiera considerados como asuntos de interés en la investigación científica tradicional. Señala también que “el considerar sólo desde la perspectiva de hombres burgueses y blancos los problemas que requieren explicación científica, conduce a visiones parciales y hasta perversas de la vida social” y que “reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de la vida social en su totalidad” (Harding, 1987, p. 6). En este contexto “los desafíos del feminismo revelan que las preguntas que se formulan -y, sobre todo, las que nunca se formulan-determinan a tal punto la pertinencia y precisión de nuestra imagen global de los hechos como cualquiera de las respuestas que podamos encontrar” (Harding, 1987, p. 6).

Por ello Harding llama la atención acerca de la necesidad de que las mujeres participen por igual en “el diseño y administración de las instituciones que producen y distribuyen el conocimiento”, como una cuestión de justicia social (Harding, 1987, p. 6).

Nuevos propósitos para la ciencia social: estar a favor de las mujeres

En este punto, Harding (1987) señala que, como lo han demostrado muchos estudios, “Si la investigación parte de lo que aparece como problemático desde la perspectiva de las experiencias de las mujeres, la consecuencia es que la investigación tiende a diseñarse a favor de las mujeres” (p. 7). Es decir que la meta de estas investigaciones es dar a las mujeres las explicaciones que ellas requieren y necesitan, y no dar respuestas a los problemas que se plantean los departamentos de bienestar social, los productores, los publicistas, los psiquiatras, los establecimientos de atención médica o el sistema judicial, donde predomina el punto de vista masculino (p.7)

Las preguntas acerca de las mujeres que hacen los hombres “han surgido con frecuencia de los deseos de apaciguar, controlar, explotar o manipular a las mujeres”, dado que la investigación social tradicional ha estado a favor de los hombres (Harding, 1987, p. 7).

Nuevo objeto de investigación: situar a la investigadora en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio

Si bien los estudios sobre las mujeres no son nuevos, Harding (1987) afirma que lo que sí es nuevo es el estudio desde la perspectiva de sus propias experiencias de manera que les permita a ellas entenderse a sí mismas y al mundo. En este contexto en los análisis feministas se “insiste en que la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizarlo junto con los resultados de la misma” (p. 7). En otras palabras, la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en tomo al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar (...) Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos (Harding, 1987, p. 7).

Este aspecto es central en el contexto de las investigaciones feministas en cuanto se hace un reconocimiento de que los comportamientos y creencias culturales de las investigadoras feministas “moldean los resultados de sus análisis tanto como lo hacen los de los investigadores sexistas y androcéntricos”. En este sentido el llamado es a no caer en una posición objetivista “que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto para poder exponerlo” (Harding, 1987, p. 7).

Es pertinente, entonces, retomar la pregunta que se hace García Ramón acerca de la representatividad y la reflexividad. ¿Quién se otorga el poder de hablar en nombre de quién, o de quiénes?

La dinámica de poder entre el sujeto investigador y el sujeto investigado ha sido tema de discusión desde hace tiempo (Katz, 1994); se reconoce que todo conocimiento es situado o posicionado (England, 1994; Rose, 1997) y se rechaza la imagen de un sujeto investigador como experto/a omnipotente que controla al sujeto investigado y el proceso de investigación. La metodología feminista reconoce explícitamente que los resultados de la investigación no son neutros, sino que están influenciados por esta posicionalidad y en todo proceso de investigación se hace necesaria la reflexividad (es decir la introspección autocrítica y

comprehensiva y un análisis profundo de la propia identidad como sujeto investigador) (England 1994; Valentine, 2002). (García Ramón, 2008, p. 34)

Según Rodríguez, P (2007) hay un acuerdo general en cuanto a las características de los estudios feministas y de género: parten de las siguientes premisas:

- El género es siempre relacional, nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión entre hombres y mujeres. Hasta ahora, en los estudios de género se ha puesto énfasis en que tales relaciones son de poder y dominación (Bartra, 1998).
- Otro rasgo de la categoría género es que denomina una construcción histórico-social, o sea que las relaciones a las cuales el término se refiere se fueron produciendo a lo largo del tiempo de distintas maneras.
- Desde sus comienzos, los estudios de género se definieron como una corriente interdisciplinaria que utilizaba de modo heterogéneo diversos marcos teóricos y metodológicos (Golsdmith, 1998).
- Otro rasgo distintivo es que define su problemática desde las experiencias de los sujetos de estudio, y emplea esas experiencias como indicador significativo de la “realidad contra la cual se deben contrastar las hipótesis” (Harding, 1998, p.21).
- También se observa que la investigación de género y feminista es contextual, experiencial, multi- metodológica y comprometida (Nielson, 1990, p. 54).

Adicionalmente, los estudios de género por lo general concuerdan con la idea de la posmodernidad de cuestionar y desconfiar de las grandes narrativas, por lo cual se concentran en investigaciones más concretas y con metas más limitadas, conservando su crítica social y la denuncia de condiciones de subordinación de las mujeres y del poder que las margina (Rodríguez, 2007, p. 53).

Finalmente, los estudios de género, coincidiendo con la concepción de los sujetos y sujetas que analiza como plurales, diversos y la fragmentados, con frecuencia toman como punto de partida el análisis de las prácticas de la vida cotidiana, de lo personal, de las subjetividades. A la vez, critican el dualismo de los discursos de la modernidad, por sus criterios hegemónicos acerca de los sujetos mujer/hombre, por ser universalistas y totalizadores (Rodríguez, 2007, p. 53).

3.2 Los Mapas de Relieve de la experiencia, MRE: metodología alternativa para la presente investigación.

Coherente con la posición epistemológica adoptada, el marco teórico y los objetivos de la investigación, se privilegió en la investigación una metodología alternativa, analítica y empírica de *los Mapas de Relieve de la experiencia*.

De acuerdo con Burbano y Barrero (2020) este abordaje metodológico, que hace parte de los nuevos métodos descriptivos cualitativos, permitiría avanzar en la comprensión e investigación de problemáticas desde los estudios de género “de acuerdo con los requerimientos de la problemática a trabajar y con la postura del investigador a partir de la cual sea posible conocer a profundidad la dinámica a estudiar” (p. 77). Agregan Burbano y Barrero,

Autores como Rodó-de-Zárate (2013) los describen como una forma de recoger, analizar y mostrar datos empíricos sobre la interseccionalidad desde la perspectiva geográfica y visual. Instrumentalmente muestra “la relación entre tres dimensiones fundamentales para el estudio de las relaciones sociales y los espacios: la dimensión social (las estructuras de poder, como el género, la clase social, etc.), la dimensión psicológica (las experiencias vividas) y la dimensión geográfica (los lugares) (Rodó de Zárate, 2013, p. 2). (Burbano y Barrero, 2020, p. 377)

En este contexto podría afirmarse, entonces que un Mapa de Relieve de la Experiencia

is simultaneously a methodological proposal, a way of analysing data from an intersectional perspective, a way of displaying data in a visual way and a conceptualisation of intersectionality in it self. It is an image that shows the different lived experiences that people have in different places according to different power structures. Then, one of its main contributions is that it makes possible the visualisation of complex geographical and intersectional data. It takes the power of visualisation for analytical purposes, and makes comprehensible data on intersectionality (Zárate, 2014b, p. 928).

Dado lo antes planteado, considero que los MRE se configuran en un nuevo e invaluable aporte a las geografías feministas y de género y a los estudios interseccionales desde nuevas y contestatarias perspectivas, para abordar dinámicas de privilegio y opresión que se encuentran en el espacio social “ocultas” y que difícilmente se hacen visibles.

3.2.1 La lectura social -espacial del espacio de Lefebvre y de Massey y los Mapas de Relieve de la Experiencia

Son varios los factores que considero relevantes para la escogencia de los MRE en el marco de la investigación doctoral. En primer lugar, porque este nuevo abordaje metodológico es acorde con la posición epistemológica adoptada en la presente investigación que es la del *feminismo del conocimiento situado*, en cuanto se parte de la experiencia vivida, percibida, y concebida por estudiantes universitarias/os desde la interseccionalidad de sus diversidades, en un contexto específico y concreto (el campus universitario) y se rescata la verdad de estas experiencias; y porque es acorde también con los planteamientos de la *geografía feminista y de género*, en cuanto permite el análisis del espacio desde una posición feminista crítica en cuanto a las relaciones de poder que lo atraviesan.

En segundo lugar, porque encuentro coherencia entre los planteamientos teóricos de Lefebvre y de Massey, y la sustentación teórica de los Mapas de Relieve de la experiencia desde la relación que los autores/as establecen entre espacialidad y poder. Como ya vimos en el marco teórico de esta tesis, se parte en esta investigación de los planteamientos de estos autores acerca de que el espacio no es neutro, ni homogéneo, ni asexuado, sino que está atravesado por multiplicidad de relaciones sociales imbuidas de poder. Esto me permite abordar la relación entre un espacio concreto situado geográficamente (el campus universitario de Meléndez de la Universidad del Valle) con las relaciones de poder que atraviesan este espacio. Esta aproximación teórica y metodológica me permite ver el espacio en todo su dinamismo y complejidad, en el que se entrecruzan diferentes estructuras de poder que son también dinámicas y que se expresan y son experimentadas simultáneamente por los diferentes sujetos de acuerdo con sus diversidades (cfr. Massey, 1994).

En tercer lugar, porque los MRE operativizan de forma clara y sencilla la complejidad del concepto de la interseccionalidad y su relación con el espacio y el poder en contextos geográficos concretos y permiten desentrañar muchos aspectos ocultos e invisibilizados de esta relación.

Ahora bien, los MRE me permitirán conocer, desde la perspectiva feminista interseccional, la experiencia vivida de los/las estudiantes en el campus en la que confluyen sus representaciones simbólicas y los imaginarios de los diferentes lugares del campus para las/los estudiantes, (espacio vivido); las prácticas espaciales en el campus y sus interacciones

sociales en el mismo (los espacios percibidos); y lo que piensan y conciben respecto del campus (espacio concebido).

Los resultados provenientes de los MREs realizados por 120 estudiantes del campus de Meléndez, me permitirán una aproximación, (parcial, no universal) a la complejidad del espacio social estudiado, (el campus de Meléndez de la Universidad del Valle) así como a la complejidad de las vivencias, percepciones y concepciones de los/las actores (estudiantes) que desarrollan en él su vida académica (desde sus emociones encarnadas en corporalidades particulares). Me aproximaré también a sus prácticas espaciales y a los lugares donde se da el proceso de creación y recreación tanto del campus mismo como de quienes lo habitan, como un proceso dinámico, cambiante, fluido y en permanente movimiento.

Puede decirse que así como es dialéctica la relación entre las tres dimensiones del espacio de Lefebvre (espacio vivido, percibido y concebido), ya que se experimentan de forma simultánea en la vida de las personas, es también dialéctica la relación que se establece entre las tres dimensiones para el análisis de la interseccionalidad de los Mapas de Relieve de la Experiencia, pues las posiciones identitarias, los lugares y las emociones interactúan al mismo tiempo en la experiencia vivida de las personas.

En el cuadro que sigue expongo en forma paralela algunos aportes de la geografía feminista interseccional perspectiva de género, de las dimensiones de la dialéctica del espacio (Lefebvre) y de las dimensiones de los Mapas de Relieve de la Experiencia (Rodó de Zárate). No trato en él de presentar coincidencias, sino compatibilidades. Lo que se busca es mostrar cómo el análisis de la experiencia cotidiana “encarnada” en un cuerpo atravesado por la interseccionalidad de sus diversidades, que ocupa lugares de opresión o de privilegio, se puede enriquecer tomando en cuenta los conceptos de los espacios percibido, vivido y concebido. Las correspondencias señalan algunos puntos de contacto entre los conceptos, pero no pueden equipararse por completo, ya que, por ejemplo, tanto en lo vivido como en lo percibido siempre hay tanto dimensiones sociales como psicológicas.

3.2.2 Dimensiones de la dialéctica del espacio de Lefebvre (1974), aportes de las teorías feministas y la geografía interseccional, y dimensiones de los Mapas de Relieve de la Experiencia

Tabla 1 Dimensiones de la dialéctica del espacio de Lefebvre (1974)

Dimensiones de la Triáléctica de Lefebvre	Aportes de las geografías feministas y de la interseccionalidad	Dimensiones de los Mapas de Relieve de la Experiencia (MRE)
1.El Espacio percibido: Para Lefebvre (1974), este es el espacio “de la experiencia material que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social” (p. 15). A este espacio corresponden las prácticas espaciales asociadas a la vida cotidiana de las personas, a las actividades que realizan tanto en el ámbito productivo como en el reproductivo. A través de este espacio se ordena (oculta) el orden del espacio que designa lugares privilegiados y prohibidos, así como personas incluidas y excluidas del mismo.	Se ha definido la geografía del género como la que “examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman, no sólo los lugares donde vivimos, sino también las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que viven allí y, a la vez, también estudia cómo las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio y en el medio” (Little et al. 1988, p. 2). Desde las geografías Feministas de la interseccionalidad se articulan también al análisis, la categoría de clase social, “raza”, sexualidad, edad, etc., dado que las estructuras de poder que las <i>nombran</i> determinan no solo los tipos de lugares, sino que determinan quien tiene permiso de usarlos o no. En nuestras sociedades a las personas con posiciones identitarias femeninas, a los cuerpos feminizados y a las personas que se autonombran como disidentes sexuales y de género, (entre otros) se les proscriben y excluye no solo de ciertos lugares, sino del <i>ser</i> y <i>hacer</i> como personas sujetas plenas de derecho.	1. Dimensión social (estructuras de poder: género, orientación sexual, racialización, etc.). Los MRE indagan y analizan la forma en que las estructuras de poder presentes en una sociedad permiten, limitan o prohíben las prácticas espaciales de las personas en lugares específicos de acuerdo a sus “posiciones identitarias” En este contexto se afirma que el derecho al uso del espacio, y las prácticas espaciales que se lleven a cabo en él, se ven limitadas por estructuras patriarcales, (androcéntricas, machistas y misóginas) heterosexistas (homofóbicas y transfóbicas) y racistas, entre otras, que no solo limitan la movilidad de las personas en los lugares, sino también limitan la movilidad de sus identidades.
2. El espacio vivido o espacio de representación, tiene relación directa con lo que las personas <i>experimentan</i> directamente en su vida cotidiana. Este espacio es para Lefebvre (1974/ 2013) un espacio personal, subjetivo, un espacio concreto donde experimentan su vida las personas; es el espacio de los habitantes y los usuarios, “espacio que es vivido a través de las imágenes y los signos que	Desde la perspectiva feminista y las geografías de género y de la interseccionalidad, el estudio de la relación de los cuerpos, las emociones y los lugares es central, dado que percibimos el espacio a través del cuerpo (generizado, sexuado, racializado), y es a través de las emociones que experimentamos nuestra vivencia en ellos. Lindón señala: “Es mediante la corporeidad que el individuo se apropia del espacio y el tiempo que	2.-Dimensión psicológica: En los MRE tienen un lugar central las emociones ya que ellas son indicadores centrales para visibilizar como las personas desde la interseccionalidad de sus posiciones identitarias, experimentan su vida en los lugares. Según Rodo de Zárate (2016) en el derecho a la ciudad (en su sentido más amplio) debe contemplarse la dimensión afectiva de las desigualdades, pues esta es un indicador del malestar y bienestar de

lo acompañan (...) Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos” (p.98)	le acontece, lo transforma y le da cierto valor. Por ello la corporeidad permite saber pensar, ser y hacer el espacio vivido” (Lindón, 2013, p. 706). El cuerpo como primer territorio, y las emociones como saberes experienciales, son centrales en este análisis del espacio vivido. El cuerpo es el lugar donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas.	las personas de acuerdo con sus diversas posiciones de sujeto en los diferentes lugares.
3.Espacio concebido: Para Lefebvre (1974/2013) las representaciones del espacio, es decir el espacio concebido es el espacio “de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la cientificidad” (p. 97), que desde su propio espacio tienen una representación de este que lo grafican en planos, mapas, signos, códigos, sobre folios en blanco, para a través de ellos diseñar y ordenar el espacio. Agrega sin embargo Lefebvre que estas representaciones no son neutrales, inocentes o transparentes, sino que obedecen “a las relaciones de producción, al orden que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones frontales” (Lefebvre, 2013, p. 92). En este contexto el espacio concebido tiene una <i>intencionalidad</i> en la organización de la vida social y de las relaciones que en su interior se dan.	Desde las geografías feministas y de género se señala también (como planteaba Lefebvre) que el espacio no es neutral, ni asexuado, ni homogéneo, sino que es dinámico y político pues está atravesado por múltiples relaciones de poder y pugnas por el mismo. El poder y el control sobre el espacio lo ejercen los hombres en nuestras sociedades a través de lo simbólico, del saber, de la violencia, del confinamiento y exclusión de las mujeres, de lo feminizado y de la “otredad” de lo público. El espacio excluye y marginaliza, aunque a veces de forma invisible lo <i>no hegemónico</i>. Dado lo anterior, la espacialidad (como señalaba Massey, 1994) no puede ser analizada a través de la experiencia de un cuerpo y una experiencia masculinos heterosexual, para luego ser generalizada a todo el mundo, sino que los conceptos centrales del debate deben reconsiderarse a la luz de las construcciones opresivas de las estructuras de poder presentes en una sociedad determinada y de las relaciones que estas establecen. En este contexto es pertinente retomar también lo que lo que plantea McDowell (2000): “la arquitectura refleja las ideas dominantes a propósito de las relaciones sociales, e incide en	3. Dimensión geográfica (lugares). En los MRE es central visualizar y analizar las diversas experiencias vividas por las personas en diferentes lugares según las diferentes estructuras de poder. Para Rodó de Zarate, los MRE, tienen importantes implicaciones para entender el papel que juega el espacio y los lugares en el estudio de la interseccionalidad. En este contexto señala: (2013), que, con esta metodología visual, lo que quiere es mostrar “la importancia que el concepto de interseccionalidad tiene para la comprensión de las experiencias en los espacios y exponer a la vez la relevancia del espacio para el estudio de las relaciones de poder” (p. 2). Es importante señalar también como señala Rodó de Zarate, que el nombre de Mapas de Relieve viene de los significados que en inglés tiene la palabra relief, el primero de los cuales hace referencia a “relieve” como elevación, los lugares altos, los cerros, que en el caso de los Mapas serían las curvas que se elevan y muestran los lugares de opresión; y el término relief en inglés, hace también referencia a “alivio” alivio como eliminación de dolor y que en los mapas se expresan en forma de lugares planos, valles,

ellas. En una sociedad que sólo considera «normales» las relaciones heterosexuales y familiares, aquellos individuos que no responden a esas expectativas se sienten incómodos en los espacios estructurados según las normas heterosexuales” (p.96). Esta observación podría ampliarse a las mujeres, a los cuerpos feminizados, y a otras características no propias del modelo hegemónico dominante.	que son los lugares de descanso, donde no existen opresiones. “Así, el concepto ‘relief’ muestra el dinamismo y la movilidad entre lugares y experiencias en relación con diferentes estructuras de poder interseccionadas” (Rodó-de-Zárate, 2014 a, p.5).
--	---

Nota: elaboración propia

A la hora de poner en juego las dimensiones y aportes anteriores para el análisis del espacio geográfico, es importante recordar lo planteado por Pinassi:

Más allá de analizar cada una de las clasificaciones por separado, se debe entender que las diferentes dimensiones del espacio geográfico se estructuran en un todo complejo. Una misma persona desarrolla disímiles actividades sobre el espacio material, procesa dicha realidad cotidiana a partir de su experiencia vivida, educación y formación a lo largo de su vida, decodifica ese mundo y le otorga valor (de forma positiva o negativa), conformando una imagen o representación mental determinada. Dicho proceso puede caracterizarse como dialéctico, ya que la articulación de las dimensiones del espacio determinará el comportamiento del individuo; y la propia espacialidad, configura una nueva articulación de las variables estructurantes del espacio geográfico, dando lugar a nuevas formas y objetos (Pinassi, 2015, p. 142).

3.3 Los Mapas de Relieve de la Experiencia como técnica de recolección, sistematización y procesamiento de datos para el análisis.

Los Mapas de Relieve de la Experiencia son a la vez una técnica de recolección de información, de sistematización de datos y de su procesamiento para su posterior análisis. Los MRE ayudan a pensar geográficamente y de forma interseccional las experiencias en relación con las estructuras de poder, y sirven para visibilizar “malestares sistemáticos y sistémicos⁴⁰ que apuntan a desigualdades que sin una aproximación interseccional y desde la experiencia quedan invisibilizadas” (Zárate, 2014 a, p.3)

⁴⁰ Esto está explicado en el marco teórico.

Uno de los grandes aportes de los MRE es que relacionan tres dimensiones: la social (posiciones o identidades de género, clase social, etnicidad, edad, etc.), la geográfica (lugares de la vida cotidiana) y la psicológica (efectos sobre las emociones) para el estudio de las desigualdades sociales (Relief Maps, 2021)⁴¹.

En este contexto, los MREs buscan recoger datos sistematizados sobre la experiencia a partir de diferentes posiciones y en función del lugar. El estudio sobre las desigualdades sociales y la discriminación dice Rodó de Zárte (2013) generalmente ha despreciado el análisis de las emociones, tales como el miedo, la humillación, la exclusión, entre otras; sin embargo, estas muchas veces son indicadores claves de desigualdades; asimismo los lugares, (la perspectiva geográfica), no son usualmente tenidos en cuenta en los estudios interseccionales, pero es justamente el lugar el que actúa como motor de las dinámicas interseccionales y lo que ayuda a comprenderlas de forma más fluida y cambiante (...) Es el dinamismo entre posiciones, lugares y emociones lo que pretenden recoger los MREs y lo que visualizan de forma simplificada (Relief Maps, 2021).

3.4 Los Relief Map. Instrumento “virtual” de los mapas de Relieve de la Experiencia

Inicialmente los Mapas fueron pensados para elaborarse en papel, (y aún es posible hacerse⁴²) pero esto impedía su uso en muestras más grandes y también dificultaba la visualización y el análisis. Sin embargo, gracias al apoyo de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) se pudo desarrollar un sitio web que facilita el uso de los MREs abriendo posibilidades nuevas para estudiar las desigualdades de forma interseccional.

Este web desea facilitar el uso de la herramienta de los *Relief Maps* mediante las posibilidades que abren las nuevas tecnologías. Con el web, los mapas aparecen como una herramienta digital que permite el estudio sobre las desigualdades sociales con una perspectiva interseccional, geográfica y emocional utilizando la tecnología para facilitar las tareas de recogida de datos, codificación, transcripción, análisis de los resultados y visualización (Relief Maps, 2021).

⁴¹ La información sobre los Relief Maps MRE, creada por Rodó de Zárte es tomada del website cuya dirección es <https://www.reliefmaps.cat/ca>

⁴² Para revisar en detalle la elaboración en papel se puede consultar la página web <https://www.reliefmaps.cat/ca/> También puede consultarse el artículo de Rodó de Zárte (2013) donde ella explica su funcionamiento, aplicando la herramienta a un caso de estudio concreto.

La web⁴³ da la posibilidad de usar modelos de MREs, ya creados, o de crear proyectos propios de acuerdo con los intereses de las investigaciones que se quieran adelantar. La primera opción es sencilla, rápida, fácil de usar y permite utilizar modelos que se presentan en la página principal de la web. Es suficiente leer las características del modelo, elegirlo y hacer click en *Utilizar el Modelo*. Las personas que reciban el enlace rellenan los datos que se les solicitan e igualmente los reciben en su mapa. Esta opción también permite que cualquier persona pueda elaborar su propio mapa al dar click en *Participar* y puede observar cómo funciona el modelo sin necesidad de crear un proyecto ni de recibir información de otras personas que estén participando. La segunda opción es la de crear un proyecto por medio de un modelo propio de mapa. Esta fue la opción seleccionada para la presente investigación doctoral. Antes de entrar en detalle a describir el proyecto creado para mi investigación, quiero señalar a continuación aspectos relevantes de la creación de los MRE para una investigación.

3.4.1 Proceso de creación de un proyecto MRE en la web, para una investigación.

Es necesario seguir cuatro pasos para la creación de un proyecto de investigación, a través de un Relief map.

Seleccionar los ejes identitarios sobre los que se quiere trabajar.

Dimensión social: estructuras de poder. Todos los ejes de identidades (el género, la edad, la orientación sexual, la raza, la clase social, la identidad religiosa, la etnicidad, la diversidad funcional, la nacionalidad, etcétera) son relevantes para conocer las experiencias de las personas desde una perspectiva interseccional y analizar las condiciones en que viven, ya sea de privilegio o de opresión. Sin embargo, deben seleccionarse unos ejes que sean acordes al contexto y a los objetivos propuestos en la investigación. Como se advierte en el propio sitio web,

Hay que tener en cuenta que, cuantos más ejes se tengan en consideración, más complejidad tendrá el mapa. Esto implica que los resultados pueden ser muy profundos, pero también que

⁴³ Este aparte es tomado de la web <https://www.reliefmaps.cat/ca/> Para más información se sugiere la consulta en la web.

las personas que tengan que elaborar su propio mapa necesitarán más tiempo y dedicación (Relief Maps, 2021).

Seleccionar los espacios sobre los que se quiere trabajar.

Dimensión geográfica: los lugares. “El lugar es una dimensión fundamental para los *Relief Maps*, pero puede considerarse de formas muy distintas”, según lo que se quiera investigar; puede referirse a espacios como entornos sociales (relaciones de pareja, familia, etc); puede referirse a ámbitos (educativo, cultural, laboral) o puede referirse a lugares concretos. Pueden seleccionarse en el modelo o pueden dejarse abiertos para que las personas los escojan. Mientras más lugares se incorporen mayor es el tiempo y la dedicación que cada persona participante se demore realizando el instructivo, como mayor es la complejidad del análisis (Relief Maps, 2021).

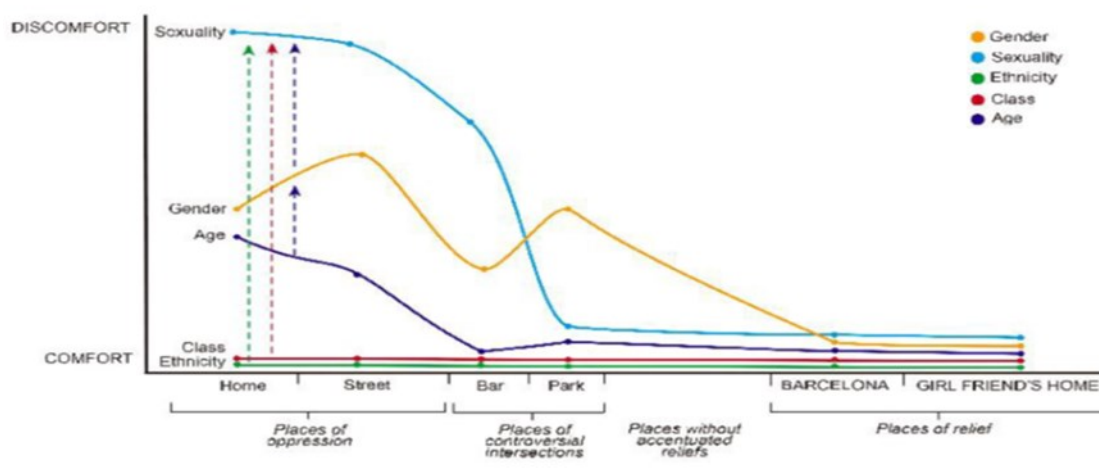
Seleccionar los elementos que quieran incorporarse

Dimensión psicológica o emocional. En su concepción inicial, los MREs sólo preveían la posibilidad de tener datos cualitativos escritos sobre una tabla que relacionaba identidades y lugares, y el mapa final. En el diseño en la web (que se usa generalmente cuando existe un número mayor de participantes y variables a considerar) hay secciones específicas para cada lugar y para cada identidad, en las que la persona participante puede escribir cómo se siente y además puede seleccionar las emociones que experimenta de una lista de opciones. La web facilita también la expresión de las emociones a través de emoticones. Todo lo anterior va acompañado del punto que deben colocar más arriba o más abajo en relación con el bienestar o el malestar que sienten en cada lugar para cada identidad. Esto facilita el análisis pues permite visibilizar en los mapas qué perfiles de personas tenían alguna emoción determinada y en qué lugar (Relief Maps, 2021).

Escoger los datos de perfil de las personas participantes.

La web trae unas opciones predeterminadas que pueden modificarse, añadiendo otras nuevas o eliminando algunas. Esto depende del propósito de la investigación y del contexto.

Figura 2 Ejemplo de un Relief Map en el website



Nota: tomado de: (Rodó de Zárate, 2013, p. 4)

Este mapa es tomado de una investigación realizada por Rodó de Zárate (2013) y es presentado por ella, para ser utilizado como herramienta metodológica. Dice Rodó que la representación de esta Figura anterior corresponde al dibujo hecho por ella misma en base a los datos empíricos pertenecientes a una entrevista realizada a una chica de 17 años, (Adriana⁴⁴) lesbiana y de origen colombiano que vive en Manresa, una ciudad mediana en la provincia de Barcelona. La investigación se realizó con jóvenes lesbianas de Ponta Grossa (Brasil) y Manresa (Cataluña), para mostrar “cómo los Mapas son una herramienta útil para dar luz a malestares sistemáticos y sistémicos que apuntan a desigualdades que sin una aproximación interseccional y desde la experiencia quedan invisibilizadas” (Rodó de Zárate, 2013, p. 4).

Como puede verse en la imagen presentada (Rodó, 2013) los Mapas de Relieves de la Experiencia “son una imagen visual que muestra datos empíricos de una forma clara”. Aunque pareciera a primera vista una gráfica, “los datos de las narrativas no se cuantifican, sino que simplemente se representan de forma visual y simbólica sobre una distribución espacial”. En el caso concreto de esta investigación “se mapifican las experiencias interseccionales de las personas entrevistadas en base a cinco estructuras de poder: el género,

⁴⁴ El nombre es ficticio para proteger la identidad de la persona entrevistada.

la sexualidad, la raza, la clase y la edad”, a cada uno de los cuales se le asigna un color (que se indica en la esquina superior derecha del mapa en viñetas) (p. 4).

En la línea horizontal están los lugares (dimensión geográfica) que se seleccionaron para la investigación que en este caso son: La casa, la calle, el bar, el parque, la ciudad (Barcelona) y la casa de las amigas. Nótese que están clasificados como lugares de alivio, lugares neutros, lugares controvertidos, y lugares de opresión (según el instructivo para la elaboración de los mapas)

El eje vertical indica el grado de bienestar o malestar que siente la persona participante que llena el mapa, de acuerdo con cada uno de los lugares seleccionados y de acuerdo con cada una de las estructuras de poder. La experiencia con base en las cinco estructuras de poder (en diferentes colores) corresponde al nivel de bienestar o malestar que se tiene en cada lugar determinado (a mayor malestar, más hacia arriba).

Es importante recordar acá que en el website de los MREs hay espacio para que la persona participante pueda expresar las emociones que siente en cada lugar de acuerdo con a cada una de sus posiciones identitarias. También puede optar por seleccionar emoticones para mostrar su estado de ánimo o de bienestar o malestar. Estas narrativas son claves para interpretar cada uno de los mapas. Aunque también y como lo señala Rodó, la ausencia de éstas, también indica algo, y merece una lectura e interpretación.

Mirando el mapa de Adriana⁴⁵, (Rodó-de-Zarate, 2014) de la imagen 05, y revisando su narrativa, se puede ver como el eje etnicidad (color verde), no le genera ningún malestar, dado que, aunque ella es de origen colombiano, vivió desde pequeña en Manresa, habla perfectamente catalán y tiene un color de piel blanco. Esto hace que su origen pase desapercibido y no le genere malestar en ninguno de los lugares seleccionados. Asimismo, se siente bien con su posición de clase (línea roja). Ahora bien y siguiendo con la revisión de este Mapa, el punto azul claro situado en la parte superior correspondiente a su casa y a la calle está en línea ascendente indicando mayor malestar y esto se explica por la siguiente narrativa:

⁴⁵ La lectura de este Mapa y su análisis es tomada del texto de Rodó de Zarate “[Interseccionalidad y malestares por la opresión](#)” (2014)

Adriana: ‘No puedo mostrar mi sexualidad en el espacio público. Mis padres no lo saben y me tienen muy reprimida. Se enteraron hace un año y medio o así, pero yo les dije que no, que no y ahora ellos no lo saben. Bueno, ahora estoy con ella. Y si se enteraran me moriría, porque me lo hicieron pasar muy mal. Porque tienen esta mentalidad de Colombia y es horrible. [...] No me dejaron salir de casa... Me quedé en casa, perdí unos tres kilos en una semana y poco a poco... (Rodo-de Zárate, 2014, p. 11)

Sin embargo, dice Rodó (2014), no es solamente su sexualidad lo que determina su malestar. “Su posición en otras estructuras de poder intensifica la represión y juega un papel constitutivo en esta situación” (p. 11). Según la narrativa de Adriana, el hecho de su edad (ser joven representado en la línea morada) y ser dependiente económicamente de sus padres, aunado al hecho de ser mujer lesbiana, (rechazado por sus padres de mentalidad conservadora) incrementa su malestar. Señala también Rodó: “En este caso, las líneas representan la movilidad. Son verbos que muestran la acción de ir de unos lugares (los de opresión) a otros (los de alivio)” (Rodo de Zarate, 2014 a, p.12)

3.5 Diseño metodológico

La selección de la Universidad del Valle para la presente investigación se hizo por el hecho de que con ésta se busca aportar al fortalecimiento de la política Pública de Equidad de Género para la Universidad, aprobada por la Resolución 055 de 2015. Es de señalar que en Colombia son apenas recientes las experiencias de formulación de Políticas de Equidad de Género en las universidades, de allí la importancia de que sean pioneras en cuanto buenas prácticas a replicar en otros contextos universitarios.

La segunda razón es que no existen investigaciones en Colombia que aborden de forma explícita el tema de género, poder y espacialidad en los campus universitarios desde una perspectiva feminista interseccional. Se escogió el campus de Meléndez debido a que he ejercido la docencia en la Universidad del Valle desde hace más de 25 años y de estar realizando en este momento el Doctorado en Humanidades en la Línea de Estudios de Género en la misma Universidad, me permite la observación permanente del contexto; por ello pude establecer de manera más fácil buenas relaciones con las personas y los grupos con que iba

a interactuar, y se me facilitaron las condiciones para la recolección y el análisis de la información⁴⁶

3.5.1 Proceso de selección de los programas académicos que participaron con sus estudiantes en el proyecto de los MREs y criterios de la escogencia.

Para obtener la información inicial requerida para la escogencia de los programas académicos a seleccionar y la población estudiantil a quien debía ser enviada la información para su participación en los MREs, se revisaron documentos físicos y electrónicos sobre la estructura de la Universidad y su población estudiantil, así como se llevaron a cabo diversas entrevistas a funcionarios y a líderes y lideresas de diversos movimientos y entidades estudiantiles.

La obtención de la información sobre programas académicos y número de estudiantes matriculados en 2019 por programa académico se obtuvo del Anuario Estadístico de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la universidad del Valle (2019), así también como la información sobre su procedencia geográfica, procedencia escolar, edad, y estrato socioeconómico⁴⁷.

Criterios de selección de programas académicos.

Los criterios tenidos en cuenta para la selección de los programas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Que se incluyeran programas académicos de las 5 Facultades y de los 2 Institutos que se ubican en la sede de Meléndez. En la ciudad Universitaria de Meléndez para el semestre 2019 II, hay 63 programas de pregrado, 8 tecnológicos y 55 profesionales, distribuidos en 5 facultades y 2 institutos, con estudiantes matriculados. (Información obtenida del Anuario Estadístico Universidad del Valle. 2019 II).
- Que fueran programas de pregrado de la Universidad del Valle. Los estudiantes de los programas de pregrado pasan en general, la mayor parte del día y a veces de la noche en el campus, por ello pueden dar cuenta de cómo viven, y experimentan su

⁴⁶ Aunque esta situación ideal se vio en parte limitada e interrumpida por la pandemia del COVID-19 y por el cierre del campus universitario por razones sanitarias, lo cual en gran medida obstaculizó las actividades de observación de los lugares y de la interacción que en ellos se da. Esta información se recoge a través de las narrativas de los/las estudiantes en los Relief Maps.

⁴⁷ Información que se encuentra contenida en el marco contextual de estas tesis y también en el Anexo # 1.

vida en el campus; de cuáles son sus prácticas espaciales y de cómo conciben el espacio del campus. Por el contrario, en general los estudiantes de posgrados están de forma más esporádica en el campus, pueden provenir de otras instituciones de educación superior, donde realizaron su pregrado, y tienen otras experiencias que, aunque pueden ser interesantes, no son motivo de la presente investigación.

- Que fueran programas académicos profesionales y no tecnológicos. De los 63 programas de pregrado de la sede de Meléndez, 8 son tecnológicos y 55 son profesionales. Se descartaron los programas tecnológicos porque tienen una duración de sólo entre seis y siete semestres, mientras que los programas universitarios tienen en su mayoría diez semestres, con la excepción de Economía que tiene nueve semestres y Licenciatura en Danza Clásica, Sociología, Historia, y Filosofía que tienen cuatro semestres cada uno.
- Que fueran programas académicos de jornada diurna. De los 55 programas de pregrado, profesionales, (no tecnológicos), ubicados en la sede de Meléndez, 1 tiene jornada nocturna, 5 jornada vespertina y el resto 49, cuentan con jornada diurna. La escogencia de este criterio está relacionada con la justificación dada para el criterio anterior en cuanto a la mayor permanencia de los/las estudiantes en el campus. Dado lo anterior, para la escogencia de los programas académicos se descartaron aquellos que tuvieran jornadas vespertinas y nocturnas.

Tablas y gráficas con los programas académicos seleccionados y con el número de estudiantes desagregados por sexo a 2019.

Aunque eran 49 los programas académicos de la sede de Meléndez que cumplían con los criterios antes señalados, para efectos de facilitar el análisis, consideré necesario seleccionar sólo 25 programas académicos de pregrado, ubicados en las 5 Facultades y 2 Institutos de la sede de Meléndez. Estos programas son todos de jornada diurna, y su duración es de 8 a 10 semestres. A continuación, presento los programas seleccionados, con la Facultad a la que pertenecen, cuyos estudiantes hicieron parte de la investigación. También

presento la información desagregada por sexo de los/las estudiantes matriculados⁴⁸ en cada uno de los programas⁴⁹ académicos para el año 2019.

Tabla 2 Programas académicos seleccionados para la investigación (desagregados por el sexo de sus estudiantes) con la Facultad a la que pertenecen. Sede de Meléndez

Programas académicos Sede de Meléndez			
Facultad de Artes Integradas	Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total
Arquitectura	523	369	892
Diseño Industrial	148	156	304
Comunicación social	220	232	452
Licenciatura en Artes Visuales	145	246	391
Subtotal	1036	1003	2039
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total
Biología	230	309	539
Física	301	92	393
Matemáticas	187	73	260
Química	370	355	725
Subtotal	1088	809	1917
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total
Economía	512	328	840
Sociología	240	287	527
Subtotal	752	615	1367
Facultad de Humanidades	Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total
Historia	212	193	405
Trabajo Social	98	615	713
Profesional en Filosofía	165	113	278
Geografía	296	257	553
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – francés	184	326	510
Subtotal	955	1504	2495
Facultad de Ingeniería	Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total

⁴⁸ Se entiende por estudiantes matriculados: Estudiantes de todas las cohortes en todos los programas académicos en educación Superior. Fuente: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>

⁴⁹ La información sobre estudiantes desagregados por sexo y por programa académico se obtuvo del sitio web del Ministerio de Educación Nacional, pues no estaba incluida en el Anuario Estadístico 2019 de la Universidad del Valle. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>

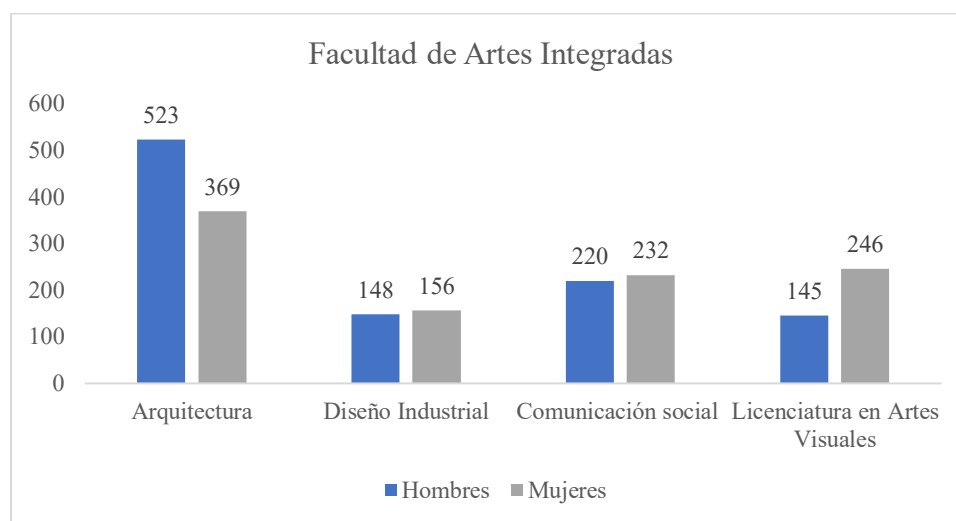
Ingeniería de Materiales	402	167	569
Ingeniería de Sistemas	652	93	745
Ingeniería en Electrónica	565	81	646
Ingeniería Eléctrica	638	76	714
Ingeniería Civil	488	189	677
Ingeniería Química	375	256	631
Estadística	307	190	497
Subtotal	3427	1052	4479

Instituto De Educación y Pedagogía	Hombres	Mujeres	Total
Recreación	132	247	379
Licenciatura en Educación Física y Deportes	272	130	402
Subtotal	404	377	781

Instituto De Psicología	Hombres	Mujeres	Total
Psicología	218	325	543
Subtotal	218	325	543
Total	7780	5705	13.585

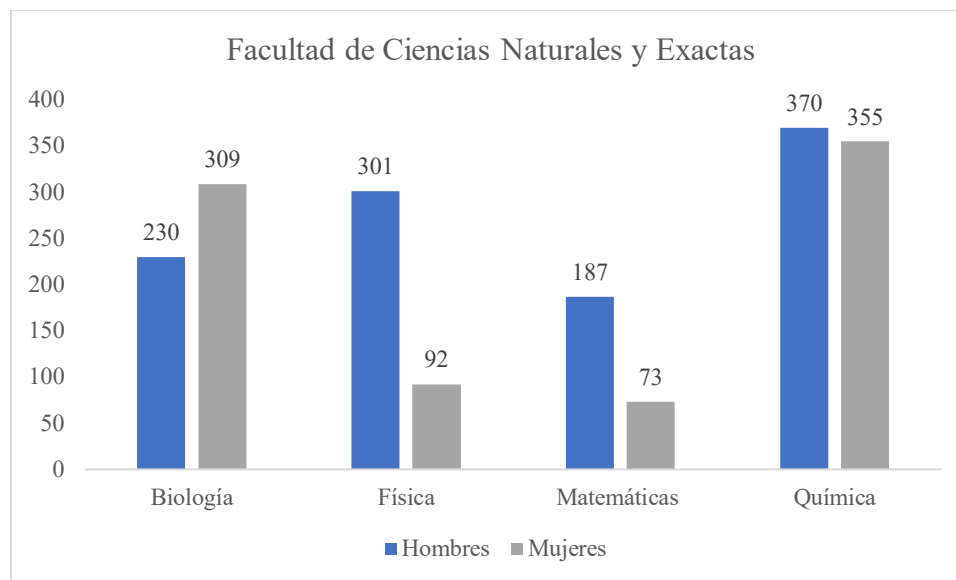
Nota: Fuente: elaboración propia con base en
<https://snies.mineducacion.gov.co/porta/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>

Figura 3 Estudiantes matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Artes Integradas



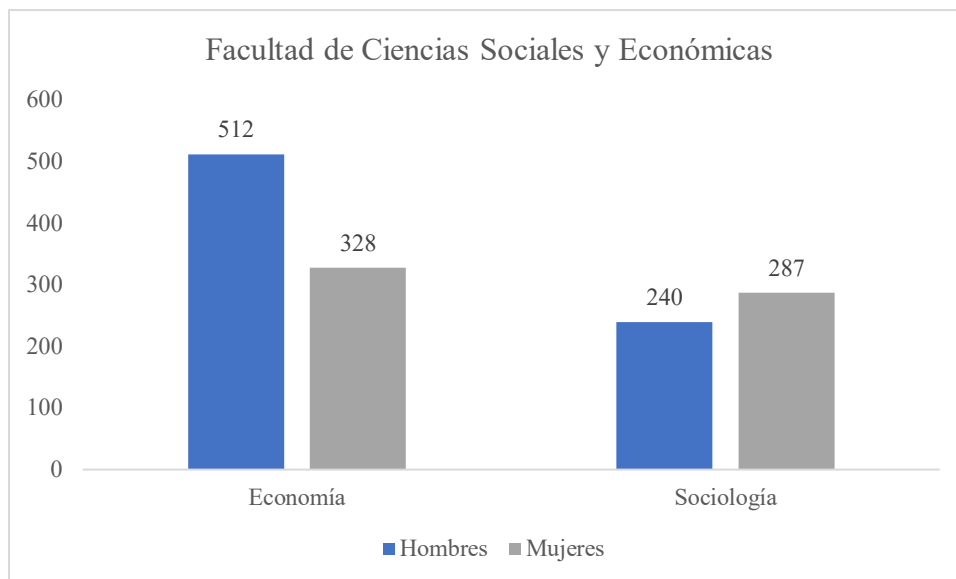
Nota: Elaboración propia

Figura 4 Estudiantes matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ciencias Naturales y Exacta



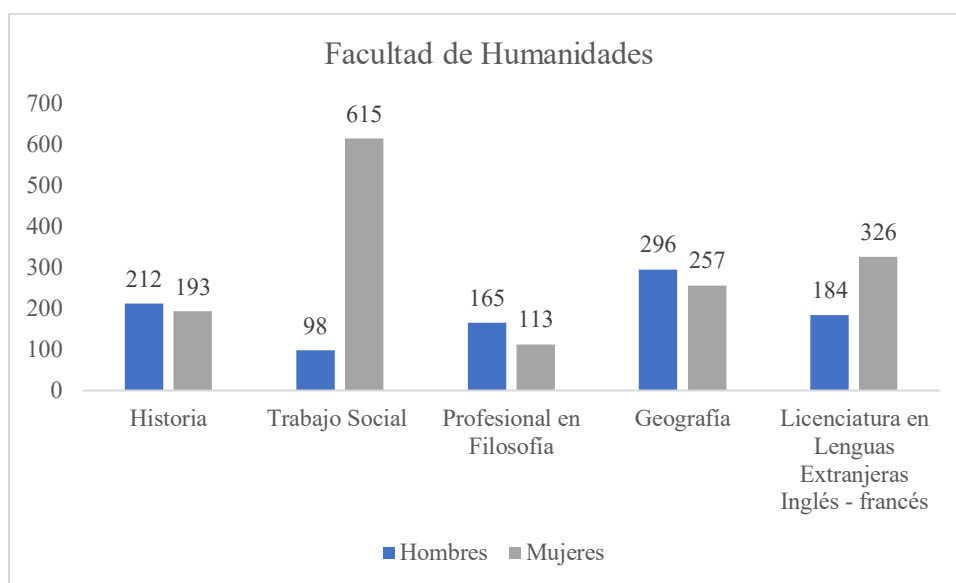
Nota: Elaboración propia

Figura 5. Estudiantes matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ciencias Sociales y Económicas



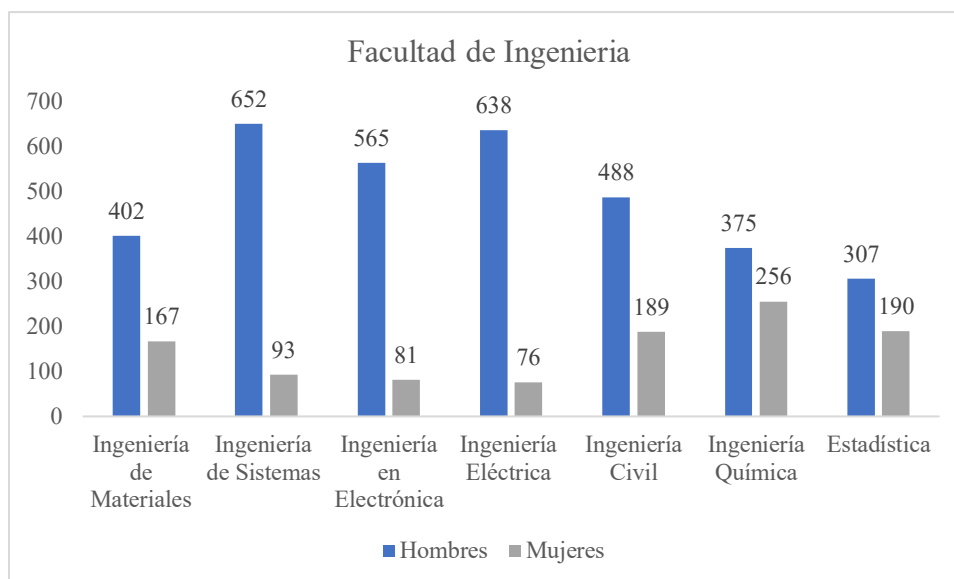
Nota: Elaboración propia

Figura 6 Estudiantes matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Humanidades



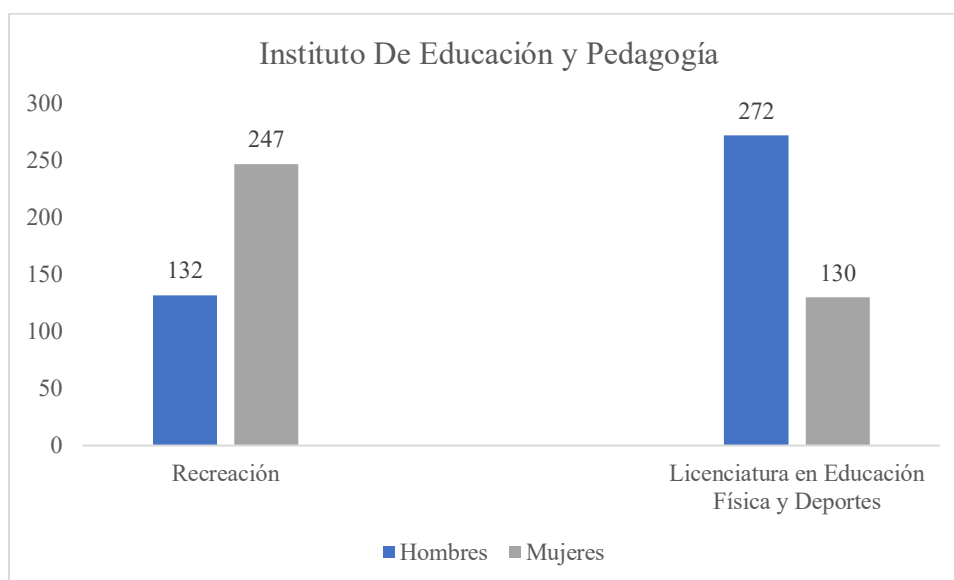
Nota: Elaboración propia

Figura 7. Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Facultad de Ingeniería



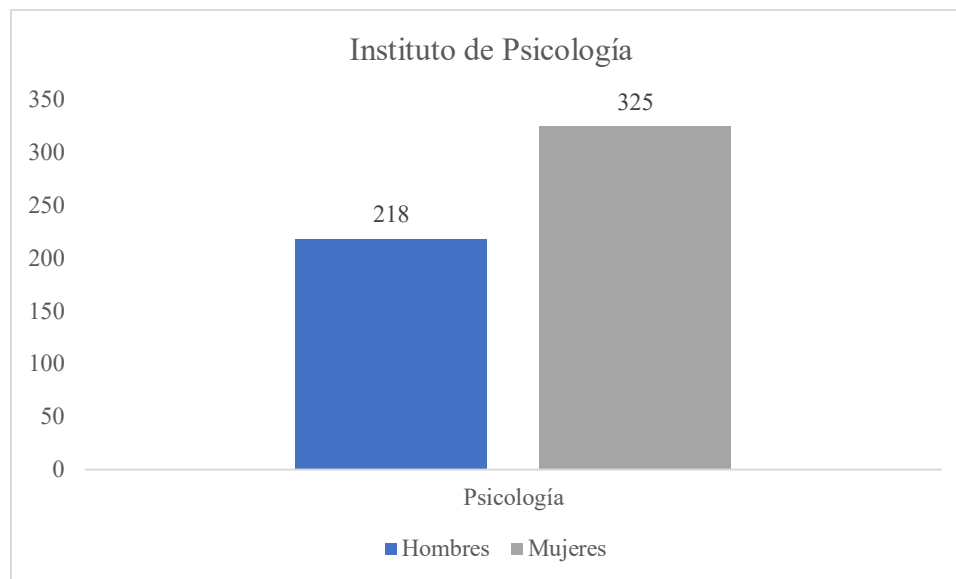
Nota: Elaboración propia

Figura 8 Estudiantes Matriculados en el año 2019 por sexo Instituto de Educación y Pedagogía



Nota: Elaboración propia

Figura 9 Estudiantes matriculados en el año 2019 por sexo Instituto de Psicología



Nota: Elaboración propia

En resumen, el número de programas académicos profesionales de pregrado seleccionados por Facultades e Institutos ubicados en la sede de Meléndez para la presente investigación fueron los siguientes:

Tabla 3 Nombre y Facultado o Instituto de los programas académicos seleccionados para la investigación.

Facultad/Instituto	Número de programas seleccionados
Facultad de Artes Integradas	4 programas académicos
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	4 programas académicos
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	2 programas académicos
Facultad de Humanidades	5 programas académicos
Facultad de Ingenierías ⁵⁰	7 programas académicos
Instituto de Educación y Pedagogía, IEP.	2 programas académicos
Instituto de Psicología	1 programa académico
Total	25 programas

Nota: Elaboración propia

⁵⁰ La Facultad de Ingenierías es la Facultad más grande de Meléndez y cuenta con el mayor número de estudiantes en los programas de pregrado.

3.5.2 Proceso de selección de estudiantes para el proyecto de investigación doctoral.

Para iniciar es preciso señalar que para la investigación se extendió una invitación abierta y general a participar a estudiantes que hacían parte de los programas académicos antes seleccionados.

Los criterios tenidos en cuenta para que los/las estudiantes pudieran participar fueron los siguientes:

- Que fueran estudiantes que estuvieran matriculados en los programas académicos seleccionados. (25 programas).
- Dada la amplia oferta de programas de pregrado que se ofrece en el campus de Meléndez, consideré necesario incluir en la investigación, estudiantes que hicieran parte de cada una de las 5 Facultades y de los 2 Institutos, que tienen sede en la ciudad universitaria de Meléndez. Ello porque me permitiría establecer en el análisis, diferencias y similitudes entre experiencias y vivencias del campus de estudiantes de pregrado de carreras más masculinizadas como las de Ingenierías con otras más feminizadas como Trabajo Social.
- Que fueran estudiantes que estuvieran en los semestres intermedios de los programas académicos⁵¹; así no son ni “recién llegados”, ni tampoco ya próximos a salir por considerar que ya están familiarizados con el campus, como en la cultura institucional de la misma, y en general pasan la mayor parte del día y a veces de la noche en el campus ya sea en clases, haciendo deportes, participando en actividades culturales y recreativas, asisten a audiciones y conciertos, etcétera.
- Aunque en el proyecto inicial se planteaba que el instructivo de los Mapas de Relieve de la Experiencia iba ser enviado solo a mujeres universitarias, este criterio fue modificado para incluir también a hombres y personas de géneros no binarios y a personas trans y diversas. Este cambio obedeció al énfasis en hacer una investigación desde una perspectiva interseccional, en la que se tuvieran en cuenta las posiciones identitarias de género, de orientación sexual y de racialización, (no solo el género) y esto incluía por supuesto estudiantes de posiciones no hegemónicas y diversas. Esto

permitía ver desde la mirada interseccional de las experiencias espaciales de estudiantes, distintos aspectos de la realidad de la comunidad estudiantil y de sus diversas experiencias en el campus universitario.

Proceso para contactar a los estudiantes que participarían de la investigación.

Una vez seleccionados los programas académicos y teniendo en cuenta los criterios para la selección de los y las estudiantes se procedió a contactar a las directivas de cada programa para informarles de manera formal el objetivo de la presente investigación y para solicitarles su colaboración en la misma, enviando a los correos electrónicos⁵² de los y las estudiantes de los semestres intermedios del programa académico de pregrado a su cargo, una carta⁵³ donde se los invitaba a participar del proyecto y se explicaba de forma sencilla la forma de acceder al website a través de un código.

Durante el primer semestre del 2020, tiempo en que se realizó este proceso, envié cuatro comunicaciones a cada uno de los 25 programas seleccionados a fin de hacer seguimiento al proceso de envío de los correos a los y las estudiantes. De los 25 programas, 5 no respondieron a mi solicitud de información sobre el número de estudiantes a quienes se había enviado el instructivo de ingreso al website de los MREs.

Es importante señalar que este proceso fue un poco más lento de lo planificado dado el cierre obligado del campus universitario debido a la pandemia del COVID 19. Sin embargo, es de resaltar la muy buena acogida y voluntad de colaboración de parte de las directivas de los programas académicos, así como de su personal asistente, quienes respondieron a la solicitud, a pesar de estar laborando desde la virtualidad⁵⁴.

Sin embargo y como consecuencia de la situación de la “anormalidad” académica antes señalada por motivos de la pandemia que obligó al trabajo en casa tanto de las directivas de los programas académicos seleccionados como también de sus asistentes, solo algunos de los

⁵² Es importante señalar que ni en Registro Académico de la Universidad, ni en los diferentes programas académicos, me fue facilitado el correo de los y las estudiantes, razón por la cual tuve que recurrir a solicitar la buena voluntad y colaboración de parte de cada una de las personas directivas y asistentes de los programas seleccionados para que fueran ellos/as, quienes enviaran la comunicación a sus estudiantes.

⁵³ El texto de la carta enviada a las personas -estudiantes invitándolas a participar del proyecto de investigación se puede consultar en el Anexo 2 de esta tesis doctoral

⁵⁴ Destaco y agradezco el especial interés en la investigación del director del programa de Arquitectura, Profesor Pablo Buitrago, así como del director del programa de Estadística Profesor José Rafael Tovar Cuevas, quienes se comunicaron para expresarme su interés y apoyo para la presente investigación. También de la Profesora Claudia Bermúdez directora del Programa de Trabajo Social que estuvo pendiente de apoyar en caso de requerirse.

programas siguieron el instructivo de enviar el mensaje con la carta solamente a los/las estudiantes de los semestres intermedios. Los otros programas enviaron la información a las bases de datos de estudiantes que tenían en sus computadores, que en algunos casos incluían estudiantes de todos los semestres.

A continuación, presento un cuadro donde se muestra el número de estudiantes a quienes fue enviada la invitación a participar del proyecto.

Tabla 4 Cuadros con número de estudiantes por programa académico a quienes se envió el instructivo de ingreso al proyecto

FACULTAD DE ARTES INTEGRADAS	
Programas	Estudiantes a quienes se envió el instructivo⁵⁵
Arquitectura	147 estudiantes
Diseño Industrial y diseño gráfico	354 estudiantes
Comunicación social	231 estudiantes
Licenciatura en Artes Visuales	Sin información
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS	
Programas	Estudiantes a quienes se envió el instructivo
Biología	323 estudiantes
Física	179 estudiantes
Matemáticas	70 estudiantes
Química	375 estudiantes
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	
Sociología	Sin información
Economía	450 estudiantes.
FACULTAD DE HUMANIDADES	
Historia	500 estudiantes
Trabajo Social	300 estudiantes
Filosofía	350 estudiantes
Geografía	Se enviaron 111 correos estudiantes 4, 6 y 8 semestre - 2016 Octavo semestre, 32 estudiantes - 2017 Sexto semestre, 34 estudiantes - 2018 Cuarto semestre, 45 estudiantes
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – francés	420 estudiantes

FACULTAD DE INGENIERÍA	
Programas	Estudiantes a quienes se envió el instructivo
Ingeniería de materiales	29 estudiantes
Ingeniería de sistemas	495 estudiantes
Ingeniería electrónica	342 estudiantes
Ingeniería eléctrica	364 estudiantes
Ingeniería civil	Sin información
Ingeniería Química	Sin información
Estadística	Correos estudiantes de 6 y de 9 semestre 43 estudiantes

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	
Programas	Estudiantes a quienes se envió el instructivo
Recreación	Sin información
Licenciatura en Educación Física y Deportes	244 estudiantes

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA	
Programas	Estudiantes a quienes se envió el instructivo
Psicología	133 estudiantes

Total, programas a los cuales se envió la información	25
Total, estudiantes reportados por los programas académicos a quienes se les envió el instructivo	5.450
Programas académicos que no respondieron sobre el envío del instructivo a estudiantes	5

Nota: Elaboración propia

3.5.3 Proceso de creación del proyecto de MRE en la web para la investigación doctoral.

Para el diseño del proyecto de Mapa de Relieve de la Experiencia estuve en contacto desde el inicio de la investigación con la Profesora María Rodó de Zárate quien como he comentado en anteriores apartados, fue la creadora de esta metodología. Sus orientaciones fueron claves para la fundamentación teórica de los Mapas de Relieve de la Experiencia, para el proceso de formulación del proyecto en la web y para la orientación con relación al análisis de los mapas.

Para la elaboración del proyecto tuve en consideración el marco teórico y epistemológico de la tesis, las problemáticas identificadas, los objetivos propuestos y las personas a quienes iba a ser enviado (estudiantes del campus de Meléndez). Este proyecto

tenía que ser escrito en un lenguaje sencillo, claro y fácil de entender pues iba a estar colocado en la página web de ingreso, a fin de que las personas participantes conocieran de forma rápida los objetivos del proyecto y se motivaran a participar.

El proyecto quedó de la siguiente manera en la web:

Nombre del proyecto: “Experiencias y practicas diversas en el campus de Meléndez de la Universidad del Valle”.

El objetivo de la investigación que estoy adelantando para mi tesis doctoral es explorar y analizar, desde la interseccionalidad de las diversidades de estudiantes del Campus de Meléndez de la Universidad del Valle, sus expectativas, vivencias, y prácticas cotidianas. Para este propósito estoy utilizando los Mapas de Relieve de la Experiencia, (MRE) que son una interesante y novedosa herramienta digital creada por María Rodó de Zárate, para recoger, analizar y visualizar datos sobre la interseccionalidad y sobre la dimensión emocional y geográfica de las desigualdades. Su manejo es muy sencillo, ya que el formato le permite avanzar dándole las instrucciones necesarias para hacerlo. En este caso el interés es cruzar las identidades, con los lugares y con las emociones que experimenta en cada uno de ellos. Al final usted mismo tiene su propio Mapa de Relieve de la Experiencia y aporta a los resultados de la investigación; Su participación y sus aportes son claves y de gran importancia, para pensarnos un campus universitario incluyente y respetuoso de todas las diversidades; Por eso les pido su colaboración y les invito a sacar un ratito de su tiempo, que redundará en grandes beneficios; Es importante que antes de seleccionar las opciones que se le ofrecen para responder, reflexione sobre cada una ellas teniendo presente sus vivencias y emociones respecto a la situación consultada ubicándose siempre desde la interseccionalidad de las diversidades que lo constituyen como persona. En este contexto es preciso señalar que por interseccionalidad se entiende “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” que se viven de manera simultánea y se entrecruzan (edad, identidad de género, pertenencia étnico-racial, procedencia, orientación sexual, situación de discapacidad, entre otras)” (<https://www.reliefmaps.cat/es/researcher/projects>)

Una vez registrado el proyecto en la web, con mi nombre de usuaria y contraseña, se asignó un código al mismo para mis posteriores consultas y para el ingreso de estudiantes participantes. En la presente investigación, en la que se seleccionaron tres ejes y cinco

lugares, las personas estudiantes participantes tuvieron que diligenciar 20 páginas de con la información solicitada⁵⁶.

De los 5.450 estudiantes que reportaron los programas académicos a quienes se les envió el instructivo de los Relief Map, contestaron 120 estudiantes que hacen parte de los 25 programas del campus de Meléndez de la Universidad del Valle, priorizados para esta investigación. Las respuestas ingresadas al website se recibieron desde el 18 de marzo hasta el hasta el 28 de mayo del 2020.

Posiciones identitarias seleccionadas (Dimensión social: estructuras de poder)

En la presente investigación (tanto en la estrategia metodológica como en el análisis) no me referiré al concepto de “identidad” como tal, (a no ser que sea de forma “crítica”), sino que me referiré a la expresión “posiciones identitarias”. Esta decisión obedece a la crítica que sobre este concepto se viene dando desde diversas disciplinas para desmarcarlo de cualquier connotación esencialista, unitaria, integral y estática, como ya señalé en el marco teórico.

Retomando a Hall (2003) el concepto de identidad, que se utilizará para esta investigación no es estático, ni esencialista, sino por el contrario es posicional y estratégico. Es decir que “no se habla de un núcleo estable del yo que permanece inmutable a través de la historia y del tiempo”. Las identidades “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos; están cada vez más fragmentadas y fracturadas y están sujetas a una historización radical, y a un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 2003, p. 17)

Dadas las reflexiones sobre la fluidez y apertura de las identidades, para el análisis interseccional tuve en consideración las “posiciones identitarias” de género, orientación sexual y pertenencia étnico-racial, de los/las estudiantes participantes. El interés de seleccionar estas posiciones identitarias estuvo relacionado con los objetivos de la tesis y con el propósito de evaluar qué tan incluyente y democrático es el campus. ¿Es el campus universitario de Meléndez un espacio democrático donde son valoradas, respetadas y

⁵⁶ En el Anexo 3 de esta tesis se presentan las capturas de pantalla del Relief Map de esta investigación doctoral que debían ser diligenciados por las personas- estudiantes que participaran de la misma.

reconocidas todas las personas independientemente de sus posiciones identitarias de género, sexualidad y pertenencia étnico-racial? ¿Cómo es la experiencia vivida de este espacio por los/las estudiantes desde la interseccionalidad de sus diversidades?

Opciones de “posiciones identitarias”

El abanico de opciones que se desplegaba en las ventanas para cada posición identitaria era el siguiente:

Tabla 5 Opciones “posiciones identitarias”

Posiciones identitarias	Opciones
Género	No definido Femenino Masculino Trans. Mujer trans Hombre trans Otros No quiero responder.
Orientación sexual	No definida Heterosexual Lesbiana Gay Bisexual Asexual Otra No quiero responder
Pertinencias étnica-racial	No definida. Mestiza Indígena Afrocolombiano Otra No quiero responder.

Nota: Elaboración propia

3.5.3.2 Caracterización de las 120 personas-estudiantes que participaron en la investigación según sus “posiciones identitarias”

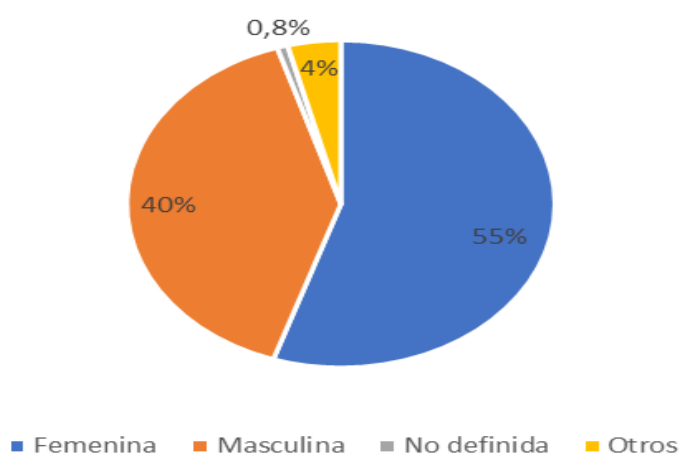
Las respuestas relacionadas con las posiciones identitarias de género, orientación sexual y racialización, fueron las siguientes

Dimensión social: estructuras de poder

Con relación a esta dimensión es importante hacer una importante aclaración. Desde una perspectiva interseccional todos los ejes, o “posiciones identitarias”, son importantes

para observar la forma como es la experiencia espacial, corporeizada y situada de cada estudiante y para visibilizar las desigualdades sociales que se generan en el campus universitario, debido a las estructuras de poder. Sin embargo, dados los objetivos y los límites de la presente investigación⁵⁷ solo se tomaron en cuenta tres: “género”, “orientación sexual” y “racialización”.

Figura 10 Caracterización estudiantes participantes de la investigación según “posición identitaria” de género



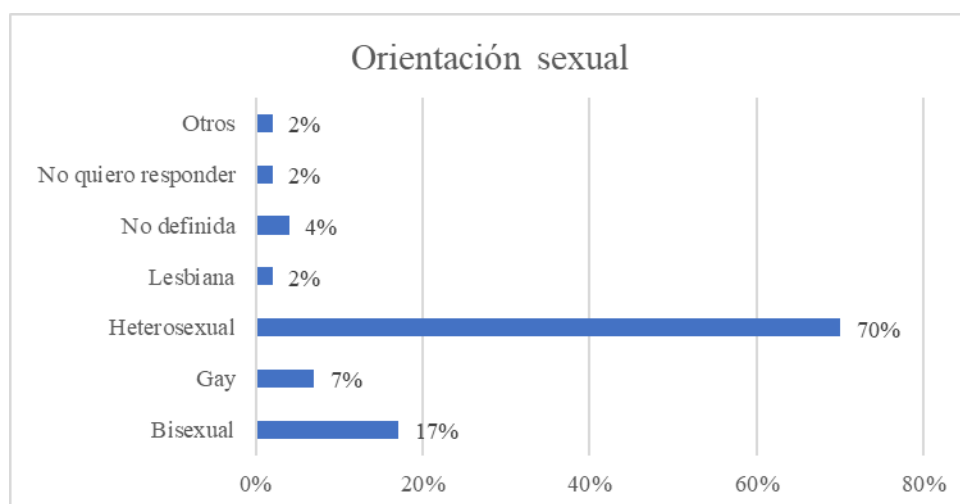
Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la gráfica anterior, 66 estudiantes se autoidentificaron como de género femenino, correspondiente al 55%; 49, al género masculino, es decir el 40.8 %; de género No definido, 1 estudiante, es decir el 0,83%; y la opción Otros fue seleccionados por 4 estudiantes, equivalente al 3.33%. Es importante señalar que las personas que escogieron la opción Otros, no hicieron comentarios en los Mapas de Relieve de la Experiencia, en los que quisieran ampliar y o explicar su respuesta.

Para esta pregunta estaban también las siguientes opciones, que no fueron seleccionadas por ningún estudiante: trans; mujer trans; hombre trans; “No quiero responder”.

Es interesante en este contexto contrastar el alto número de estudiantes con posiciones identitarias de género femenino que participaron de la investigación, en comparación con el más bajo número de estudiantes con posiciones identitarias masculinas. Esto podría indicar un mayor interés de las primeras por temas que tienen que ver con políticas de bienestar universitario y género en el campus. Esta diferencia puede indicar también necesidad de una mayor sensibilización y formación que debe darse en la Universidad sobre estos temas a todo el estudiantado, para erradicar la creencia de que el asunto de género es un tema de mujeres, creencia que usualmente aparece en el imaginario de la sociedad y por lo tanto de las universidades.

Figura 11 Estudiantes participantes según su orientación sexual

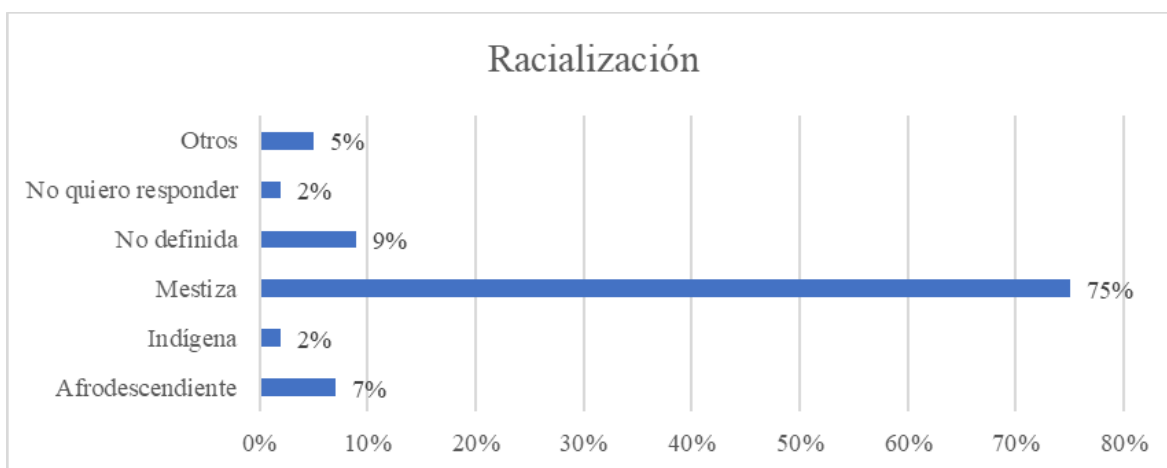


Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica anterior, las respuestas que arrojan los 120 MRE en relación con la “orientación sexual” son las siguientes: se nombran heterosexuales el 70% de estudiantes, (es decir 84 estudiantes); le siguen en su orden: bisexuales, el 17% (20 estudiantes); gay, 7% (8 estudiantes); No definida: 4% (5 estudiantes); lesbiana 2% (1 estudiante); Otros: 2% (1 estudiante); y No quiero responder: 2% (1 estudiante). Adicional a las categorías anteriores, se había colocado también la de asexual, pero ésta no fue seleccionada por ningún estudiante. Es de señalar que las personas que respondieron Otros, o No Definida, no hacen comentarios adicionales que podrían dar indicios sobre su orientación.

En relación con este tema, señala la Doctora Liliana Arias, (vicerrectora académica), “que los grupos pertenecientes a diversidad sexual son numerosos y se presentan casos en que viven una doble o triple discriminación pues a su condición de minorías sexuales se suman factores económicos y étnicos por los que también sufren tratos discriminantes” (Universidad del Valle, 2021). Sin embargo, aunque el porcentaje de estudiantes “No heterosexuales” es alto entre las personas -estudiantes que participaron del estudio (24%), no existen aún estudios (al menos a nivel institucional) que den cuenta de las necesidades y demandas de esta población estudiantil, ni tampoco del número de estudiantes con orientaciones sexuales diversas en el campus universitario. Esta información se requiere para formular políticas públicas que atiendan este importante grupo poblacional.

Figura 12 Estudiantes participantes según su racialización



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la anterior gráfica, la información obtenida de los 120 MREs señala lo siguiente: se autoidentificaron como mestizos, 90 estudiantes, es decir el 75%; como No definidos, 11 estudiantes, es decir el 9%; como afrodescendientes, 8 estudiantes, es decir el 7%; como Otros, 6 estudiantes, equivalente al 5%; No quiero responder, 3 estudiantes, el 2%; y como indígenas 2 estudiantes, es decir el 2%.

Aunque la poca participación de estudiantes afrodescendientes e indígenas en la investigación no es indicativa del total de estudiantes que ingresan a la universidad, si es importante considerar que existen condiciones de “racismo estructural” que hacen que su ingreso y permanencia sea más difícil, a pesar del sistema de cupos y acciones afirmativas

que se ofrece a esta población. Al respecto es importante señalar que Colombia es el cuarto país del mundo con mayor población afrodescendiente, destacándose Santiago de Cali como la ciudad con la mayor concentración de población negra urbana en el país (Ocoró, 2017, p. 80).

El PNUD⁵⁸, en el Informe *Los afrocolombianos frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (PNUD, 2012), visibiliza la profunda brecha estructural de desigualdad que afecta a estas comunidades y señala con relación a la situación de la población afrodescendiente en el Valle del Cauca y en Cali que,

En el Valle, la abstinencia alimenticia es 3 veces mayor para personas afrodescendientes; el ingreso que perciben las mujeres afrocolombianas es 27.5 puntos menor que el de otras mujeres no afro y 37.8 puntos menor que el de hombres no afros; en Cali, la tasa de mortalidad para menores de 5 años en 2007 era de 19,3 para afrocolombianos y 11.7 para los no afrocolombianos; en Cali y Cartagena las tasas de mortalidad materna en mujeres afro son mayores que en las otras mujeres. (PNUD, 2012)

Al respecto señala Ocoró (2017) que la sociedad colombiana como otras de la región “se enmarca en jerarquías sociales racializadas que se materializan en la discriminación socio-racial, la segregación residencial, económica y social hacia los afrocolombianos. La situación de la población afrocolombiana continúa siendo desigual en materia de empleo, acceso a la educación⁵⁹, acceso al trabajo regularizado, entre otros” (p. 80)

En este mismo sentido un estudio realizado por Fernando Urrea-Giraldo, Carlos Viáfara, Héctor Ramírez y Waldor Botero (2007), señala que en la ciudad de Cali existen mayores desigualdades educativas entre la población afrocolombiana con respecto a la población no afrocolombiana y concluye que:

La población afrocolombiana enfrenta situaciones de mayor vulnerabilidad sociodemográfica que la no afrocolombiana: [...] los hogares afrocolombianos tienen un mayor tamaño promedio, y

⁵⁸ PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

⁵⁹ Nota de pie, tomada de Ocoró (2017: 80) “La inequidad en materia educativa también ha sido reconocida y denunciada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2009). De acuerdo con los datos suministrados por la CIDH “el 10 % de los niños y niñas afrodescendientes de 6 a 10 años no tendrían acceso a la educación, lo que equivale a un porcentaje de inasistencia superior en un 27 % al de los niños y las niñas mestizos. En la educación básica secundaria los niños y niñas afrodescendientes de 11 a 14 años sufrirían una falta de cobertura del 12 %”. El informe también revela que un 10% de la población afrodescendiente es analfabeta. Este porcentaje de analfabetismo alcanza niveles muchos más elevados en los departamentos de Nariño (22,23 %), Chocó (18,24 %) y Cauca (12,02 %). También reporta que el 27 % de los afrocolombianos con edades entre 15 y 16 años está por fuera de la educación media”.

para dicha población son mayores las tasas de analfabetismo [...] menores las tasas de asistencia escolar para los diferentes grupos de edad y menor la cobertura de salud. Los indicadores de pobreza y distribución del ingreso van en la misma dirección, al igual que los de inserción en el mercado laboral: son altas las tasas de participación laboral y de ocupación de hombres y mujeres afrocolombianos, pero en empleos precarios y las tasas de desempleo de las mujeres afrocolombianas son más altas, lo que indica una doble discriminación: por género y por color de piel (Urrea, et al; 2007, pp. 706-707) (Ocoró, 2017, p. 81)

3.5.3.3. Otros datos del perfil solicitados a las personas participantes en el sitio web de los MRE del proyecto de investigación doctoral.

Es importante recordar que estos datos, dentro de esta investigación, se emplean para contextualizar las narrativas de los/las estudiantes y para avanzar en posteriores análisis. Como se señala en el website de los MREs, estos datos no tienen que coincidir con los ejes seleccionados para elaborar los mapas, y nunca aparecen en los mapas finales “porque quiere no hacerse uso de las categorías sociales (como mujer, hombre, trans) para la visualización, sino de las estructuras de poder (género, etnicidad, orientación sexual, clase, situación de discapacidad, etc.).” (<https://www.reliefmaps.cat/ca/>)

Tabla 6 Datos solicitados en el proyecto a las personas participantes

Los siguientes fueron los datos que se solicitaron en el proyecto a las personas-estudiante participantes

Datos de perfil solicitados	
Edad	10-19
	20-29
	30-39
	40-49
	No quiero responder.
Nivel socioeconómico	Nivel socioeconómico 1-2
	Nivel socioeconómico 3-4
	Nivel socioeconómico 5-6
	No definido
	No quiero responder
Diversidad funcional	Discapacidad física
	Discapacidad mental
	Discapacidad intelectual
	Plenas capacidades
	Otros

	No definida No quiero responder.
Procedencia	Rural Urbana No quiero responder
Programa Académico⁶⁰	Arquitectura Diseño Industrial Comunicación Social Licenciatura en Artes Visuales Biología Física Matemáticas Química Economía Sociología Historia Trabajo Social Licenciatura en Filosofía Geografía Licenciatura en lenguas Extranjeras Ingeniería de Materiales Ingeniería de Sistemas Ingeniería Electrónica Ingeniería Eléctrica Ingeniería Civil Ingeniería Mecánica Ingeniería Química Estadística Recreación Licenciatura en Educación Física y Deportes Psicología No quiero responder
Facultad/Instituto⁶¹.	Facultad de Artes Integradas Facultad Ciencias Naturales y Exactas Facultad Ciencias Sociales y Económicas Facultad de Humanidades Facultad de Ingeniería Instituto de Educación y Pedagogía Instituto de Psicología No quiero responder

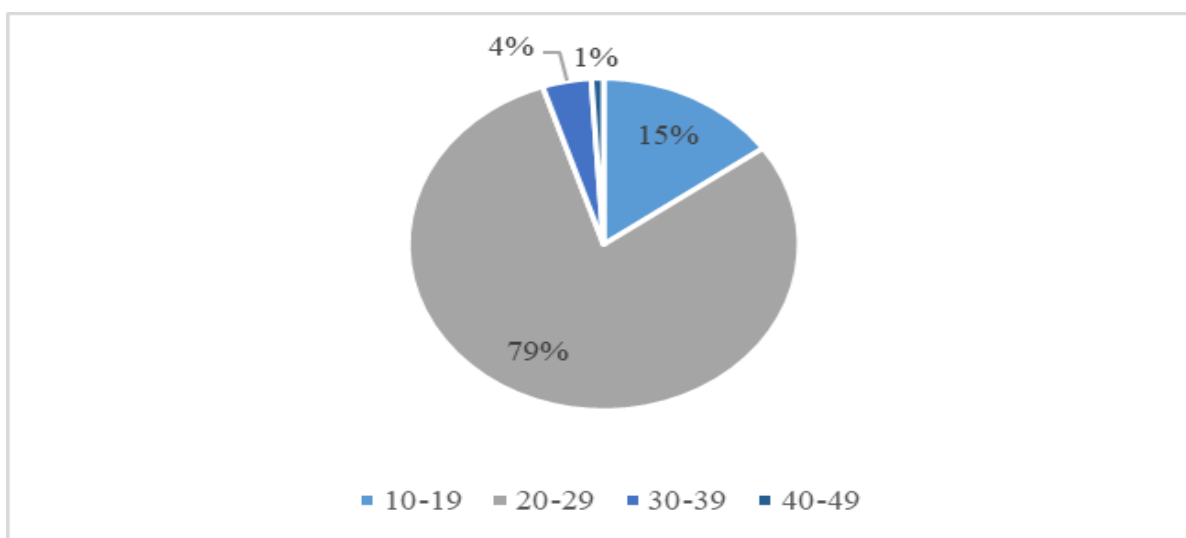
⁶⁰ Los programas académicos que aparecen en este listado de opciones son los 25 programas seleccionados del campus de Meléndez, según los criterios establecidos.

⁶¹ Estas 5 Facultades y los 2 Institutos, están ubicados en la sede de Meléndez y los 25 programas académicos seleccionados hacen parte de estos.

Nota: Elaboración propia

3.5.3.4 Caracterización de 120 estudiantes- participantes según los datos de perfil solicitados en el sitio web de los MRE del proyecto de la investigación doctoral

Figura 13 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su rango de edad

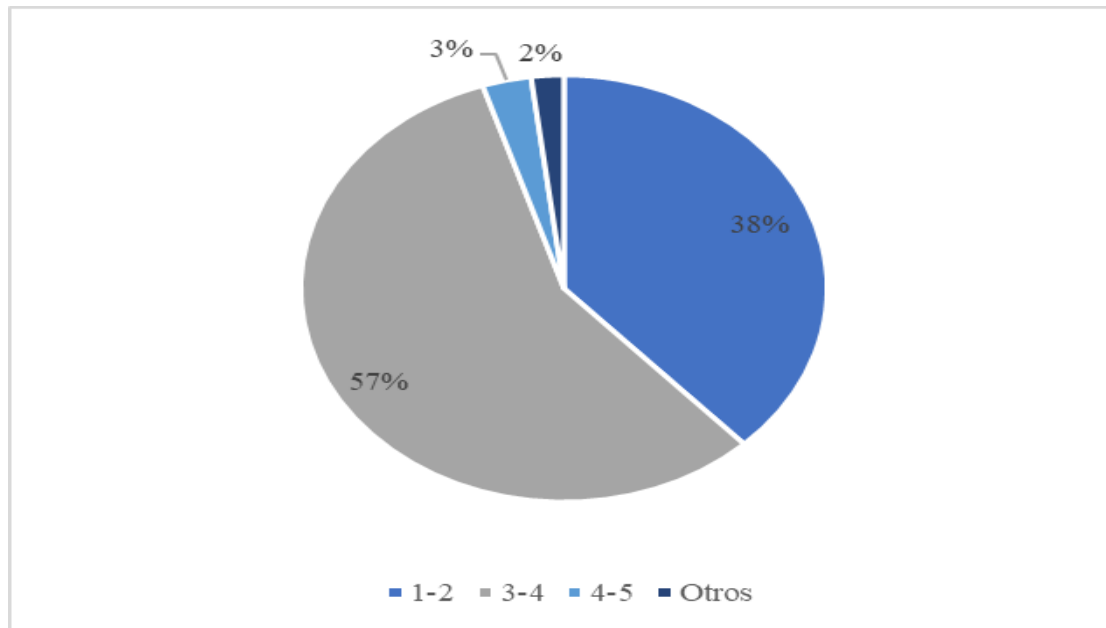


Fuente: Elaboración propia

Como se observa en esta gráfica, los 120 MRE arrojan la siguiente información: entre 10-19 años se encuentran 18 estudiantes, es decir el 15%; entre 20-29, se encuentran 95 estudiantes, es decir el 79%; entre 30-39 años se encuentran 6 estudiantes, o sea el 4%; y entre 40 y 49 años se encuentra 1 estudiante, es decir el 1%.

Con relación a esta información es importante recordar, como ya se señaló en un apartado anterior de este capítulo metodológico, que uno de los criterios para la selección de estudiantes que participaron de esta investigación, era que estuvieran realizando estudios de pregrado en programas académicos diurnos de la sede de la sede de Meléndez de la Universidad del Valle. Como era de esperar, este criterio condujo a que las personas participantes de la investigación fueran en su mayoría jóvenes.

Figura 14 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según su nivel socioeconómico.

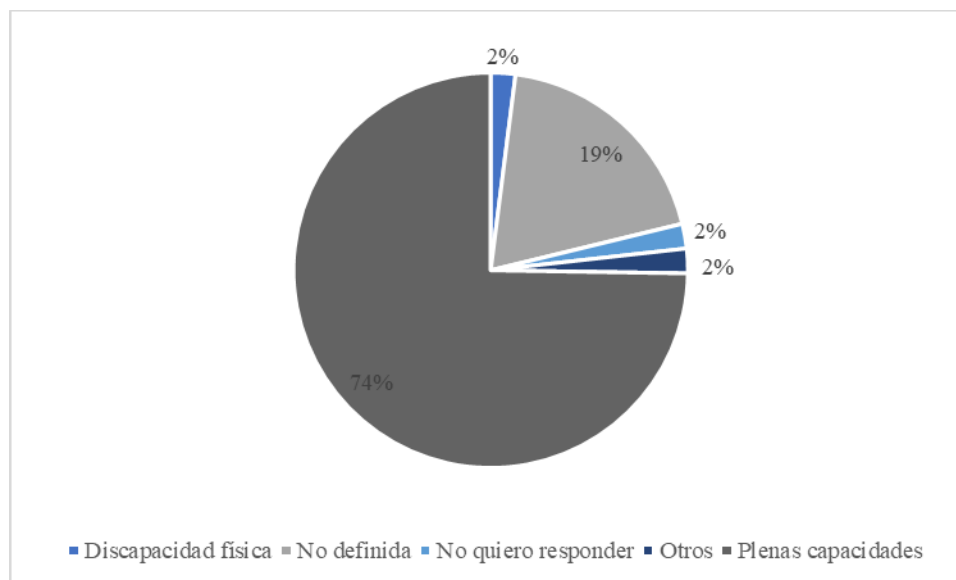


Fuente: elaboración propia

Con relación al nivel socioeconómico las respuestas fueron las siguientes: nivel socioeconómico 1-2: 46 estudiantes, es decir el 38%; nivel socioeconómico 3-4: 69 estudiantes (57%); nivel socioeconómico 5-6: 4 estudiantes (3%); y, otros: 1 estudiante (2%).

Ahora bien, si revisamos la información del Anuario Estadístico del año 2019 de la Oficina de Planeación y Desarrollo de la Universidad del Valle sobre nivel socioeconómico de todos los estudiantes matriculados en el II semestre de 2019, en la Universidad del Valle sede Cali, la información es la siguiente: estrato 1: 29%; estrato 2: 37%; estrato 3: 27%; estrato 4: 5%; estrato 5: 2% y estrato 6: 0%. Según estos datos, pertenecen al estrato 1 y 2 el 66% del total de estudiantes matriculados; al estrato 3 y 4, 32% de los/las estudiantes y al estrato 5-6, el 2% (ver p. 29 de la presente tesis). Es decir, que la participación de estudiantes pertenecientes a los estratos 3-4 en esta investigación fue porcentualmente mayor al porcentaje de estudiantes de este nivel socioeconómico en el estudiantado en general de la Universidad. Lo anterior podría indicar un mayor acceso de parte de estos estudiantes a computadores o herramientas digitales o a tener acceso por más tiempo a las mismas.

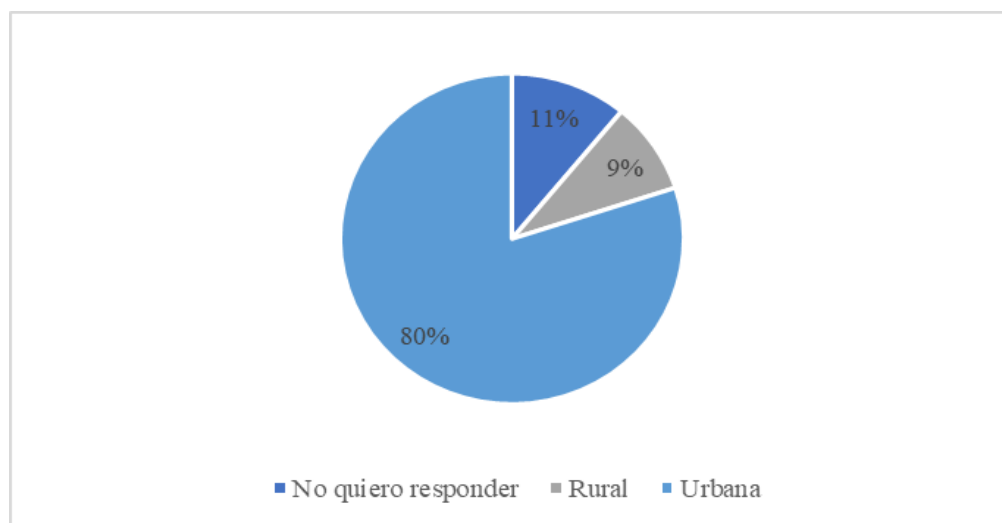
Figura 15 Caracterización 120 estudiantes participantes de la investigación según Diversidad funcional



Fuente: elaboración propia

Con relación a la diversidad funcional las repuestas encontradas en los 120 MRE fueron las siguientes: Plenas capacidades: 90 estudiantes, (74%); No definida: 23 estudiantes (19%); discapacidad física: 3 estudiantes (2%); Otros: 2 estudiantes (2%) y No quiero responder: estudiantes (2%). Otras opciones de respuesta eran las siguientes: discapacidad mental; y discapacidad intelectual. Sin embargo, llama la atención el número tan elevado de estudiantes que escogieron la opción No definida, pero no explicitan en que consiste esta discapacidad. Habría que realizar más investigaciones que den cuenta de esta situación.

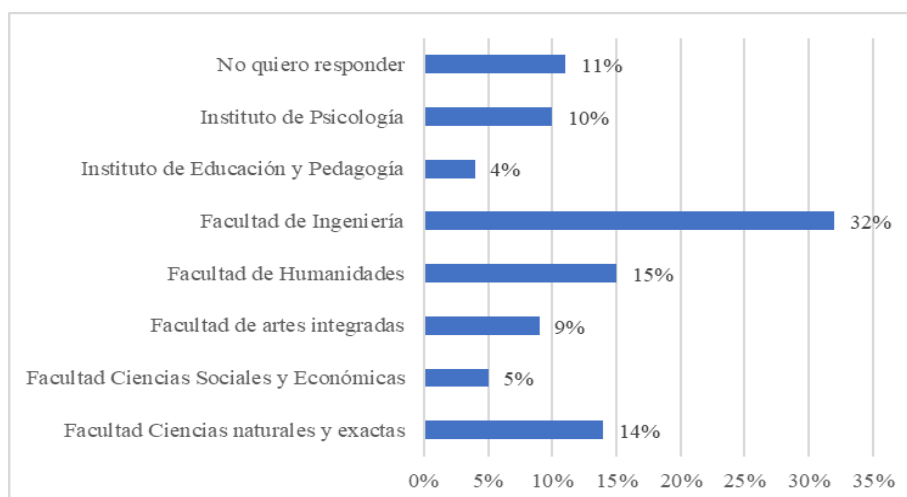
Figura 16 Caracterización de 120 estudiantes que participaron de la investigación según su procedencia (rural-urbana)



Fuente: elaboración propia

Según los datos obtenidos del perfil de estudiantes que participaron de la investigación, 96 de los 120 estudiantes proviene de las zonas urbanas, es decir el 80%, 11 estudiantes provienen de las zonas rurales, (9%) y 13 estudiantes escogieron la opción No quiero responder.

Figura 17 Caracterización de 120 estudiantes que participaron de la investigación según la Facultad/Instituto en la que se encuentra su programa académico.

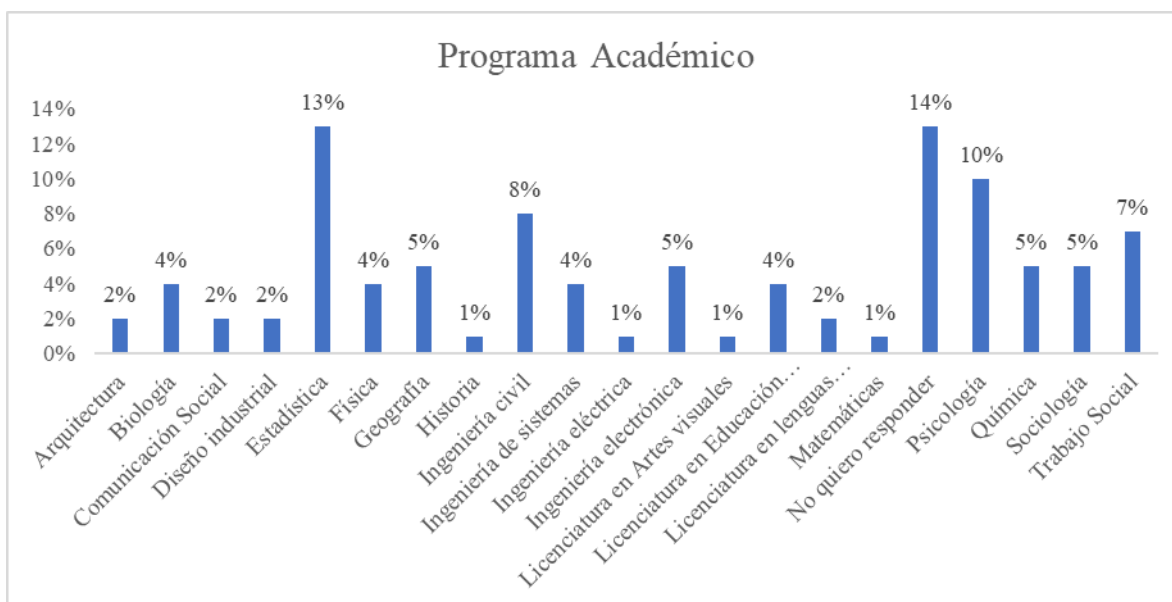


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la información obtenida en la web de los 120 MRE, las personas-estudiantes que participaron del estudio pertenecían a las siguientes Facultades e Institutos: Facultad de Ingenierías: 38 estudiantes, (32%); Facultad de Humanidades: 18 estudiantes, (15%); Facultad de Ciencias Naturales y Exactas: 17 estudiantes (14%); Instituto de Psicología, 12 estudiantes (10%); Facultad de Artes Integradas: 11 estudiantes (9%); Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 6 estudiantes (5%); y el Instituto de Educación y Pedagogía, 5 estudiantes (4%). Escogieron la opción No quiero responder 13 estudiantes, es decir el 11%.

Es importante recordar que la Facultad de Ingenierías es la Facultad que cuenta con mayor número de programas académicos, y con más número de estudiantes matriculados, seguida en número de estudiantes matriculados por la Facultad de Humanidades. La alta respuesta de estudiantes de Ingeniería podría indicar un mayor manejo de herramientas informáticas, y un mayor acceso a los equipos requeridos para ello, aunque esto no podría asegurarse.

Figura 18 Caracterización de 120 estudiantes que participaron de la investigación según su programa académico.



Nota: Elaboración propia

A continuación, presento en orden descendente los programas académicos con mayor a menor participación de estudiantes en la investigación: Estadística: 16 estudiantes (13%); Psicología: 12 estudiantes (10%); Ingeniería Civil: 10 estudiantes (8%); Trabajo Social: 9 estudiantes (7%). Les siguen con 6 estudiantes: Geografía (5%); Ingeniería Electrónica (5%); Química (5%); y Sociología (5%). Con 5 participantes encontramos: Biología (4%); Física, (4%); Ingeniería de Sistemas (4%); Licenciatura en Educación Física y Deportes (4%); luego sigue Arquitectura con 3 estudiantes (2%). Con dos estudiantes: Comunicación Social (2%); Diseño Industrial (2%); Licenciatura en Lenguas Extranjeras (2%). Con 1 estudiante participante tenemos los programas de Historia (1%); Ingeniería Eléctrica (1%); Licenciatura en Artes Visuales (1%); y Matemáticas (1). Seleccionaron la opción “No quiero responder” 16 estudiantes, es decir el 13%.

3.5.3.5. Lugares del campus de Meléndez seleccionados para el estudio.

En este apartado presentaré una caracterización general de cada uno de los cinco lugares seleccionados para esta investigación: (1) las oficinas de docentes; (2) las aulas de clases; (3) La Cafetería Central; (4) La Plazoleta de Banderas y (5) el Centro Deportivo Universitario, CDU con algunas fotografías de estos lugares. Para efectos de esta investigación, seleccioné solo estos cinco lugares del campus universitario de Meléndez por ser ellos lugares de encuentro e intercambio entre estudiantes y con docentes en actividades académicas: aulas de clase y oficinas de docentes; entre estudiantes, en actividades deportivas: Centro Deportivo universitario, CDU; y en actividades recreativas: Plazoleta de Banderas.

Es importante señalar que tanto la caracterización de cada uno de estos lugares del campus (como las fotografías) fueron realizadas por una estudiante que adelanta un programa académico de pregrado en campus. Esto es clave en esta investigación en la que se busca rescatar “no el discurso institucional”, sino “la experiencia espacial” de los/las estudiantes en los diversos lugares del campus universitario.

Es pertinente señalar en este contexto que en el capítulo siguiente se presentarán y analizarán los comentarios y emociones de los 120 MRE realizados por las personas - estudiantes participantes de la investigación sobre cada uno de los 5 lugares del campus de acuerdo a cada una de sus “posiciones identitarias” y de la interseccionalidad de las mismas.

3.5.3.5.1. Caracterización de cada uno de los lugares del campus seleccionados para la presente investigación.

a) Las oficinas de docentes

Las oficinas de docentes son lugares destinados en cada uno de los programas académicos del campus universitario para la atención de docentes a estudiantes. En términos generales están amoblados con una mesa y silla para la persona docente, con un archivador y con estantes donde se colocan libros y documentos de trabajo. Algunas oficinas cuentan también con mesas redondas con varias sillas para la atención de estudiantes, pero otros cuentan con solo una silla frente al escritorio del docente. Generalmente se establecen horarios de consulta a estudiantes, los cuales se escriben en avisos que son colocados en las puertas de las oficinas

Fotografía 1 Oficina de docente.



Nota: Oficina ubicada en el segundo piso, edificio D10, facultad de Ciencias Sociales y Económicas, campus Meléndez.
Foto tomada: jueves 02 de junio de 2022. Hora: 3:00pm

b) Las aulas de clases.

En el campus de Meléndez existen diferentes tipos de aulas de clase. Unas cuentan con capacidad para mayor número de estudiantes, sillas acolchonadas, ayudas audiovisuales y tableros borrables, y son utilizadas en algunos casos como auditorios.

Otras aulas, que llamaremos de tipo general (que son la mayoría), cuentan con tableros de tiza o borrables, sillas metálicas, y no tienen ayudas audiovisuales. Las aulas de clases son asignadas por la División de Registro Académico para que los programas académicos dicten sus clases y cátedras, las cuales pueden durar desde de 2 horas, hasta tres, o cuatro horas, en horarios desde las 6 a.m. hasta las 9 p.m.

Fotografía 2 Aula de clases



Nota: Foto tomada del sitio web Universidad del Valle.

c) La cafetería central

El Restaurante Central de la Universidad del Valle, conocido más comúnmente como Cafetería Central, se encuentra ubicado en la zona sur occidental del campus. Dentro de la nomenclatura de la Universidad, es el edificio D14 (antes edificio 389); consta de cuatro restaurantes, de los cuales uno, ubicado en el primer piso de la zona occidental, está designado para el personal administrativo de la Universidad; los otros tres son para estudiantes.

En consecuencia, el espacio es mayoritariamente habitado por estudiantes, quienes a diario recurren al lugar para obtener uno de los 5,300 almuerzos subsidiados que ofrece el Restaurante, por lo cual el horario del día en el que el restaurante es más concurrido es entre las 11:30 a.m. y las 2:30 p.m. Durante dicha franja horaria se hacen largas filas en cada entrada de los comedores, que empiezan desde las 10:30 a.m., una hora antes de la apertura. Estas filas por lo general son extensas y lentas, dada la cantidad de almuerzos y los tiempos de clases.

El edificio consta de dos plantas: en la primera planta se ubican las entradas a los comedores; es allí donde se realizan las filas ya sea para ingresar a los mismos o para comprar

los tickets de los almuerzos que se venden en cuatro ventanillas dispuestas para esta función. En la segunda planta se encuentran tres de los cuatro comedores y se encuentra la cocina que cuenta con una cantidad considerable de máquinas industriales para el lavado de loza, y por supuesto para la preparación de alimentos.

En la primera planta se encuentran también algunas instalaciones y espacios pertenecientes a los sindicatos de trabajadores(as), que disponen de un auditorio, oficinas y espacio radial. De igual modo se pueden observar allí algunos espacios estudiantiles, que son utilizados para encuentros y discusión política; se conoce que estos han sido apropiados por ciertas organizaciones durante años, y que a la par de sus procesos organizativos se van heredando a otras generaciones.

Las instalaciones e inmediaciones del restaurante también son utilizadas por estudiantes y otras personas para la venta de dulces, aguacates, helados, cigarrillos, miscelánea, entre otros, buscando con ello generar un sustento.

La cafetería central, asimismo, al estar cerca de la Plazoleta de Banderas, es un lugar bastante concurrido los jueves y viernes en las tardes y noches, dado que en estos días se planean actividades y eventos recreativos y de ocio, en particular los viernes en la noche se hacen audiciones y fiestas, donde se venden licores, cigarrillos y dulces y se escucha música en altavoces.

Este espacio suele ser también un lugar central en los eventos políticos; un espacio utilizado por su concurrencia para expresar demandas, reivindicaciones y hacer perifoneo invitando a participar de movilizaciones sociales y políticas. Las paredes del primer piso de la Cafetería central se encuentran todas pintadas con murales que reivindican luchas políticas, sentires, sueños y memorias sobre el arte, la paz, la educación pública, las mujeres, las comunidades sindicalistas, ambientalistas, indígenas y afro.

Fotografía 3 Cafetería Central - Primera planta.



Primer piso cafetería. Tomada: jueves 12 de mayo de 2022. Hora: 3:00pm a 4:00pm

En la foto anterior se pueden apreciar las largas filas para la venta de tickets y para el ingreso a la cafetería a la hora del almuerzo; las ventas de dulces y misceláneas, y los murales y avisos en las columnas.

Fotografía 4 Cafetería Central, campus Meléndez. Universidad del Valle



Comedor Cafetería Central. Foto tomada: miércoles 01 de junio de 2022. Hora: 1:00pm

d) La Plazoleta de Banderas

La Plazoleta de Banderas, o Banderas (como usualmente se nombra en el campus) es una plazoleta pequeña ubicada en la zona suroeste del Campus universitario de Meléndez. Al lado norte se encuentra la Cafetería Central de la Universidad; al lado oriente se encuentran

algunas oficinas de sindicatos; al sur y al occidente se encuentran variedad de árboles y palmas que caracterizan la mayor parte de la zona.

Normalmente, la Plazoleta es frecuentada por estudiantes y algunos vendedores de cerveza, chapil⁶², cigarrillos y otra cantidad de dulces y miscelánea. Particularmente, suele ser utilizada para el consumo de cannabis, bebidas alcohólicas y para compartir en general de los(as) estudiantes, profesores, trabajadores y visitantes, quienes se ubican en sus lugares de referencia, ya sea en la plazoleta o en sus alrededores en especial los jueves y particularmente el viernes, por ser este el día de fiesta en la Universidad. En el resto de la semana, suele estar ocupada al mediodía con la larga fila de estudiantes para el ingreso a la cafetería.

Se conoce que la construcción de esta plazoleta se remonta al año 1971, para la realización de los VI Juegos Panamericanos, así como la mayoría de los lugares de la Universidad. En los últimos años se ha venido reivindicando y conmemorando este lugar como un lugar político, donde el movimiento estudiantil se ha reunido históricamente para realizar asambleas y actos artísticos. Aunque hoy en este lugar ya no sean tan frecuentes estas actividades y ejercicios políticos, en algunos eventos y memorias de este espacio se resalta que este lugar tiene una carga simbólica grande, y que por tanto no se debe dejar de habitar.

Aunque este lugar es frecuentado en general por la comunidad universitaria, es mayoritaria la presencia de estudiantes. Sin embargo, los viernes en la tarde es visitado por personas jóvenes externas a la Universidad que encuentran en este espacio un lugar para departir, compartir y relajarse. Algunas personas llevan diferentes productos como comida, golosinas y licores para vender, que los ofrecen recorriendo los lugares donde se encuentran reunidos grupos de amigos(as) alrededor de la plazoleta.

Durante las tardes este lugar es utilizado por estudiantes para encontrarse después de clases, conversar, estudiar o descansar, lo que se facilita dado que es un lugar fresco rodeado de árboles y zonas verdes. En las tardes entre semana se suele ver a estudiantes leyendo libros y copias de lecturas académicas.

⁶² “El chapil es una bebida alcohólica tradicional colombiana que se originó en la zona de Nariño. También se produce en provincias aledañas a la zona fronteriza del Carchi entre Colombia y Ecuador. El pueblo Awá piensa que protege a las personas de los malos espíritus”

Esta Plazoleta se considera entonces, un lugar importante para la comunidad universitaria al ser un punto de encuentro, estudio, relajación y de esparcimiento, sobre el cual varios grupos estudiantiles han construido significados y sentires políticos a través de la historia. Se conoce que este espacio ha sido lugar de visita de muchas agrupaciones musicales importantes de la ciudad, de muestras artísticas importantes y de encuentro y organización del movimiento estudiantil.

Fotografía 5 Plazoleta de Banderas, Campus Meléndez, Universidad del Valle



Nota: Foto tomada el miércoles 1 de junio de 2022. Hora: 2:00 p.m.

e) El Centro Deportivo Universitario, CDU.

El Centro Deportivo Universitario de la Universidad del Valle, sede Meléndez, se encuentra ubicado en la parte suroriental del campus. Cuenta con una piscina olímpica, doce canchas de fútbol, cuatro canchas múltiples, una cancha de rugby, tres canchas de baloncesto, dos canchas de tenis, una pista de atletismo, gradas, una cancha de tenis, un gimnasio, una cafetería, y áreas comunes como duchas, baños, vestidores, casilleros, mesas, sillas y algunas oficinas de coordinadores(as).

Aledaño a este edificio se encuentra el Coliseo, que dispone de diferentes espacios que son empleados por entrenadores y coordinadores de deportes, quienes a la vez lo utilizan para el almacenamiento de herramientas y recursos para el desarrollo de actividades deportivas. En dicho espacio, así como en las canchas, la pista y las piscinas, tiene lugar diariamente el entrenamiento de los diferentes equipos deportivos de la Universidad, así como de otros equipos externos. Todos estos espacios se utilizan para prácticas, torneos, y competencias.

Las instalaciones del CDU son visitadas por numerosas personas, incluyendo estudiantes, docentes y funcionarios(as), durante toda la semana, principalmente en las horas del día. Las horas más concurridas son las del mediodía (de 11:00 a.m. a 2:00 p.m.); en este horario se realiza la mayoría de los entrenamientos.

Antes, durante y después de eventos deportivos, recreativos o de competición, suele haber presencia de vendedores(as) ambulantes con algunos productos de panadería, bebidas naturales y frutas.

En cuanto a su historia, se conoce que este Centro Deportivo se inicia con la fundación del campus Meléndez de la Universidad, pero su construcción y ampliación ha sido constante con el pasar de los años. En los últimos cinco años se construyó la cafetería, se remodelaron la piscina, el gimnasio y el coliseo; también se han ido adecuando las diferentes canchas según se ha requerido. Estos espacios han sido muy importantes para la promoción de la vida saludable de la comunidad universitaria.

Muchos de los equipos que allí se han entrenado han obtenido diversos premios para la Universidad y se han destacado a nivel nacional en lo que respecta al deporte. Lo anterior ha sido motivo de mucho orgullo y ha consagrado a la Universidad del Valle como una universidad comprometida con la formación de grandes deportistas.

Fotografía 5 Centro Deportivo Universitario. Campus Meléndez, Universidad del Valle.



Nota: Maquinas al aire libre. CDU. Tomada: martes 17 de mayo de 2022. Hora: 2:00pm

Fotografía 6 Gimnasio, Centro Deportivo Universitario, campus Meléndez. Universidad del Valle.



Nota: Gimnasio ubicado en el edificio C5. Tomada: jueves 02 de junio de 2022. Hora

3.5.3.6 Emociones seleccionadas para el análisis en el proyecto de los MRE de esta

Para la selección de las emociones se tuvo en consideración que el rango fuera suficientemente amplio para se pudieran expresar niveles muy altos, medianos o bajos de malestar o de bienestar, de inclusión o de exclusión, causados por situaciones de opresión o

de privilegio de acuerdo con los lugares y a las posiciones identitarias. Las emociones seleccionadas fueron las siguientes

- Miedo
- Humillación
- Intimidación
- Discriminación
- Aceptación
- Inclusión
- Seguridad
- Alegría
- Rechazo
- Angustia
- Frustración
- Exclusión
- Apoyo
- Libertad
- Tranquilidad
- Rabia
- Estrés
- Desprotección
- Indiferencia
- Reconocimiento
- Protección
- Alivio

3.5.3.7 La clasificación de los lugares en los MRE para la presente investigación.

Un aspecto central en la metodología para la creación de los MREs tiene que ver con la clasificación de los lugares en cuatro tipos, dependiendo de cómo se sienten en ellos los y las estudiantes. Transcribo textualmente lo escrito en la página web de los Relief Maps (2021) sobre los tipos de lugares:

- *Lugares de opresión*: son lugares en los que tienes una sensación de malestar importante, sea por una o más de una identidad;
- *Lugares controvertidos*: son lugares en los que por una cuestión (por ejemplo, la edad) te sientes muy bien, pero que en cambio por otra (por ejemplo, el género) sientes un malestar importante;

- *Lugares neutros*: son lugares en los que estas bien, sin malestares;
- *Lugares de alivio*: Son lugares de bienestar en los que te sientes bien, lugares de refugio en los que encuentras el alivio de los malestares que sufres en otros lugares.

Finalmente es importante señalar que las respuestas ingresadas al website de parte de los/las estudiantes se recibieron desde el 18 de marzo hasta el hasta el 28 de mayo del 2020.

CAPITULO 4

LUGARES, EMOCIONES E INTERSECCIONALIDAD DE LAS DIVERSIDADES.

Introducción

Como ya se dijo, en la presente investigación se parte de considerar que el espacio no es neutro, ni homogéneo, ni asexuado, sino que está generizado y atravesado por multiplicidad de relaciones de poder, que se manifiestan u ocultan, pero que marginan y excluyen “lo diverso”, tanto espacial como simbólicamente.

En este capítulo me propongo presentar y analizar, desde las diversidades, los comentarios y emociones de las 120 personas (estudiantes) participantes de la investigación en los lugares del campus universitario-seleccionados para la misma. Nos acercaremos a una lectura socioespacial del campus universitario desde la mirada de quienes la habitan mediante el análisis de las emociones entendidas como “saberes experienciales, formas de conocer que emergen gracias a procesos cotidianos. que nos conectan con los lugares que habitamos” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 15⁶³). La meta, por lo tanto, es revelar las distintas experiencias y emociones que son consecuencia de desigualdades de género, étnico-raciales, y de sexualidad, “las mismas que, a menudo, expulsan a quienes encarnan la alteridad de muchos de sus espacios” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 14).

En este capítulo se enfatizarán los comentarios y emociones de las personas participantes en los lugares. Diferencio entre *comentarios* y *emociones* dado que en el website de los MRE las personas participantes tienen un lugar específico donde pueden escribir sus comentarios, y otro lugar donde expresan sus emociones seleccionándolas de una lista de opciones. Sin embargo, es importante anotar que no todas las personas diligencian

⁶³ “Habitar es transformar el espacio (vivido) en lugar; es una actividad creativa libre. Este enfoque permite a Lefebvre situar, en la propia cotidianidad no alienada, las posibilidades de emancipación de los seres humanos” (Espinar, 2014, p. 117).

todos los campos. Inclusive hay algunas que, en determinados lugares, ni escriben comentarios ni seleccionan emociones.

En este capítulo he organizado la información en tres secciones. que corresponden a cada una las tres posiciones identitarias priorizadas en esta investigación: (1) género, (2) orientación sexual, y (3) pertenencia étnica-racial. Es importante destacar que los comentarios y emociones de cada estudiante aparecen sólo una vez, en uno de estos tres grupos.

La selección de las personas para cada eje obedeció en gran medida a los intereses nodales de esta investigación, teniendo en cuenta dos criterios: El primero tenía que ver con la necesidad de organizar la información de manera que pudiera ser contrastada y comparada; y el segundo se centraba en el interés de rescatar, destacar y visibilizar las voces de estudiantes que no han sido suficientemente escuchadas como son las de estudiantes con posiciones de género no binarias: *Otras, No definida*; las de estudiantes con orientaciones sexuales “diversas”: bisexuales, gay, lesbiana, Otra, No definida; y las voces de estudiantes de pertenencia étnica No mestizas, es decir afrodescendiente, indígena, Otras, No definida .

Para facilitar la redacción, he utilizado siglas para identificar a las personas. Es importante también señalar como lo he planteado en un apartado anterior que estas siglas son las que se utilizarán para identificar cada comentario de un MRE, e irán precedidas por la letra P (que indica persona) y el # asignado al estudiante de acuerdo con el orden de ingreso al website. A continuación, presento la tabla sobre esto:

Tabla 7 Cruce de variables interseccionales de 120 estudiantes que participaron del estudio por frecuencia y siglas utilizadas

Sigla⁶⁴	Cruces de “posiciones identitarias”	Frecuencia⁶⁵
F-H-M	Femenina-heterosexual-mestiza	32
F-H-O.	Femenina- heterosexual- otra	4
F-B-M.	Femenina- bisexual- mestiza	12
F-H-A	Femenina- heterosexual- afrodescendiente	3
F-H-I	Femenina- heterosexual- indígena	1
F-ND-M.	Femenina- no definida- mestiza	3
F-B-A	Femenina- bisexual-afrodescendiente	1
F-L-NQR.	Femenina- lesbiana- no quiero responder	1
F-B-O.	Femenina- bisexual- otra	1
F-H-ND.	Femenina-heterosexual- no definida	6
F-H-NQR.	Femenina-heterosexual-no quiero responder	1
F-O-M.	Femenina-otra-mestizas	1
M-H-M	Masculina-heterosexual-mestiza	29
M-G-A.	Masculina- gay- afrodescendiente	2
M-B-	Masculina-bisexual-mestiza	4
M-ND-M	Masculina- no definida-mestiza.	1
M-G-M.	Masculina- gay- mestiza	4
M-G-ND.	Masculina- gay- no definida	1
M-H-I.	Masculina- heterosexual- indígena	1
M-B-ND.	Masculina- bisexual- no definida	2
M-NQR- NQR.	Masculina- no quiero responder- no quiero responder	1
M-G-O.	Masculina-gay-otra	1
M-H-A.	Masculina-heterosexual-afrodescendiente	1

⁶⁴ La frecuencia se refiere al número de estudiantes que reúnen las tres posiciones identitarias. Esto no significa que sus experiencias sean similares en todos los lugares del campus, ni que puedan generalizarse, pues como he explicado en anteriores apartes, la forma como cada estudiante percibe vive y concibe los lugares del campus es única y contextualizada en su historia y sus experiencias.

ND-H-M.	No definida-heterosexual-mestiza	1
M-H-ND.	Masculina- heterosexual-no definida	2
O-H-M.	Otra - heterosexual- mestiza	3
O-ND-A.	Otra- no definida- afrodescendiente	1
Total		120

Nota: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior las personas estudiantes participantes de la investigación fueron: 66 estudiantes con posición identitaria Femenina; 49 estudiantes con posiciones identitarias masculinas; 4 estudiantes con posición de género Otra y un estudiante con posición de género No definida. para un total de 120 estudiantes.

En cuanto a la orientación sexual 84 estudiantes seleccionaron la opción de heterosexuales; 8 estudiantes la orientación sexual gay; 1 estudiante la orientación sexual lesbiana; 20 estudiantes la orientación sexual bisexual; 1 estudiante la opción Otra; 5 estudiantes la opción No definida; y un estudiante la opción No quiero responder, para un total de 120 estudiantes.

En cuanto a la pertenencia étnico-racial, 90 estudiantes seleccionaron la opción mestiza; 8 estudiantes la opción de afrodescendientes; 2 estudiantes la de indígenas; 6 estudiantes la opción de Otra; 11 estudiantes la opción de racialización No definida y 3 estudiantes seleccionaron la opción de No quiero responder para un total de 120 estudiantes.

Tabla 8 Posiciones identitarias

Posición de genero	Orientación sexual	Pertenencia étnica racial.
Femenina: 66	Heterosexual: 84	Mestiza: 90
Masculina: 49	Gay: 8	Afro: 8
Otras: 4	Lesbiana: 1	Indígena: 2
No definida:1	Bisexual:20	Otro: 6
No quiero responder: 0	Otra: 1	No definida: 11
	No definido: 5	No quiero responder: 3
	No quiero responder: 1	
120	120	120

Nota: elaboración propia.

A continuación, explico la agrupación en ejes de las 120 personas participantes.

Eje 1. Posición identitaria de género (masculina, femenina, Otra, No definida)

En este primer eje me interesaba, por una parte, analizar la experiencia vivida en relación con su género, y en cada uno de los lugares priorizados del campus, por las y los estudiantes con posiciones identitarias femenina o masculina, heterosexual y mestiza, es decir, las posiciones identitarias binarias en cuanto al género, y hegemónicas en cuanto a la sexualidad y la pertenencia étnico-racial, y contrastarlas con las de los pertenecientes a las posiciones de género no binarias (Otras y No definida). Al mismo tiempo, esta forma de organizar la información me permitió contrastar la experiencia y emociones, en cuanto al género, de las personas femeninas con las de las personas masculinas, ambos grupos constituidos por personas que, teóricamente, no padecen discriminación ni por su sexualidad ni por su identidad étnico-racial. Se trataba así de revelar cómo es la experiencia espacial en los campus de estos dos grupos contrastados sólo por su género, a la vez que el grupo constituido por personas de género no-binario. En este eje encontramos a los dos grupos más numerosos entre la población estudiantil analizada: 32 estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza y 29 estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza. Encontramos también 4 estudiantes que seleccionaron la opción de género “Otra” y uno/a que eligió la posición de género “No definida”, todos ellos mestizos. En este eje se analizaron los MRE de 66 estudiantes en total.

Eje 2. Orientaciones sexuales “diversas”

En este eje el interés era analizar la experiencia vivida en el campus (manifestada en comentarios y emociones) por parte de estudiantes con orientaciones sexuales “diversas”. Acá el interés también era comparar las experiencias de estudiantes con posiciones identitarias femeninas y con orientación sexual “diversa” (*bisexual, lesbiana, Otra, No definida*) con estudiantes con posiciones identitarias masculina y con orientación sexual “diversa” (*bisexual, gay, Otra, No definida*). Se contabilizaron 19 estudiantes de género femenino y 16 de género masculino con sexualidad diversa. Asimismo, comparar esta información con la de los casos de estudiantes analizados en el eje de género, con orientación sexual heterosexual.

En este eje se analizaron en total los MRE de 35 estudiantes organizados de la siguiente manera:

2.1. Posiciones identitarias de género femenina; orientaciones sexuales: “lesbiana, bisexual, otra, ND, NQR”; y racialización mestiza, afrodescendiente, otra, y NQR.

2.2. Posiciones identitarias de género masculina; orientación sexual: “gay, bisexual, otra, ND, NQR”, y racialización mestiza, Otra, No definida y NQR.

Eje 3. Pertenencia étnico racial No mestiza

En este eje, el propósito era visibilizar los comentarios y emociones de estudiantes que seleccionaron en el website la opción de pertenencia étnica racial No mestiza: es decir afrodescendiente, indígena, Otra, No definida. El interés era comparar sus experiencias, prácticas y emociones en los lugares del campus, con las de estudiantes con pertenencia étnica racial mestiza. Además, se compararon con las de estudiantes incluidos en el eje de género y las personas incluidas en el eje de orientación sexual diversa.

Se incluyen en este eje estudiantes con posiciones identitarias de género femenina; orientación sexual heterosexual y pertenencia étnico-racial “Afrodescendiente”, “indígena”, “Otras”, “No definida”, “No Quiero Responder”; y estudiantes con posiciones identitarias de género masculina; orientación sexual heterosexual y pertenencia étnica racial “Afrodescendiente”, “indígena”, “No definida”. Los MRE de estudiantes analizados en este eje fueron 18⁶⁶

4.1. EJE 1: POSICION IDENTITARIA DE GÉNERO

Como ya expliqué en la introducción, en esta primera sección, Eje 1: Género, se agruparon las personas participantes en el estudio, teniendo como criterio principal las diversas posiciones de género; excepto en un caso⁶⁷, todas las personas aquí incluidas eran también heterosexuales y mestizas. Se revisarán y se analizarán sus comentarios y emociones en los MRE sobre cada uno de los cinco lugares, en respuesta a las preguntas formuladas.

⁶⁶ Notases que la P. 36 O-ND-A fue analizada en el eje de género, por esta razón no se vuelve a revisar acá.

⁶⁷ El caso de este/a estudiante podría haber sido revisado en cualquiera de los tres ejes ya que cumple con los criterios de género: Otro; orientación sexual No definida (diversa); y pertenencia étnico-racial afrodescendiente (No mestiza). Sin embargo, su selección en este eje se decidió su opción de género “Otro” y el interés en este eje era priorizar TODAS las posiciones identitarias de género que fueron seleccionadas por cada estudiante.

Tabla 9 Posiciones identitarias: Eje Género

Sigla	Posiciones identitarias. Eje género	Frecuencia
F-H-M	Femenina-Heterosexual-Mestiza	32
M-H-M	Masculina-Heterosexual- Mestiza	29
O-H-M	Otros-Heterosexual-Mestiza	3
ND-H-M	No Definido-Heterosexual-Mestizo	1
O-ND-A	<i>Otros</i> - No Definida- Afrodescendiente	1
TOTAL		66

Nota: elaboración propia

4.1.1. Estudiantes con posiciones identitarias de género femenino; orientación sexual heterosexual y pertenencia étnica mestiza. (F-H-M)

Las oficinas de docentes.

Pregunta: ¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu género?

De 24 estudiantes F-H-M que respondieron a esta pregunta, dos mostraron ambivalencia:

P29: Me siento segura en las oficinas de los docentes. Emociones: estrés⁶⁸, seguridad

P89: Segura hasta el momento. Emociones: estrés, aceptación, tranquilidad.

P100: Normalmente estoy prevenida al comienzo, pero luego me siento cómoda y tranquila.

Emociones: indiferencia, seguridad, tranquilidad

Las dos primeras usan términos contradictorios: estrés vs. tranquilidad o seguridad.

La segunda de ellas parece estar anticipando un posible cambio para su emoción de tranquilidad, al decir “hasta el momento”. En cambio, la tercera, manifiesta prevención inicial, que luego se convierte en tranquilidad.

De los 21 restantes, 11 manifestaron sentirse bien en relación con su género en las oficinas de docentes. Algunos de sus comentarios lo demuestran:

P8: Particularmente no me generan algún sentimiento, son espacios que uso como espacio de sociabilidad (compañeros-asesorías con docentes). Emociones: indiferencia.

P13: Nada, indiferente a ello. Emociones: tranquilidad.

P26: Me siento cómoda, mis profesores son muy respetuosos y nos tratan a todos por igual.

Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, seguridad, tranquilidad, alivio.

⁶⁸ Es importante en los MRE revisar las emociones que algunas personas colocan (muchas otras no lo hacen) dado que pueden indicar sentimientos encontrados en determinados lugares, como en este caso, que a pesar de que la estudiante dice sentirse segura en las oficinas de docentes, en las emociones expresa dos sentimientos encontrados: estrés y seguridad.

P40: A gusto, ya que las veces que he ido a la oficina de las docentes ha sido para temas académicos y esto ha sido significativo porque siempre me han aclarado dudas y están prestas a resolver inquietudes más allá de ese espacio; también permiten que una se exprese y no te hacen bromas ni son sarcásticas, dan la libertad de poder preguntar y de aprender de una también se nota el interés en que las estudiantes aprendan y que estén a gusto con las formas en las que se dan las clases. emociones: inclusión, reconocimiento, aceptación, libertad, seguridad.

Sin embargo, las otras 10 estudiantes, manifestaron sentir malestar relacionado con su género en las oficinas de docentes; así lo expresan:

P1: Muchas veces te sientes juzgada como por apariencias o por tu forma de vestir. Emociones: Miedo.

P15: Con algunos profesores (hombres) siento que mis propuestas son rechazadas, mientras que las mismas propuestas expuestas por un compañero hombre parecen tener mayor validez, además, siento que pueden ser más críticos con las muchachas que con los muchachos, como si sintieran más respeto por lo que dice otro hombre que por lo que pueda decir una mujer insisto, es solo en algunos casos con otros profes me he sentido muy tranquila y no discriminada por mi género. Emociones: Rechazo, miedo, frustración, desprotección

P31: En las oficinas de hombres siempre entro precavida y alerta de cualquier cosa, pero de manera general prefiero no entrar así sean hombres o mujeres, es un espacio en el que aún no estoy cómoda para estar. Emociones: intimidación, desprotección.

P109: Intimidada. Emociones: miedo, angustia, estrés, intimidación, frustración

P114: Desconfianza pues algunos profesores muchas veces en carreras así nos hacen menos. Emociones: discriminación, exclusión apoyo.

Este malestar está asociado específicamente a la condición de género de estas estudiantes FHM, de diferentes maneras. La primera está asociado a temores en las oficinas de algunos docentes relacionados con el temor de ser rechazadas o acosadas a causa de su corporeidad, su apariencia, su forma de vestir. Para otras, entrar a las oficinas de docentes genera sentimientos de intimidación, de miedo, de estar alerta o precavida, de inseguridad, de desprotección, y procuran no entrar solas sino acompañadas de amigas. Por último, tanto P15 como P114 aluden a lo académico, al hablar de “mayor respeto” a las opiniones de sus compañeros varones que a las de ellas (P15), o a ser tratadas “como menos” en relación con su carrera (P114). Este tipo de malestar implica que sus saberes, capacidades y producción

académica son subvalorados debido a su género, lo cual debilita su confianza en ellas mismas y también denota el poder que detentan quienes consideran desde la academia que el saber es propiedad masculina, y quienes utilizan el saber cómo arma de poder.

Parte de esta información es corroborada por los hallazgos de una investigación realizada por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad del Valle (2019), donde a través de una cartografía social se exploran y analizan los lugares del campus donde se ejerce la violencia y se señalan algunas de las estrategias que emprenden las estudiantes para enfrentarla. Al respecto se señala que algunas estudiantes “al sentirse intimidadas por las miradas obscenas de los profesores, han recurrido a diferentes estrategias de camuflaje y defensa, usan ropa ancha y acuden en grupo o en pareja a las asesorías de los profesores, entre otras acciones” (CIEGMS, 2019, p. 163). Señala también la misma investigación en relación con las oficinas de docentes:

También fueron constantes sus alusiones [de algunas estudiantes] a las invitaciones de algunos docentes para que acudan a sus oficinas a puerta cerrada, como “ayuda extra” para aprobar la asignatura. De acuerdo con las narraciones, los primeros se ganan su confianza y después les hacen invitaciones a salir e insinuaciones sobre cómo mejorar las notas (CIEGMS, 2017, p. 163)

En todos estos casos las oficinas de docentes hombres (no así las de docentes mujeres, con una sola excepción) se convierten en lugares amenazadores donde se ejercen las relaciones de poder docente- estudiante (femenina) desde una jerarquía de género. En estas circunstancias estos lugares trascienden la condición de ser solo espacios físicos para convertirse en espacios de “miedo” y de “intimidación”.

¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu orientación sexual?

En este aspecto todas las 22 estudiantes F-H-M que contestaron esta pregunta manifestaron sentirse bien, cómodas, seguras, normales.

Llama la atención en este contexto “la conciencia de privilegio” que le genera a una estudiante su condición heterosexual:

*P33: Bien, creo que ser heterosexual es un **privilegio**, tengo menor riesgo de ser discriminada. Emociones: aceptación, libertad, inclusión, tranquilidad.*

Llaman también la atención estos dos comentarios:

P86: No siento incomodidad o discriminación de este tipo ya que mi disposición es

heteronormativa. Emociones: seguridad

P32: Soy heterosexual por lo cual normalmente no me encuentro expuesta a discriminación por mi orientación, pero según he escuchado de mis compañeras este tipo de discriminación por parte de los profesores con los cuales hemos tenido contacto no se ha dado ningún tipo de discriminación

Los comentarios de estas estudiantes ponen de manifiesto el hecho de que en el campus universitario (como en la sociedad occidental actual), la heterosexualidad es lo “que debe ser” y que el “ser heterosexual” genera aceptación, apoyo, inclusión y tranquilidad a las estudiantes de parte tanto de sus pares, como del personal docente. Es claro en este contexto también que las personas no heterosexuales están sujetas a discriminación y rechazo, por lo cual (como dice la primera estudiante) es un “privilegio” ser heterosexual.

El comentario de esta otra estudiante refuerza lo antes planteado acerca de los imaginarios y prácticas del campus:

P97: No me afecta en nada, además los docentes no saben cuál es mi orientación sexual.

Emociones: tranquilidad

Este comentario pone de manifiesto la estrategia del *passing*⁶⁹ muy usada en el campus universitario y que se repite en varios comentarios de estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa” en relación con su orientación sexual. Con ello se confirma el temor que sienten muchas estudiantes a “ser diferentes y a ser señaladas y discriminadas por serlo”; la tranquilidad parece derivar del secreto u ocultamiento de su orientación sexual diversa.

¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios de las 22 estudiantes F-H-M que respondieron esta pregunta, fueron: normal, cómoda, bien, nada, no recibo ningún tipo de ofensa; seguridad; me siento respetada; me siento normal; eso no me afecta ni me hace sentir discriminada; bien, nunca he recibido comentarios negativos por ello

Sin embargo, llaman la atención estos comentarios:

⁶⁹ El *passing* que en sociología es la capacidad de una persona de mostrarse con una identidad que no es la suya (aparentar una condición de orientación sexual, de género, de clase social, etc) es también una estrategia muy usada en el campus universitario para simular una orientación sexual diferente a la que se siente.

P31⁷⁰ (F-H-M): *siento a veces que merezco menos al ser blanca, sin embargo, no creo que esto sea directamente por alguna situación con los docentes, más bien con los discursos que últimamente son predominantes en la universidad "blancx privilegiadx". Emociones: indiferencia*

P33 (F-H-M): *Al igual que con la orientación sexual, creo que estoy en una especie de zona de confort por identificarme como mestiza. Emociones: seguridad, tranquilidad*

P86: *No siento incomodidad o discriminación de este tipo ya que me hago parte de una identidad colectiva nacional (mestiza no minoritaria). Emociones: aceptación, tranquilidad.*

Estos tres comentarios anteriores apuntan en dos direcciones.

En el primer caso de la estudiante P31, el malestar pareciera obedecer a los discursos anti-racistas que circulan en el campus universitario, y que hacen que ella tome conciencia de su condición de privilegio del cual ella antes no era consciente y se deriva también del hecho de estar en un medio en el que se revela y se denuncia ese privilegio.

En cambio, las estudiantes P33 y P86, manifiestan claramente que gozan del beneficio de identificarse como “mestizas” (racialización hegemónica en el campus), lo cual las exime de sufrir cualquier discriminación.

Las aulas de clases

¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu género?

De 22 estudiantes FHM que respondieron a esta pregunta, 13 manifestaron sentirse bien, normal, tranquilas y no sentir malestar por su género en las aulas de clase. Sin embargo, 9 estudiantes manifestaron malestar con los siguientes comentarios:

P 13: Incómoda, más componente masculino que femenino en mi clase. Emoción: miedo.

P32: Bien, aunque por parte de los compañeros a veces hay comentarios machistas. Emociones: Estrés.

P33: Bien cuando estoy con profesoras, con profesores es distinto, siempre hay cierta tensión y sensación de que te miran con otros ojos. Emociones: Angustia, tranquilidad.

P56: Me siento más vulnerable. Emociones: miedo, intimidación

P100: Prevenida, por lo general no estoy completamente tranquila. Emociones: rabia, indiferencia, apoyo.

⁷⁰ El caso de esta estudiante será presentado en el capítulo siguiente, por lo cual solo mencionare algunos de sus comentarios sin entrar en el análisis.

Otros comentarios de malestar se refieren a situaciones como éstas:

P15: Algunas veces siento que la participación y las observaciones de los hombres tienen más peso que el de las mujeres creo que puede ser por su manera confiada de hablar (vista como un buen atributo) cuando una compañera habla del mismo modo puede verse como arrogante otras veces me siento tranquila depende tanto de los profesores como de los compañeros de clase. Emociones: humillación, miedo, discriminación, apoyo, libertad.

P61: Hasta ahora la mayoría de mis compañeros no hacen acepción, (sic) sin embargo, algunos buscan opacarnos por la sencilla razón de ser mujeres. Emociones: humillación, rabia, rechazo discriminación y exclusión.

Una de las estudiantes demostró sentimientos de exclusión de parte de sus compañeras, e incomprensión de su rol materno por parte de algunos docentes:

P40: Es muy frustrante saber que estudio con tantas mujeres y que no se cuenta con el apoyo de ellas, ni como grupo ni como compañeras de cohorte para hacer actividades que podrían generar unos lazos fuertes y construir nuevas miradas como mujeres universitarias entre nosotras, por el contrario, hay subgrupos de amigas ya constituidos y no acogen a las que llegan al espacio, haciéndolas sentir excluidas, aunque en algunas ocasiones crucen palabras. Emoción: frustración.

P80: HE SENTIDO INCOMPRENSIÓN DE PARTE DE ALGUNOS DOCENTES POR SER MADRE, EN EL SENTIDO DE QUE NO COMPRENDEN QUE ES UNA CONDICIÓN DIFERENCIAL [mayúsculas textuales]. Emociones: indiferencia, aceptación, reconocimiento, inclusión.

Estos malestares manifestados por las estudiantes con relación a su género en las oficinas de docentes podrían clasificarse en cuatro tipos:

El primero tendría que ver con sus sentimientos de miedo, intimidación, rabia, inseguridad, angustia, estrés, (aunque en algunos casos señalan sentimientos encontrados también de indiferencia, y apoyo) por su condición de género, ligados más a su corporalidad, en relación tanto con los compañeros de clase como con algunos docentes (P13; P32; P33; P56; P100).

El segundo malestar tiene que ver con la forma en que parece que se valorara y apreciara más la palabra y las ideas de los compañeros hombres en las aulas de clase por su *forma confiada de hablar* que las de las mujeres (P. 15); y también el malestar por sentir que algunos compañeros buscan opacar la voz de las compañeras debido a su género (P. 61).

Lo planteado por esta estudiante es muy interesante. Ya en 1975, en *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Robin Lakoff señalaba que las mujeres si adoptan un lenguaje culturalmente definido como femenino, mostrando inseguridad, son consideradas “menos que personas”, y si adoptan un lenguaje más asertivo, son consideradas "menos que mujeres"(citado en Cameron, 2005, p. 492) (Castellanos, 2019, p. 12)

El tercer malestar tiene que ver con la falta de solidaridad y compañerismo entre las mismas mujeres de las aulas de clase, que genera frustración (malestar intra-género) en la estudiante (P. 40).

Y el cuarto malestar tiene que ver con la falta de reconocimiento de parte de algunos docentes sobre la condición de una estudiante como mujer madre y como estudiante. (P. 80).

Este malestar está asociado a una de las preguntas centrales a la presente tesis doctoral en cuanto al carácter “asexuado” del campus y que revisaré en el capítulo siguiente de conclusiones.

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios de las 19 estudiantes (F-H-M) en relación con su orientación sexual en las aulas de clase, fueron de tranquilidad, bienestar, y normalidad. En los comentarios a continuación se aclara de parte de algunas estudiantes, que este bienestar y tranquilidad se da por el hecho de ser “heterosexual”, por lo cual no hay peligro de cualquier discriminación o vulneración por el hecho de su orientación sexual, lo cual no significa que no lo haya por su posición identitaria de género (como señalé en el apartado anterior)

P15: Reconozco que en toda la esfera de la orientación sexual no tengo inconvenientes por estar en un contexto heteronormativo. Emociones: aceptación, apoyo, tranquilidad, inclusión, libertad y alivio.

P86: No siento incomodidad o discriminación de este tipo ya que mi disposición es heteronormativa. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad.

P89: No tengo una orientación sexual que sea vulnerada. Emociones: aceptación

P40: En general bien, desapercibida. Emociones: aceptación.

Hay solo un comentario sobre un hecho homofóbico que fue criticado:

P95: durante toda mi formación académica solo he sabido de un evento donde un profesor hizo comentarios imprudentes a un compañero sobre "salir del closet" y eso no nos pareció y le hicimos saber eso al docente, el resto de las docentes suelen ser muy amables con todos sin importar estas características. Emociones: apoyo, aceptación, libertad, tranquilidad,

seguridad.

Es diciente el hecho de decir que se siente “alivio”, (por la orientación heterosexual) pues indica también la gran necesidad de aceptación que tienen las personas estudiantes – participantes de la investigación de parte de sus pares y el temor a ser diferentes y a ser discriminados. En el imaginario del campus y entre las estudiantes la heterosexualidad esta instaurada como “lo que debe ser”.

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu pertenencia étnica-racial?

En general las estudiantes F-H-M no manifiestan tener malestar frente a su racialización en las aulas de clase. Los comentarios más comunes son: bien, normal, tranquila, cómoda. Otros comentarios son:

P30: *Me siento normal, cuando digo normal me refiero a que no siento que mi racialización sea algo que me defina como diferente a otra persona.* Emociones: *aceptación, tranquilidad.*

P33: *Cómoda, aceptada en general.* Emociones: *aceptación, apoyo, reconocimiento, libertad, protección, tranquilidad.*

La Cafetería Central

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu género?

De las 18 estudiantes F-H-M que hicieron comentarios sobre este lugar con relación a su género, 6 estudiantes expresaron sentirse bien, sin problema en relación con su género. Una estudiante expresó que su condición de género le daba *beneficios* en este espacio (P. 26) (pero no explicitó el motivo).

Sin embargo, 3 estudiantes F-H-M (P 16; P40; P95) condicionan el estar bien en este lugar solo si “están acompañadas de amigas” y las otras 6 expresan malestar por temor a ser acosadas, intimidadas, tocadas, sobre todo en las aglomeraciones que se hacen en las filas de ingreso. Entre sus comentarios se encuentran:

P.29: *Desprotección, debido a un problema con un acosador en el campus.* Emociones: *desprotección.*

P31: *a veces me siento muy observada.* Emociones: *intimidación, desprotección.*

P32: *Siento que no se puede estar tranquila en el lugar y menos si se está sola.* Emociones:

miedo, estrés, intimidación.

P33: Que en la aglomeración de ese lugar haya tantos hombres me hace sentir insegura sobre todo si voy sola pero cuando voy con varias amigas me siento mejor. Emociones: miedo, angustia, estrés, desprotección, intimidación, apoyo, alivio.

P89: Incómoda por la cantidad de personas cerca, sin saber qué tipo de acoso se pueda presentar. Emociones: miedo, desprotección.

P100: Insegura. Emociones: rabia, estrés, indiferencia.

Llaman la atención los sentimientos de malestar e inseguridad que manifiestan las estudiantes F-H-M en la cafetería Central que hacen de éste un lugar que preferirían no frecuentar por los temores e inseguridades que les produce en relación con su género y su corporeidad. Este temor está asociado con la incertidumbre frente a lo que pueda sucederles en un lugar donde hay mucho tumulto y aglomeración (en especial de hombres); por la intimidación de sentirse observadas; y por el tipo de acoso que pueda presentarse.

El ingresar a este lugar “solo” en compañía de amigas para sentirse seguras, es una estrategia para enfrentar el acoso y la intimidación de la que son objeto de parte de estudiantes con posiciones identitarias masculinas.

Una estudiante (quien no participó de la investigación) me comentó en una conversación personal e informal que el temor de estar sola en la cafetería central es generalizado en las mujeres estudiantes del campus porque se sienten intimidadas y acosadas por *grupos de hombres* con miradas, chistes morbosos, comentarios sobre su apariencia, y también con acercamientos no deseados, insinuaciones, tocamientos y en muchos casos son fotografiadas con celular por estos estudiantes para luego subirlas al sitio web de *confesiones* Univalle para hacer comentarios y para averiguar datos sobre la estudiante. Por eso muchas estudiantes siempre van en grupo a este lugar y evitan ir solas.

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu orientación sexual?

De las 17 estudiantes F-H-M que respondieron a esta pregunta 12 manifestaron en relación con su orientación sexual en la cafetería central, sentirse bien, tranquilas, normal, como una más.

P40: Me siento bien, como una mujer que es reconocida y a la que le dan su espacio y mantienen su distancia en la fila. Emociones: aceptación, reconocimiento.

Llama la atención este otro comentario:

P95 (F-H-M): Bien, la verdad no tengo ningún rasgo característico que distinga bajo que orientación sexual vivo mi vida. Inclusión libertad, seguridad y tranquilidad.

Este comentario denota que esta estudiante tiene una orientación sexual “diversa” pero no la manifiesta, lo cual le genera sentimientos de tranquilidad y seguridad. También es posible que se trate de una observación en abstracto, de aplicación general.

Sin embargo, hubo también 3 comentarios acerca del malestar en este lugar por diversos motivos. En un caso, el malestar estaba asociado a sentimientos de desprotección, miedo, angustia, estrés, intimidación, asociado al temor de ser tocadas, acosadas o muy observadas, como se ve en los siguientes comentarios:

P29: Desprotección, debido a un problema con un acosador en el campus. Emociones: desprotección

P33: Insegura de nuevo, creo que los hombres sienten que pueden pasarse con una, sobre todo cuando está sola. Emociones: miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección

En otro comentario, en una muestra de solidaridad, el malestar estaba asociado a sentimientos de rabia por observar la discriminación de que son objeto las personas trans o de orientaciones sexuales diversas en este lugar.

P32: Yo bien, aunque cuando hay parejas trans o del mismo sexo las otras personas miran despectivamente y eso me genera rabia. Emociones: rabia.

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu pertenencia étnica-racial?

Sobre este aspecto todas las estudiantes F-H-M con excepción de una (P31), expresaron sentirse bien, normales, tranquilas, y cómodas con su racialización en la cafetería central.

Destaco dos comentarios: el primero es de una estudiante (P. 33 F-H-M), que hace referencia a estar en una “zona de confort” por ser mestiza lo que le genera aceptación, apoyo, libertad, protección, inclusión, seguridad y alivio; y el otro es el de otra estudiante (P 40) que afirma que “Como mujer mestiza me siento segura en este espacio, no he recibido burlas ni comentarios mal intencionados” (P.40) lo cual podría indicar que de no ser mestiza, las condiciones podrían ser diferentes.

Llama la atención sin embargo que en general no se haga visible en los comentarios sobre la cafetería central, que es un espacio “vitrina” de alta confluencia de estudiantes,

comentarios racistas.

Para concluir después del análisis realizado sobre los comentarios y emociones de estudiantes FHM en este lugar, la pregunta que se haría uno allí es porque se sienten amenazadas o en peligro las estudiantes con posiciones identitarias femeninas (por su condición de género) que frecuentan este lugar a plena luz del día.

Una respuesta a primera vista es que la Cafetería central al ser el lugar más concurrido del campus a la hora del almuerzo⁷¹, donde se encuentran diariamente gran cantidad de estudiantes (y funcionarios/as) de todos los programas académicos, es un lugar donde están expuestos (como en una vitrina) “los cuerpos” a las miradas, los juicios y al examen de escrutinio de los otros. Los cuerpos femeninos o feminizados y las personas trans y no binarias son “objetos” en particular de este examen, que es realizado por personas de posición identitaria masculina, que ostentan *el poder* de calificar o descalificar a las *otras* personas según su apariencia y sus atributos. Sin embargo, no solo el temor obedece al hecho de ser observadas, sino a la “posibilidad” de que se presenten acercamientos indeseados, si en especial, se está sola (léase acoso) y a que se presentan actos de violencia.

Un aspecto interesante para analizar acá hace referencia a lo que plantea Rita Segato (2019)⁷² a raíz de una investigación que realizó en una cárcel de hombres en Brasilia en 1993, donde ella descubrió que detrás de las agresiones y violencias contra las mujeres, hay “una hermandad masculina, una cofradía, un club de hombres” (Segato, 2019).

Uno de los hallazgos centrales de su investigación, que es ampliamente elaborado en su texto *Las Estructuras elementales de la violencia* (2003), es que la violación (y la violencia) no solo se da en la relación entre el agresor y la víctima, sino que “Hay otro eje de relaciones y de interlocución que es tanto o más importante, que es la relación entre los hombres” (Segato, 2019). En este sentido afirma:

⁷¹ Según datos de Bienestar Universitario se suministran a diario un total de 5300 almuerzos subsidiados por la Universidad. En el campus de Meléndez, donde está ubicada la planta de funcionamiento, se distribuyen la mayor parte de éstos en cuatro comedores habilitados tanto para funcionarios como para estudiantes.
<https://vicebienestar.univalle.edu.co/restaurante-universitario>

⁷² Rita Segato: “La violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia”
<https://diariofemenino.com.ar/rita-segato/> Julio 17, 2019.

El sistema de estatus se basa en la usurpación o exacción del poder femenino por parte de los hombres. Esa exacción garantiza el tributo de sumisión, domesticidad, moralidad y honor que reproduce el orden de estatus, en el cual el hombre debe ejercer su dominio y lucir su prestigio ante sus pares. Ser capaz de realizar esa exacción de tributo es el prerequisite imprescindible para participar de la competición entre iguales con que se diseña el mundo de la masculinidad. Es en la capacidad de dominar y de exhibir prestigio donde se asienta la subjetividad de los hombres y es en esa posición jerárquica, que llamamos "masculinidad", donde su sentido de identidad y humanidad se encuentran entramados (Segato, 2003, pp. 144-145)

Agrega también Segato que esta *fratía entre hombres* tiene una estructura corporativa y unas normas (que aprenden los hombres desde muy temprana edad en su socialización dentro del mandato de masculinidad) que son: (1) la lealtad que se deben los unos a los otros y (2) la estructura jerarquizada donde se disputa el lugar que se ocupe que debe ser ganado mediante el ejercicio del poder y de la violencia sobre los otros (Segato, 2019)

Lo antes planteado es claramente visible en los comentarios y emociones de estudiantes M-H-M y F-H-M en varios lugares del campus.

1. Por lealtad o solidaridad de *fratía* los hombres no se denuncian, aunque algunos hacen conciencia de la discriminación que ejercen (P. 27 M-H-M).
2. Los estudiantes M-H-M ejercen más violencia cuando están en grupos que solos (lealtad entre ellos y búsqueda de una jerarquía dentro del grupo de pares, lo cual los hace ser más violentos frente a los “otros”, es decir: mujeres, cuerpos feminizados, personas de orientaciones sexuales diversas y personas de género no binario).

Habría que seguir profundizando sobre estos aspectos y sobre estrategias que pudieran modificar estas conductas, al interior del campus universitario.

La Plazoleta de Banderas.

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

De las 20 estudiantes F-H-M que comentaron sobre este lugar desde su posición de género femenina, seis de ellas dijeron que no frecuentan este espacio, o lo hacen solo por momentos muy cortos; cuatro estudiantes comentan sentirse bien y tranquilas; una estudiante

comenta: P40: “Es un sitio donde confluyen muchas personas y donde más se ve la diversidad universitaria, así que ser mujer y estar allí no es ni significativo ni tampoco causa rechazo, allí una puede estar con libertad y nadie te dice nada”. Sin embargo, las otras 9 estudiantes manifiestan malestar debido a su género y sentimientos encontrados:

P1: Asustada. Comentarios: miedo estrés.

P3: Depende de la hora del día, normalmente tranquila. Emociones: miedo, estrés.

P13: Incómoda, hay muchos hombres en este lugar, en especial, hombres que no pertenecen a la academia y llegan empañados de características y opiniones patriarcales ridículas Ej: "¿Que hace una mujer por estos lares? Emociones: estrés, intimidación, exclusión, frustración, desprotección.

P15: A veces puedo sentir que, si me embriago, podrían aprovecharse de mí he sabido de varias compañeras a las que les ha pasado, incluso con amigos suyos. Emociones: desprotección, aceptación, inclusión y alegría.

P16: A veces bien, a veces observada. Comentarios: intimidación, aceptación, inclusión

P29: Desprotección, debido a un problema con un acosador en el campus. Emociones: miedo, estrés, intimidación, desprotección.

P31: generalmente incómoda, observada, sin embargo, estando ahí es un espacio ambiguamente de tranquilidad y reposo. Emociones: estrés, intimidación, desprotección, tranquilidad.

P33: Excluida, creo que hay un ideal todavía de que quienes consumen drogas o alcohol en su mayoría son hombres entonces cuando una de mujer aparece por ahí la miran raro, y si cumple con los estándares de mujer Femenina (creo que es mi caso) aún más. Emociones: rechazo, desprotección, exclusión.

P100: Incómoda: Emociones: estrés, intimidación, indiferencia.

De nuevo, aunque para algunas estudiantes este es un lugar que les genera emociones encontradas para otras, es un lugar que les genera estrés, intimidación, temor, exclusión, frustración y desprotección. por su posición identitaria de género.

El malestar se asocia con el temor a ser vulneradas, acosadas o violentadas por los compañeros estudiantes que aun siendo conocidos o amigos, puedan abusar de ellas y más aún si se encuentran en estado de embriaguez. Se han reportado casos de abusos de mujeres estudiantes en las “audiciones”, o “conciertos” que se llevan a cabo en el campus

universitario los viernes en la noche. Esto hace que muchas de las estudiantes prefieran ir siempre con amigas a estos espacios y no estar solas (igual como sucede en la cafetería central y en algunos casos en las oficinas de docentes masculinos).

Una estudiante (que no hizo parte de la investigación) me comenta en una conversación informal que ha sido testigo de cómo algunos estudiantes “echan sustancias” a las bebidas que toman algunas estudiantes para poder abusar de ellas y sacarlas del campus; comenta también que cuando asisten a la plazoleta, ella (con varias de sus amigas) están atentas a ayudar cuando ven a alguna estudiante que está en riesgo de ser abusada y lo han hecho en varias ocasiones.

¿Como te sientes en la Plazoleta de banderas a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios de las estudiantes F-H-M en la plazoleta de banderas en cuanto a su orientación sexual fueron en su mayoría de bienestar y normalidad y de no sentir discriminación por esta posición identitaria. Sin embargo, de 2 estudiantes que manifiestan sentir rechazo, estrés, frustración, y desprotección en este espacio, emociones asociadas al temor de ser agredidas o violentadas por sus compañeros en estado de embriaguez o de sustancias psicoactivas:

P31: a veces un poco observada y presionada nuevamente porque es un espacio en el que las personas creen que no hay límites, entonces las sensaciones que genera el tener límites propios en un espacio donde pareciera que no los hay es extraño, Sin embargo, creo que cuando me veo abierta a otras posibilidades voy a pasar desapercibida. Emociones: Frustración, indiferencia, libertad.

P33: Creo que cuando los hombres están bajo el efecto de sustancias, suelen mostrarse más, querer reafirmar su masculinidad, entonces se vuelven más intensos, más cansones, me da pereza, sinceramente allá no voy creo que me voy a encontrar a la clase de hombres que precisamente trato de evitar. Emociones: rechazo, estrés, frustración, desprotección, discriminación, exclusión.

¿Como te sientes en la Plazoleta de banderas a causa de tu pertenencia étnica-racial?

Todas las estudiantes F-H-M que frecuentan la plazoleta de banderas manifiestan sentirse bien, normal, indiferentes, sin discriminación ni malestar por su racialización.

P33: *De nuevo, siento que en esta identidad me siento en una zona de confort. Emociones: aceptación, libertad.*

P40: *Allí confluyen muchas personas, es un espacio abierto y nunca me he sentido discriminada ni he visto este tipo de actos. Emociones: aceptación, libertad.*

Solo una estudiante manifiesta su incomodidad en este y otros espacios del campus por sentirse excluida por su color de piel blanca⁷³.

En suma y en el contexto de los comentarios y emociones manifestados por las estudiantes de posiciones identitarias femeninas (en relación con su género) podría decirse que este es un lugar masculinizado en el campus. El hecho de que se “critique” la presencia de las estudiantes, que se las “intimide”, “acose” o “violente” por ocupar este espacio, es totalmente intimidatorio y pareciera obedecer a una estrategia “disuasiva”, que según los datos recogidos en la investigación (sobre la poca presencia de las estudiantes) pareciera que funciona.

Es notable también la incertidumbre, y el temor constante que padecen las estudiantes con posiciones identitarias femeninas en varios de los lugares del campus universitario debido a su género; temor a ser agredidas, acosadas, violentadas aun de parte de sus propios compañeros y “amigos”. Vale la pena reiterar que para muchas de las estudiantes con posiciones identitarias F-H-M el campus universitario resulta inseguro, tanto de día (Cafetería Central, oficinas de docentes) como de noche (Plazoleta de Banderas, audiciones y fiestas) a causa de su género.

El Centro Deportivo Universitario

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu género?

De las 19 estudiantes F-H-M que hicieron comentarios sobre este espacio en relación con su género, solo 4 comentaron sentirse bien. Una de ellas señaló:

P61: *A diferencia de lo que se pueda pensar, creo que es uno de los lugares donde se siente y valora la igualdad de género. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad.*

⁷³ Sobre este comentario ya he hecho en un apartado anterior algunas consideraciones.

Entre los comentarios de malestar de las otras estudiantes se encuentran los siguientes que hablan por sí solos:

P3: Observada. Emociones: rechazo, estrés, intimidación.

P26: Incomoda. Emociones: intimidación

P29: Desprotección, debido a un problema con un acosador en el campus. Emociones: rabia, miedo, intimidación, desprotección.

El hecho de que esta última estudiante repite su malestar en tantos lugares del campus muestra que su experiencia con un acosador le ha causado un profundo malestar.

Los restantes comentarios sobre el modo como se sienten estas estudiantes son también significativos y muy preocupantes:

P31: observada e incómoda la mayor parte de su tiempo, como objeto de vitrina. Emociones: rabia, estrés, intimidación, desprotección.

P32: A veces es incómodo por la gran cantidad de afluencia de hombres que hay. Emociones: miedo, exclusión, aceptación, seguridad.

P33: Observada, incómoda, expuesta, Siento que en cualquier zona del CDU pueden mirarme mucho sobre todo los hombres, que verme sudar en el gym, entrar al baño en toalla y verme en la piscina en vestido de baño los va a excitar, me siento en peligro. Emociones: humillación, rabia, miedo, angustia, estrés, intimidación, frustración, desprotección.

P40: Realmente no me gusta este espacio para hacer deporte porque suele haber más presencia de hombres que de mujeres y suele ser incómoda compartir este espacio con ellos por evitar que te digan algún comentario al usar ropa deportiva, realmente es algo más de una de mujer que algo que realmente pase, es creer que una causa que le digan un piropo por cómo está vestida o porque se le marca o se le ve tal cosa. Emociones: frustración.

P86: Me siento observada, pero es más bien la dinámica de un espacio deportivo: se mira a quien llega tratando de adivinar qué quiere o espera de su actividad No me siento discriminada por género, aunque la mirada sí me ha hecho sentir incómoda. Emociones: estrés, aceptación.

P89: Insegura al ser un lugar apartado. Emociones: miedo, desprotección.

P95: en el área del gimnasio he recibido algunos comentarios o miradas por parte de los hombres y puede llegar a ser algo incómodo, sin embargo, la mayoría de las ocasiones todo transcurre normal y cada quien se dedica a sus actividades. Emociones: aceptación, libertad, seguridad, tranquilidad.

P100: Prevenida e incómoda. Emociones: estrés, indiferencia

Destaco el siguiente comentario que es un llamado a las directivas universitarias para el acondicionamiento NECESARIO de este lugar del campus que genera tanto malestar a las estudiantes y que además pone en riesgo su seguridad e integridad personal:

P13: Tremendamente incomoda, creo que no hablo solo por mí al decir que el CDU necesita un acondicionamiento NECESARIO, es un espacio sumamente pequeño donde muchas personas (sobre todo hombres) van a realizar sus actividades Los hombres, te miran de pies a cabeza al entrar, es muy incómodo, ¡y ni hablar de la piscina! Emociones: angustia, estrés, intimidación

Aunque en algunos de los comentarios anteriores pareciera presentarse sentimientos encontrados de algunas estudiantes F-H-M en relación con su género en este lugar, el CDU, son muchos más los sentimientos de incomodidad y de malestar que tienen las estudiantes con posiciones identitarias femeninas.

Pregunta: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu orientación sexual?

De las 19 estudiantes F-H-M que respondieron, 15 contestaron sentirse bien, tranquilas, normal en relación con su orientación sexual en este lugar. La orientación heterosexual que comparten estas estudiantes con sus compañeros M-H-M que frecuentan este espacio, pareciera ser la causa de tranquilidad, en contraste con el malestar por la identidad de género en este lugar. Así lo siente esta estudiante:

P40: Con la libertad de poder andar en él sin ser señalada o juzgada por ser heterosexual. Emociones: libertad.

Sin embargo, dos contestaron que no iban a ese espacio y las otras dos manifestaron algún malestar relacionado con su orientación sexual en este espacio. Destaco estos memos:

P3: observada. Emociones: estrés, intimidación.

Sin embargo, el siguiente comentario pareciera apuntar a que en ciertos casos la heterosexualidad conduce a la dominación masculina:

P33 (F-H-M): Expuesta, incómoda, siento que por ser heterosexual muchos chicos que van ahí sienten que tienen un poder sobre una. Emociones: miedo, intimidación, frustración, desprotección.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu pertenencia étnica-racial?

Las estudiantes F-H-M, con una sola excepción, al responder sobre su pertenencia étnico-racial en el CDU manifestaron las siguientes emociones: normalidad, tranquilidad, estar “cómoda en zona de confort” (P 33); sin problemas.

Solo una estudiante P. 31. manifestó sentirse: “incomoda, minimizada, débil” con emociones de “intimidación, frustración, desprotección” al sentirse excluida y discriminada en todos los espacios del campus por su racialización (“blanca”), y por los “supuestos” privilegios de que es beneficiaria por esta condición.

En suma la incomodidad que sienten muchas de las estudiantes F-H-M, (que participaron de la investigación) debido a su género en casi todos los lugares del campus (oficina de docentes, cafetería central, plazoleta de banderas) se agudiza en el CDU dado que manifiestan que se sienten expuestas, como vitrinas, a las miradas y comentarios machistas y misóginos de parte de estudiantes con posiciones identitarias M-H-M, usuarios de este espacio, lo cual hace que se sientan amenazadas y desprotegidas. Las emociones más mencionadas por ellas fueron: rechazo, estrés, intimidación, angustia, desprotección, rabia, exclusión, humillación, frustración.

Aunque esto pueda deberse en alguna medida a la falta de adecuaciones del espacio físico que les permita tener mayor privacidad a las estudiantes (como lo reclama una estudiante), esto no soluciona el problema de fondo. El campus no puede ser para las estudiantes de posiciones identitarias femeninas un lugar donde deben estarse protegiendo todo el tiempo y donde se sientan amenazadas y en alerta.

En este contexto no puede hablarse “del derecho a la ciudad” (en un sentido amplio de la expresión), ni tampoco de una vida cotidiana digna. ¿Qué medidas deben tomarse? La lectura socioespacial del campus se va develando ante nuestros ojos.

4.1.2. Estudiantes con posiciones identitarias de género Masculino, heterosexuales y racialización mestiza (M-H-M)

Oficinas de docentes

Pregunta: ¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu género?

Podría decirse que casi todos los 24 estudiantes con posiciones Masculina-Heterosexual y Mestiza que contestaron esta pregunta manifiestan en los Mapas de Relieve de la Experiencia (MRE) que en las oficinas de docentes se sienten cómodos, normales, muy bien, tranquilos y que no sienten ninguna discriminación, ni han sido violentados a causa de su género.

P5: *normal, no siento ningún tipo de problema*

P42: *Bien, tranquilo*

P65: *Genial, sin ningún problema*

P91: *En ningún momento me he sentido violentado a causa de mi género*

P106: *No las frecuento mucho, pero no hay un sentimiento de incomodidad debido al género*

Sin embargo, llaman la atención estos tres comentarios:

P27: *Al final son lugares que, por estar en un espacio con un docente, uno se siente de por si un poco vulnerable por el tema de jerarquías. Emociones: angustia, estrés, intimidación, frustración, desprotección, aceptación, apoyo, alegría, seguridad*⁷⁴.

P74: *Incomodo, puede ser por la relación de poder Profesor--> estudiante. Emociones: rechazo, intimidación, indiferencia.*

P75: *Me siento bien en general, a veces siento algo de presión por ser una figura de autoridad. Emociones: aceptación, apoyo.*

En las oficinas de docentes estos estudiantes manifiestan sentir malestar por la relación estudiante-docente, que evidencia relaciones jerárquicas de poder, y de autoridad. Sin embargo, el estudiante P27 manifiesta también sentir sentimientos encontrados de angustia, estrés y de aceptación, apoyo, alegría, seguridad.

Nótese que a diferencia de las estudiantes F-H-M, la molestia que expresan algunos estudiantes M-H-M no está relacionada con su género, ni con su apariencia, ni con el temor

⁷⁴ Este estudiante muestra cómo un lugar puede generar sentimientos encontrados. En la oficina de docentes siente malestar, por una parte, pero por otra se siente bien. De allí también el acierto de los MRE de la clasificación de los lugares, lo cual permite poder visibilizar las posibilidades de sentir diversas emociones en los lugares.

a ser violentados⁷⁵, sino con las relaciones de jerarquía entre hombres que los incomoda y en algunos casos los hace sentir inferiores, o intimidados.

¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios de los 24 estudiantes M-H-M que respondieron a esta pregunta fueron de tranquilidad, bienestar y comodidad manifestando que su orientación heterosexual no les causaba ningún problema en este espacio.

P5: normal, soy heterosexual y a los profesores no les importa

P21: Normal, tranquilo, cómodo.

P91: En ningún momento me he sentido violentado a causa de mi orientación sexual.

P75: Me siento bien, no tengo problema alguno por mi orientación sexual en este espacio

Solo un estudiante manifestó estrés por una situación particular que le sucedió:

P115: Sólo con un profesor sentí estrés porque le gustaba tocar a los estudiantes en general y a mí eso no me gustaba en los demás casos me sentí tranquilo y libre. Emociones: aceptación, tranquilidad.

En conclusión, sobre la orientación sexual en las oficinas de docentes no hay diferencias sustantivas entre los comentarios de estudiantes con posiciones identitarias de género femeninas y con posiciones identitarias masculinas, aunque el género sí los afecta de forma diferente. Lo que sí es muy claro en los comentarios y las emociones es que la “orientación heterosexual” les produce a unos y a otras, tranquilidad, serenidad, comodidad, aceptación y también “alegría” en ciertos espacios.

¿Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu pertenencia étnica-racial?

Todos los comentarios de 24 estudiantes con posiciones identitarias masculinas, heterosexuales y mestizas M-H-M, que respondieron esta pregunta, son de bienestar, tranquilidad, comodidad; en las emociones se señalan en general la indiferencia, la inclusión, la aceptación, la seguridad y la tranquilidad.

P7: Bien, normal, aceptado

P82: Me he sentido bien nunca he tenido problema por mi condición racial

Un estudiante P 22 (M-H-M) es más explícito al señalar que su “color de piel” no le

⁷⁵ Solo el estudiante P115 (M-H-M) manifestó sentir estrés frente a un docente como se muestra en el apartado siguiente.

ha causado ninguna discriminación, ni rechazo”

Solo un estudiante señala que, aunque no es su caso, ha observado que el “estigma se mantiene”.

P27 (M-H-M): No es mi caso, pero desde lo que he visto, se trata de no tenerlo, pero el estigma se mantiene un poco. Emociones: miedo, frustración, indiferencia, apoyo, inclusión.

Es interesante notar en este caso que de todos los estudiantes M-H-M, solo uno haga una referencia al *estigma* del *racismo* en el campus, aunque de forma impersonal y es interesante señalar también que el estudiante advierte que "se trata de no tener" estigma racial, pero sí hay "un poco". O sea que la discriminación racial se mantiene en cierto grado, a pesar de que el clima sociocultural la rechace.

Ahora bien, el siguiente comentario podría ilustrar los sentimientos en general de los estudiantes M-H-M y de él se pueden derivar varias consideraciones:

P50: me siento normal, sé que no me dirán nada por este tema, no me he sentido discriminado.

Primera: La *normalidad*, (en este caso) está asociada en este contexto al “color de piel mestiza” (dado que es la que prevalece en el campus universitario); segunda: la discriminación está asociada a tener otro color de piel; y la tercera: los estudiantes explicitan mucho la necesidad de ser “aceptados”.

Aulas de clase

¿Como te sientes en las aulas de clases a causa de tu género?

En general los comentarios que hicieron los estudiantes que se posicionan desde una identidad de género masculina, (y que además son heterosexuales y mestizos) son de sentirse bien, cómodos, “normales” y tranquilos en las aulas de clase, con relación a su género. Algunos testimonios son los siguientes:

P5. nada, soy un hombre normal. Emoción: tranquilidad.

P22: Cómodo y libre de expresar mi opinión o realizar preguntas. Emociones: aceptación, reconocimiento, libertad, tranquilidad.

P50: A causa de género me siento bien, tranquilo, no me he sentido mal que recuerde. Emociones: seguridad, tranquilidad.

P65: Muy bien. Emociones: aceptación, tranquilidad, reconocimiento, inclusión, seguridad, y alegría

Por su parte el malestar de este estudiante (P25) se debe a que no comparte con algunos de sus compañeros, las actitudes machistas hacia sus compañeras de clase.

P25: *Algunas veces un poco incómodo, pues he encontrado a personas machistas en las aulas de clase. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría*

Llama también la atención el comentario del estudiante P7 (M-H-M) que escribe en sus comentarios:

P7 (M-H-M) *Regular. Emociones: Intimidación, Exclusión, Indiferencia.*

Sin embargo, no especifica el motivo.

¿Como te sientes en las aulas de clases a causa de tu orientación sexual?

21 de 22 estudiantes M-H-M que contestaron esta pregunta, escribieron en sus comentarios sentirse sin problemas a causa de su orientación heterosexual en las aulas de clase. Los términos más usados fueron: normal, cómodo, bien, y muy bien.

P22: *No he sentido que ser heterosexual sea una gran dificultad*

P39: *No siento ninguna clase de discriminación por mi orientación sexual*

P82: *Me he sentido bien nunca he sentido ningún tipo de rechazo por mi orientación sexual*

P87: *me siento aceptado*

P115: *Todo perfecto*

Sin embargo, el estudiante P7 (MHM) manifiesta frente a esta pregunta:

P7: *Desagradable. Emociones: Humillación, Rechazo, Discriminación*

Pero como en el caso anterior no explica el motivo.

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu pertenencia étnica-racial?

La mayoría de los estudiantes (M-H-M) utilizaron expresiones de bienestar, tales como cómodo, normal, bien, muy bien, sin discriminación.

P22: *Muy bien, cómodo y libre. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, protección tranquilidad*

P115: *Normal, ninguna actitud que me hiciera sentir mal. Emociones: aceptación, tranquilidad*

P120: *No he tenido experiencias negativas debido a mi raza. Emociones: aceptación, tranquilidad*

Un estudiante señala:

P74 (M-H-M): *Pues, no me afecta, pero es muy frecuente el uso de palabras soeces por el*

color de piel que pueden llegar a provocar incomodidad, no en mí, puede que en otros compañeros. Emociones: humillación, rechazo, intimidación, discriminación, exclusión.

Al igual que al estudiante P25 (que rechaza las actitudes machistas contra las estudiantes en las aulas de clase), este estudiante se molesta por el racismo de otras personas, no contra él sino contra otros. Parecería en estos casos que existe en estos estudiantes una solidaridad con otros estudiantes que están en posiciones de “desventaja” al no pertenecer a las posiciones hegemónicas dominantes, en estos casos el pertenecer a posiciones identitaria de género masculino (P25 M-H-M) y el racialización mestiza (P74 M-H-M).

El estudiante P7 (M-H-M) de nuevo manifiesta su malestar, pero no es claro el motivo:

P7: Frustrado. Emociones: Rechazo.

Cafetería Central

Pregunta: ¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu género?

De los 24 estudiantes con posiciones identitarias Masculino-Heterosexual-Mestizo (M-H-M) que contestaron esta pregunta, el estudiante P7 (M-H-M) dice sentirse “muy mal”, pero no expresa el motivo, mientras los otros manifiestan sentirse bien, muy bien, cómodos, sin discriminación ni problemas a causa de su género en la cafetería central. Un estudiante P 82 (M-H-M) hace un comentario que genera una interesante reflexión.

P82: Me siento bien mi masculinidad nunca ha tenido que ponerse de manifiesto mientras estoy haciendo fila para ingresar al comedor. Emociones: indiferencia, libertad, seguridad, tranquilidad.

La pregunta aquí sería ¿En qué otros espacios del campus tendrían los estudiantes que poner de manifiesto su masculinidad... y con qué objetivo? Esta pregunta va más allá de este lugar y del campus universitario y hace alusión a la necesidad permanente de la masculinidad hegemónica de sentirse reforzada para consolidarse ...cuestión que nunca se logra.

Es interesante también este otro comentario en el que el estudiante P 27 (M-H-M) señala dos aspectos: (1) el lugar de la cafetería central donde se ve de forma *rara* a las personas trans, y el (2) que tiene que ver con la inseguridad que pueden sentir las mujeres en las filas y tumultos debido a su condición de género.

P27: *No me ha tocado ver ningún problema a causa de género, pero sí creo que se les ve como extrañados por no decir raro a personas trans, o tal vez las mujeres se sientan inseguras en este espacio, en las filas y los tumultos.* Emociones: *desprotección, exclusión, indiferencia, inclusión*

En este comentario pareciera que, aunque el estudiante es consciente de la discriminación de que son objeto las mujeres y las personas trans, y en cierto sentido se solidariza con ellos al enunciarlas y al anotar entre sus emociones los de “desprotección y exclusión”, a la vez se solidariza con sus compañeros de género al hablar en tercera persona y colocar entre sus emociones “indiferencia e inclusión”.

La pregunta acá de nuevo es ¿Solidaridad o condescendencia? La solidaridad se da entre iguales y la condescendencia se puede asociar más a conductas hacia personas que se consideran desiguales. Sería interesante indagar un poco más allá de las palabras.

El comentario siguiente pareciera ser de reclamo de un estudiante P91 (M-H-M) a la exclusión de ciertos grupos por la violencia machista, aunque no es muy claro a lo que se refiere específicamente.

P91: *Quizá en este punto se torna un poco más difícil, en algunas ocasiones por ser de género masculino puedes llegar a ser excluido de grupos sociales o movimientos específicos, aun así, es difícil tomarlo como un ataque, cuando corresponde a un comportamiento resultado de una violencia machista de carácter estructural aun así también es un lugar de aceptación, depende las personas con te llegues a topar.* Emociones: *rechazo, exclusión, aceptación, libertad, tranquilidad.*

Pareciera que el estudiante quiere manifestar que no puede entrar a grupos feministas o de LGBTQ+, pero que al mismo tiempo acepta que hay justificación para este tipo de exclusión debido a "la violencia machista" en la sociedad.

Este otro comentario llama también la atención la atención:

P5: *no me gusta que, en el día de la mujer, [la cafetería] central haga un almuerzo privilegiado y al día del hombre nada.*

Este comentario conduce a preguntarse si esta expresión surge de cierto resentimiento y temor frente a la pérdida de los privilegios de una masculinidad hegemónica que está siendo hoy fuertemente cuestionada desde las posiciones identitarias femeninas y no binarias.

Estos reclamos, aunque parecieran sin importancia, e inocentes, pueden ser señales, preludios o consecuencias de las violencias instaladas en la cultura (y en las instituciones)

contra las mujeres y las personas con posiciones identitarias femeninas, o no binarias, que son también crecientes en nuestro país y que tienen gravísimas consecuencias. En este contexto entonces se puede afirmar que la violencia cultural es en gran medida el sustrato en el que se asienta la violencia física y otros tipos de violencias.

Ahora bien, como vemos en el apartado anterior las diferencias entre los comentarios y emociones de estudiantes M-H-M y las estudiantes F-H-M, sigue siendo notables con relación al género. Mientras la mitad de las estudiantes con posiciones identitarias F-H-M (que participaron del estudio) sienten temor, desprotección, inseguridad por su condición de género, en la cafetería central, todos los estudiantes M-H-M sienten seguridad, bienestar, tranquilidad y comodidad en este mismo lugar.

Pregunta: ¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu orientación sexual?

Todos los comentarios de los 22 estudiantes M-H-M que respondieron a esta pregunta fueron de bienestar en relación con su orientación sexual en la cafetería central. Los términos más usados fueron bien, muy bien, normal, tranquilo, cómodo, aceptado. Algunos expresan de forma más detallada este bienestar como:

P76: *Es un lugar en el que me siento tranquilo*

P82: *Me siento bien no es un lugar donde haya presenciado algún tipo de discriminación sexual*

P91: *La orientación sexual por otro lado, es un factor menos determinante en estas situaciones, y no genera algún rechazo*

P115: *Bien, quizás por ser de las orientaciones sexuales más abundantes, nunca se va a criticar*

Llama la atención este sentimiento de alegría y de felicidad que produce en este estudiante (P 50 M-H-M) su orientación sexual ¿sentiría tal vez “temor” de que no fuera así?

La diferencia entre estudiantes con posiciones identitarias masculina y femenina de orientación sexual heterosexual, sigue revelándose con relación al género de las segundas.

¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu pertenencia étnica-racial?

En cuanto a la racialización en la cafetería central todos los estudiantes M-H-M señalaron en sus comentarios sentirse bien, así como se ve en los comentarios siguientes:

P5: nada

P27: sin problema

P42: Bien

P50: También tranquilo, así es como me siento

P54: Normal

P75: Me siento muy bien, no tengo algún sentimiento negativo a raíz de mi racialización

P120: Tranquilo, seguro

1.2.1. Plazoleta de banderas

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

Todos los estudiantes M-H-M que frecuentan este sitio se sienten bien, cómodos, normales y tranquilos. No tienen problema con relación a su género en este espacio.

P76: Es un gran lugar de aceptación. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, reconocimiento, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

P82: Me siento bien nunca he sentido discriminación por mi masculinidad. Emociones: indiferencia, libertad, tranquilidad, aceptación, inclusión.

P115: No voy mucho, pero es un lugar tranquilo

Sin embargo, un estudiante plantea sentirse excluido, como ya lo ha mencionado en la cafetería central, debido a su género.

P91: Vuelve a presentarse la situación antes referida, aun así, no llega a ser violento, sino más bien exclusionista en algunas oportunidades, como mencioné antes, quizá con justa causa. Emociones: rechazo, exclusión, aceptación, libertad., tranquilidad

Pregunta: ¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu orientación sexual?

Todos los estudiantes M-H-M que frecuentan este lugar manifestaron sentirse bien, super bien, cómodos, normales, tranquilos, aceptados, sin ningún problema ni malestar debido a su orientación sexual en la plazoleta de banderas. Algunos comentarios son los siguientes:

P50: Bien, también me siento bien a causa de mi orientación sexual

P75: En general me siento bien, en este espacio de acuerdo a mi orientación sexual

P76: Es un gran lugar de aceptación

P82: Me siento bien

P91: No representa gran problema, siendo sinceros

Pregunta ¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu pertenencia étnica-racial?

Todos los estudiantes M-H-M que frecuentan este lugar, manifestaron sentirse aceptados, tranquilos, bien, cómodos, normales, sin ningún problema ni discriminación relacionada con su racialización en la plazoleta de banderas. Los comentarios siguientes así lo demuestran

P120: Tranquilo, me alegra ver diversidad de razas. Emociones: aceptación, libertad, tranquilidad

P68: Cómodo

P72: Normal

P75: Me siento bien en este espacio respecto a mi racialización

P76: Es un gran lugar de aceptación

P82: Me siento bien

P91: Es un lugar bastante diverso y divertido

P120: Tranquilo, me alegra ver diversidad de razas

En suma, en la plazoleta de banderas las diferencias más grandes en los comentarios y emociones entre los estudiantes H-H-M y estudiantes F-H-M se encuentra nuevamente en relación con la posición identitaria de género. En este contexto mientras todos los estudiantes M-H-M que frecuentan este lugar manifiestan sentirse bien, cómodos, normales, tranquilos y sin problema con relación a su género en este espacio, la mayoría de las estudiantes F-H-M que frecuentan este espacio manifiestan malestar relacionado con su género (como ya se explicó en el apartado correspondiente). Las palabras más usadas por estas estudiantes F-H-M para manifestarlo son de estrés, intimidación, desprotección.

Son notables también las diferencias en cuanto a la longitud de los comentarios entre estudiantes F-H-M y estudiantes M-H-M. Mientras que las primeras expresan ampliamente en sus comentarios su malestar, los estudiantes M-H-M responden con respuestas muy escuetas y cortas.

El Centro Deportivo Universitario.

Preguntas: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu género?

De los 20 estudiantes M-H-M que respondieron esta pregunta, 16 contestaron sentirse cómodos, bien, muy bien, normal. Dos comentarios sin embargo llaman la atención:

El de estudiante P 22 (M-H-M) que señala:

P22: Algunas veces intimidado, algunos hombres se te quedan mirando sospechosamente en las duchas de los hombres. Emociones: desprotección.

Entre los estudiantes M-H-M no es común el manifestar sentimientos de desprotección frente a otros estudiantes, dado que su mandato de masculinidad se los impide; sin embargo, el temor que manifiesta este estudiante (P 22) frente a la vulnerabilidad de exponer su cuerpo desnudo a la mirada de otros y frente a ser deseado por éstos, pareciera romper este estereotipo de masculinidad hegemónica pues va acompañado en la emoción de desprotección a la que asocia su temor.

Y llama también la atención este otro comentario:

P39: Si estás jugando, las cosas te tienen que salir perfectas sino te van a joder. Emociones: estrés, intimidación, alegría.

Este comentario pareciera estar relacionado con una característica central a la

masculinidad hegemónica, que está asociada a la competencia entre pares tanto en la vida privada como pública y en este caso en el campo de los deportes.

Pregunta: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu orientación sexual?

Todos los estudiantes M-H-M que frecuentan este lugar y que respondieron a esta pregunta con excepción de 1, manifestaron sentirse bien, tranquilos, normal, cómodos, sin problema ni discriminación debido a su orientación sexual en el CDU.

El estudiante P22 (H-M-H): comenta al respecto. “Normalmente no discriminan a los heterosexuales” y manifiesta sentir indiferencia.

Solo un estudiante P74 manifestó incomodidad en las duchas porque,

Las personas homo tienden a observar de más, y las duchas permiten esto, y al ser yo una persona hetero, me incomoda que una persona me este "deseando" mientras estoy desnudo es realmente incomodo. Emociones: rabia, estrés, intimidación, frustración

Este comentario claramente homofóbico parece distanciarse del mencionado con anterioridad acerca del mismo motivo por el estudiante P 22 (M-H-M) en cuanto a la forma de formularse y en cuanto a las diferentes emociones que genera en los dos estudiantes.

Llama la atención el siguiente comentario, que, aunque se refiere a una situación particular de un estudiante, da a conocer en general cual es el ambiente que impera en el CDU con relación a las “miradas” intimidatorias de sus compañeros frente a las estudiantes:

P50: Bien también sé que es como común que los hombres miren a las chicas, pues su cuerpo y demás, pero a la verdad yo prefiero intentar no hacerlo, ya que es respetuoso no hacerlo, de tener una novia no me agradaría que la mirasen (Ya que sé que es con deseo que lo hacen) y pues menos en traje de baño o licra de gym. (sic)

Pregunta: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Todos los estudiantes M-H-M manifestaron sentirse bien, cómodos, normales por su pertenencia étnico-racial y no tener ningún malestar o discriminación por esta causa en el CDU.

P22: Da lo mismo, voy a ejercitarme

P25: hasta el momento no he tenido problema, así que me siento bien

P50: Bien me siento bien, tranquilo

P82: No es un espacio que frecuente mucho, pero nunca he sufrido algún tipo de discriminación, por lo tanto, diría que me he sentido bien, ha sido indiferente esta condición

En conclusión, la diferencia en los comentarios y sentimientos de estudiantes de posiciones identitarias F-H-M con la de los estudiantes con posiciones identitarias M-H-M en el CDU es altísima, en cuanto al malestar que experimentan estas en relación con su género en este lugar, lo cual en suma daría indicios de una clara “masculinización” del campus, a pesar de que la presencia de las mujeres en el mismo es mayoritaria.

4.1.3. Estudiantes con posiciones identitarias de género Masculino, heterosexuales y racialización mestiza (M-H-M) Estudiantes con posiciones identitarias de género otros⁷⁶, orientación sexual heterosexual y pertenencia étnico-racial mestiza (O-H-M); estudiante con posiciones identitarias de género Otro, orientación sexual No definida y pertenencia étnico-racial afrodescendiente (O-ND-A); y estudiante con posiciones identitarias de género ND, heterosexual, y pertenencia étnico-racial mestiza (ND-H-M)

Como bien señalé en la introducción de este capítulo en esta parte del análisis se toman en consideración estudiantes de Género “Otro”, y “No definido”. Es importante recordar que el eje 1 de este análisis, se priorizan las diferentes posiciones identitarias de GENERO. Ello es clave para dar voz a estudiantes que ha sido invisibilizada y comúnmente “silenciada” y “vulnerada” en el campus al no obedecer a las posiciones de género hegemónicas. Por ello en este apartado tomare en cuenta todas estas voces e identificare las posiciones identitarias de cada una de estas personas.

Pregunta: ¿Como te sientes las oficinas de docentes a causa de tu género?

Los comentarios fueron los siguientes:

P41. Otro-H-M: confortablemente.

P69 Otro-H-M: Cómodo, todo normal.

P104. Otro-H-M: Emociones: libertad, tranquilidad, seguridad alivio, alegría.

P. 93. ND-H-M. Me siento aceptado. No presencio ninguna aversión ni discriminación.

Cuatro estudiantes que se nombraron desde posición identitaria de género Otra, manifestaron no tener ningún problema con relación a su género en las oficinas de docentes.

⁷⁶ Dado que los estudiantes que seleccionaron la opción Otros (4) y la opción No definida (1) en relación con su posición de género, son pocos y sus otras posiciones identitarias varían, me parece relevante darles VOZ al nombrar sus comentarios y emociones en cada uno de los lugares del campus.

Sin embargo, destaco el caso de esta estudiante que señala que siente angustia, estrés, y frustración por la presión que siente:

P.36⁷⁷. Otro- ND- Afro: *se siente mucha presión ya que se maneja un discurso empoderamiento femenino y eso que los y las docentes siempre estén exigiendo y presionando por el hecho de ser mujer.*

Pregunta: ¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios fueron los siguientes:

P41. O-H-M *Sin ser relevante.*

P69. O-H-M. *Bien.*

P104: Otro-H-M. *Muy cómodo, tranquilo y seguro.*

P.93. ND-H-M. *Me siento tranquila. No existe un juicio o rechazo. Emociones: indiferencia, aceptación, tranquilidad.*

Como vemos en los comentarios anteriores cuatro estudiantes que se posicionaron con genero *Otro* manifestaron sentirse bien, cómodos, sin rechazo, ni aversión en las oficinas de docentes a causa de su orientación sexual. Destaco sólo el comentario de la estudiante P.36 (O-ND-A) que señala:

P36. O-ND-A. *La orientación sexual no es algo que se note a simple vista, por lo tanto, sé que la mayoría de mis docentes no saben sobre mi orientación sexual. Emociones: tranquilidad.*

El comentario de esta estudiante pone de manifiesto la estrategia del *passing*⁷⁸ muy usada en el campus universitario y que se repite en varios comentarios de estudiantes en relación con su orientación sexual. Con ello se confirma el temor que sienten muchas estudiantes a “ser diferentes y a ser señaladas y discriminadas por serlo” y la tranquilidad parece derivar del secreto u ocultamiento de su orientación no heterosexual.

⁷⁷ El caso de esta estudiante será retomado nuevamente en el capítulo siguiente, donde se presentarán algunas consideraciones.

⁷⁸ El *passing* que en sociología es la capacidad de una persona de mostrarse con una identidad que no es la suya (aparentar una condición de orientación sexual, de género, de clase social, etc) es también una estrategia muy usada en el campus universitario para simular una orientación sexual diferente a la que se siente.

Pregunta: ¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu pertenencia étnico-racial?

P41. O-H-M: *Sin angustia.*

P69.O-H-M: *Bien, igual acá todos somos mestizas.*

P104. O-H-M: Emociones: *seguridad, tranquilidad.*

P93. ND-H-M: *Bien, considero que es indiferente. Emociones: indiferencia, aceptación, tranquilidad.*

Aunque cuatro estudiantes manifiestan sentirse bien, tranquilas con relación a su pertenencia étnica-racial en las oficinas de docentes destaco de nuevo el comentario de esta estudiante:

P36. O-ND-A: *Mal, por lo mismo de las exigencias y la presión que ponen en ti, para que no seas un número más de las y los estudiantes afrodescendientes que han despertado. Emociones: angustia, estrés, frustración.*

En el comentario de esta estudiante pareciera notarse que el discurso anti-racista le produce angustia, estrés y frustración de nuevo por la presión de los y las docentes y en cierto modo tal vez preferiría que se ocultara o ignorara esta discriminación.

Aulas de clases

Pregunta: ¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu género?

Los comentarios fueron los siguientes:

P41. Otro-H-M: *confortablemente. Emociones: aceptación*

P69 Otro-H-M: *Cómodo. Sin problemas. Tranquilidad*

P104. Otro-H-M: *Siempre me he sentido bien. Emociones: Aceptación, inclusión, indiferencia, libertad, tranquilidad*

Cuatro personas-estudiantes con posiciones identitarias de género Otros, manifiestan que su posición de género no les genera malestar en las aulas de clase; al respecto manifiestan sentirse cómodas, tranquilas, aceptadas, sin ninguna discriminación.

El estudiante de posiciones identitarias No definida, heterosexual y mestiza señala:

P. 93: ND-H-M. *Es confortable. No existe un juicio adverso de mis compañeros. Emociones: aceptación, reconocimiento, libertad, tranquilidad.*

Es interesante señalar que esta estudiante P.36 manifieste sentir “alivio” en las aulas de clase en relación con su género, pues en las oficinas de docentes manifestaba sentir mucha presión. Podría ser que, al estar dentro de un grupo, se siente menos presionada e individualizada y pasa más desapercibida para los y las docentes y no siente esa presión, ni “el juicio adverso” de parte de sus compañeros y compañeras de curso, lo cual le genera alivio.

P.36. Otro- ND- Afro: Bien. Alivio.

¿Como te sientes en las aulas de clase oficinas de docentes a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios fueron los siguientes:

P41. Otro-H-M. Emociones: aceptación, libertad, inclusión, seguridad, tranquilidad.

P69 Otro-H-M: Bien, tranquilidad.

P104. Otro-H-M: Me he sentido bien. Nunca he sentido ningún tipo de rechazo por mi orientación sexual. Emociones: aceptación, libertad, tranquilidad.

La persona P.36 (O-ND-A) manifiesta sentirse bien, sin preocupación y con una emoción de alivio

¿Como te sientes en las aulas de clase oficinas de docentes a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios fueron los siguientes:

P41. Otro-H-M: aceptación, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad.

P69 Otro-H-M: Bien, con normalidad. Emociones: tranquilidad

P104. Otro-H-M: Me siento bien. Es una condición por la cual no debo preocuparme en clases. Emociones: indiferencia, inclusión, libertad, tranquilidad

Tres de las personas con posición identitaria de género Otra-Heterosexual-Mestiza manifestaron sentir aceptación, libertad, tranquilidad, inclusión. La persona P93 (ND-H-M) señala que se siente bien y que “no hay ningún indicio de discriminación. Emociones: aceptación, libertad, reconocimiento, tranquilidad”.

Sin embargo, la persona P.36 con posiciones identitarias Otra-No Definida-Afro (O-ND-A) manifestó:

P.36. Otro- ND- Afro: Me venta mucha inseguridad, el hecho de ser afrodescendiente hace que tu género y tu orientación sexual, sea más grave. Emociones: discriminación, exclusión, indiferencia. (sic)

Esta afirmación de esta persona estudiante es de gran importancia para esta investigación en cuanto es un claro ejemplo de “cómo las opresiones pueden cruzarse y potenciarse” en algunos lugares o en todos, para algunas personas que no *encajan* en los parámetros hegemónicos.

Cafetería Central

Pregunta ¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu género?

Cuatro estudiantes expresaron sentirse bien en la cafetería central a causa de su género. Sus comentarios fueron los siguientes:

P69 Otro-H-M: Cómodo, sin problema. Emociones: tranquilidad

P104. Otro-H-M: Libertad, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

P.36. Otro- ND- A. Normal ya que no voy constantemente a ese lugar. Emociones: Alivio.

La P. 93 (ND-H-M) señala:

P. 93. ND-H-M. Bien, la pluralidad está muy presente y es aceptada. Emociones: aceptación, reconocimiento, libertad.

Pero esta otra persona-estudiante manifestó sentimientos encontrados frente al mismo, pero no expresó la razón.

P41. Otro-H-M: Emociones: Angustia, intimidación, indiferencia, aceptación, reconocimiento.

¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu orientación sexual?

Con relación a esta pregunta una estudiante (P36 O-ND-A) no hizo ningún comentario. Tres estudiantes manifestaron sentirse bien:

P41. Otro-H-M. Emociones: Aceptación, apoyo.

P104. Otro-H-M: Emociones: Libertad, protección, seguridad, alivio, alegría.

P. 93. ND-H-M. Bien, creo que a nadie le interesa, por tanto, no afecta. Emociones: aceptación, reconocimiento, libertad.

Y otro estudiante manifestó sentimientos encontrados al señalar:

P69 (O-H-M): Bien, aunque en ocasiones me siento observado por personas no heterosexuales, a veces coqueteando y a veces viéndome como si fuera raro. Emociones: tranquilidad.

Es importante destacar el comentario de esta persona -estudiante dado que a pesar de ser consciente de que es “observado” y visto como si fuera “raro”, manifiesta sentir tranquilidad. Este caso de la conciencia de que es observado es similar a la de las estudiantes F-H.M que manifiestan sentirse todo el tiempo “observadas” en la cafetería central como “objetos de vitrina”, lo cual les genera intimidación y malestar en relación con su género.

Pregunta ¿Como te sientes en la cafetería Central a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios de los 5 estudiantes fueron de bienestar como se muestra a continuación:

P41. (Otro-H-M). Emociones: aceptación, inclusión.

P69 (Otro-H-M). Bien, sin problema. Emociones: tranquilidad.

P104. (Otro-H-M). Emociones: Libertad, protección, seguridad, alivio, alegría

P.36. (Otro- ND- A): Emociones: Alivio.

P. 93. ND-H-M. Bien, no he sentido discriminación o algo por el estilo. Emociones: Aceptación, reconocimiento, libertad.

Estas personas-estudiantes de género Otro y No definido expresaron sentirse bien, sin problemas, cómodos, con tranquilidad, aceptación y sin temor a ser discriminados por su racialización en la cafetería central.

Plazoleta de banderas

Preguntas: ¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

De los 4 estudiantes con posición identitaria Otra, la persona-estudiante P104 (O-H-M), no hizo ningún comentario; la persona- estudiante P69 (O-H-M), manifiesta sentirse con tranquilidad en este lugar; la P.36 (O-ND- A) señala:

“Normal. No supe ir a banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión. Emociones: alivio (sic)”.

La persona-estudiante P 41 (O-H-M): expresa sentir sentimientos encontrados en este lugar de “angustia, intimidación” pero también de “aceptación e inclusión”, aunque no explica la razón. Por su parte la persona-estudiante P. 93. (ND-H-M) señala:

P. 93. (ND-H-M) Bien. Emociones: aceptación, inclusión, reconocimiento, libertad, tranquilidad

Pregunta: ¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu orientación sexual?

De 4 estudiantes de posición identitaria de género, la persona estudiante P104 (O-H-M) no hace ningún comentario; la persona P69 (Otro-H-M) dice no sentir nada malo y expresa tranquilidad; la estudiante P36 Otro- ND- Afro señala:

P.36. Otro- ND- Afro: Normal. No supe ir a banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión. Emociones: alivio.

P.93. ND-H-M. Bien. Lo plural está muy presente y todxs comparten. Emociones: aceptación, inclusión, reconocimiento, libertad, tranquilidad

Pregunta: ¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Tres de las personas de genero Otro manifiestan también sentir aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad en este espacio acerca de su racialización; la persona P104 (O-H-M) no hace ningún comentario y la P36 hace el mismo comentario respecto a su género en este lugar:

P.36. Otro- ND- Afro: “Normal. No supe ir a banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión; alivio”.

Por su parte la P. 93. ND-H-M manifiesta sentirse bien con emociones de aceptación, inclusión, reconocimiento, libertad, tranquilidad.

Si revisamos los comentarios de la P.36, este es el único lugar donde manifiesta sentir alivio, tanto por su posición identitaria de género, como de orientación sexual y de pertenencia étnico-racial, aunque pareciera que no lo frecuente, pero ha escuchado decir que es un lugar de “inclusión”.

El Centro Deportivo Universitario.

Pregunta: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu género?

De 4 estudiantes con posición identitaria Otra, la P104 (Otro-H-M) manifiesta emociones de seguridad, tranquilidad, alivio, alegría en el CDU en relación con su género; otro estudiante tiene sentimientos encontrados:

P69 Otro-H-M: En general me siento bien, aunque un poco observado, pero es que estoy en la piscina casi siempre, es natural de ese entorno. Emociones: alegría”

Y dos estudiantes expresan malestar:

P. 36: O-ND-A. Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer. Emociones: humillación

P41. Otro-H-M: Emociones: angustia, estrés, intimidación, desprotección.

Por su parte el estudiante de posición de género No definido señala:

P. 93. ND-H-M: No lo frecuento, pero no ha habido problema cuando estoy allí. Emociones: aceptación, libertad.

Pregunta: ¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu orientación sexual?

De 4 estudiantes con posición de género Otra, solo 1 expresó sentirse bien en el CDU a causa de su orientación sexual,

P104. Otro-H-M: Libertad, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

Mientras que los otros tres estudiantes manifestaron sentir malestar e incomodidad como vemos a continuación:

P.36. Otro- ND- Afro: *Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer.* Emociones: *Humillación.*

P41. Otro-H-M. Emociones: *intimidación, aceptación.*

P69 Otro-H-M: *En varias ocasiones me he sentido incomodo a causa de personas no heterosexuales, tanto así que deje de ducharme en los baños del CDU y lo hago en la piscina.*
Emociones: *estrés.*

Por su parte el estudiante de posición de género No definida expreso sentir aceptación y libertad:

P. 93. ND-H-M: *Bien, nada fuera de un trato formal.*

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios fueron los siguientes:

P.36. Otro- ND- Afro: *Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer y es claro que la hipersexualización por el hecho de ser negra lo agrava considerablemente.* Emociones: *humillación, rabia, desprotección.*

P41. Otro-H-M: Emociones: *intimidación, aceptación.*

P69 Otro-H-M: *Bien, no siento ninguna incomodidad en ese sentido.* Emoción: *alegría.*

P104. Otro-H-M.: Emociones: *Libertad, seguridad, tranquilidad, alegría.*

P. 93. ND-H-M: *Bien, sin inconveniente.* Emociones: *aceptación, libertad.*

4.2. EJE 2. ORIENTACIÓN SEXUAL “DIVERSA”

Presento a continuación una tabla donde se muestra la frecuencia de las posiciones de orientación sexual “diversa” de los Mapas de relieve de la Experiencia realizados por el total de estudiantes que participaron de la investigación.

Tabla 10 Énfasis Orientación sexual “diversa”

Sigla	Cruces de “posiciones identitarias”	Frecuencia⁷⁹
F-B-M	Femenina- bisexual- mestiza	12
O-H-M.	Masculino-bisexual-mestiza	4

⁷⁹ La frecuencia se refiere al número de estudiantes que reúnen las tres posiciones identitarias. Esto no significa que sus experiencias sean similares en todos los lugares del campus, ni que puedan generalizarse, pues como he explicado en anteriores apartes, la forma como cada estudiante percibe vive y concibe los lugares del campus es única y contextualizada en su historia y sus experiencias.

F-ND-M.	Femenina- no definida- mestiza	3
F-B-A	Femenina- bisexual-afrodescendiente.	1
F-L-NQR.	Femenina- lesbiana- no quiero responder	1
F-B-O.	Femenino- bisexual- otros	1
F-O-M.	Femenina-otros-mestizas	1
M-G-A.	Masculino- gay- afrodescendiente	2
M-ND-M	Masculino- no definida-mestiza	1
M-G-M.	Masculino- gay- mestiza	4
M-G-ND.	Masculino- gay- no definida	1
M-B-ND.	Masculino- bisexual- no definido	2
M-NQR-NQR.	Masculino- no quiero responder- no quiero responder	1
M-G-O.	Masculino-gay-otros	1
	Total	35

Nota: elaboración propia

Es importante señalar como ya comenté en la introducción a este capítulo que en esta sección el énfasis se centra en los comentarios y emociones de estudiantes de orientación sexual “diversa”⁸⁰, entendida en el sentido de “no hegemónica”, es decir “no heterosexual”.

Es importante mencionar también, que esta sección la divido en dos acápites para efectos de poder hacer comparaciones⁸¹. La diferenciación la hago teniendo como criterio la posición identitaria de género, dado que esta fue muy significativa en la sección primera en cuanto a las diferencias entre la experiencia vivida en los lugares del campus, de estudiantes con posiciones identitarias de género femenina, heterosexuales y los estudiantes con posiciones identitarias de género masculina, heterosexuales.

Dado lo antes planteado en un primer apartado entonces presentaré los casos de estudiantes con posiciones identitarias femenina y con orientación sexual “diversa” y en un segundo apartado presentaré los casos de estudiantes con posición identitaria masculina y orientación sexual “diversa”. Como ya he señalado en todos los casos se tendrán en cuenta

⁸⁰ La palabra “diversa” va entre comillas, pues se refiere a orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual que es la mayoritaria. En el caso de esta investigación las personas participantes seleccionaron las siguientes opciones de orientaciones sexuales (aparte de la heterosexual): bisexual, gay, lesbiana, otros y No definida.

⁸¹ Podría haber muchísimas otras formas de cruzar la información y analizarla; el criterio seleccionado acá obedece a mi interés de indagar si existen diferencias en la experiencia vivida en el campus para estudiantes con posiciones identitarias de género masculinas y de orientación sexual “diversa” y estudiantes de posición identitaria de género femenina y de orientación sexual “diversa”. De todas formas, el análisis que presente en este capítulo no se agota aquí, pues la riqueza de la información de los 120 Mapas de Relieve de la Experiencia permitiría hacer muchos otros cruces y combinaciones para otros análisis. Este criterio es más para efectos de ordenar la información y acotarla dada la extensión de esta tesis.

para el análisis las tres posiciones identitarias: género, orientación, sexual y pertenencia étnica-racial.

En este contexto como ya señalé en la introducción de este capítulo, es pertinente recordar que de los 120 estudiantes participantes de la investigación 84 seleccionaron la opción de orientación de género heterosexual, mientras que 35 estudiantes seleccionaron opciones de orientación sexual “diversa” los cuales se revisarán en esta sección.

4.2.1. Análisis de los comentarios y emociones de estudiantes con las posiciones identitarias Femenina-Bisexual-Mestiza F-B-M (12); Femenina-Bisexual-Afro F-B-A (1); Femenina-Bisexual-Otros F-B-O (1); Femenina-No definida- Mestiza F-ND-M (3); Femenina- Lesbiana-No quiero responder F-L-NQR (1); y Femenina-Otros-Mestiza F-O-M (1).

Siglas	Posiciones identitarias	Casos de estudiantes.
F-B-M	Femenina-Bisexual-Mestiza	12
F-B-A.	Femenina-Bisexual-Afro	1
F-B-O	Femenina-Bisexual-Otros	1
F-ND-M	Femenina-No definida- Mestiza	3
F-L-NQR.	Femenina-Lesbiana-No quiero responder	1
F-O-M.	Femenina-Otros-Mestiza	1
		19 estudiantes

Nota: elaboración propia

Oficinas de docentes

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu género?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y orientación sexual diversa, una estudiante (P49 F-B-M) manifestó sentimientos de “precaución y prevención” en las oficinas de docentes al señalar que “por el momento no he sentido incomodidad o algo negativo en las oficinas de docentes a causa de mi género”; otras 2 estudiantes (P85 F-B-M y P92 F-B-M) manifestaron sentir ansiedad, e incomodidad por estar en una oficina de un docente masculino; 3 estudiantes manifestaron sentimientos controvertidos al respecto: P98

F-B-M: estrés, aceptación, apoyo, inclusión; P17 F-ND-M: miedo, indiferencia, aceptación, apoyo; y P113 F-ND-M: estrés, libertad; y las otras 12 estudiantes manifestaron sentirse bien.

Si se revisa esta información con la obtenida en la sección primera (eje género) donde el 50 % de los comentarios y emociones de las 24 estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza que contestaron a esta pregunta en las oficinas de docentes en relación con su género, fueron de prevención en algunos casos e inseguridad, y en otros de malestar, intimidación, y miedo, relacionado con el temor a un “supuesto posible acoso” de los docentes, se notan diferencias significativas entre estos dos grupos de estudiantes.

Ahora bien, las emociones que manifestaron las estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual diversa que sienten malestar debido a su género en las oficinas de docentes son: angustia, estrés, miedo, humillación, discriminación y exclusión. Los motivos de las emociones de las estudiantes en muchos de los casos (aporte de los mencionados en un párrafo anterior) no son explícitos. Las emociones de las estudiantes que manifestaron sentirse bien fueron: aceptación y tranquilidad (más usadas) y las otras fueron: inclusión, libertad, apoyo, reconocimiento, y seguridad.

Es interesante considerar lo que plantea la estudiante P85 (F-B-M) que, aunque manifiesta que no le ha sucedido nada en las oficinas de docentes, señala que “solo con pensar en estar en una oficina con un docente hombre le causa cierto temor” Y coloca entre sus emociones: “humillación, estrés, discriminación, exclusión”.

Las emociones que sentimos hacia los lugares están muchas veces condicionadas no solo por las experiencias reales que tengamos en ellos sino también por los imaginarios y los simbolismos asociados a estos espacios. Para Lefebvre (1972) lo simbólico, junto con las prácticas sociales, los lugares, el tiempo, y las pluralidades de sentido, hacen parte de la vida cotidiana y aportan a su construcción⁸².

En este contexto es pertinente retomar una cita de Soto en la señala que:

Las diferentes formas de pertenencia e identidad espacial de género que se expresan en la “ciudad vivida⁸³” son indisociables del espacio representado e imaginado. Es decir, la

⁸² Esta idea está más ampliada en el marco teórico.

⁸³ Retomo de nuevo esta cita textual de Soto (2011) en su texto acerca de *la ciudad vivida* por considerarla central en este apartado: “La idea de espacio vivido (Di Méo, 1999) implica, por un lado, una nueva concepción del espacio porque además

experiencia de la ciudad no sólo se reduce a la materialidad, sino que considera las emociones, sentimientos, recuerdos, sueños, miedos y deseos de los sujetos como ejes de la experiencia espacial individual y colectiva. Así, la materialidad del espacio es inseparable de las diversas representaciones que la sociedad construye para interpretarla (Ortega, 2000; Bailly, 1989) (Soto, 2011, p. 21).

Esto está asociado también con lo que plantea Lefebvre (1974/ 2013) con relación al espacio vivido que para este autor es un espacio personal, subjetivo, un espacio concreto donde experimentan su vida las personas; es el espacio de los habitantes y los usuarios, “espacio que es vivido a través de las imágenes y los signos que lo acompañan (...) Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos” (p.98)

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu orientación sexual?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y orientación sexual diversa, siete manifiestan explícitamente que los docentes no saben de su orientación sexual lo cual les genera tranquilidad, indiferencia, libertad. La estrategia del *passing* como mencioné en un apartado anterior de este capítulo, pareciera ser una estrategia que usan muchas estudiantes para aparentar “normalidad” y evitar ser señaladas o confrontadas. Algunos de sus comentarios son:

P49: F-B-M: Considero que la orientación sexual no es algo que se diga a la ligera o se mantenga diciendo, por lo cual no he tenido inconvenientes hasta ahora por mi orientación sexual en las oficinas de docentes. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad.

P64: F-B-M: Bien, a ellos no se le es pertinente mi vida personal. Emociones: libertad.

P85: F-B-M: Creo que ningún profesor sabe mi orientación, por lo tanto, es un tema indiferente en este lugar tanto para los profesores como para mí. Libertad, tranquilidad

P94: F-B-M: Normal, no conocen esa parte de mí. Indiferencia.

P96 F-B-M: No se hace manifiesto Eso me hace pensar en si es indiferente o si se evitaría para evitar confrontaciones. Emociones: indiferencia.

de la materialidad considera las emociones, los sentimientos, los recuerdos, motivaciones, sueños, miedos, deseos, como ejes de la experiencia espacial individual y colectiva. Por otro lado, implica una nueva mirada del sujeto, su experiencia particular, las sensaciones y valores de los individuos. En este sentido separamos analíticamente la ciudad vivida de la ciudad imaginada, pero hacemos hincapié en que son inseparables en la experiencia cotidiana de los habitantes” (p. 21)

P112. F-B-A: Bien, el tema de mi orientación sexual siempre lo he mantenido en el ámbito privado. Emociones: tranquilidad.

P102: F-L-NQR: yo no ando gritando a los cielos mi orientación sexual, por ello pasa desapercibida, así que me siento de manera normal.

Solo una estudiante (P17 F-ND-M) manifiesta sentir “rechazo, exclusión e indiferencia” (pero no expresa el motivo) y otra estudiante (P113 F-ND-M) tiene sentimientos encontrados de “estrés y de indiferencia”.

El resto de las estudiantes (10) dicen sentir aceptación, tranquilidad, indiferencia, libertad, pero no es claro si han hecho explícita o no su orientación sexual “diversa”.

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu pertenencia étnica racial?

Todas las estudiantes con posiciones identitarias femeninas, de orientación sexual diversa y mestizas, manifestaron sentirse bien, con tranquilidad, aceptación, libertad, seguridad, inclusión, indiferencia, en relación con su racialización en las oficinas de docentes.

En este lugar las estudiantes con posiciones identitarias femeninas, de orientación sexual diversa y de racialización afro, otro y No quiero responder, manifestaron que no sienten ningún malestar con relación a ésta. La estudiante P112 (F-B-A) señala que se siente bien y que “nunca he tenido ningún inconveniente” por su racialización en la oficina de docentes, lo mismo que la estudiante P119 (F-B-O) que expresa sentir: “aceptación, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad”; y la estudiante P102 (F-L-NQR) que manifiesta que se siente “normal”.

Aulas de clase

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu género?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientaciones sexuales “diversas”, ocho manifestaron sentir malestar en las aulas de clase debido a su género. Los motivos son los siguientes:

El primero tiene que ver con los comentarios “machistas, fuera de tono, innecesarios y errados” que hacen compañeros de posiciones identitarias masculinas para llamar la atención de ellas (3 estudiantes P49 F-B-M; P64 F-B-M; P70 F-M)

El segundo malestar tiene que ver con la diferencia en el trato de algunos docentes hacia estudiantes de acuerdo con su género. Esto se hace evidente en comentarios como el de esta estudiante (P85 F-B-M) que dice sentirse inferior y explica el motivo:

P85: Inferior Creo que en las aulas es muy evidente la lucha entre quien sabe más y quién sabe menos Muchas veces se nota que las mujeres tenemos que esforzarnos más para ser tenidas en cuenta y escuchadas. Emociones: humillación, rechazo, estrés, intimidación, angustia, frustración, discriminación, exclusión.

Y el comentario de esta estudiante:

P81: puede ser intimidante a veces, además de que a las mujeres se les puede tratar más fuerte, le dan más apoyo a los hombres. Emociones: humillación, angustia, estrés, intimidación, aceptación, frustración, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad.

El tercer motivo de malestar lo manifiesta una estudiante al señalar que a veces se siente acosada y vista como objeto sexual:

P92 (F-B-M): En general bien, aunque en ocasiones me siento acosada o vista más como objeto sexual que mis compañeros hombres. Emociones: estrés, frustración, aceptación, reconocimiento libertad.

Las emociones que generan estos malestares son de: humillación, angustia, estrés, intimidación, rechazo, rabia, frustración, discriminación, exclusión. Una estudiante manifiesta emociones encontradas: (P101 F-B-M): “Humillación, rabia, estrés, aceptación, libertad, seguridad”, pero no expresa el motivo. Las otras estudiantes 11 manifiestan en general sentirse bien y expresan emociones de aceptación, apoyo, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad, protección, indiferencia, normalidad.

Por su parte de 22 estudiantes, con posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza F-H-M que respondieron en los MRE en relación con las aulas de clase y su género, 13 estudiantes manifestaron sentirse bien, y tranquilas; sin embargo, 9 estudiantes expresaron diferentes malestares que los explique en un apartado anterior.

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu orientación sexual?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y orientaciones sexuales “diversas”, seis (P49 F-B-M; P92 F-B-M; P94 F-B-M; P101 F-B-M; P112 F-B-A; y P 102

F-L-NQR) manifiestan que pasan desapercibidas por sus compañeros de clase y esto les genera tranquilidad, aceptación e inclusión. Una estudiante manifiesta sentir intimidación (P70 F-B-M) pero no explica el motivo; y otra estudiante (P17 F-ND-M) siente emociones encontradas de “discriminación, apoyo, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio”.

Destaco el comentario siguiente porque ejemplifica los imaginarios, o presuposiciones culturales que se tienen en la sociedad en general y en el campus universitario frente a las personas con posiciones identitarias de género femenina y con orientación sexual diversa. Se “presupone” que las mujeres bisexuales o lesbianas son poco femeninas y es casi una contradicción que una mujer sea femenina (en su expresión de género) y a la vez lesbiana o no heterosexual, lo cual se asocia generalmente a una mujer “masculinizada”.

P92 (F-B-M): *Normal, al ser bisexual y una mujer Femenina las personas tienden a ubicarme como mujer heterosexual En ocasiones es incómodo ya que hacen comentarios asumiendo mi sexualidad, o hacen chistes sobre mujeres que les gustan las mujeres. Emociones: estrés, frustración, libertad.*

Habría que preguntarse en este contexto acerca de las razones del temor de las estudiantes de posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” a mostrar abiertamente su orientación y más aún frente a sus compañeros y compañeras de clase, que podrían considerarse sus iguales. Sin embargo, el mismo ocultamiento las lleva a situaciones incómodas, pues al creerla heterosexual, sus compañeros no se reprimen para hacer chistes homofóbicos.

Por su parte todas las 19 estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual mestiza manifestaron sentirse bien y tranquilas en relación con su orientación social en las aulas de clases. Como señalaba en el apartado correspondiente tres estudiantes hacían alusión directamente al tema de orientación sexual y manifestaban que su tranquilidad derivaba de su orientación heterosexual dado que ésta no les iba a generar ningún problema.

¿Como te sientes en las aulas de clase a causa de tu pertenencia étnica racial?

Todas las 19 estudiantes de posiciones identitarias femenina orientación sexual diversa manifestaron sentirse bien por su racialización. Fueron muy comunes los sentimientos de: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, alivio,

tranquilidad, alegría. La emoción que es más mencionada (12 veces) es la de tranquilidad y las emociones de aceptación y de alivio son también mencionadas con frecuencia.

En este lugar las estudiantes con posiciones de pertenencia étnico-racial afro, otro y No quiero responder no sienten ningún malestar con relación a ésta. La estudiante P112. (F-B-A) señala que se siente bien y que nunca ha sentido malestar; asimismo la estudiante P119: (F-B-O) que expresa emociones de inclusión, libertad, tranquilidad y la estudiante P102 (F-L-NQR) que manifiesta sentirse “Normal”.

Igualmente 18 de 19 estudiantes con posiciones identitarias F-H-M manifestaron no sentir ninguna discriminación o molestia en las aulas de clase por su racialización.

La Cafetería Central

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu género?

Tres de las 19 estudiantes con posiciones identitaria femenina y orientación sexual “diversa” mencionaron que no frecuentaban la cafetería Central P81, (F-B-M); P92 (F-B-M); y P53 (F-ND-M); dos estudiantes P85 (F-B-M) y P 101 (F-B-M) hicieron referencia al malestar que les generaban las filas y el caos que se creaba en ellas, en el que algunas estudiantes valiéndose de su género femenino buscaban “beneficios” para “colarse” en las filas y otros estudiantes valiéndose de su género masculino buscaban “beneficios” para colarse en las filas mediante la fuerza física. Dos de ellas señalan:

P85. (F-B-M): Es un caos siempre. Sin embargo, a través del género y el uso de ciertos capitales se pueden obtener ciertos "beneficios" que considero muy irrespetuosos. Si eres mujer te pueden dar puesto solo por el género; si eres hombre a través de métodos violentos te puedes "colar" sin importar quién esté allí. Hay que hacer consciencia que los roles de género no pueden seguirse imponiendo desde una perspectiva de antaño; la forma de relacionarnos debe ser diversa, sintiéndose así mismx y sabiendo que se tiene el derecho de tener un lugar en cualquier espacio La manera de percibir el género no puede ir encaminada en el beneficio tramposo de las personas (P85 F-B-M).

P101 (F-B-M): Es complejo sobre todo cuando la gente se "mete" en la fila. He sentido que no puedo quejarme al respecto porque muchos (no todos) los que se meten son hombres y me siento frágil de alguna manera, sé que es poco probable que la persona reaccione con violencia de cualquier tipo hacia mí, ya que ese es un espacio público y lleno de gente, en caso de presentarse algún tipo de violencia esa persona podría meterse en muchos

problemas, pero aun así me da miedo reaccionar. Emociones: rabia, miedo, frustración, desprotección.

Nótese que en estos dos casos el malestar que se genera en las estudiantes no está asociado directamente al hecho de sentirse intimidadas, acosadas, observadas, o por temor a acercamientos y acoso, sino que pareciera obedecer a la competencia que se da para evitar las largas esperas en las filas de ingreso a la Cafetería.

Sin embargo, llaman la atención los casos de tres estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual diversa que manifestaron sentir malestar en la Cafetería Central, al parecer debido a su género: la estudiante P 102 (F-L-NQR), que manifiesta “sentir estrés cuando está sola y que hombres se hagan atrás de ella en la fila”; la estudiante P83 (F-B-M) manifiesta sentir rabia, miedo, angustia, estrés, pero no explica la causa; la estudiante P94 (F-B-M), que manifiesta frente a este lugar *sentirse pequeña*, (aunque no explica el motivo), lo cual le genera intimidación.

Las otras estudiantes, es decir 10, manifestaron sentirse bien en este lugar y expresaron sentimientos de aceptación, inclusión, libertad, seguridad, alivio, tranquilidad, protección, alegría.

Un hallazgo interesante en la investigación es visibilizar las diferencias en la forma en que las estudiantes con posiciones de género Femenina-Heterosexual-Mestiza (revisadas en la sección primera) y las estudiantes con identidades de género Femenina y de orientaciones sexuales “diversas” (bisexuales, de orientación sexual No definido; de orientación sexual Otros y Lesbiana) viven, perciben y conciben este espacio de la cafetería central.

Mientras que 9 (de 18) estudiantes F-H-M sienten en este espacio, temor, inseguridad, desprotección debido a su género, solo tres de las estudiantes con orientación sexual diversa hacen alusión explícita a sentir malestar en este lugar debido a su género.

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu orientación sexual?

18 de las 19 estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual “diversa” manifestaron sentirse bien por su orientación sexual en la cafetería central. Ninguna de estas estudiantes manifestó sentir rechazo, ni exclusión, ni discriminación. Antes, por el contrario, manifestaron emociones de aceptación, bienestar, tranquilidad, indiferencia, libertad, reconocimiento, inclusión, alegría, protección.

Una estudiante (P94 F-B-M) comentó que sentía indiferencia pues “No se evidencia esta parte de mi vida en este lugar” comentario que coincide con el de otra estudiante de posición identitaria femenina, heterosexual y mestiza que señala:

P95 (F-H-M): Bien, la verdad no tengo ningún rasgo característico que distinga bajo que orientación sexual vivo mi vida. Inclusión libertad, seguridad y tranquilidad.

Solo una estudiante (P 102 F-L-NQR) señaló que sentía estrés porque (como ya lo había dicho en comentario anterior): “me molesta que se me hagan detrás si estoy sola y si son hombres, independiente de mi orientación sexual, género o racialización”.

¿Como te sientes en la cafetería central a causa de tu pertenencia étnica racial?

Todos los comentarios de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” con excepción de la P 102 F-L-NQR (que hace la misma observación con relación a sus otras posiciones identitarias): “me molesta que se me hagan detrás si estoy sola y si son hombres, independiente de mi orientación sexual, género o Racialización”, son de aceptación, tranquilidad, indiferencia, libertad, seguridad, alivio.

Llama la atención la utilización de muchos más sentimientos expresados en relación con esta posición identitaria que con las otras y la frecuencia en la mención de emociones de aceptación, alivio y libertad.

En este lugar dos estudiantes con posiciones identitarias femenina, de orientación sexual “diversa” y pertenencia étnico-racial afrodescendiente y Otro expresan sentirse bien. La estudiante P112. (F-B-A) señala: “Bien, nunca he tenido inconvenientes, tranquilidad”; Asimismo la estudiante P119: (F-B-O) que expresa emociones de aceptación, tranquilidad, inclusión, libertad.

En suma y dado lo antes planeado parecería que la cafetería central es un lugar que ofrece alivio, tranquilidad, seguridad, aceptación y libertad a las estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa”. Esto podría deberse a que la orientación sexual en el caso de estas estudiantes, como muchas de ellas lo han manifestado, no se hace visible y se sienten de algún modo protegidas por el anonimato que les produce el pasar casi invisibles, o desapercibidas.

De todas formas, sería interesante seguir profundizando sobre los siguientes interrogantes: ¿Qué hace que este lugar sea experimentado de forma tan diferente entre estudiantes con posición identitaria de género femenina con orientación sexual heterosexual, y estudiantes con posición identitaria de género femenina y orientación sexual “diversa”? ¿Pesa más en la experiencia de estas últimas estudiantes, sus posiciones de orientación sexual “diversa” que la del género y las de su pertenecía étnico-racial? ¿Las emociones de libertad y alivio podrían estar asociadas a espacios más abiertos donde se pase más desapercibida una orientación sexual *no hegemónica* en contextos donde la heterosexualidad es la norma⁸⁴?

La Plazoleta de Banderas

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

De las 19 estudiantes de posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” 6 señalaron que no frecuentan este lugar; dos estudiantes expresaron sentir malestar debido a su género: la estudiante P113 F-ND-M, expresó sentir “miedo” (pero no explica el motivo); y la estudiante P49 F-B-M, señala sentir intimidación y desprotección, al ver los comportamientos y actitudes de quienes frecuentan el sitio, hacia mujeres y hombres que mostraban algo de su cuerpo (miradas lascivas).

Por su parte tres estudiantes manifestaron sentimientos encontrados en relación con su género en este lugar como: P.70 F-B-M: intimidación, reconocimiento; P.96 F-B-M: intimidación, reconocimiento, aceptación, libertad, tranquilidad, alegría; y P101 F-B-M: Desprotección, aceptación, pero no manifestaron los motivos.

Finalmente, siete estudiantes manifiestan sentirse bien, con emociones como: P64 F-B-M: Inclusión, libertad, tranquilidad; P. 83 F-B-M: Aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, tranquilidad, alivio, alegría; P98 F-B-M: Aceptación, apoyo, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría; P119 F-B-O: aceptación, inclusión, protección, libertad, tranquilidad; y P38 F-O-M: Libertad. Las estudiantes P17 F-ND-M y P53 F-ND-M, manifestaron sentir indiferencia.

Llaman la atención en este lugar de nuevo las diferencias entre los comentarios y emociones de estudiantes F-H-M con los comentarios y emociones de las estudiantes de

⁸⁴ “Norma” no en el sentido literal de norma escrita, sino en el sentido simbólico, del imaginario colectivo.

posiciones identitarias femeninas, y de orientación sexual “diversa”. Mientras que de 20 estudiantes F-H-M, 6 no frecuentan la Plazoleta de Banderas y 4 comentan sentirse bien y tranquilas a causa de género en este lugar, 9 estudiantes F-H-M manifiestan sentimientos encontrados y de mucho malestar que les generan estrés, intimidación, exclusión, frustración, desprotección.

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu orientación sexual?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”, cuatro señalaron que no frecuentaban este lugar (P92 F-B-M, P112 F-B-A, P53 F-ND-M, y P 102 F-L-NQR); una estudiante (P48 F-B-M) no hace comentarios al respecto; tres manifestaron sentimientos encontrados: P.70 F-B-M: intimidación, reconocimiento; P.96 F-B-M: intimidación, reconocimiento, aceptación, libertad, tranquilidad, alegría; P101 F-B-M: Desprotección, aceptación, pero no explican las razones.

Una sola estudiante expresó sentir “miedo” en la Plazoleta de Banderas (P113 F-ND-M), pero no explicita el motivo y las otras 10 estudiantes manifiestan mayoritariamente emociones como: aceptación, libertad, tranquilidad, alegría, inclusión, apoyo, protección, seguridad, reconocimiento, alivio, con relación a su orientación sexual en este lugar.

Por su parte de 19 estudiantes F-H-M 5 no frecuentan el lugar, dos expresan malestar y las otras 12 manifiestan sentirse bien a causa de su orientación sexual en este lugar.

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu pertenencia étnica racial?

La mayor parte de las estudiantes de posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa” manifiestan sentirse bien y sin ningún malestar por su pertenencia étnico-racial en la Plazoleta de Banderas. Las emociones mencionadas fueron: *aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alegría*. La palabra “libertad” es la más usada.

Por su parte la estudiante P112 (F-B-A) señala: “Bien, nunca he estado en la plazoleta de banderas, solo he observado el lugar desde la fila de la central”; la estudiante P119: (F-B-O) expresa emociones de” aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, tranquilidad” y la estudiante P102 (F-L-NQR) señala que no asiste a este lugar porque “me molestan los olores a marihuana y cigarrillo y el bullicio”.

En suma, podría señalarse que la Plazoleta de Banderas es para la mayoría de estas estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”, un lugar que (aunque en algunas, genera sentimientos encontrados), en muchas otras, genera sentimientos de tranquilidad, aceptación, libertad, apoyo, alegría.

¿Es la plazoleta de banderas un espacio que ofrece cierta “invisibilidad”, “anonimato” y por ende protección y seguridad a las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” en un campus universitario marcadamente heteronormativo, androcéntrico y machista?

¿Qué razones de fondo existen para explicar la diferencia en la manera en que es vivida, concebida y percibida la experiencia de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual y las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” en el mismo lugar?

Creo que más que respuestas la lectura socio espacial de los lugares del campus genera preguntas que sirven para posteriores análisis.

El Centro Deportivo Universitario.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu género?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” tres no frecuentan el CDU (P112 F-B-A.; P53 F-ND-M; y P103); y dos expresan sentimientos controvertidos frente a este lugar (P.70 F-B-M): intimidación, reconocimiento; y (P96 F-B-M): intimidación, indiferencia, libertad.

Por otra parte, siete estudiantes manifestaron sentir malestar debido a su género y expresaron emociones de: incomodidad, estrés, angustia, intimidación, desprotección, rabia. De éstas dos explican su malestar por sentirse observadas e intimidadas con relación a su cuerpo:

P85 F-B-M: Insegura e incómoda por sentirme observada por los estándares de belleza donde, si no corresponden con el estereotipo de mujeres, no se es bonita o interesante, aunque intento que eso no me afecte en nada, inconscientemente están todas esas ideas tóxicas. Emociones: Rechazo, discriminación, frustración, exclusión.

Y en este otro:

P49 F-B-M: A veces me he sentido un poco incómoda por las miradas dirigidas a mi cuerpo, tanto de chicas como de chicos, al salir de la ducha o al hacer deporte. Emociones: intimidación.

Por su parte siete estudiantes manifiestan sentirse bien y señalan entre sus emociones: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, tranquilidad, alivio, seguridad e indiferencia.

Las diferencias son grandes si comparamos estas cifras con las de las estudiantes de posición identitaria femenina y heterosexual, pues de 19 estudiantes que respondieron sobre este lugar solo 4 manifestaron sentirse bien debido a su género en el CDU y 12 expresaron sentir malestar en este mismo lugar debido a su género.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu orientación sexual?

De estas 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina, y orientación sexual “diversa”, dos manifestaron que no asisten a este lugar P112 (F-ND-M) y P102 (F-L-NQR); una estudiante no hizo ningún comentario P53 (F-ND-M); y solo dos manifestaron sentir malestar con emociones de P83 (F-B-M) intimidación, desprotección y P92 (F-B-M): frustración, miedo, estrés. Esta última estudiante P 92 (F-B-M)) comenta que se siente bien en el CDU, “aunque en ocasiones me da miedo que las demás mujeres piensen que las estoy mirando de manera sexual así que trato no mirar a nadie”.

Por su parte las otras 14 estudiantes de posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa” manifestaron sentirse bien y sin problemas en el CDU debido a su orientación sexual, y expresaron emociones como: libertad, aceptación, inclusión, tranquilidad, seguridad, indiferencia.

No hay diferencias significativas en este lugar entre estudiantes con posiciones identitarias femeninas y heterosexual, y estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual diversa con relación a la orientación sexual, diferencia que si se hace más notoria en cuanto a la posición identitaria de género en este lugar.

Esto podría deberse a motivos diferentes: para las estudiantes con posición identitaria femenina y orientación sexual “diversa”, el CDU podría ofrecer anonimato de modo que su

orientación sexual pase más “desapercibida” y para las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual heterosexual, el hecho de compartir la heterosexualidad como “privilegio” con la mayoría de las estudiantes M-H-M podría darle un cierto sentido de tranquilidad.

Sin embargo, es interesante notar el contraste entre estos dos comentarios (ya mencionados) de estudiantes con posiciones identitarias F-H-M en el CDU con relación a su orientación sexual:

La estudiante P33 (F-H-M) dice sentirse expuesta e incómoda: “siento que por ser heterosexual muchos chicos que van ahí sienten que tienen un poder sobre una. Emociones: miedo, intimidación, frustración, desprotección”; mientras que la estudiante P40 (F-H-M) manifiesta sentirse con libertad por su orientación heterosexual y dice: “Con la libertad de poder andar en él [el CDU] sin ser señalada o juzgada por ser heterosexual”

Lo que podría notarse acá es que el malestar por la orientación sexual en este lugar afecta, de alguna manera, aunque diferente, a dos estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientaciones sexuales “heterosexuales”. El género de las estudiantes es lo que refuerza este malestar.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu pertenencia étnica racial?

De las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”, solo una manifestó sentir rabia, intimidación, frustración, desprotección, discriminación, indiferencia (P83) en esta pregunta sobre su pertenencia étnico-racial en el CDU, pero no explicó la razón. Las otras estudiantes manifestaron no tener problemas y sentir aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, y alivio.

Tanto la estudiante (P 112: F-B-A) como la estudiante (P 102: F-L-NQR) señalan que no asisten al CDU; mientras que la estudiante (P119: F-B-O) manifiesta sentir aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad en este lugar a causa de su pertenencia étnica racial.

En suma, tanto las estudiantes con posiciones identitarias de género femeninas y de orientación heterosexual como las estudiantes de posición identitaria femenina y de

orientación sexual “diversa”, manifestaron sentirse bien con relación a su pertenencia étnico-racial en el CDU.

4.2.2. Estudiantes con posiciones identitarias de género masculina, y orientación sexual diversa (gay, bisexual, otra, ND, NQR).

Tabla 11 Estudiantes con posiciones identitarias de género masculina, y orientación sexual diversa (gay, bisexual, otra, ND, NQR)

Sigla⁸⁵	Cruce de “posiciones identitarias”	Frecuencia⁸⁶
M-B-M	Masculina-Bisexual-Mestizo	4
M-B-ND	Masculina-Bisexual-No definido	2
M-G-A	Masculina- gay- afrodescendiente.	2
M-G-M	Masculina- gay- mestiza	4
M-G-ND	Masculina- gay- no definida	1
M-G-O	Masculino-gay-otros	1
M-ND-M	Masculina- no definida-mestiza	1
M-NQR-NQR.	Masculina- no quiero responder- no quiero responder	1
Total		16

Elaboración propia.

Oficinas de docentes

¿Cómo te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu género?

De los 16 casos de estudiantes analizados con posiciones identitarias masculinas y de orientación sexual “diversa”, 12 manifestaron en general sentirse bien, cómodos, normales, sin problemas en las oficinas de docentes.

Un estudiante P28 (M-B-M) dice al respecto: “Me siento cómodo. Mi género masculino no constituye un conflicto en estos espacios”. Otro estudiante P79 (M-G-A) señala

⁸⁵ Estas siglas son las que se utilizarán para identificar cada comentario de un MRE, e irán precedidas por la letra P (que indica persona) y el # asignado al estudiante de acuerdo con el orden de ingreso al website.

⁸⁶ La frecuencia se refiere al número de estudiantes que reúnen las tres posiciones identitarias. Esto no significa que sus experiencias sean similares en todos los lugares del campus, ni que puedan generalizarse, pues como he explicado en anteriores apartes, la forma como cada estudiante percibe vive y concibe los lugares del campus es única y contextualizada en su historia y sus experiencias.

“Dentro de las oficinas docentes hay bastante apertura, apoyo y respeto, hay un ambiente bastante liberal”.

Las emociones más mencionadas para expresar este bienestar son: aceptación, apoyo, reconocimiento, seguridad, indiferencia, libertad, tranquilidad, protección, inclusión.

Dos estudiantes tienen sentimientos encontrados en este lugar con relación a su género. El estudiante P12 (M-ND-M) menciona: “Relativamente no he tenido ningún problema con mis profesores a causa de mi género”, pero menciona entre sus emociones “estrés, aceptación, apoyo, tranquilidad”; y este otro estudiante que señala: P58: (M-B-M) “Hay menor presión en oficinas de docentes de género femenino, dado mi género”. Sin embargo, sus emociones son: humillación, miedo, estrés, intimidación, frustración, indiferencia, apoyo, reconocimiento, tranquilidad, alivio.

Solo dos estudiantes manifiestan sentir malestar a causa de su género en la oficina de docentes. El primer estudiante atribuye ese malestar a asuntos personales, no vinculados con el lugar (P60 (M-G-ND) por los cuales se siente intimidado; y el estudiante P103(M-G-O) señala:

P103(M-G-O) En ocasiones puede ser muy incómodo en el sentido de que no son muy dados a reconocer las diferencias de expresión de género que se pueden encontrar en la variedad de estudiantes. Emociones: estrés, intimidación, desprotección, indiferencia.

En suma, si comparamos la información de estos estudiantes de posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa” con la obtenida en el caso del estudio de las 19 estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” podemos ver que es notoria la diferencia en relación con el malestar generado por el género en las oficinas de docentes de parte de las estudiantes con posiciones identitarias de género femenina.

¿Cómo te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu orientación sexual?

14 de los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa” se sienten bien y aceptados en la oficina de docentes por su orientación sexual. Algunos comentarios que lo explicitan de forma inequívoca son los siguientes:

P88 (M-B-ND) Me siento tranquilo, pues no siento rechazo alguno. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, tranquilidad, protección, seguridad.

P118 (M-B-ND) Bien no se me discrimina ni tengo trato preferencial por mi orientación sexual y las pocas veces que me encuentro con gente que no acepta mis preferencias, se dan cuenta que ser diferente no es sinónimo de mala persona o perversión. Emociones: Aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alegría.

P10 (M-G-A) Muy bien, son profesores muy incluyentes y respetuosos. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

P103(M-G-O) Creo que esto lo han normalizado un poco más, es decir, reconocen que hay personas diferentes a o heteronormativo. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad, alivio.

Sin embargo, destaco los comentarios de dos estudiantes que aluden a la actitud de los docentes con estudiantes de orientación sexual “diversa”

P34 (M-G-M) A pesar de no tener algún problema con los docentes respecto a eso pienso que, si son más retraídos hacia las personas que pertenecemos a la comunidad LGTBI, especialmente los profesores hombres, ya que siempre se ven más dispuestos a asesorar y atender a los heterosexuales y a nosotros no. Emociones: Rechazo, intimidación, discriminación, exclusión.

P58: (M-B-M) los docentes masculinos discriminan con más facilidad a los estudiantes por su orientación sexual. Rechazo, miedo, intimidación, desprotección

Es notable también la diferencia entre los comentarios de las estudiantes con posiciones femenina y de orientación sexual “diversa” en relación con los comentarios de estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa”. Mientras que fueron frecuentes en las primeras, los comentarios acerca de “mantener su orientación sexual en el ámbito privado”, y “pasar desapercibidas” utilizando la estrategia del *passing*, ningún estudiante con posición identitaria masculina y orientación sexual “diversa” manifestó esta intención. Por el contrario, los comentarios fueron muy explícitos en cuanto a afirmar su orientación sexual y en cuanto a no sentirse discriminados en las oficinas de docentes por ello.

¿Cómo te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual diversa y mestizos manifestaron que se sentían bien, sin problemas, ni dificultad por su pertenencia étnico-racial en las oficinas de docentes. Por su parte los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual diversa y pertenencia étnico-racial No definida (P88 M-B-ND; P118 M-B-ND; P60 M-G-ND) expresaron también que no han sentido ningún tipo de discriminación por su pertenencia étnico-racial.

Destaco los comentarios de los 2 estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual diversa y pertenencia étnico-racial afrodescendiente. El estudiante P10 (M-G-A) comenta: “Muy bien, muy incluyentes y respetuosos. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría”. Pero el estudiante P79 (M-G-A) señala “Nunca he tenido ningún problema, pero en ocasiones siento que hay estereotipos muy fuertes arraigados. Emociones: estrés, indiferencia, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio”

Este comentario llama la atención en cuanto a que son muy pocos los comentarios sobre racismo en el campus (y más aun de estudiantes afrodescendientes, indígenas, de pertenencia étnica racial No definida u Otra) y también porque el estudiante atribuye las actitudes racistas (de las que él no ha sido objeto) a los “estereotipos muy fuertes arraigados” que existen en el campus que le generan sentimientos encontrados.

Otro comentario que llama la atención es el de este estudiante P103(M-G-Otro) que señala en todos los lugares que estas preguntas con relación a su pertenencia étnico-racial “no aplican en su caso”. Acá es difícil discernir el porqué de esta respuesta, dado que el estudiante no ofrece ninguna explicación al respecto. Se podría especular que se trata de un estudiante extranjero, o de otra procedencia, que considere que la pertenencia étnico racial solo es un problema al tratarse de afrodescendientes o indígenas.

Recordemos que las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual diversa, tanto mestizas, como afrodescendientes, Otro y No quiero responder, manifiestan sentirse bien y sin ningún inconveniente en la oficina de docentes debido a su pertenencia étnico-racial.

Aulas de clases

¿Cómo te sientes en las aulas de clases a causa de tu género?

De los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina y orientación sexual “diversa”, 13 estudiantes manifestaron sentirse bien, sin discriminación, “normal” en las aulas de clase debido a su género. Las emociones expresadas fueron: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, tranquilidad, reconocimiento, alegría, protección, seguridad, indiferencia. Un estudiante señala:

(P118 M-B-ND) He aprendido a vivir con mis acciones y no con lo que los demás opinen de mí de ahí me volví alguien más feliz y eso es lo que la gente ve en mí, un chico feliz, que ayuda, que tiene buenos modales, responsable y muchas cualidades que la sociedad comúnmente apoya. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alegría.

El comentario de este estudiante es interesante en cuanto plantea que su felicidad no deriva del hecho de que lo traten bien, sino porque él ha decidido no dejarse afectar por las actitudes de los demás.

Un estudiante (P4: M-NQR-NQR) no hizo ningún comentario; y otro estudiante (P60 M-G-ND) manifestó sentimientos encontrados de “intimidación e inclusión”, sin embargo, no explicó el motivo.

Destaco dos comentarios que manifiestan malestar, pero por motivos diferentes. El primero es el del estudiante P 12: que señala:

P12 (M-ND-M): En ocasiones se siente que los hombres nos ven como si todos fuéramos acosadores. Emociones: indiferencia, aceptación, tranquilidad.

El anterior comentario del estudiante P12 (M-ND-M) hace referencia a los imaginarios culturales que circulan en la sociedad, y en el campus, como parte de ésta, acerca de la supuesta promiscuidad, o sexualidad desenfadada de las personas con posiciones identitarias masculinas y de orientación sexual “diversa”. Este temor y rechazo (que ya he mencionado en otros lugares del campus) la mayoría de las veces deriva en actitudes homofóbicas/transfóbicas/lesbofóbicas que “pueden esconder” en muchos casos tendencias

homosexuales reprimidas de aquellos que las detentan y que generan exclusión, discriminación y violencia.

El segundo comentario es el del estudiante P34 (M-G-M) que expresa sentir lo siguiente frente a la pregunta por su género en las aulas de clase:

(P34 M-G-M) Una sensación mixta ya que a pesar de que hay hombres y mujeres prácticamente por igual cantidad siento que las mujeres se ven afectadas por la cantidad de profesores hombres que hay en la Escuela y porque muchos son muy morbosos, y eso hasta a mí me fastidia. Emociones: Rabia, miedo, estrés, desprotección.

Este comentario del estudiante P34 (M-G-M) denotaría una actitud de solidaridad hacia las estudiantes con posiciones identitarias femeninas, en un contexto machista. No es común este tipo de comentarios en estudiantes con posiciones identitarias masculinas; sin embargo, el estudiante P25 (M-H-M) comenta en este mismo sentido: “Algunas veces un poco incómodo, pues he encontrado a personas machistas en las aulas de clase”.

¿Cómo te sientes en las aulas de clases a causa de tu orientación sexual?

De los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa”, 11 manifestaron sentirse bien, sin ningún tipo de discriminación, “normal” en las aulas de clases debido a su orientación sexual. Las emociones manifestadas fueron: apoyo, aceptación, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio.

Otro estudiante P110 (M-G-M) manifestó sentirse muy bien y sentir alegría, alivio, aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, seguridad, dado que en su carrera el ser gay aparentemente era una ventaja. Al respecto señala:

P110 (M-G-M) Muy bien, aparentemente ser gay en diseño es como un plus; puede que exagere, pero realmente la paso bien con mis amigos, que son muy open mind y no tienen problemas con ello.

El comentario de este estudiante es interesante en cuanto que toca un tema muy interesante para posteriores investigaciones con los datos obtenidos de los 120 MRE de estudiantes y es el de revisar como viven, perciben y conciben su vida en el campus universitario de acuerdo con el programa académico del que hacen parte. Esto podría mostrarnos a lo mejor como la experiencia de la vida universitaria es vivida de forma

diferente para estudiantes de acuerdo con sus posiciones identitarias y el programa académico que cursan. Por ejemplo: ¿en qué programas académicos existe más discriminación por motivos de género? ¿O por motivos de orientación sexual diversa? ¿O por motivos de racialización no mestiza? ¿Y en cuales programas académicos se dan condiciones de mayor apertura tanto por parte de las personas docentes, como de compañeros de clase y del contenido curricular del programa? Esto además ayudaría a focalizar acciones diferenciadas de sensibilización por programas académicos de acuerdo con sus necesidades.

En este sentido podemos contrastar la experiencia del estudiante de Artes con la experiencia de este estudiante que cursa Ingenierías y que señala:

P58 (M-B-M) Los estudiantes en general tienden a discriminar a los estudiantes no heterosexuales. Emociones: humillación, rechazo, rabia, miedo, intimidación, desprotección, discriminación, exclusión, indiferencia.

Por su parte tres estudiantes manifestaron sentimientos encontrados con relación a las aulas de clase y su orientación sexual “diversa”: El estudiante P105 (M-G-M) que manifiesta sentir “intimidación, apoyo, aceptación, reconocimiento, libertad, tranquilidad”; el estudiante P60 (M-G-ND) que expresa sentir “intimidación, inclusión” (pero no explican el motivo).

Solo un estudiante P20 (M-G-M) manifestó sentirse bien, debido a que sus compañeros “no sabían de su orientación”. Esto contrasta con el caso de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”, para muchas de las cuales la tranquilidad, la inclusión y la aceptación en las aulas de clase por su orientación sexual, se las genera, parece ser, el hecho de pasar “desapercibidas”. Ninguna estudiante con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” menciona el caso de asumir abiertamente su orientación sexual, ni tampoco de sentirse agredida por este motivo; solo una estudiante dice sentir intimidación, pero no explica la causa.

¿Cómo te sientes en las aulas de clases a causa de tu pertenencia étnico-racial?

De los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina y orientación sexual diversa, 2 estudiantes no hicieron comentarios (P12 M-ND-M, y el P4 M-NQR-NQR); y todos los demás estudiantes manifestaron sentirse bien, muy bien, excelente, normal, sin

ningún tipo de discriminación. Las emociones más empleadas fueron: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

Destaca este comentario de rechazo al racismo de parte de un estudiante mestizo:

P34 (M-G-M) En arquitectura algunas personas rechazan a los indígenas especialmente por su condición económica y esto me parece muy mal. Emociones: Rabia.

Ahora bien, los estudiantes con posiciones identitarias masculina, orientación sexual “diversa” y pertenencia étnico-racial No definida P60 (M-G-ND); P88 (M-B-ND); P118 (M-B-ND); así como los estudiantes con posiciones identitarias masculina, orientación sexual “diversa” y pertenencia étnico-racial afrodescendiente P10 (M-G-A) y P79 (M-G-A) manifestaron sentirse bien, tranquilos, sin ningún tipo de discriminación en las aulas de clase debido a su pertenencia étnico-racial. El estudiante P103(M-G-O) señala que “No aplica en mi caso” pero no explica el motivo.

No hay diferencias significativas entre los comentarios y emociones de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, de orientación sexual “diversa” y los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” con relación a la pertenencia étnico-racial en las aulas de clase.

La cafetería central.

¿Cómo te sientes en la cafetería central a causa de tu género?

De los 16 estudiantes con posiciones identitarias de género masculina, y de orientación sexual “diversa” 12 manifestaron sentirse bien, normal, sin dificultades en la cafetería central debido a su género. Las emociones mencionadas fueron entre otras: aceptación, apoyo, libertad, tranquilidad, seguridad, indiferencia, inclusión, reconocimiento, protección, alegría, alivio.

El estudiante P110 (M-G-M) expresa sentimientos controvertidos en la cafetería central. Al respecto señala:

P110 (M-G-M) No me fijo realmente en la gente cuando entro a Central y ser un chico algo afeminado aparentemente no es problema para nadie allí, puede que si exista gente que le

moleste, aun no me haya dado cuenta. Emociones: estrés, aceptación, seguridad, tranquilidad.

Por su parte el estudiante P34 (M-G-M) manifiesta:

P34 (M-G-M) Aun así siendo hombre a veces los tumultos me generan mucha ansiedad por el hecho de estar tocando mucha gente. Emociones: miedo, estrés, desprotección.

Es interesante que este estudiante empieza su comentario diciendo “Aun siendo hombre”. De los hombres en nuestra cultura se ha esperado que sean fuertes, que enfrenten sin oposición situaciones difíciles, que no se muestren “sensibles”. El hecho de que este estudiante manifieste su sentimiento de incomodidad (normal) frente a los tumultos y que eso le genere estrés, miedo y desprotección, lo hace enfrentar estos imaginarios culturales frente a lo que se espera que sean, sientan y se comporten los hombres.

La pregunta acá es acerca de cómo están viviendo y sintiendo sus posiciones identitarias de género masculina los estudiantes en el campus universitario. La “cultura” que impera en el campus, y las prácticas espaciales de quienes lo habitan parece que recrea, reproduce y refuerza los “estereotipos” acerca de los roles diferenciados de género y el sistema de género.

Este comentario acerca del malestar en las aglomeraciones y tumultos que se generan al ingreso a la cafetería central es tema también de malestar en estudiantes con posiciones identitarias femeninas F-H-M y estudiantes con posiciones identitarias femeninas de orientación sexual “diversa”, aunque por motivos un poco diferentes.

Por su parte el estudiante P60 (M-G-ND) expresa sentir “intimidación e indiferencia”, aunque no frecuenta la cafetería.

En suma, de 16 estudiantes con posiciones identitarias de género masculinas y orientación sexual “diversa”, 12 manifestaron sentirse bien de acuerdo con su género en la cafetería central, 1 no hizo comentarios (P4 (M-NQR-NQR) y 3 expresaron sentimientos encontrados y de malestar. Por su parte de 16 estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual “diversa” que frecuentan la cafetería central 6 manifestaron sentir malestar y sentimientos controvertidos, mientras que 10 expresaron sentimientos de aceptación, inclusión, libertad, seguridad, alivio, tranquilidad, protección, alegría.

Ahora bien, el malestar generado en las filas de ingreso a la cafetería central puede obedecer a tres motivos según lo planteado en los comentarios anteriores:

El primer motivo de malestar es el caso del estudiante antes mencionado P34 (M-G-M) que lo atribuye a las aglomeraciones de personas al ingreso en este lugar, donde no se respeta “el espacio personal”, y en el que tiene que “tocar mucha gente”, lo cual le provoca ansiedad, pero también estrés, miedo y desprotección.

El segundo motivo de malestar que está asociado a la “competencia” que se genera en las filas de ingreso a la cafetería y la lucha por “colarse en las filas” tanto de estudiantes de género femenino como de estudiantes de género masculino, que es manifestado por dos estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”. Retomo un aparte de este comentario que ilustra lo que estoy diciendo:

P85(F-B-M): Es un caos siempre. Sin embargo, a través del género y el uso de ciertos capitales se pueden obtener ciertos "beneficios" que considero muy irrespetuosos Si eres mujer te pueden dar puesto solo por el género; si eres hombre a través de métodos violentos te puedes "colear" sin importar quién esté allí (...)

Y el tercer malestar que es mencionado por una estudiante con posición identitaria femenina y de orientación sexual diversa (P102. F-L-NQR) y por 9 (de18) estudiantes F-H-M que sienten en este espacio, temor, inseguridad, intimidación, desprotección asociada directamente a la posibilidad de ser acosadas, tocadas, o violentadas de alguna manera por parte de estudiantes con posiciones identitarias masculinas debido a su género.

De acuerdo con lo antes planteado sigue habiendo mayor afectación por el género en las estudiantes con posiciones identitarias femeninas en los diversos lugares del campus, que en los estudiantes de posiciones identitarias masculinas.

¿Cómo te sientes en la cafetería central a causa de tu orientación sexual?

Solo uno de los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa” expresa sentir emociones encontradas en la cafetería central debido a su orientación sexual. Al respecto señala:

P105 (M-G-M) La gran cantidad de gente hace que los sentimientos sean encontrados y que algunas personas lo hagan a uno sentir bien y otra un tanto incómodo. Emociones: angustia,

intimidación, frustración, desprotección, aceptación, inclusión, libertad, protección, tranquilidad

Los otros estudiantes expresan sentirse bien, muy bien, sin discriminación alguna. Esto lo expresa muy bien este estudiante:

P34 (M-G-M) Es una de las partes donde más se ve variedad de personas, por ese lado me parece que es chévere porque uno se siente más incluido y como "en casa". Emociones: aceptación, inclusión, seguridad.

Las emociones expresadas por los estudiantes son: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, indiferencia, protección, seguridad, tranquilidad. Llama la atención la repetición de las emociones de alivio, alegría y libertad en este espacio.

Por su parte de las estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa”, solo una estudiante (P102. F-L-NQR) manifestó sentir malestar en este lugar que también lo había manifestado en relación con su género y una estudiante expresó sentir indiferencia pues “no se evidencia esta parte de mi vida en este lugar” (P94 F-B-M)

Pareciera que tanto para los estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa” y para las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa”, la cafetería central es un lugar que les produce tranquilidad, alivio, aceptación en relación con su orientación sexual.

¿Cómo te sientes en la cafetería central a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Todos los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” y mestizos, manifestaron sentirse bien, sin dificultad, ni discriminación por su pertenencia étnico-racial en la cafetería central. Asimismo, los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” y de pertenencia étnico-racial No Definida y afrodescendientes como se ve en estos comentarios:

P10 (M-G-A) Muy bien sin discriminación alguna. Emociones: aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría.

P88 (M-B-ND) Emociones: Indiferencia, aceptación, libertad

El estudiante P103(M-G-O) señala que esta pregunta “no aplica en su caso” pero no explica el motivo. Como ya se dijo, es posible que su pertenencia étnico-racial “otra” no sea afrodescendiente ni indígena, y que considere que la suya no es objeto de discriminación.

No hay diferencias significativas entre los comentarios y emociones de estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” con los de estudiantes con posiciones identitarias femenina, de orientación sexual “diversa”, y de pertenencia étnico-racial mestiza, No definida, y afrodescendiente, en relación con su pertenencia étnico-racial en la cafetería central.

Plazoleta de Banderas.

¿Cómo te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

Tres de los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina, y de orientación sexual “diversa”, señalan que no frecuentan la plazoleta de banderas. Solo un estudiante P28: (M-B-M) manifiesta tener sentimientos encontrados en este lugar. Al respecto dice sentirse bien “pero a veces como observado o en tensión” lo cual le genera “estrés”, pero también “libertad, y alegría”.

Los otros estudiantes manifiestan que se sienten muy bien, sin discriminación alguna. Las emociones que mencionan son entre otras las de aceptación, apoyo, reconocimiento, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría. Estos comentarios reflejan estos sentires:

P34 (M-G-M) Bien, creo que es un espacio donde todos conviven y están en cierta paz, ya que cada uno o cada grupo está en lo suyo y divirtiéndose. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, alegría.

P110 (M-G-M) Este sitio es muy plural en cuanto a diversidad se trata, jamás he visto una mala mirada. Emociones: libertad, tranquilidad.

P20 (M-G-M) Relajado, tranquilo. Emociones: inclusión, libertad.

Por su parte muchas de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” que frecuentan la Plazoleta de banderas, manifestaron sentir miedo, intimidación, temor o sentimientos encontrados en este lugar con relación a su género,

mientras que la otra mitad manifestó sentirse bien. Entre éstas las emociones más empleadas fueron las de libertad, tranquilidad, alivio y alegría.

Acá se evidencia un fuerte contraste entre estudiantes con posiciones identitarias femeninas y orientación sexual “diversa” con estudiantes con posiciones identitarias masculinas de orientación sexual “diversa” por motivos de género, que se hace evidente también en otros lugares del campus universitario.

¿Cómo te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu orientación sexual?

Solo uno de los estudiantes, (P105 M-G-M), con posiciones identitarias masculina, y de orientación sexual “diversa” manifestó sentimientos encontrados en relación con su orientación sexual en este lugar. Estos sentimientos son de “angustia, intimidación, aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección”; sin embargo, no explicó el motivo.

Todos los otros estudiantes con posiciones identitarias masculina, y de orientación sexual “diversa” manifiestan sentirse bien, incluidos, sin discriminación. El siguiente comentario ejemplariza lo planteado:

P34 (M-G-M) Bien porque como la cafetería central, es uno de los lugares donde más se ve variedad de personas y todos conviviendo en una especie de armonía. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad, alegría

Al comparar estos datos con los de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, y de orientación sexual “diversa”, se puede corroborar que la plazoleta de banderas es un lugar más controvertido tanto en relación con el género como con la orientación sexual para estas estudiantes que para los estudiantes con posiciones identitarias masculina, y de orientación sexual “diversa”.

Ahora bien, aunque en los comentarios de las primeras no se explicitan la razón de sus temores, podría entenderse que éstos estarían más relacionados con su posición identitaria de género femenina, que con su orientación sexual “diversa” y en este sentido compartirían (aunque en menor grado) las emociones de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y heterosexuales frente a este lugar.

¿Cómo te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Todos los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa”, y mestizos, manifestaron sentirse bien, muy bien, y sin discriminación en la plazoleta de banderas debido a su pertenencia étnico-racial. Así mismo los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa”, pertenencia étnico-racial no definida, y afrodescendientes. Las emociones más mencionadas son las de inclusión, libertad, tranquilidad seguidas por aceptación, apoyo, reconocimiento protección, seguridad, alivio, alegría.

Un estudiante señala al respecto:

Realmente cómodo, si de por si la gente está metida en sus asuntos, en este aspecto puedo ir y venir sin sentirme observado. Emociones: aceptación, tranquilidad. P110 (M-G-M)

Este comentario puede develar el “anonimato” que confiere tranquilidad, libertad y alivio a los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa”, en este lugar, y que también se evidencia en los comentarios y emociones de estudiantes con posiciones identitarias femenina, de orientación sexual “diversa” y que difiere en gran medida de los comentarios y emociones de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, y heterosexuales que se sienten amenazadas e intimidadas por su posición de género femenina y por su orientación sexual heterosexual en este mismo lugar.

¿Esta diferencia se debe a que es ya un hecho establecido en el campus que la Plazoleta es un sitio donde las personas de sexualidad no binaria, masculinas y femeninas, pueden “meterse en sus asuntos” (en este caso, diversiones), sin interferencias, como también lo hacen los varones heterosexuales? ¿Por qué parecen estar más excluidas, menos aceptadas las estudiantes con posición identitaria femenina y heterosexuales? Aquí tenemos otras preguntas por explorar.

El Centro Deportivo Universitario, CDU

¿Cómo te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU a causa de tu género?

Nueve estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” que frecuentan el CDU expresaron sentirse bien, en general bien y sin

discriminación. Entre las emociones mencionadas se encuentran aceptación, apoyo, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio, indiferencia.

Sin embargo, varios estudiantes expresaron diferentes malestares debido a su género en este lugar:

P28: (M-B-M) Muy observado. Como si quisieran rebajarlo a uno. Eterna competición. Emociones: intimidación, aceptación, alegría

P58: (M-B-M) Las personas son más competitivas con personas de su mismo género, pero en términos de relaciones sociales, está bien. Emociones: rechazo, estrés, frustración, apoyo, inclusión, Libertad.

Estos dos primeros comentarios hacen referencia a sentimientos encontrados frente a la “competencia” en este lugar entre estudiantes de su mismo género, pero no especifican claramente en qué sentido. Pareciera que el primer comentario se refiere al atractivo o condiciones físicas, y el segundo se refiriera a competencia en relaciones sociales. Aunque no es claro el motivo, sí es claro que les produce emociones controvertidas.

Otros estudiantes manifiestan su malestar en los siguientes comentarios:

P88 (M-B-ND) Comentario: desprotección, indiferencia

P110 (M-G-M) Casi nunca voy allí, así que no puedo dar testimonio de cómo es la experiencia sin embargo tengo entendido que existen escenarios como las duchas donde tal vez haya algo de incomodidad ya que son abiertas.

Las duchas en el CDU son un lugar frecuente de queja, molestia y malestar tanto para estudiantes con posiciones identitarias masculina-heterosexuales, que dicen sentirse molestos por ser observados, como para estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa”.

P103(M-G-O) Me siento inseguro y por ello nunca frecuento este lugar, siento que es un lugar que sigue estando heteronormado, alejado (se puede prestar para violencia) Emociones: Miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección, discriminación, exclusión.

Es interesante la claridad con la que plantea este último estudiante su malestar en este lugar.

¿Cómo te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU a causa de tu orientación sexual?

Solo 8 de los 16 estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa”, manifestaron sentirse bien, normal en este lugar. Algunos toman la pregunta con humor como este estudiante:

P28: (M-B-M) Con muchas opciones de ligar⁸⁷. Jajaja. Emociones: aceptación, reconocimiento, libertad, alivio.

Contrario a este comentario se encuentra el de otro estudiante que se siente molesto por la posibilidad de que sexualice este lugar y se “estigmatice” a los estudiantes con posiciones identitarias masculinas de orientaciones sexuales “diversas”, por parte de estudiantes con posiciones identitarias masculinas y de heterosexuales.

P118 (M-B-ND) Me raya un poco que, por ser bisexual, los hombres heterosexuales piensen que uno quiere morbosearlos o que los hombres bi u homo piensen que uno busca morbo, principalmente en las duchas o en la piscina. Emociones: estrés, intimidación

Los otros estudiantes expresaron sentir malestar o sentimientos encontrados.

P88 (M-B-ND) Comentario: desprotección, indiferencia

P79 (M-G-A) Algunos ambientes deportivos pueden ser incómodos y machistas. Emociones: intimidación, aceptación, libertad.

P34 (M-G-M) Mal, es horrible entrar en duchas/baños con hombres heterosexuales, uno se siente intimidado y más cuando estas personas son bullosas o andan en grupos. Emociones: miedo, angustia, intimidación, desprotección

P105 (M-G-M) Es igual que en central, aparecen sentimientos contradictorios por la gran diferencia de personas, pero siento que hay cosas muy polarizadas, como ciertas prácticas específicas para hombres masculinos, ciertas prácticas para mujeres rudas, ciertas prácticas para mujeres y personas homosexuales. Emociones: angustia, intimidación, indiferencia, aceptación, apoyo, reconocimiento, tranquilidad.

⁸⁷ Esta expresión significa que es un lugar donde se pueden encontrar parejas sexuales.

P103(M-G-O) No asisto a este lugar porque me siento inseguro. Emociones: rechazo, miedo, intimidación, desprotección, indiferencia.

En general puede señalarse que este es el lugar del campus donde los estudiantes con posiciones identitarias masculinas, y de orientación sexual “diversa” sienten más malestar tanto por su género, como por su orientación sexual. Las razones explicitadas por ellos son claras y respaldan la hipótesis inicial planteada en la tesis acerca de la heteronormatividad que impera en el campus.

La desprotección, inseguridad, intimidación, miedo, temor, estrés y angustia que sienten estos estudiantes en este lugar del campus parecerían demostrar que el “privilegio” de la masculinidad solo se aplica a cabalidad para aquellos estudiantes con posiciones identitarias masculina y heterosexuales (no para los de orientación sexual “diversa”) quienes son despojados de éste, dado que no se acogen a los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Es notable también la diferencia en este lugar (el CDU) entre los comentarios y emociones de estos estudiantes con posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa”, con los de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, y de orientación sexual “diversa”, la mayoría de las cuales manifiesta sentirse bien y con tranquilidad en este lugar. Ellas están fuera de esta discusión, pues la disputa por las “jerarquías” se dan entre estudiantes con posiciones identitarias masculinas.

¿Cómo te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios de todos los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” y mestizos son de bienestar y tranquilidad en el CDU, asimismo como los comentarios de los estudiantes con posiciones identitarias masculina, de orientación sexual “diversa” de pertenencia étnico-racial No Definida y afrodescendiente.

Las emociones más expresadas son las de aceptación, indiferencia, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio, protección. Llama la atención la emoción de alegría mencionada en varias ocasiones frente a la pertenencia étnico-racial en este lugar. Pareciera

que esta posición identitaria “aliviara” en cierto sentido la presión que sienten estos estudiantes en este lugar a causa de sus otras posiciones identitarias.

4.3 EJE 3 PERTENENCIA ÉTNICA “NO MESTIZA”

En este tercer apartado, el énfasis se centrará en los comentarios y emociones expresados en los Mapas de Relieve de la Experiencia MRE, de 19 de estudiantes de racialización “no mestiza” a saber: ocho estudiantes que seleccionaron en la posición de pertenencia étnico-racial la opción de afrodescendientes; dos estudiantes que seleccionaron la opción de indígenas; seis estudiantes que seleccionaron la opción de Otros; 11 estudiantes la opción de No Definida; y tres estudiantes que seleccionaron la opción de No quiero responder.

Dado que esta población es “minoritaria”⁸⁸ tanto dentro del campus universitario, como dentro de la población estudiantil que participó en la investigación⁸⁹, es de gran interés para esta tesis doctoral visibilizar su experiencia vivida en los lugares del campus.

Ahora bien, es preciso recordar que de los 120 MRE del presente estudio, 90 estudiantes seleccionaron la opción de género binario, racialización “mestiza” y heterosexualidad, y que estos casos ya fueron analizados en la sección 1 (estudiantes FHM y MHM). Además, 25 estudiantes mestizos fueron incluidos en el eje de sexualidad diversa, donde también se incluyeron cuatro afrodescendientes, dos que escogieron la opción “Otra”, tres “no definida” y una persona que seleccionó “no quiero responder”.

Presento a continuación una tabla donde se muestran los casos de MRE de estudiantes según su racialización No mestiza⁹⁰.

Tabla 12 Cruce de variables interseccionales de estudiantes que participaron del estudio.

Eje: Pertenencia étnica No mestiza		
Sigla	Posiciones identitarias.	Frecuencia
F-H-A	Femenina-Heterosexual-Afrodescendiente	3
M-H-A	Masculina-Heterosexual- Afrodescendiente	1
F-H-I	Femenina-Heterosexual-indígena	1

⁸⁸ Este término no tiene que ver tanto con el número de estudiantes con pertenencia étnica -racial no mestiza, sino también con las condiciones de discriminación de la que son objeto.

⁸⁹ Como está señalado tanto en el marco contextual, como en el capítulo de hallazgos generales de la investigación

⁹⁰ Los otros casos ya han sido revisados en los otros dos apartados de este capítulo. Es importante recordar que en cada uno de los apartados independientemente del énfasis se abordan las tres posiciones identitarias.

M-H-I	Masculina-Heterosexual -indígena	1
F-H-ND	Femenina-Heterosexual-No definida	6
M-H-ND	Masculina-Heterosexual-No definida	2
F-H-O	Femenina-Heterosexual-Otros	4
F-H-NQR	Femenina-Heterosexual-No Quiero Responder	1
		19 estudiantes

Nota: elaboración propia

Las Oficinas de docentes.

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu genero?

De los comentarios y emociones de los casos de 19 estudiantes priorizados para este análisis (eje pertenencia étnica-racial No mestiza), 8 estudiantes de 15, de posición identitaria femenina P44 (F-H-A); P2(F-H-ND); P63 (F-H-ND); P90 (F-H-ND); P19 (F-H-O); P67 (F-H-O); P111 (F-H-O) y P24 (F-H-NQR) manifestaron no sentir ningún malestar a causa de su género en la oficina de docentes⁹¹. Destaco estos comentarios:

P63. (F-H-ND) Mi género no me hace sentir de forma diferente en este espacio. Tranquilidad.

P2. (F-H-ND). Es normal. No tengo ninguna emoción incomoda al estar en la oficina como usuario. Aceptación, tranquilidad.

Las emociones más mencionadas por las estudiantes son: tranquilidad (7 veces) y aceptación, apoyo, reconocimiento, libertad, seguridad, alivio.

Llama la atención que 6 estudiantes de posición identitaria femenina (de 15) manifestaron sentir malestar o sentimientos encontrados en este lugar, debido a su género. De éstas 1 estudiante P14 (F-H-A) expresó tener sentimientos encontrados de estrés, intimidación e indiferencia, pero también de aceptación, apoyo, reconocimiento; sin embargo, no explica el motivo. Las otras estudiantes sí explican las razones de su malestar de la siguiente manera:

⁹¹ Dada la diversidad de las posiciones de estudiantes de este eje, como del anterior, al lado de cada comentario además de colocar P y el número de ingreso al webiste, también coloqué las siglas que nombran las posiciones identitarias que seleccionaron las personas estudiantes participantes de esta investigación.

P84. (F-H-A) En general los lugares de trabajo de los profesores son muy pequeños y algunos oscuros; en ocasiones es incómodo solicitar asesorías, no porque vayan a ocurrir cosas malas sino porque hay condicionantes emocionales que lo hacen sentir incomodo a uno. Emociones: apoyo, inclusión, tranquilidad, alivio.

P57. (F-H-ND) En la mayoría de los casos me siento bien más nunca bajo la guardia. Procuro no dar la oportunidad de que algo pueda pasar. Emociones: Angustia, aceptación, seguridad, tranquilidad

P78. (F-H-ND) Siempre me siento cómoda. No he sentido ningún comportamiento que discrimine mi género. Sin embargo, a veces se escapan miradas a las cuales no les doy mucha importancia, pero tienen un leve impacto en mi comodidad (incluyendo mujeres). Emociones: aceptación, reconocimiento, seguridad, tranquilidad.

Estos comentarios y emociones de estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual, y pertenencia étnica- racial afrodescendiente y No definida son similares a los planteados por muchas de las estudiantes de posiciones identitarias femenina, heterosexual, y mestiza presentados en el primer apartado de este capítulo (Eje género) en las oficinas de docentes, en los que señalan también sentir temor, precaución, prevención... frente a algo que pueda ocurrirles y que está asociado directamente a su género, a su corporeidad, a su forma de vestir.

Coincide también lo anterior con los sentimientos de malestar y las emociones controvertidas de 6 estudiantes (de 19) con posiciones identitarias femenina, de orientación sexual “diversa” y mestizas que, aunque solo dos manifiestan abiertamente el temor de estar en una oficina con un docente masculino, las otras tienen sentimientos controvertidos, pero no explican la causa.

Dentro del grupo de (15) estudiantes con posiciones identitarias de género No mestizas, heterosexuales y pertenencia étnica-racial No mestiza, hay dos comentarios que llaman la atención en el contexto de las oficinas de docentes:

P46. (F-H-I) Me siento en un nivel inferior a los profesores. Emociones: Miedo.

P73. (F-H-O) como una persona inferior. Emociones: humillación, estrés.

Las dos estudiantes (P46) (F-H-Indígena) y la P73 (F-H-Otra), aunque coinciden en sus comentarios, no especifican a que se debe explícitamente el sentimiento de inferioridad

respecto a las personas docentes. Sin embargo, asociaron el sentirse inferior a causa de su género en la oficina de docentes a emociones de miedo, humillación y estrés. Las emociones de miedo y humillación parecieran asociadas a relaciones de poder, pero no en cuanto al conocimiento ...aunque esto no es explícito en sus comentarios.

Este sentimiento pareciera diferir en el caso de tres estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza (M-H-M) que expresaron sentirse inferiores en las oficinas de docentes, por la jerarquía-profesor estudiante lo cual les generaba emociones encontradas: es decir que a la vez que experimentaban emociones de angustia, estrés, intimidación, frustración, desprotección, rechazo, intimidación, indiferencia, también experimentaban emociones de aceptación, apoyo, alegría, seguridad.

Una estudiante (P57 F-H-ND) plantea sentir leve incomodidad frente “a las miradas que se escapan (incluyendo mujeres)”.

Por su parte los 4 estudiantes con posición identitaria Masculina -Heterosexuales y de pertenencia étnica-racial No mestiza, señalaron no sentir ningún malestar debido a su género en las oficinas de docentes como vemos a continuación:

P116. (M-H-A) Emociones: indiferencia, seguridad

P117. (M-H-I) Los profesores son amables, no he tenido roces de este tipo. Emociones: apoyo, tranquilidad.

P52. (M-H-ND) En ningún momento me he sentido mal a causa de esto. Emociones: indiferencia

P71. (M-H-ND) De manera normal. Tranquilidad.

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu orientación sexual?

En los comentarios, el total de 19 estudiantes heterosexuales y de racialización afrodescendiente (4); indígena (2); no definida (8); Otra (4); y No quiero responder (1) manifestaron sentirse bien en las oficinas de docentes a causa de su género. No hay diferencias significativas ni en los comentarios ni en las emociones de estudiantes con posiciones identitarias de género femenina y masculina. Destaco algunos:

P84. (F-H-A) Me es indiferente los profes nos tratan a todos por igual, lo que importa es educarnos como humanos sensibles y con ganas de ayudar a otros. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, tranquilidad, alivio, alegría

P116. (M-H-A) Me siento bien. No he sentido discriminación por esto. Emociones: tranquilidad.

P117. (M-H-I) Me siento bien, no ha existido discriminación por esto

P19. (F-H-O) no es importante mi orientación sexual en este caso, entonces es indiferente. Emociones: tranquilidad.

Pareciera que el tema de la orientación sexual no un asunto que tuviera importancia y fuese relevante para estos estudiantes (de orientación heterosexual) donde no se denota un interés en mostrar el “privilegio de su heterosexualidad”.

Es notable también la diferencia tanto en los comentarios y emociones de las estudiantes con posiciones identitarias de género femenina, heterosexuales y de pertenencia étnico-racial No mestiza (objeto de este apartado), con el caso de los comentarios de varias estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa” que en las oficinas de docentes manifiestan sentir tranquilidad, dado que las personas docentes “no saben de su orientación sexual”.

¿Como te sientes en las oficinas de docentes a causa de tu pertenencia étnico-racial?

En este aspecto, los comentarios de todos los estudiantes (19) con pertenencia étnico-racial no mestiza objeto de estudio de este apartado (afrodescendientes, indígenas, de pertenencia étnico-racial no definida, Otra y no quiero responder) hicieron referencia a sentirse bien, y a no tener ningún tipo de discriminación. No hay diferencias en los comentarios y emociones de estudiantes con posición identitaria femenina, ni masculina.

Los términos más usados en los 19 MRE de estudiantes de pertenencia étnico-racial no mestiza para expresar las emociones de bienestar, fueron: aceptación y tranquilidad seguidos por apoyo, reconocimiento, libertad, seguridad, indiferencia.

Destaco unos ejemplos:

P14. (F-H-A) Me siento normal, no he tenido en estos espacios una situación donde me sienta rechazada por mi color de piel. Aceptación, reconocimiento, inclusión, libertad, tranquilidad

P6. (F-H-ND) SIN NINGUNA DISCRIMINACION. Emociones: aceptación, inclusión.

P19. (F-H-O) Normal. Emociones: tranquilidad.

Llama la atención este comentario donde el estudiante menciona su pertenencia étnico-racial indígena y expresa sentir tranquilidad.

P117. (M-H-I) Soy indígena, pero hasta hoy no he tenido percances por pertenecer a este grupo poblacional.

Llama la atención también que ninguno de los casos de estos estudiantes (énfasis pertenencia étnico-racial No mestiza) manifiesta que haya “racismo” en el campus, asunto que sí menciona un estudiante con posiciones identitarias M-H-Mestiza que señala:

En este mismo sentido, pero de forma diferente esta otra estudiante con posiciones identitarias F-H-Mestiza señala:

P33: Al igual que con la orientación sexual, creo que estoy en una especie de zona de confort por identificarme como mestiza. Emociones: seguridad, tranquilidad.

Lo antes planteado daría indicios de que sí existe racismo en el campus, aunque habría que hacer un estudio a mayor profundidad para indagar cómo se manifiesta, en qué escenarios y a qué personas afecta más directamente.

También sería interesante indagar por qué la gran mayoría de estudiantes⁹² con pertenencia étnico-racial No mestiza, no manifiestan conciencia de racismo en el campus, mientras que algunas personas mestizas sí lo están.

Ahora bien, todos los comentarios y emociones de estudiantes con posiciones identitarias femenina y masculina y con orientación sexual “diversa” en relación con la pertenencia étnico-racial en la oficina de docentes, fueron de tranquilidad, aceptación, inclusión, libertad y seguridad.

⁹² La estudiante P36 (O-ND-A) cuyos comentarios y emociones se analizaron en el apartado 1 de énfasis de género es la persona más crítica al respecto.

Aulas de clases.

¿Como te sientes en las aulas de clases a causa de tu género?

Los hallazgos de los comentarios y emociones de los 19 casos de los MRE de estudiantes priorizados en este énfasis de pertenencia étnico-racial no mestiza muestran lo siguiente:

De cuatro estudiantes afrodescendientes, dos estudiantes con posiciones identitarias femenina y heterosexual P14 (F-H-A) y P44, (F-H-A) manifestaron sentirse bien, normal, con aceptación, apoyo, seguridad y tranquilidad. Sin embargo, los otros dos estudiantes afrodescendientes manifestaron sentir incomodidad y malestar en las aulas de clase, o sentimientos encontrados, como se muestra a continuación.

En el comentario siguiente el estudiante no expresa el motivo que le genera los sentimientos encontrados en este lugar.

P116 (M-H-A) Emociones: frustración, aceptación, seguridad, tranquilidad

El siguiente comentario, hace referencia a un tema que es central para seguir investigando en posteriores trabajos a esta tesis (que mencioné con anterioridad) y tiene que ver con el análisis de los comentarios y las emociones de estudiantes desde sus posiciones identitarias contrastando los programas académicos de los cuales hacen parte. Como bien dice la estudiante no es igual ser de un programa académico que de otro. Esto hace en gran medida diferente la experiencia vivida de estudiantes, las relaciones que establecen con el personal docente y con estudiantes compañeros de curso, entre otras cosas.

P84. (F-H-A) No es lo mismo ver clases en el departamento de Geografía que en Ingenierías, las prácticas de exclusión académica son más marcadas por los niveles de conocimiento o capacidad de entendimiento. Emociones: intimidación, desprotección, exclusión, indiferencia.

Ahora bien, no es muy clara, en el caso del comentario de la estudiante, la causa de su malestar, aunque ella lo asocia a que “las prácticas de exclusión académica son más marcadas por los niveles de conocimiento o capacidad de entendimiento” en unos programas académicos que en otros.

Por su parte los comentarios y emociones de dos estudiantes indígenas son de bienestar y tranquilidad como se ve a continuación:

P46. (F-H-I). Bien. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, seguridad.

P117. (M-H-I) Me siento tranquilo, no pasa nada. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, seguridad, tranquilidad, alegría.

En cuanto a estudiantes de pertenencia étnico-racial No definida, 2 estudiantes P52 (M-H-ND) y P71 (M-H-ND), manifestaron sentirse bien, con normalidad, y tranquilidad igual que cuatro estudiantes de posición identitaria femenina (F-HN-D) que expresaron emociones de aceptación, libertad, tranquilidad. Una estudiante señala al respecto:

P6. (F-H-ND) A CAUSA DE MI GÉNERO MUY RESPETADA. (sic) Emociones: inclusión, seguridad.

El comentario anterior de esta estudiante atribuye el respeto en las aulas de clase “a su género” mientras que la siguiente estudiante F-H-ND, señala:

P78. (F-H-ND) Me siento en general bien. Pero he sentido que algunos compañeros hombres y mujeres, no son tan inclusivos en algunas cuestiones de personalidad mías, por ejemplo, yo soy la mujer que más participa de mi salón en general, siempre tengo mucha energía. La mayoría de las veces cuando participo hay algún comentario de respuesta o de alguna otra cosa. Yo pienso que es por intereses de destacar más que yo en la participación. Además de ademanes y gestos faciales, que según yo expresan disgusto cuando me expreso. Sin embargo, no es de todos; “son contados con los dedos de la mano” las personas que actúan de esta manera. Aclaro no busca destacar. Simplemente participo preguntando y respondiendo preguntas por parte del/loa docente. Emociones: rechazo, discriminación, aceptación, reconocimiento, inclusión.

Llama la atención también del comentario de esta estudiante el hecho de que se “disculpe” en su comentario, tratando de restarle importancia, y de no culpabilizar a nadie (*son contados con los dedos de las manos*), y aclarando que no desea “destacar”. ¿Siente ella que está haciendo algo indebido al participar tanto en clases? ¿Acaso ella ha interiorizado y hechos suyos, al menos parcialmente, los discursos y prácticas que “acallan” las voces de aquellos que no hemos tenido voz, y quienes al romper los límites pueden sentirse culpable? ¿Se disculpan de esa manera los estudiantes de posiciones identitarias masculinas por

intervenir de manera continua y prolongada en las clases? Se hace necesario estudiar el discurso académico en las aulas de clase de la Universidad del Valle desde la perspectiva de género⁹³.

¿Se disculpan de esa manera y se sienten tan mal los estudiantes de posiciones identitarias masculinas por intervenir de manera continua y prolongada en las clases? Pareciera que no, porque ellos sí se abrogan este derecho que consideran que les pertenece y que muchas compañeras y docentes les permiten y estimulan.

En otro apartado de este capítulo señalaba como algunas estudiantes de posiciones identitarias femeninas se quejaban del hecho de que su voz y sus opiniones en las aulas de clase y oficinas de docentes no eran suficientemente tenidas en cuenta por parte de los docentes, y se les daba mayor credibilidad a las intervenciones de estudiantes con posiciones identitarias masculinas. El comentario de esta estudiante reafirmo lo dicho.

Para otra estudiante P57(F-H-ND), el malestar está asociado directamente con su posición de género en las aulas de clase frente a algunos docentes, lo cual le genera sentimientos de humillación, rabia, intimidación, desprotección, discriminación, exclusión. Al respecto señala:

P57. (F-H-ND) Dependiendo de los docentes me he llegado a sentir intimidada por evidentes miradas de parte de profesores o hasta un trato especial por la ropa que lleve puesta. Eso no se presenta con todos los docentes.

Este malestar es mencionado por muchas otras estudiantes F-H-M, analizadas en el apartado del eje de género, así como por otras estudiantes de posición identitaria femenina y orientación sexual “diversa” analizadas en ese apartado.

De las 4 estudiantes con posiciones identitarias Femenina, heterosexual y de pertenencia étnico-racial Otra, tres manifestaron sentirse bien, aceptadas, con tranquilidad y una estudiante manifestó sentir “miedo, frustración, desprotección”. Al respecto comenta:

⁹³ Existen ya algunos estudios de este tipo en otros países, Por ejemplo, en un estudio en Chile en 7° grado, se encontró que “los/as docentes formulan más preguntas que requieren procesos cognitivos complejos para ser respondidas a hombres que a mujeres” y les dan más retroalimentación, y que “los alumnos participan más que las alumnas”. Espinoza, Ana María, Sandy Taut (2016).

P111 (F-H-O): A veces asusta un poco porque en ingeniería hay muy pocas mujeres y a veces sientes como si todos hablaran de ti sólo por ser mujer.

Este caso, está de alguna manera conectado con el comentario anterior, pero genera también dos reflexiones. La primera (a la que hice alusión) es que se requiere profundizar en el análisis (en una siguiente investigación) de las emociones y comentarios de estudiantes relacionándolos con el programa académico del que hagan parte; y la segunda es por “el lugar” que tienen las mujeres en programas académicos que han sido (y aún siguen siendo en algunos casos) de predominancia masculina. ¿El ambiente hostil (chilly climate⁹⁴) que impera en algunos programas académicos, así como en la mayoría de los espacios del campus hacia las mujeres hacen de ellas “intrusas en la universidad⁹⁵”?

En suma, en las aulas de clase con relación al género, de las 15 estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexuales y racialización No mestiza, 9 manifestaron sentirse bien y 6 manifestaron sentir malestar (por las razones ya expuestas); Por su parte de los 4 estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexuales y pertenencia étnica No mestiza, tres manifestaron sentirse bien y un estudiante manifestó no estarlo.

¿Como te sientes en las aulas de clases a causa de tu orientación sexual?

En los comentarios y emociones de 18 MRE de estudiantes de pertenencia étnico-racial No mestiza, y de posiciones identitarias de género femenina, heterosexual, y de posiciones identitarias de género masculina y heterosexual, se manifestaron emociones de libertad, seguridad, tranquilidad, indiferencia, alegría, indistintamente del género y la de pertenencia étnico-racial No mestiza (afrodescendiente, indígena, Otra, No definida, NQR) en relación con la orientación sexual en las aulas de clase. La palabra “tranquilidad” fue la más usada. Destaco estos dos comentarios:

P78. (F-H-ND) En este aspecto nunca he sentido discriminación, por el contrario, me siento cómoda y pienso que en general es muy inclusivo. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad, tranquilidad, alivio, alegría

⁹⁴ Expresión usada por varias investigadores/as para denotar el “clima frío” y el “ambiente hostil” hacia las mujeres en las universidades (Sandler and Hall, 1986; Osborne, R., 1995; Prentice, 1994; Rich, 1979).

⁹⁵ Retomo este nombre del libro *Intrusas en la universidad* (2013) de Ana Buquet, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, UNAM, México.

P6. (F-H-ND) ACEPTADA: Emociones: inclusión, libertad, seguridad.

La palabra ACEPTADA en mayúscula hace referencia a planteamientos anteriores en los que he señalado que es de gran importancia, para los estudiantes del campus que participaron de la investigación, sentirse “aceptados” tanto entre sus pares como con el personal docente. La aceptación conlleva para muchos estudiantes inclusión, libertad y seguridad como bien lo ejemplifica esta estudiante. En el caso del comentario antes señalado la Aceptación es “otorgada” por la orientación sexual heterosexual, que es mayoritaria en el campus como en la sociedad en general.

Esto se corrobora con los hallazgos de los casos de los MRE (Eje género) y los casos de los MRE de estudiantes (Eje orientación sexual “diversa”).

Un comentario que llama la atención es el de esta estudiante que expresa un malestar, (que también manifestó en relación con el género en las aulas de clase) pero no es muy claro el motivo:

P84. (F-H-A) En la universidad hay especialidades que están sujetas a los grados de libertad académica y condicionamiento institucional en las aulas se ve la diferente en los grados de académica con libertades y sin prejuicios. Emociones: Frustración, exclusión.

¿Como te sientes en las aulas de clases a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Todos los comentarios y emociones acerca de la racialización en las aulas de clase, de los MRE de 19 estudiantes, de pertenencia étnico-racial No mestiza, (estudiantes afrodescendientes, indígenas, de racialización Otra, No definida o NQR), y de posiciones identitarias de género femenina, heterosexual y de posiciones identitarias de género masculina y heterosexual fueron de aceptación, tranquilidad, bienestar, inclusión, seguridad, libertad, reconocimiento, apoyo.

Destaco el comentario de este estudiante indígena:

P117. (M-H-I) Resalto que la universidad es muy diversa y eso me gusta, esto me hace sentir seguro. Emociones: aceptación, apoyo, inclusión, seguridad, tranquilidad, alegría.

Y el de esta otra estudiante:

P63. (F-H-ND) En igualdad. Emociones: Tranquilidad.

No existen diferencias significativas entre los comentarios acerca de la pertenencia étnico-racial en las aulas de clase de los MRE de estudiantes de este apartado de pertenencia étnico-racial No mestiza, con los comentarios en los MRE de estudiantes del énfasis de género y del énfasis de orientación sexual diversa.

Menciono de nuevo el caso del estudiante P74 M-H-Mestizo que señala en relación con la pertenencia étnico-racial en aulas de clase:

P74: Pues, no me afecta, pero es muy frecuente el uso de palabras soeces por el color de piel que pueden llegar a provocar incomodidad, no en mí, puede que en otros compañeros. Emociones: humillación, rechazo, intimidación, discriminación, exclusión.

La pregunta acá de nuevo es acerca del porqué la gran mayoría de estudiantes de pertenencia étnico-racial no mestiza, (con contadas excepciones) pareciera que estuvieran ajenos a estos comentarios que son realizados por estudiantes de pertenencia étnico-racial mestiza.

La Cafetería central

¿Como te sientes en la Cafetería Central a causa de tu género?

Los comentarios y emociones de 19 estudiantes de racialización No mestiza, (4 afrodescendientes, 2 indígenas, 8 de racialización No definida, 4 de racialización Otros y uno que seleccionó la opción No Quiero Responder), en relación con su posición identitaria de género en la cafetería central podrían organizarse de la siguiente manera:

De 15 estudiantes con posición identitaria femenina y heterosexual, 12 manifestaron sentirse bien, sin problemas, tranquilas, incluidas, con libertad, seguridad; las otras 3 estudiantes manifestaron lo siguiente:

P78. (F-H-ND) En general me siento cómoda no me he sentido muy afectada. Pero, sucede a veces las miradas que se les van a algunas personas hacia mi persona. No concurre mucho a la cafetería central. Emociones: aceptación, inclusión.

P73. (F-H-O) Observada. Emociones: angustia, estrés, intimidación.

Los comentarios de estas dos estudiantes con posición identitaria femenina concuerdan con los comentarios que hicieron las otras estudiantes con posiciones identitarias

F-H-M (en mayor medida) y estudiantes con posiciones identitarias Femenina y de orientación sexual “diversa” (aunque en menor medida) en relación con el malestar experimentado por las estudiantes en la Cafetería Central a causa de su género.

Este malestar está asociado (en este caso) como señalé en apartados anteriores al sentimiento de sentirse observada “de cierta manera” lo cual produce intimidación, angustia, estrés y es visto como una situación amenazadora que hace que la estancia en este lugar sea incómoda y en cierto sentido “disuasiva”. Esto le expresa la estudiante P78 (F-H-ND) que señala que, aunque no se ha sentido muy afectada “no concurre mucho a este lugar”.

El comentario siguiente ratifica con total claridad y contundencia lo antes dicho:

P84. (F-H-A) La cafetería es un espacio de terror, de descalificación social en algunas ocasiones. Como mujer considero que este lugar es muy inseguro y trato de no ir a menos que sea por abastecer mi estómago. Emociones: humillación, rechazo, miedo, estrés, desprotección.

Cabe preguntarse cuáles son las actuaciones y las circunstancias que conducen a que esta estudiante, con posiciones identitarias femenina, heterosexual y afrodescendiente, experimente tan terrible malestar en la Cafetería Central, debido a su género.

El poder (patriarcal y masculino) se ejerce, en parte, mediante esa “mirada” en este lugar y en otros lugares del campus. Una mirada que objetiviza, cosifica, minimiza y descalifica no solo a los cuerpos femeninos y feminizados, interiorizándolos, sino a las personas que los habitan denigrándolas en su dignidad humana. Y por eso algunas estudiantes no asisten a este lugar solas, sino acompañadas de otras amigas, o prefieren no ir.

Por otra parte, de cuatro estudiantes de pertenencia étnico-racial No mestiza, con posiciones identitarias de género masculina y heterosexual, un estudiante P116 (M-H-A) no hizo ningún comentario; otro estudiante señala: P71 (M-H-ND) “Una sensación como de que todo pueda pasar. Emociones: Indiferencia”, pero no explicita a que se refiere con “todo”. Los otros dos estudiantes manifestaron sentirse bien, seguros, con indiferencia y tranquilidad.

¿Como te sientes en Cafetería Central a causa de tu orientación sexual?

Los comentarios y emociones de 19 estudiantes de pertenencia étnico-racial no mestiza, (4 afrodescendientes, 2 indígenas, 8 de pertenencia étnico-racial No definida, 4 de

pertenencia étnico-racial Otros y uno que seleccionó la opción No Quiero Responder), en relación con su orientación sexual en la cafetería central podrían organizarse de la siguiente manera:

De 15 estudiantes con posición identitaria femenina y heterosexual de pertenencia étnico-racial No mestiza, 13 manifestaron sentirse bien, normal, sin problema en este lugar a causa de su orientación sexual. Entre las emociones mencionadas están: tranquilidad, aceptación, indiferencia.

Dos estudiantes manifestaron sentir malestar:

P73. (F-H-O) Observada. Emociones: intimidación.

P84. (F-H-A) En este sector he evidenciado descalificación a mujeres y orientaciones distintas a la heterosexual, allí se muestran las condiciones valorativas sociales que están instauradas en los seres. Emociones: humillación, rechazo, estrés.

Estas 2 estudiantes hicieron también comentarios desfavorables en relación con el género en la cafetería central que acá también los refuerzan. La estudiante P84 es enfática en señalar la descalificación de las que son objeto las mujeres y las personas con orientaciones sexuales diversas, sobre lo que ya he comentado en apartado anterior.

De lo antes señalado llama la atención el hecho que casi la totalidad de estudiantes con orientación sexual “diversa” (tanto de posición identitaria masculina, como de posición identitaria femenina) manifestaron en sus MRE sentirse bien, sin problemas ni discriminación en la cafetería central a causa de su orientación sexual; según sus comentarios y emociones parecería que este lugar les genera tranquilidad, y en algunos casos alegría, libertad, inclusión.

Sin embargo, la pregunta acá (como en el caso de la racialización) es acerca del porqué la gran mayoría de estudiantes de orientación sexual “diversa”, (con contadas excepciones) pareciera que estuvieran ajenos a estos comentarios que son realizados por estudiantes de orientación sexual heterosexual en la cafetería central. ¿No los escuchan? ¿les es indiferente? ¿Los ignoran y no les afectan? ¿Los silencian?

Por otra parte, de 4 estudiantes de pertenencia étnico-racial No mestiza, con posiciones identitarias de género masculina y heterosexual, un estudiante P116 (M-H-A) no hace ningún comentario, y los otros 3 señalan que se sienten bien. Al respecto señalan:

P117. (M-H-I) Perfecto. No hay problemas. Emociones: libertad, tranquilidad.

P52. (M-H-ND) Bien. Emociones: indiferencia.

P71. (M-H-ND) Nada raro. Lugar de mucha inclusión estudiantil. inclusión.

¿Como te sientes en Cafetería Central a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Los comentarios y emociones de 19 estudiantes de pertenencia étnico-racial no mestiza (4 afrodescendientes, 2 indígenas, 8 de pertenencia étnico-racial No definida, 4 de pertenencia étnico-racial Otros y uno que seleccionó la opción No Quiero Responder), y de posiciones identitarias de género femenina y posiciones identitarias de género masculina, en relación con su pertenencia étnico-racial en la cafetería central fueron de bienestar, tranquilidad, indiferencia, aceptación, inclusión.

Una estudiante P14 (F-H-A) manifestó tener sentimientos encontrados de “intimidación y libertad”, aunque no explica el motivo y otra estudiante señala lo siguiente:

P84 (F-H-A). No he tenido que evidenciar estos hechos en el lugar. Emociones: frustración.

Otros dos comentarios de estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual son:

P117. (M-H-I) Todos son amables con todos. Emociones: inclusión, libertad tranquilidad.

P71. (M-H-ND) Normalidad, Univalle es un lugar donde hay personas de muchas etnias y razas. Tranquilidad

La Plazoleta de Banderas.

¿Como te sientes en la Plazoleta de Banderas a causa de tu género?

De las 15 estudiantes de posición identitaria femenina, heterosexuales y de pertenencia étnico-racial No mestiza, una estudiante no hizo ningún comentario P24 (F-H-NQR); 4 mencionaron sentirse bien y manifestaron emociones de aceptación, indiferencia, libertad; dos señalaron malestar al estar en este lugar con los siguientes comentarios:

P6. (F-H-ND) Intimidación, desprotección.

P73. (F-H-O) Analizada. Emociones: angustia, libertad

Ocho estudiantes señalaron que no frecuentan este espacio o solo lo observan cuando van de paso. Algunas de estas estudiantes señalan:

P63. (F-H-ND) La verdad no frecuento este espacio y en las pocas oportunidades es solo de paso y no tengo ninguna afectación por mi género. Emociones: libertad.

P78. (F-H-ND) Generalmente bien, aunque casi nunca paso o estoy en este sitio. Reconozco que me siento bien. Emociones: aceptación, inclusión, libertad.

Nótese que la emoción común que les genera este lugar a estas dos estudiantes que dicen que no frecuentan este espacio casi nunca o solo de paso, es de “libertad”.

A diferencia de lo anterior dos estudiantes manifestaron que no frecuentan este espacio por el malestar que les genera:

P44. (F-H-A) No voy a plazoleta de banderas. Emociones: miedo, angustia, estrés, intimidación.

P84. (F-H-A) Respeto lo que sucede en Banderas, por tanto, no me acerco. Emociones: miedo, angustia.

La Plazoleta de banderas es un lugar que genera en estas estudiantes, emociones de miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección a causa de su posición identitaria de género femenina. Llama también la atención que la mayoría de ellas no la frecuente, aunque algunas dicen que pasan de lado.

En este sentido habría que preguntarse los motivos de la ausencia de este lugar de esparcimiento en el campus de más estudiantes con posiciones identitarias femeninas que masculinas. ¿Disuasión a través de estrategias de intimidación? ¿Espacio masculinizado donde se recrea la fratía entre estudiantes con posiciones identitarias masculina y heterosexuales?

Por otra parte, de los 4 estudiantes de posiciones identitarias masculina, heterosexual y de pertenencia étnico-racial NO mestiza, 2 señalan sentirse bien, con normalidad e indiferencia; otro señala que

P117. (M-H-I) En realidad no he estado mucho ahí, pero me siento bien. Emociones: tranquilidad.

Y el otro estudiante manifiesta

P116. (M-H-A) Emociones: desprotección.

Llama la atención este comentario de “desprotección” de este estudiante (de posiciones identitarias masculina y heterosexual), en este lugar que para todos los estudiantes de posiciones identitarias masculina y heterosexual es un lugar donde se sienten bien, cómodos, normales y tranquilos y no tienen problema con relación a su género. Acá habría que revisar si este comentario está relacionado directamente con su género o con su pertenencia étnico-racial afrodescendiente (pues el estudiante no especifica el motivo).

Este sentimiento de desprotección en la plazoleta de banderas en relación con el género, aunado a los comentarios de malestar de las estudiantes antes mencionadas en este lugar, coincide con el de los sentimientos de malestar de la mayoría de las estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual, y mestizas (F-H-M) y con los sentimientos expresados por la mitad de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de orientación sexual “diversa” que frecuentan este lugar y que manifiestan sentirse intimidadas, observadas, incómodas, con estrés y con miedo.

¿Como te sientes en Plazoleta de Banderas a causa de tu orientación sexual?

Frente a la pregunta en relación con su orientación sexual en la plazoleta de banderas, de las 15 estudiantes de posición identitaria femenina, heterosexuales y de pertenencia étnico-racial No mestiza, 9 manifestaron sentir inclusión, aceptación, indiferencia, tranquilidad, y libertad; una estudiante P24 (F-H-NQR) manifestó tener sentimientos encontrados: “P24. Bien. Emociones: intimidación, libertad” (pero no explicó el motivo); y 5 estudiantes señalaron que no van a este lugar: P46 (F-H-I); P14 (F-H-A); P19 (F-H-O); P44. (F-H-A) y P84. (F-H-A). Estas dos últimas señalaron:

P44. (F-H-A) No voy a plazoleta de banderas, sólo tránsito por ahí para llegar a mi escuela. Emociones: Miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección

P84 (F-H-A). Respeto lo que sucede en Banderas, por tanto, no me acerco. Rechazo, miedo.

Por su parte 3 de los 4 estudiantes con posiciones identitaria masculina, heterosexual y pertenencia étnico-racial No mestiza, manifestaron sentirse bien con emociones como tranquilidad, indiferencia, y libertad como lo señala el estudiante indígena: “P117. (M-H-I) me siento bien. Tranquilidad”

Sin embargo, el estudiante P116 de posiciones identitarias masculina, heterosexual y afrodescendiente (M-H-A) manifiesta sentir “desprotección” (como lo manifestó en relación con su género en este lugar).

Llama la atención que los tres comentarios de malestar en este lugar (por motivos de género y de orientación sexual) provienen de estudiantes afrodescendientes, (2 de posición de género femenina, y 1 de posición de género masculina); y que sea una estudiante P14 (F-H-Afrodescendiente) que no va a este lugar, lo mismo que una estudiante indígena (P46 F-H-I).

Por su parte recordemos que todos los estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza manifestaron sentirse bien, cómodos, normales con relación a su orientación sexual en la plazoleta de banderas y solo dos estudiantes con posiciones femenina, heterosexual y mestiza expresaron malestar y temor de ser agredidas por su condición de género.

La situación cambia en relación con estudiantes de orientación sexual “diversa”. Mientras que para todos (con excepción de un estudiante⁹⁶) los estudiantes con posición identitaria masculina y orientación sexual diversa la plazoleta de banderas es un sitio donde se sienten bien, incluidos y sin discriminación a causa de su orientación sexual, para las estudiantes con posiciones identitaria femenina y de orientación sexual “diversa” es un lugar controvertido tanto en relación con su género, como con su orientación sexual.

¿Como te sientes en Plazoleta de Banderas a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Frente a la pregunta acerca de la pertenencia étnico-racial en la plazoleta de banderas del total de 19 estudiantes con pertenencia étnico-racial No mestiza, cuatro estudiantes

⁹⁶ El estudiante (P105 M-G-M) manifestó sentimientos encontrados en relación con su orientación sexual en este lugar. Estos sentimientos son de “angustia, intimidación, aceptación, apoyo, inclusión, libertad, protección”

manifestaron no asistir a este lugar: P14. (F-H-A); P46. (F-H-I); P19. (F-H-O) y P84 (F-H-A) que señala lo que ya ha dicho en anteriores ocasiones:

P84. (F-H-A) Respeto lo que sucede en Banderas, por lo tanto, no me acerco. Rechazo, miedo

Dos estudiantes manifiestan también gran malestar en este lugar:

P44. (F-H-A) Emociones: Miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección

P116. (M-H-A) Emociones: desprotección.

Nótese de nuevo que los tres comentarios de rechazo, miedo, angustia, estrés, intimidación y desprotección son manifestados por estudiantes afrodescendientes; 2 de posición identitaria femenina, heterosexual y uno de parte de un estudiante de posición identitaria de género masculina y heterosexual.

Por su parte todos los otros estudiantes manifiestan sentirse bien, sin problemas, y expresan en su gran mayoría emociones de libertad, aceptación, tranquilidad. Algunos comentarios son:

P117. (M-H-I) Excelente, buena comunicacional con las personas que están en ese lugar. Emociones: Tranquilidad, alegría.

P78. (F-H-ND) Bien. No he tenido algún rechazo por ello. Emociones: aceptación, tranquilidad.

En relación con la pertenencia étnico-racial en la plazoleta de banderas, estudiantes con posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza como estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza, expresaron sentirse bien y sin problemas.

No hay diferencias entre lo que manifestaron este grupo de estudiantes con lo expresado por el grupo de estudiantes con orientación sexual “diversa” que manifestaron también sentirse bien, con tranquilidad y seguridad en relación con su racialización en la plazoleta de banderas.

El Centro Deportivo Universitario. CDU

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu género?

De las 15 estudiantes de posiciones identitarias femenina, heterosexual y racialización No mestiza (objeto de análisis de este aparte) siete expresaron sentirse bien en el CDU a causa de su género. Las emociones más mencionadas por ellas fueron libertad, tranquilidad, indiferencia, y aceptación.

Una estudiante P14 (F-H-A) manifestó sentir “intimidación y desprotección” (pero no explicó el motivo) y cuatro estudiantes expresaron sentimientos encontrados en este lugar en relación con su género:

P24. (F-H-NQR) Bien. Emociones: intimidación, libertad.

P19. (F-H-O) Normal. Intimidación.

P90. (F-H-ND) Frecuentan malos comentarios con respecto a la figura de las mujeres. Emociones: frustración, apoyo, inclusión, libertad, tranquilidad, seguridad, alegría.

P84. (F-H-A) En este sector solo se mantienen las mujeres con mayor disciplina en el Deporte las demás son vistas como débiles o vanidosas. Emociones: exclusión, indiferencia.

Por otra parte, tres estudiantes (de posición identitaria femenina) manifestaron sentir preocupación e incomodidad frente al tema de seguridad en el área de deportes y en las zonas alrededor del campus, en particular en las noches.

P78. (F-H-ND) Me siento a veces cómoda, a veces no. No me he sentido discriminada por mi género. Sin embargo, también se presentan muchas miradas incómodas. Ha veces he estado sola o con algunas chicas en el baño (que no conozco) pero se siente como una especie de inseguridad sobre aspectos “¿cómo quien entrará al baño?” espero que no entren los hombres aseadores o ningún hombre” ...pero cuando ya estoy haciendo mi actividad deportiva, me siento bien. Emociones: angustia, desprotección, aceptación, alegría.

P6. (F-H-ND) En horas del día se siente más seguridad que en las noches, porque suelen ser muy oscuros los alrededores. Emociones: aceptación, seguridad

P73. (F-H-O) No se percibe seguridad en los espacios deportivos. Emociones: humillación, estrés, intimidación, desprotección.

La inseguridad en el CDU para estas estudiantes estaría relacionada tanto con lo que pueda suceder al interior de las instalaciones del CDU donde las estudiantes se duchan y se cambian de ropa, como en las afueras, en los alrededores del lugar que según estos comentarios son oscuros y carecen de una adecuada iluminación en las noches.

Con relación al primer aspecto, es decir al interior de las instalaciones del CDU fueron muchos los comentarios de malestar de estudiantes con posiciones identitarias femeninas y heterosexuales (F-H-M) y también de estudiantes con posiciones identitarias femeninas y orientación sexual “diversa” acerca de la incomodidad que les generaba este lugar en el que se sentían muy inseguras no solo por sentirse “observadas”, sino por lo inadecuado de las instalaciones físicas del lugar. Éstas deben acondicionarse de manera que les permita estar y disfrutar con tranquilidad este espacio deportivo tan importante para la vida cotidiana de todos los estudiantes del campus.

Con relación al segundo aspecto, es decir a las zonas aledañas al CDU es necesario revisar el estado de la iluminación, dado que al estar ubicado en un lugar alejado de los sitios más concurridos como los edificios donde están las aulas de clases, es inseguro sobre todo en las horas de la noche.

De los 4 estudiantes con posiciones identitarias masculinas y racialización No mestiza, tres comentaron sentirse bien, con indiferencia, libertad, tranquilidad en relación con su género en el CDU. El estudiante de racialización indígena señala:

P117. (M-H-I) Bien, todos los que corresponde a CDU es usado por todos. Emociones: libertad, tranquilidad.

Sin embargo, el estudiante P116 (M-H-A) expresa sentir “desprotección” (como lo ha repetido en relación con su género, orientación sexual y racialización en la plazoleta de banderas).

Por su parte para la gran mayoría de estudiantes con posiciones identitarias masculina y heterosexuales, el CDU es un espacio de tranquilidad, disfrute y bienestar, con excepción de un estudiante que dice sentirse “observado e intimidado en las duchas”; mientras que para muchos más estudiantes de posición identitaria de género masculina y de orientación sexual “diversa” es un lugar incómodo, sobre todo el área de las duchas donde se sienten expuestos

e inseguros y manifiestan sentir miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección, discriminación, exclusión.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu género?

13 de 15 estudiantes con posiciones identitarias femeninas, heterosexuales y de pertenencia étnico-racial No mestiza, manifestaron sentirse bien, sin problema, con normalidad, en el CDU a causa de su orientación sexual. Las emociones empleadas por ellas fueron: Aceptación, libertad, alegría, tranquilidad, apoyo, inclusión, libertad, seguridad. Resalto estos comentarios:

P44. (F-H-A) Normal. Emociones: indiferencia, libertad, tranquilidad.

P46. (F-H-I) Apoyo, inclusión, libertad, protección, seguridad

P78. (F-H-ND) Bien. No me he sentido mal por ello. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad, alegría.

Solo dos estudiantes con posiciones identitarias femeninas, heterosexuales y de pertenencia étnico-racial No mestiza, expresaron sentir malestar en este lugar, debido a su orientación sexual, aunque por diversas causas:

P73. (F-H-O) Percepción de inseguridad. Miedo, angustia, estrés.

P84. (F-H-A) Las mujeres de este sector asumen que todas las mujeres de Univalle tienen grados de libertad cognitiva para aceptar las expresiones afecto y corporalidad. Emociones: intimidación.

El primer comentario aborda un aspecto que ya he revisado en el análisis de género en el CDU, en el apartado anterior y el segundo comentario no es claro a qué se refiere la estudiante en cuanto a “aceptar las expresiones afecto y corporalidad”. ¿Se trata de aceptar piropos sobre el cuerpo? ¿Y a qué se refiere la estudiante con “libertad cognitiva”?

De los 4 estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y pertenencia étnico-racial No definida, tres manifestaron sentirse bien, con tranquilidad, aceptación y libertad y un estudiante manifiesta de nuevo el malestar que le genera este lugar, así como la plazoleta de banderas tanto por su posición identitaria de género, como por su orientación sexual y su pertenencia étnico-racial:

P116. (M-H-A) Emociones: intimidación, desprotección.

Por su parte los estudiantes con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza manifestaron sentirse muy bien y sin problema en el CDU a causa de su orientación sexual con la excepción del comentario del estudiante que denota una actitud homofóbica y cargada de prejuicios que “inferioriza” y “violenta” a aquellos estudiantes No heterosexuales.

Y como señalé en el apartado correspondiente, varios estudiantes con posiciones identitarias masculinas y de orientación sexual “diversa”, el CDU se configura en el lugar donde sienten más malestar debido a su orientación sexual con sentimientos de desprotección, inseguridad, intimidación, miedo, temor, estrés y angustia.

¿Como te sientes en el Centro Deportivo Universitario, CDU, a causa de tu pertenencia étnico-racial?

Del total de 19 estudiantes con racialización No mestiza, 17 estudiantes tanto de posiciones identitarias de género femenino como de género masculino manifestaron sentirse bien, normal, sin problema, ni afectación debido a su pertenencia étnico racial en el CDU. Destaco los siguientes comentarios:

P44. (F-H-A) Normal. Emociones: indiferencia, libertad, tranquilidad.

P117. (M-H-I) no hay diferencias con el resto de las personas. Tranquilidad.

P63. (F-H-ND) Me siento igual que los demás. Tranquilidad

P78. (F-H-ND) Bien. Nunca me he sentido discriminada o incómoda en este aspecto. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, tranquilidad, alegría.

P71. (M-H-ND) Sin problemas. Emociones: Libertad, tranquilidad.

El estudiante P116 (M-H-A) no hizo comentarios al respecto y la estudiante P14 (F-H-A) manifestó sentir “frustración”, pero no explicó la razón.

No hay diferencias significativas con los comentarios y emociones de los otros grupos de estudiantes analizados tanto en el acápite del énfasis de género, como en el acápite de énfasis en orientación sexual “diversa” en cuanto a la racialización en el CDU.

CAPÍTULO 5.

LA VIDA COTIDIANA EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE MELÉNDEZ DESDE LA EXPERIENCIA ESPACIAL CORPOREIZADA, ENCARNADA Y SITUADA DE 120 ESTUDIANTES.

El objetivo de este capítulo es generar reflexiones a partir de lo antes expuesto, a fin de abrir caminos para pensar en la construcción de un nuevo espacio, de un nuevo campus universitario donde el ser humano en su integralidad sea el centro y en el que se dignifique la vida cotidiana de todas las personas que lo habitan.

Ahora bien, aunque son muchas las preguntas y reflexiones que genera esta investigación, solo tomaré en cuenta algunas consideraciones generales que considero relevantes, pero reiterando, por una parte, que la experiencia vivida por cada estudiante es única, así como son únicas y especiales las condiciones de su existencia; y por la otra, que esta experiencia vivida no puede separarse en compartimientos, sino que en ella confluyen tanto la diversidad de las posiciones identitarias, como la forma en que se vive, se percibe y se concibe el espacio. Es importante también señalar que los resultados y hallazgos de esta investigación, de carácter exploratorio, más que respuestas generales, dejan interrogantes para seguir profundizando en posteriores investigaciones que se sigan haciendo sobre el campus desde otras miradas y otras perspectivas.

El interés de este capítulo es presentar unas reflexiones generadas por las narrativas de los Mapas de Relieve de la Experiencia de 120 estudiantes que participaron de la investigación doctoral en el campus universitario de Meléndez de la Universidad del Valle, a fin de dar respuesta a los objetivos y preguntas propuestos en la misma. Para ello es importante recordar que el objetivo general de la investigación era:

Acercarse a una lectura socioespacial del campus universitario de Meléndez a través de la experiencia espacial, corporeizada y situada de estudiantes, desde la interrelación de sus diversidades a fin de desentrañar las estructuras de poder (de género, sexualidad, y de racialización) que se recrean y reproducen en la vida cotidiana del campus, lectura que pueda servir de base para pensar en la construcción de un nuevo espacio, un campus universitario donde el desarrollo del ser humano en su integralidad sea el centro”.

Y los objetivos específicos eran:

1. Indagar acerca de la vida cotidiana de estudiantes que habitan en el campus, desde sus experiencias espaciales y emociones “encarnadas” en los cuerpos, a fin de visibilizar los privilegios y las opresiones en diversos lugares a causa de la interrelación de sus diversidades de género, de orientación sexual y de pertenencia étnico-racial.
2. Indagar acerca del espacio físico construido del campus, las condiciones, equipamientos, instalaciones y servicios que ofrece en procura de mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, teniendo presente sus necesidades e intereses diferenciadas, corporizadas, generizadas, sexualizadas, e integrales.

Teniendo esto presente, en la primera parte de este capítulo me referiré a las experiencias espaciales de los y las estudiantes en los diversos lugares del campus. Específicamente el énfasis apunta a responder ¿cómo puede caracterizarse la experiencia espacial de los y las estudiantes en los diversos lugares del campus universitario, en relación con sus posiciones identitarias de género? ¿Cuál es la experiencia espacial de los y las estudiantes en el campus universitario con orientaciones sexuales hegemónicas (heterosexual) y orientaciones sexuales “diversas”? ¿Cómo es su experiencia espacial según la pertenencia étnico-racial? y de acuerdo con la interseccionalidad de las diversidades?

2. En la segunda parte de este capítulo mis reflexiones apuntarán a responder al segundo objetivo específico propuesto para esta investigación que alude al diseño físico del campus y al espacio construido, a fin de indagar si realmente responde a las necesidades generizadas, sexualizadas y diferenciadas de sus estudiantes para vivir una vida cotidiana digna.

Es necesario volver a aclarar (como lo he dicho en repetidas ocasiones a lo largo de esta tesis) que lo presentado en estas reflexiones finales, hace alusión solo a lo planteado en los Mapas de Relieve de la Experiencia de 120 estudiantes que participaron en la investigación y por lo tanto, aunque puede mostrar tendencias, no puede generalizarse.

Sin embargo, con lo antes dicho no quiero tampoco negar la importancia de los hallazgos de esta investigación que rescatan voces silenciadas de estudiantes que demandan cambios que deben tenerse en cuenta, unos de manera urgente y otros a mediano plazo a fin de dignificar la vida cotidiana de los y las estudiantes en el campus universitario de Meléndez

y crear un nuevo campus universitario donde la vida valga la pena ser vivida por cada una de las personas que habitan el campus.

5.1. Experiencia espacial de estudiantes en el campus universitario.

Para iniciar este apartado es preciso señalar que de acuerdo con la presente investigación se puede afirmar que el campus universitario de Meléndez no es un espacio neutro, ni homogéneo, ni asexuado, sino que es un espacio generizado, sexualizado, y atravesado por lo tanto por múltiples relaciones de poder.

Lefebvre ya había planteado en su obra la *Producción del Espacio* que el espacio social es un producto social

Los daños que producen estas relaciones de poder (de género, de sexualidad y de racialización) que se entrecruzan e intersectan son variados, complejos, y fuertemente imbricados entre sí y conducen a la devaluación, a la marginación, a la exclusión, y a múltiples formas tanto sutiles como explícitas de acoso y violencia, contra estudiantes de posiciones no hegemónicas, en diversos lugares del campus, aspectos que son claramente visibles en los hallazgos de la presente investigación.

Presentaré a continuación algunos ejemplos de las diferentes formas en las que se entrecruzan y manifiestan las relaciones de poder en el campus y la forma como afectan a los/las estudiantes.

“Ambiente hostil” hacia las mujeres, hacia estudiantes con posiciones identitarias femeninas, y hacia estudiantes con posiciones identitarias no hegemónicas⁹⁷ en el campus universitario.

Es importante, en primer lugar, considerar varios errores que se asumen con relación al “sesgo de género” y la “discriminación contra las mujeres” en las universidades. El primero de ellos consiste en creer que se requiere un intento consciente de discriminación sexista, racista u homofóbica para que se pueda hablar de injusticia; sin embargo, se ha demostrado que las conductas discriminatorias ocurren sin que necesariamente existan acciones deliberadas. El segundo error es pensar que esas discriminaciones ocurren, pero lejos de

⁹⁷ Me refiero acá también a estudiantes con posiciones de género no binario, a estudiantes con orientaciones sexuales “diversas” y a estudiantes de pertenencia étnico-racial No mestiza.

nuestro propio entorno; y el tercer error es creer que esas discriminaciones o sesgos, cuando son sutiles, no son de gran importancia, sin darse cuenta de que su reiteración genera profundos daños (Freyd, 2003, pp. 1-4).

El “ambiente hostil” hacia estudiantes con posiciones identitarias femeninas (y no hegemónicas) se visibiliza en la vida cotidiana del campus, “naturalizándose” y formando parte de la cultura institucional del mismo. Algunas de sus más notorias manifestaciones encontradas en la investigación fueron las siguientes;

5.1.1 Diferencia en el trato y en la valoración de las intervenciones:

Esto lo expresa claramente esta estudiante participante de la investigación:

P15 (F-H-M): Con algunos profesores (hombres) siento que mis propuestas son rechazadas, mientras que las mismas propuestas expuestas por un compañero hombre parecen tener mayor validez, además, siento que pueden ser más críticos con las muchachas que con los muchachos, como si sintieran más respeto por lo que dice otro hombre que por lo que pueda decir una mujer insisto, es solo en algunos casos con otros profes me he sentido muy tranquila y no discriminada por mi género. Emociones: Rechazo, miedo, frustración, desprotección.

En este sentido señala Sandler (2005)⁹⁸ que:

Los hombres son vistos más a menudo, ya sea consciente o inconscientemente, como los estudiantes más valiosos, los estudiantes más importantes. Por lo tanto, los maestros generalmente llaman a los hombres con más frecuencia, les hacen más preguntas y no llaman tanto a las mujeres, incluso cuando levantan la mano. (Sander, 2005, p. 1)

Agrega también que los y las docentes son más receptivos a los comentarios de estudiantes masculinos, que a los de las estudiantes con posiciones identitarias femeninas o grupos no hegemónicos; los primeros reciben más orientación, más elogios, más entrenamiento y más ayuda (Sandler, 2005, p. 1).

⁹⁸ Senior Scholar in Residence National Association for Women in Education

5.1.2 Diferencias en la valoración de los saberes y destrezas intelectuales

Los siguientes comentarios de estudiantes que participaron de la investigación lo demuestran:

(F-H-M): Hasta ahora la mayoría de mis compañeros no hacen acepción (sic) sin embargo, algunos buscan opacarnos por la sencilla razón de ser mujeres. Emociones: humillación, rabia, rechazo, discriminación y exclusión.

El acceso de las mujeres a la educación superior no garantiza por sí mismo condiciones de igualdad de oportunidades, de valoración, y de trato respetuoso al interior de los campus, y tampoco es “suficiente para que se transformen representaciones que históricamente se han adjudicado a las mujeres, representaciones en las cuales se acentúan ideas como la inferioridad y la poca destreza intelectual” (Fernández, S, 2003, p.7; cfr. Múnevar, 2004; Harding, 1996; Anderson, 2022; Rich, 1979). Por el contrario, en las universidades es común la descalificación de los saberes producidos por las mujeres (Nicholson et al., 1998; Grauerholz, L., 1996; Reilly et al., 1986; Benson, D.J. y Thompson, G.E., 1982; Dziech, B.M. y Weiner, L., 1990; Fernández, S, 2003; Ibarra, M.E, y Castellanos, G., 2006).

En este contexto señala Anderson que las prácticas dominantes de adquisición y justificación del conocimiento y las concepciones que subyacen en ello, “perjudican sistemáticamente a las mujeres y a otros grupos subordinados, y se esfuerza por reformar estas concepciones y prácticas para que sirvan a los intereses de estos grupos” (Anderson, 2020, p. 1). Las prácticas dominantes de conocimiento ponen en desventaja a las mujeres al:

(1) excluirlas de la investigación, (2) negarles la autoridad epistémica, (3) denigrar los estilos cognitivos "femeninos", (4) producir teorías de mujeres que representan como inferiores, o significativos solo en la forma en que sirven a los intereses masculinos, (5) producir teorías de fenómenos sociales que vuelven invisibles las actividades e intereses de las mujeres, o las relaciones de poder de género, y (6) producir conocimiento que no es útil para las personas en posiciones subordinadas, o que refuerza el género y otras jerarquías sociales. (Anderson, 2000, p.1)

Esta “devaluación” y “subvaloración” (que están directamente relacionadas con su género y con posiciones no hegemónicas), hacen que algunas estudiantes manifiesten que

requieren hacer mayores esfuerzos para que sus intervenciones en clases y sus trabajos académicos sean reconocidos y valorados.

En concordancia con lo que plantea Anderson, cobra total también relevancia la crítica que plantea Lefebvre (1974) en cuanto a la “utilización” e instrumentalización que del conocimiento hacen las instituciones a través de sus líderes políticos, intelectuales y expertos que utilizan el saber como arma del poder sobre la sociedad en su conjunto, como una estrategia para la perpetuación del poder (Lefebvre, 1974, p. 71).

Valoración de los generolectos masculinos sobre los generolectos femeninos

Una estudiante señala al respecto:

P15 (F-H-M): Algunas veces siento que la participación y las observaciones de los hombres tienen más peso que el de las mujeres creo que puede ser por su manera confiada de hablar (vista como un buen atributo) cuando una compañera habla del mismo modo puede verse como arrogante otras veces me siento tranquila depende tanto de los profesores como de los compañeros de clase. Emociones: humillación, miedo, discriminación, apoyo, libertad.

En la sociedad en general y en las universidades en particular (especialmente en las aulas de clase), es valorada de diversa manera la forma como hablan y se expresan los estudiantes con posiciones identitarias femeninas y los estudiantes con posiciones identitarias masculinas. Según los comentarios de varias estudiantes con posiciones identitarias de género femenino, su forma de comunicarse y expresarse en las aulas de clase es subvalorada en comparación con las intervenciones de estudiantes con posiciones de género masculino; mientras que algunas estudiantes señalan que sus intervenciones frecuentes en las aulas de clase causan molestias y rechazo, varios estudiantes de posiciones identitarias masculinas, como el estudiante P22 (M-H-M), manifiestan sentirse libres y cómodos de expresar sus opiniones en las clases.

Esto tiene relación específica con lo planteado por Castellanos con relación a los “generolectos”, o dialectos discursivos de género, los cuales describe como:

las diferencias de estilo entre el discurso femenino y el masculino, culturalmente concebidos. Los generolectos, en mi definición, no son adscribibles a hombres o a mujeres como grupos biológicamente determinados, sino que corresponden a la caracterización cultural de qué tipos de expresiones y actitudes se consideran femeninos o masculinos en un contexto sociocultural específico, y por lo tanto qué tipos de conducta se esperan de hombres o de mujeres. (Castellanos, 2019, p. 6)

Agrega Castellanos (2019) que estos generolectos son estereotipos culturales que son usados para juzgar, en un grupo y cultura determinada, los comportamientos masculino y femenino, y son usados también para exigir “coherencia” a las personas entre su sexo biológico y su estilo de género, censurando a quienes se desvíen de la norma (Castellanos, 2019, p.7). Ahora bien, y como señala Castellanos, los generolectos refuerzan e imponen:

un sistema binario y hegemónico que se supone universal y natural, cuando en realidad tiene como uno de sus fines el encubrir y eliminar desviaciones y diferencias, en la medida en que los individuos que se apartan de encajar en él sufren no sólo reprobación, sino fuertes sanciones de variados tipos, que pueden ir desde la exclusión socioeconómica hasta el asesinato (recuérdense las llamadas “limpiezas sociales de invertidos”). (Castellanos, 2019, p. 11)

5.1.3 Los estereotipos

(F-H-M): Desconfianza, pues algunos profesores muchas veces en carreras así nos hacen menos. Emociones: discriminación, exclusión, apoyo.

P33 (F-H-M): Excluida, '[en la plazoleta de banderas]creo que hay un ideal todavía de que quienes consumen drogas o alcohol en su mayoría son hombres entonces cuando una de mujer aparece por ahí la miran raro, y si cumple con los estándares de mujer femenina (creo que es mi caso) aún más. Emociones: rechazo, desprotección, exclusión.

Otro aspecto que resalta Sandler (2005) sobre el “ambiente hostil” hacia las mujeres en las instituciones educativas tiene que ver con los “estereotipos”. Esta hostilidad también está claramente manifiesta en los comentarios de las estudiantes que hicieron parte de la investigación, algunas de las cuales expresaron que eran tenidas en cuenta en sus intervenciones en las clases de acuerdo con su apariencia o su forma de vestir.

Asimismo, algunas estudiantes, sobre todo en programas académicos donde hay mayor presencia de hombres (como algunas ingenierías y otras carreras) señalaron que algunos docentes y compañeros masculinos en las clases las hacían “sentir menos” en cuanto a sus capacidades, dada su creencia de que ellas carecían de talento para las mismas, y que deberían estar en otros programas académicos.

Estos estereotipos sobre lo que debe ser y hacer una mujer y lo que debe ser y hacer un hombre, afectan también a las estudiantes con posiciones identitarias femeninas no solo en las aulas de clase, sino en otros lugares del campus.

5.1.4 El acoso y el sexismo

Este “ambiente hostil” también se manifiesta a través del “acoso” tanto de docentes como de compañeros de curso, hacia estudiantes con posiciones identitarias femeninas y estudiantes de posiciones no hegemónicas.

En las aulas de clase, los comentarios machistas y denigrantes sobre las mujeres, los abucheos, silbidos cuando éstas expresan sus opiniones, o cuando hablan sobre temas de mujeres, son manifestaciones de la hostilidad masculina, que, al no ser reprochada por los y las docentes, se refuerza y se reproduce. Estos comportamientos tienen graves efectos sobre el bienestar psicológico y la autoestima, desestimulando su participación en áreas como ciencias e ingenierías, lo que hace que muchas estudiantes decidan retirarse de los cursos o cambiar de programas académicos (Sandler, 2005).

En este contexto son muy dicentes y reveladores los hallazgos de la investigación de Eyre (2000), sobre el encuadre discursivo del acoso sexual en una comunidad universitaria. A través de un estudio de caso, esta autora demuestra cómo las comunidades universitarias proveen las condiciones bajo las cuales el acoso sexual es naturalizado. El artículo muestra cómo los discursos de libertad académica (liberales y conservadores), las interpretaciones jurídicas de acuerdos colectivos y los discursos violentos anti-feministas, dan forma al conocimiento en el dominio público, mientras que las voces de las mujeres estudiantes y los discursos feministas sobre acoso sexual son marginalizados y silenciados; el artículo arguye que el marco discursivo del acoso sexual y las relaciones de poder en la academia, terminan legitimando el acoso sexual (traducción propia) (Eyre, 2000, p. 293)

Confirma esta postura el artículo de la profesora Jeanny Posso Quiceno (2022), “La violencia de género en instituciones de educación superior en el marco de la formulación de la política de género”, que presenta algunos de los resultados de la Encuesta “Equidad de género y diversidad sexual en la Universidad del Valle, 2018”, realizada entre otros a 1,856 estudiantes de pregrado (49.4% de mujeres y 50.4% de hombres). En el artículo, Posso señala que, en la cotidianidad universitaria, son comunes “la discriminación y los micromachismos”, que, aunque aparentemente inocuos, se generalizan, normalizan y acumulan en la experiencia de las estudiantes, generando un ambiente hostil hacia ellas. Estos “micromachismos” incluyen coqueteos, miradas y comentarios de docentes sobre su forma

de vestir, chistes misóginos en las aulas de clase, que todos celebran y que van escalando hasta situaciones de acoso y violencia (Posso, 2022, p. 47-50).

Señala Posso (2022) que al preguntarle a los y las estudiantes si han vivido una de estas cuatro situaciones: (1) piropos o comentarios no deseados sobre su apariencia personal; (2) miradas morbosas o gestos obscenos que molesten; (3) burlas, bromas o preguntas incómodas sobre la vida amorosa o sexual; y (4) proximidad, roces, contacto físico no deseado, o que causan incomodidad, los resultados de la encuesta,

expresan una diferencia significativa entre hombres y mujeres, [dado que] en los cuatro tipos de situaciones, ellas son las más afectadas. Es de resaltar que la mayor diferencia en los porcentajes de hombres y mujeres se encuentra en las miradas morbosas o gestos obscenos, (9,2 y 24,5 por ciento, respectivamente), comportamientos que son emblemáticos de la violencia masculina en su significado, es el caso de la mirada fija masculina que Rita Segato interpreta como “depredación simbólica del cuerpo femenino fragmentado” (2003, p. 41). (Posso, 2022, p. 48)

Lo mismo sucede frente a las respuestas sobre estas situaciones: (1) cartas, llamadas, o chats de naturaleza sexual no deseada; (2) trato preferencial por permitir insinuaciones y coqueteos; (3) ofrecimiento de citas fuera del campus para asistencia académica, y (4) presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del ámbito académico, donde las respuestas de las mujeres estudiantes, duplicaron en todos los casos a las respuestas de sus compañeros estudiantes hombres (Posso, 2022, p. 51).

Lo antes planteado reviste gran importancia y gravedad en el contexto de la actual investigación y deja abiertas las puertas para futuras investigaciones que se hagan sobre los campus universitarios.

5.1.5 Continuum de las violencias de género

Otro importante hallazgo de la investigación relacionado con el anterior tiene que ver con el continuum de las violencias de género. En este contexto es preciso señalar que las violencias basadas en género se definen como “cualquier tipo de acciones u omisiones contra personas o colectivos, derivadas de su identidad o expresión de género, orientación o preferencia sexual que generen sufrimiento y daño psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte” (UNAM, 2013)” (CIEGMS, 2019, p. 157).

Las violencias basadas en género no solo afectan a las mujeres, a partir de un orden de género que las subordina, sino que incluye aquellas formas de violencia que se practican hacia

personas con orientación sexual o identidades de género desvaloradas, en sociedades en las que predomina el sistema binario y sus correspondientes estereotipos genéricos que no se encuentran legitimados por este sistema. (CIEGMS, 2019, p. 157)

Estas violencias que se ejercen contra las estudiantes de posiciones de género femenino, no binario, u otro, contra estudiantes de orientaciones sexuales diversas o no definidas, o de otras posiciones no hegemónicas étnico-raciales, asumen múltiples maneras. En los hallazgos de la investigación realizada para esta tesis, estas violencias se presentan en todos los lugares del campus, en algunos con mayor severidad que en otros, aunque la experiencia vivida por cada estudiante y su percepción de la misma les impacta de diferente forma. El continuum de las violencias de género en el campus universitario se expresa en diversos lugares:

Oficinas de docentes: a través de las “insinuaciones” y las “miradas” intimidadoras en las oficinas de algunos docentes masculinos hacia los cuerpos de las estudiantes, y sus formas de vestir; las oficinas son percibidas por estas estudiantes como lugares “amenazadores”, lugares de “miedo” donde se recrea la relación de poder entre docente masculino y estudiante femenina.

En las aulas de clase, la violencia se expresa a través de comentarios machistas, sexistas, homofóbicos y transfóbicos de parte de algunos docentes y de otros estudiantes;

En la cafetería central: mediante “tocamientos” y “acercamientos indeseados” en las filas de la Cafetería Central y dentro de la misma, donde muchas estudiantes denuncian sentirse “acosadas”, fotografiadas, intimidadas, si están solas, por lo cual solo van a este lugar como parte de grupos de amigas.

En la Plazoleta de Banderas, la violencia se manifiesta mediante comentarios de “rechazo” y “extrañeza” a la presencia de estudiantes de posición identitaria femenina, y donde las estudiantes tienen que permanecer en estado de “alerta”, dado que se han denunciado abusos sexuales contra estudiantes en estado de embriaguez. En cuanto al CDU, las estudiantes con posiciones identitarias femeninas o de género no binario, u otra, así como estudiantes de orientación sexual “diversa”, se sienten sin protección, expuestos/as dada la poca privacidad de la que gozan para vestirse; dado que se sienten acosadas al ser observadas “como objeto de vitrina” P. 31 (F-H-M))

por los comentarios sobre su apariencia; y donde se sienten en riesgo e inseguridad en las noches, dada la poca iluminación en las zonas aledañas. Estas situaciones generan en estudiantes sentimientos de *intimidación, miedo, precaución, estrés, angustia, inseguridad, desprotección, rabia*, entre otros.

Retomo en este contexto el comentario de esta estudiante, dada su importancia en relación con el CDU:

P.14 (F-H-A): Tremendamente incomoda [sic], creo que no hablo solo por mí al decir que el CDU necesita un acondicionamiento NECESARIO [sic], es un espacio sumamente pequeño donde muchas personas (sobre todo hombres) van a realizar sus actividades. Los hombres, te miran de pies a cabeza al entrar, es muy incómodo, ¡y ni hablar de la piscina!

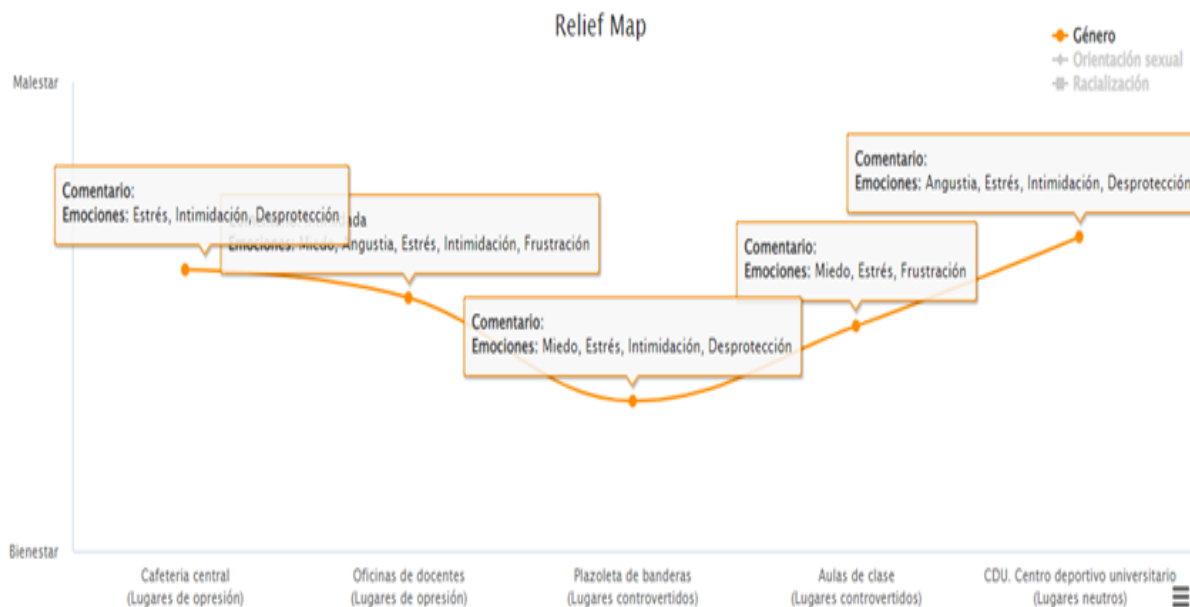
En suma, los hallazgos de la presente investigación nos presentan una radiografía del ambiente hostil que existe contra las estudiantes de posiciones identitarias femeninas y de posiciones identitarias no hegemónicas y sexualidades diversas en el campus universitario.

Muchas de las estudiantes manifestaron sentir malestar en el campus en todos los lugares a causa de su género. El siguiente MRE⁹⁹ de la estudiante P109 con posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza, muestra tanto el grado de malestar que siente la estudiante en los diversos lugares del campus debido a su género (línea naranja), como sus emociones¹⁰⁰.

⁹⁹ Los Mapas de Relieve de la Experiencia, como está explicado en el capítulo metodológico, “mapifican las experiencias interseccionales de las personas en base a estructuras de poder” (Rodo de Zárate, 2014, p.6).

¹⁰⁰ Es importante recordar que, en los Mapas de Relieve de la Experiencia, la línea horizontal hace referencia a la dimensión geográfica, es decir los lugares; la línea vertical, hace referencia al bienestar o malestar; y la experiencia con base en las estructuras de poder (en diferentes colores) se mide de acuerdo con el bienestar o malestar de las personas, es decir a mayor malestar las líneas suben.

Figura 19 Estudiante P109 (F-H-M)



Nota: Sitio web Relief Maps (para esta investigación)

En relación con la violencia física y sexual en la Universidad del Valle, de acuerdo con la investigación realizada por Posso en 2022,

alrededor del 15 por ciento de los encuestados tuvieron conocimiento sobre amenazas o consecuencias negativas por rechazar las proposiciones amorosas o sexuales, el 1.9 por ciento de las mujeres y el 1.4 por ciento de los hombres supo sobre situaciones de abuso sexual, mientras que el 5 por ciento de las mujeres y el 4.2 por ciento de los hombres supo de episodios de violación durante su permanencia en la universidad (Encuesta CIEGMS-CIDSE.) (Posso, 2022, p. 57)

Los interrogantes que se generan frente a este punto de reflexión son entre otros los siguientes: ¿Cómo explicarse que en pleno siglo XXI las estudiantes con posiciones identitarias femeninas, y estudiantes con posiciones de género no binario sean todavía consideradas “intrusas” en las universidades, aunque en algunas carreras superen en número a estudiantes con posiciones identitarias de género masculino? ¿Qué debe cambiarse en los campus universitarios para que todas las personas, independientemente de sus posiciones

identitarias de género puedan sentirse tranquilas, seguras y cómodas, y disfruten con tranquilidad su vida cotidiana universitaria, sin sentirse amenazadas, en peligro, prevenidas por lo que pueda sucederles?

Los hallazgos de la investigación muestran que el temor al acoso y a la vulneración de los derechos de las estudiantes con posiciones identitarias femenina y de género no binario, son alarmantes, en todos los lugares del campus. La pregunta que se hacía Rich (1979), acerca de si las universidades como estructuras patriarcales “realmente eran capaces de servir al humanismo y a la libertad que profesa la universidad” sigue todavía vigente. Aunque las mujeres están mucho más presentes en algunas de las carreras universitarias, y en cierto sentido se podría hablar de una feminización del estudiantado universitario, ello no ha dado lugar a un acercamiento más feminizado a la academia, sino todo lo contrario. Las universidades siguen siendo estructuras patriarcales donde difícilmente se tiene en consideración a las mujeres (Beetham, 2013).

Ahora bien, en este contexto, ¿se podría hablar de un acceso al “derecho a la ciudad¹⁰¹” (en el sentido lefebvriano) de las estudiantes de la Universidad del Valle? Imposible.

Para acceder plenamente al derecho a la ciudad, se requeriría que se hiciera realidad, aparte del derecho al uso y a la apropiación, “el derecho a la pertenencia de quienes habitan el lugar”, uno de los ejes “que articulan el ejercicio del derecho a la ciudad” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 14).

Ahora bien, este sentido de pertenencia está íntimamente relacionado con las emociones entendidas como “saberes experienciales, formas de conocer que emergen gracias a procesos cotidianos (...) que nos conectan con los lugares que habitamos” (Pérez y Gregorio, 2020, p. 15), y están profundamente imbricadas con el ejercicio del derecho a la ciudad.

El ambiente hostil, el sexismo, la devaluación, los estereotipos, el acoso, y la violencia de género que experimentan muchas de las estudiantes que participaron de la investigación y que les genera sentimientos de *temor, intimidación, miedo, inseguridad*,

¹⁰¹ En un sentido figurativo comparo “el derecho a la ciudad” de Lefebvre con el derecho a la ciudad en un campus universitario, (en este caso ciudad universitaria de Meléndez) en el que habitan la mayor parte del día y muchas veces de la noche, estudiantes realizando actividades académicas, culturales, deportivas o de esparcimiento.

exclusión, discriminación, rabia, humillación, entre otros, en los diversos lugares del campus, están muy lejos de favorecer ese sentimiento de pertenencia y por lo tanto de permitirles ejercer “su derecho a la ciudad”.

A continuación, en este apartado de la primera parte de este capítulo me referiré a otros hallazgos encontrados en la investigación en relación con la experiencia espacial de estudiantes que participaron de la investigación, cruzando algunos de las estructuras de poder (género Orientación sexualidad, racialización).

5.2 Posición identitaria masculina-heterosexual-mestiza. El “privilegio de encajar”

Después de la revisión de los comentarios y emociones expresados en los 120 MRE, se puede concluir que, en general, la casi totalidad de los estudiantes con las posiciones identitarias masculina-heterosexual- mestiza (posiciones hegemónicas dominantes en el campus), manifestaron sentirse “bien”, “cómodos”, “normales”, “genial sin problemas”, en todos los lugares objeto de esta investigación. En algunos comentarios se da por sentada, u “obvia”, su “posición de privilegio”, mientras que en otros sí se hace explícita.

Esta comodidad y tranquilidad del “privilegio de encajar” en todos los lugares del campus, y de sentirse a gusto en ellos en relación con las tres posiciones identitarias, trae a la mente lo tan crudamente planteado por Rich (1983) que pareciera ser la razón del privilegio:

Lo que tenemos en el presente es una universidad centrada en los hombres, un plantel, no del humanismo, sino de los privilegios masculinos. A medida que las mujeres, gradualmente y una pizca a la fuerza, han sido admitidas a la corriente principal de la educación superior, han participado en un sistema que prepara a los hombres para asumir papeles de poder en una sociedad centrada en el hombre, una sociedad que plantea y enseña “hechos” generados por una tradición intelectual masculina, y que indirecta y directamente confirma a los hombres como líderes y promotores del destino humano, tanto dentro de como fuera de la academia. He tratado de mostrar que el androcentrismo en la universidad no sólo socava y explota a las mujeres, sino que vierte a los hombres que quieren triunfar al callejón sin salida de la unilateralidad masculina. (Rich, 1983, p. 1)

Ahora bien, está tan “normalizado” en el campus, el privilegio de los varones-heterosexuales-mestizos, que un estudiante P74 (M-H-M) manifiesta su rechazo a que se hable de ello:

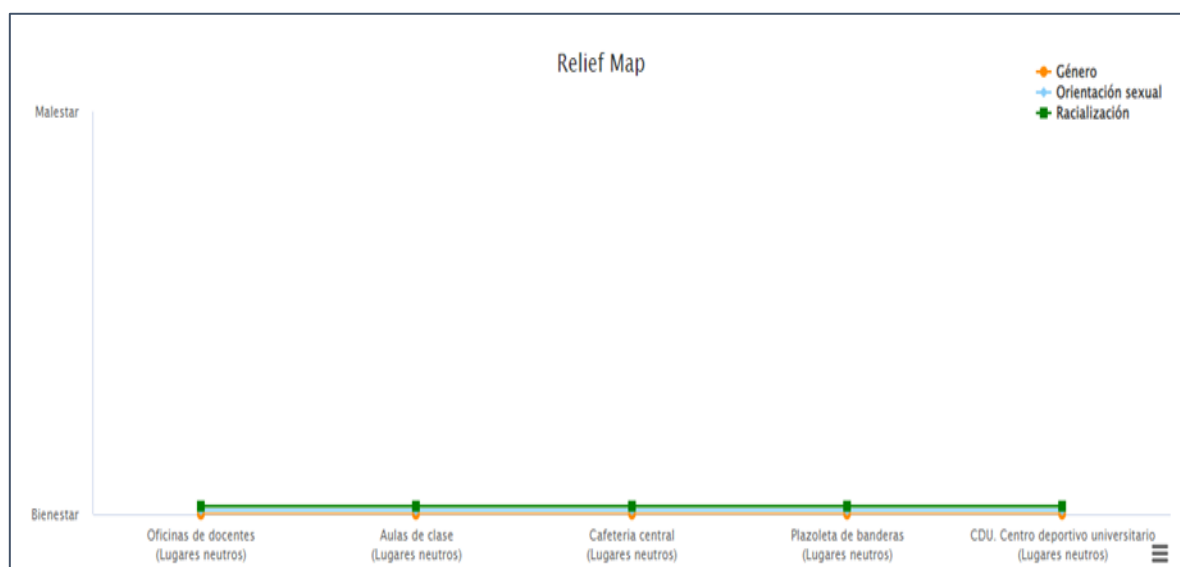
P74 (M-H-M): No pasa siempre, pero existe una incomodidad por los cuestionamientos que se hacen por los “privilegios” de las personas hombres heterosexuales. Emociones: humillación, rechazo, rabia, exclusión. (sic)

Como vemos, este estudiante no solo siente incomodidad sino “humillación” y “rabia”, al tener que enfrentar discursos que cuestionen sus privilegios; malestar propio de quien ha disfrutado de un privilegio toda su vida, y ahora por primera vez se enfrenta a un discurso que lo cuestiona.

Lo anterior indicaría la normalización “tácita e invisible” del privilegio para muchos estudiantes masculinos heterosexuales en el campus universitario. Se trata de una norma de la cultura organizacional del campus, que proviene del contexto social y cultural de nuestra sociedad, y que es producida y reproducida a través de sus instituciones, incluyendo las educativas.

Para ilustrar este “privilegio de encajar”, presento como ejemplo el caso del estudiante P72, con posiciones identitarias masculina, heterosexual y mestiza, que como se muestra en el Mapa, siente bienestar en todos los lugares del campus, los cuales además clasifica como neutros.

Figura 20 Estudiante P 72 (M-H-M)



Como vemos en este MRE, la línea de género (naranja), la línea de orientación sexual (azul) y la línea de pertenencia étnico-racial (verde) están planas, lo cual indica que el estudiante siente bienestar desde sus diversas posiciones identitarias (género, orientación sexual y pertenencia étnico-racial) en todos los lugares del campus. Este mapa debe ser contrastado con el mostrado anteriormente, de una estudiante (P109) de posiciones identitarias femenina, heterosexual y mestiza (FHM). Casi todos los mapas de estudiantes con concepciones identitarias MHM muestran un marcado contraste con los de estudiantes FHM.

5.3 Masculinidades “hegemónicas” y masculinidades “marginalizadas”

Para iniciar este apartado, es pertinente señalar que cuando se hace referencia a “masculinidades hegemónicas” y a “masculinidades marginadas”, se trata de “configuraciones de prácticas generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones” que no son de carácter fijo (Connell, 1997, p. 15).

En este contexto,

la masculinidad “hegemónica” no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, una masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable. (Connell, 1997, P. 10)

Ahora bien, al ser el género una manera de estructurar la práctica social, “está involucrado inevitablemente con otras estructuras sociales tales como la clase, la raza, la sexualidad, entre otras y esto tiene implicaciones grandes para el análisis de la masculinidad” (Connell, 1997, p. 9)

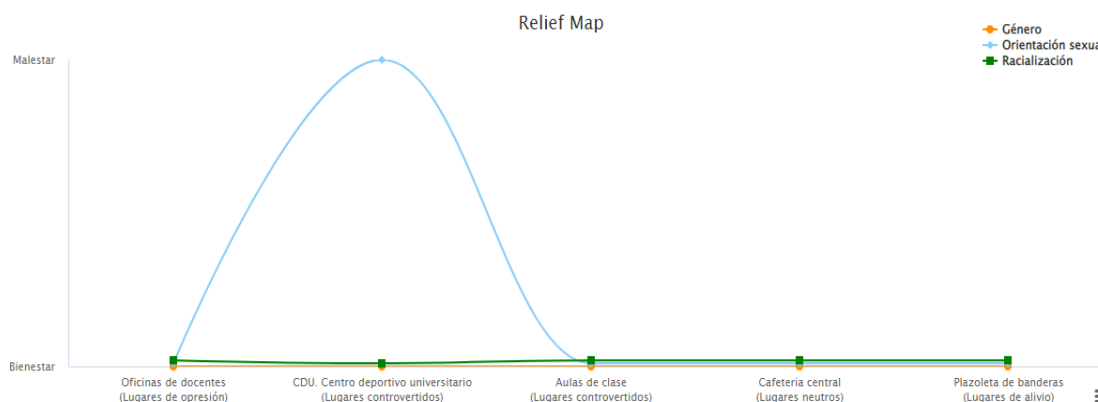
De acuerdo con lo antes planteado señala Connell, los hombres heterosexuales oprimen a los hombres homosexuales, “ubicando las masculinidades homosexuales en la parte más baja de una jerarquía de género entre los hombres” (Connell, 1997, p.12), pues desde la masculinidad “hegemónica”, la homosexualidad gay es asimilada a la feminidad.

Esto explica la razón por la cual los estudiantes con posiciones identitarias masculinas, pero de orientación sexual “diversa”, carecen del privilegio que les otorga la

masculinidad o son “despojados” del mismo, por aquellos que se “abrogan” el poder de hacerlo.

El siguiente MRE muestra el caso de un estudiante P74 (M-H-M) que ostenta una “masculinidad hegemónica” desde la cual experimenta sentimientos de rechazo y rabia hacia estudiantes con posiciones identitarias masculinas de orientación sexual “diversa” en particular en el CDU.

Figura 21 Relieve de la Experiencia. Estudiante P 74 (M-H-M)



Nota: website Relief Maps.

Como se ve en el MRE de este estudiante, su malestar e incomodidad se da en el CDU, no con relación a su orientación sexual heterosexual, sino en relación con estudiantes de posiciones identitarias masculinas, pero de orientación sexual “diversa”. Al respecto señala:

P74: *Incomodidad, puesto que, en los baños de este lugar, en las zonas de duchas las personas homo tienden a observar de más, y las duchas permiten esto, y al ser yo una persona hetero, me incomoda que una persona me este "deseando" mientras estoy desnudo es realmente incómodo. Emociones: rabia, estrés, intimidación, frustración*

Este es un comentario homofóbico, asociado a “prejuicios” acerca de la sexualidad de personas de orientación sexual “diversa”, lo cual produce en el estudiante sentimientos de rabia, agresividad, y también de estrés, intimidación, frustración que denotan una clara intolerancia.

Por su parte el comentario siguiente del estudiante P34 (M-G-M) da cuenta del malestar que le ocasiona la reacción a su orientación sexual “diversa”, por parte de “hombres heterosexuales” en las aulas de clase.

P34 (M-G-M): Neutro. Algunas personas toman muy bien el hecho de que haya variedad de sexualidades en las aulas de clase, pero la mayoría de heterosexuales, especialmente hombres, siguen aún muy reacios a nuestra existencia. Emociones: Intimidación, discriminación, indiferencia, aceptación, libertad.

El CDU, en particular el área de las duchas es el lugar del campus donde con más frecuencia estudiantes con posiciones identitarias masculinas y de orientación sexual “diversa” manifiestan sentir miedo, intimidación, desprotección, inseguridad, angustia, por el ambiente machista que inunda este lugar y por los comentarios homofóbicos de estudiantes con posiciones identitarias masculinas y heterosexuales. Ejemplifico lo dicho con estos dos comentarios:

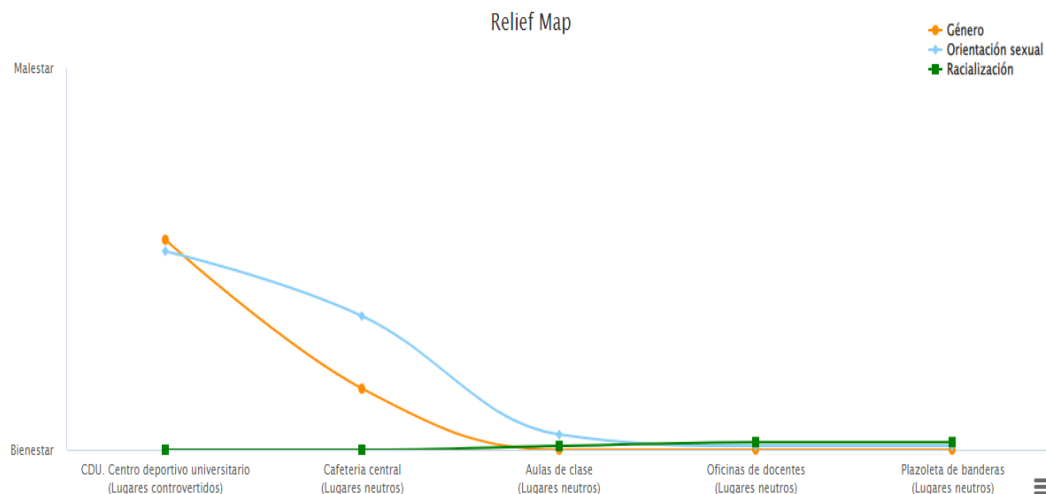
P118 (M-B-ND) Me raya un poco que, por ser bisexual, los hombres heterosexuales piensen que uno quiere morbosearlos o que los hombres bi u homo piensen que uno busca morbo, principalmente en las duchas o en la piscina. Emociones: estrés, intimidación

P34 (M-G-M) Mal, es horrible entrar en duchas/baños con hombres heterosexuales, uno se siente intimidado y más cuando estas personas son bullosas o andan en grupos. Emociones: miedo, angustia, intimidación, desprotección

Nótese que los comentarios y las emociones de estrés, intimidación, miedo, angustia, desprotección, manifestados por estos estudiantes de posiciones identitarias masculina y de orientación sexual “diversa”, provienen en todos los casos del malestar y temor que les generan los estudiantes con posiciones identitarias “masculinas y heterosexuales”.

El siguiente MRE del estudiante P 88 con posiciones identitarias masculina, bisexual, -no definido, muestra el alto malestar que siente este estudiante en la cafetería central y en el Centro Deportivo Universitario, CDU, debido tanto a su género como a su orientación sexual “diversa”.

Figura 22 Estudiante P 88 (Masculino -Bisexual-No definido)



Nota: Website Relief maps

Como lo ha expresado Connell, “las masculinidades de los hombres blancos se construyen no sólo respecto a mujeres blancas, sino también en relación con hombres negros”, a los cuales se inferioriza a través de la “marginación”, lo cual obedece a una autorización de la masculinidad hegemónica dominante (Connell, 1997, p 14).

Otro aspecto importante para destacar en este apartado tiene que ver con la fragilidad de las masculinidades, por ser una construcción cultural patriarcal, y por lo tanto frágil y llena de contradicciones. Se parte entonces de considerar que “cada hombre está obligado constantemente a demostrar su masculinidad en todos los ámbitos sociales, ya sean públicos o privados, o de lo contrario se arriesga a ser desvalorizado y, en resumidas cuentas, a perder poder” (Briceño y Chacón, 2001, p. 22).

Al respecto señala Badinter:

Deber, pruebas, demostraciones, son palabras que nos confirman la existencia de una verdadera carrera para hacerse hombre. La virilidad no se otorga, se construye, digamos que

se “fabrica”. Así pues, el hombre es una suerte de artefacto y, como tal, corre el riesgo de ser defectuoso. (Elizabeth Badinter, 1993, p. 18-19)

La fragilidad masculina (cfr. Segato, 1993) se evidencia en algunos de los comentarios, emociones, y acciones de estudiantes con posiciones de género masculinas-heterosexuales- mestizas, que sugieren su necesidad de “demostrar”, su “masculinidad” ligada a su “heterosexualidad” en algunos lugares del campus, generalmente cuando están en grupos de pares, a fin de reafirmarla. En la investigación realizada se evidencia este comportamiento de estudiantes con posiciones identitarias M-H-M, en sus actitudes hostiles contra estudiantes con posiciones identitaria femeninas o no hegemónicas, en especial en la Cafetería Central, la Plazoleta de Banderas y el CDU.

En suma, cabría preguntarse sobre las acciones que se están implementando en las universidades para transformar la cultura institucional que crea y reproduce estas “masculinidades hegemónicas” que subordinan, inferiorizan y denigran a las estudiantes con posiciones identitarias femeninas, así como a muchos estudiantes con posiciones identitarias masculinas, pero de orientación diversa, y de pertenencia étnico-racial no mestiza.

Entre las acciones que es urgente emprender, podemos mencionar la transversalización de estos temas en los currículos y programas académicos de todas las facultades; la sensibilización a docentes sobre la equidad de género y la igualdad de trato y evaluación hacia sus estudiantes; cátedras específicas ofrecidas para todos los estudiantes (independientemente de los programas académicos y de sus posiciones identitarias); las campañas pedagógicas desde los medios de comunicación hablados, escritos y digitalizados con los que cuentan las universidades, para promover nuevas formas de pensar las masculinidades, desafiando las concepciones tradicionales.

En este contexto es preciso aclarar que ya varias universidades del país, entre las que se encuentra la Universidad del Valle¹⁰², cuentan con políticas de Equidad de Género y Diversidad desde las cuales se están implementando algunas de estas acciones con docentes, estudiantes y personal administrativo, buscando con ello crear un nuevo campus, donde las diversidades y las diferencias entre las personas que conforman las comunidades

¹⁰² El Consejo Superior de la Universidad del Valle, mediante el Acuerdo 009 del 27 de abril de 2022, adoptó la “Política Institucional Política Institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación de la Universidad del Valle”.

universitarias sean fuente de riqueza y de aprendizajes para la convivencia democrática en las sociedades.

5.4 El “passing”

Existen diferencias entre la experiencia vivida por estudiantes con posición identitaria masculina y orientación sexual “diversa”, por una parte, y estudiantes con posición identitaria femenina y orientación sexual “diversa”, por otra parte, en cuanto a las diferentes maneras de “mostrarse” ante sus compañeros/as y docentes, es decir, de actuar de manera espontánea en consonancia con su orientación sexual, así como en la forma como habitan los diferentes lugares del campus.

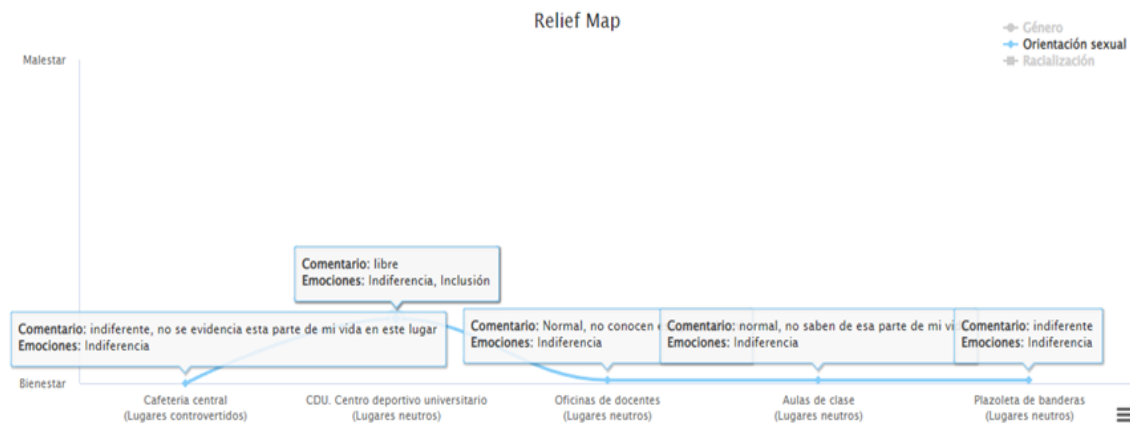
Mientras los estudiantes con posiciones identitarias masculinas y orientación sexual diversa son más abiertos a mostrar su orientación sexual, la estrategia más usada por las estudiantes con posición identitaria femenina y de orientación sexual “diversa” (según sus comentarios en los MRE) es el *passing*, que hace referencia a la capacidad de una persona de hacerse pasar como perteneciente a una categoría de identidad sexual diferente a la propia, es decir, como heterosexual. Así se evidencia en este comentario:

P92 (F-B-M): Normal, al ser bisexual y una mujer Femenina las personas tienden a ubicarme como mujer heterosexual. En ocasiones es incómodo ya que hacen comentarios asumiendo mi sexualidad, o hacen chistes sobre mujeres que les gustan las mujeres. Emociones: estrés, frustración, libertad.

P112. (F-B-A): Bien, el tema de mi orientación sexual siempre lo he mantenido en el ámbito privado. Emociones: tranquilidad.

Al utilizar esta estrategia, las estudiantes con orientación sexual “diversa” no sufren molestias en ningún lugar debido a su orientación sexual, dado que “no la dan a conocer” y pasan “desapercibidas”. Este es el caso de la siguiente estudiante:

Figura 23 Estudiante P 94 (Femenina-Bisexual-Mestiza)



Nota: website Relief Map

Los comentarios de esta estudiante en relación con su orientación sexual en los diferentes lugares son los siguientes:

Cafetería Central: *Indiferencia. No se evidencia esta parte de mi vida en este lugar.*

CDU: *Libre, indiferencia, inclusión.*

Oficinas de docentes. *Normal. No conocen esa parte de mí. Indiferencia.*

Aulas de clase: *Indiferencia. No conocen de esa parte de mi vida.*

Plazoleta de banderas: *Indiferencia.*

Ahora bien, sobre el tema de la experiencia vivida en el campus por parte de las 19 estudiantes de posición identitaria femenina y de orientación sexual “diversa¹⁰³” habría que preguntarse por las razones de su temor a mostrar abiertamente su orientación, y más aún frente a sus compañeros y compañeras de clase, que podrían considerarse sus iguales. Al respecto señala Rodó de Zarate:

Como se ha mostrado en una gran variedad de investigaciones, el espacio público se construye como heterosexual y se (re)produce como si la heterosexualidad fuera preexistente (Bell y Valentine, 1995; Bell et al, 1994; Binnie, 1997, Valentine, 1993). Esta heteronormatividad se sustenta en base a la violencia y las agresiones homofóbicas, pero

¹⁰³ De 120 estudiantes que participaron de la investigación 36 seleccionaron la opción de orientación sexual diversa, de los cuales 19 tienen posición identitaria femenina y 16 posición identitaria masculina.

también a través de juicios que “extienden malestar y hacen que las lesbianas se sientan ‘fuera de lugar’ en sus espacios cotidianos” (Valentine 1996: 148). (Rodó de Zárate, 2014, p.14)

Lo antes planteado está asociado al “régimen de la heterosexualidad”, presente en la sociedad y en las universidades como parte de ésta y “que de acuerdo con Adrienne Rich (1980) y Monique Wittig (1982), es una institución y un régimen político que atraviesa las relaciones sociales, afectando fundamentalmente a las mujeres y a las lesbianas” (Curiel, 2013, pp. 28-29). Continúa señalando Curiel,

En ese sentido, no se trata de una práctica sexual dentro de una diversidad, sino de una compleja institución obligatoria, desde la propuesta de Rich, o un régimen político, desde la propuesta de Wittig, que descansa en la ideología de la diferencia sexual que crea dos clases de sexos (hombres y mujeres), los primeros se apropian de la fuerza de trabajo material, emocional, sexual y simbólico de las segundas... Todo ello es legitimado y promovido por distintos mecanismos como la familia, la ciencia, las leyes, los discursos. (Curiel, 2013, pp. 28-29)

Las estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa” desafían este régimen, y transgreden las normas, por no obedecer el mandato del binarismo de género que les impone el “régimen de la heterosexualidad” y por ello son castigadas con la discriminación, el estigma y con otras posibles retaliaciones.

En la presente investigación, estas estudiantes señalan que el ocultamiento de su orientación sexual “diversa” les produce tranquilidad, aceptación e inclusión y las protege contra el rechazo, las burlas, o situaciones que les producen temor. Al respecto señala esta estudiante en relación con su orientación sexual en las oficinas de docentes:

P96 (F-B-M): No se hace manifiesto. Eso me hace pensar en si es indiferente o si se evitaría para evitar confrontaciones. Emociones: indiferencia.

En este contexto es relevante lo planteado por Rodó de Zarate (2014), cuando señala, retomando a Valentine, que “las lesbianas están constantemente ejerciendo auto vigilancia, controlando sus ropas, comportamientos y deseos para evitar la confrontación” (Valentine, 1996, p. 148), dado que las personas heterosexuales dan por hecho que la calle y el espacio público son heterosexuales (2014, pp. 14-15). Esta auto vigilancia se confirma en el comentario de la estudiante P 92 (F-B-M). que manifiesta sentirse bien en el CDU “aunque

en ocasiones me da miedo que las demás mujeres piensen que las estoy mirando de manera sexual, así que trato no mirar a nadie”.

Otro aspecto que llama la atención de los hallazgos de la investigación es el hecho de que de las 19 estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de orientación sexual “diversa”, 14 expresaron ser bisexuales, tres de orientación sexual no definida, una estudiante de orientación sexual otra¹⁰⁴, y una estudiante manifestó ser lesbiana. Esta estudiante, P102 (F-L-NQR), no da a conocer su orientación sexual en ningún lugar del campus, lo cual la hace sentir de manera “normal”. Al respecto señala:

P102: F-L-NQR: yo no ando gritando a los cielos mi orientación sexual, por ello pasa desapercibida, así que me siento de manera normal.

Diversas reflexiones surgen frente a lo antes planteado. Pareciera que la bisexualidad es más aceptada en el campus y menos censurada, que el nombrarse lesbiana, pues en un medio androcéntrico, patriarcal y heterosexista ser lesbiana es una afrenta al corazón mismo donde se asienta el orden patriarcal.

En este contexto podría pensarse que las personas con posiciones identitarias femeninas, y “bisexuales” no constituyen una amenaza al régimen y al statu quo en cuanto comparten de alguna manera la condición heterosexual que no las margina y excluye del contrato sexual sobre el que se asienta el sistema capitalista y patriarcal; sin embargo y aun así el temor de las estudiantes con posición identitaria femenina y bisexuales “se mantiene”.

Un aspecto que llama la atención con el grupo de estudiantes de orientación sexual diversa es que, a pesar de las diferencias presentadas entre estudiantes con posiciones identitarias femeninas y estudiantes con posiciones identitarias masculinas, ambos grupos en términos generales comparten su bienestar al frecuentar la Cafetería Central y la Plazoleta de Banderas. Estos lugares al parecer les brindan la posibilidad de indiferencia de parte de sus otros/as compañeros/as, lo cual les genera sentimientos de alegría, bienestar y alivio. El comentario de este estudiante en la Plazoleta de Banderas es indicativo de lo antes planteado: “P110 (M-G-M): Como decía, aquí se ve de todo y un gay más que se parcha no cambia las cosas. Emociones: aceptación, tranquilidad”.

¹⁰⁴ Por su parte de 16 estudiantes con orientación sexual “diversa” 6 expresaron ser de orientación sexual bisexual; 8 manifestaron ser gay; 1 estudiante manifestó tener orientación sexual No definida y otro estudiante manifestó No quiero Responder.

Como he señalado antes, son más las preguntas que las respuestas que dejan estos hallazgos de la investigación y que sería importante seguir profundizando.

5.5. La “alegría” de ser heterosexual

En concordancia con el tema del apartado anterior, en la investigación realizada, son muchos los comentarios de estudiantes tanto de posición identitaria masculina y heterosexual como de estudiantes con posición femenina y heterosexual, acerca de la *aceptación, tranquilidad, inclusión, libertad, seguridad* y hasta de “alegría” y “alivio”, que les produce el hecho de ser heterosexuales.

Estos comentarios, dan por sentado que en el imaginario de las personas-estudiantes del campus y en la cultura institucional del mismo, la heterosexualidad está ligada a la “normalidad”, y a la aceptación. Destaco dos ejemplos: Un estudiante P50 (M-H-M), con posición identitaria masculina-heterosexual-mestiza, manifiesta sentirse “feliz” por su orientación sexual heterosexual; otra estudiante con posición identitaria femenina, heterosexual, mestiza P33(F-H-M)) señala sentirse aceptada, libre, tranquila e incluida por ser heterosexual y señala: “Bien, creo que ser heterosexual es un **privilegio**, (sic) tengo menor riesgo de ser discriminada”.

Ahora bien, lo “Otro”, es decir la orientación sexual “diversa”, la orientación sexual no heterosexual, es lo “abyecto”, lo desviado, lo que no debe ser, y por lo cual se puede ser censurado. La orientación no heterosexual, causa en muchos/as estudiantes y docentes heterosexuales sentimientos que van desde la extrañeza, hasta el rechazo, el temor, la rabia, el acoso, la violencia, o la amenaza de esta; de pronto la “tolerancia” y en el mejor de los casos, la aceptación¹⁰⁵.

El comentario de este estudiante heterosexual ejemplifica lo antes dicho con relación a la orientación sexual diversa, al comentar cómo se siente en la Cafetería Central:

P66 (M-H-M) Normal, creo que de hecho la mayoría de gente que no es heterosexual se identificaría con problemas en estos aspectos. Yo no paso por absolutamente nada de esto y por ellos mi aspecto es "normal", pero esas personas generalmente tienen un aspecto que llama la atención, como pelucas, tatuajes, ropa extraña y de colores. Es muy cliché, pero pasa. Así de aquí en adelante supongo que todo será normal, y entonces no escribiré.

¹⁰⁵ La tranquilidad que manifiestan estudiantes sobre todo de posiciones identitarias femeninas que expresan en sus comentarios que sus docentes y compañeros/as no saben de su orientación sexual, refuerza también lo antes planteado.

Emociones: *tranquilidad*.

Por su parte otro estudiante señala:

P27: *Uno siempre se sorprende de ver estos casos fuera de lo "normal", pero casi todo el mundo respeta o acepta.*

En suma, es sorprendente encontrar al revisar los comentarios y emociones de los MRE de estudiantes participantes de la investigación, posiciones no solo conservadoras, sino machistas, racistas y homofóbicas. Pareciera que los avances que creemos que se han dado en la sociedad desde algunos espacios académicos y desde algunos movimientos sociales y feministas, han quedado rezagados.

La pregunta que surge en este contexto es hasta qué punto las universidades son espacios donde se vive y se aprende el respeto y la valoración de las diferencias, de la diversidad, la verdadera democracia, necesarios para una paz total. Por los testimonios de las personas- estudiantes participantes de la investigación, pareciera que la universidad, en vez de transformar imaginarios y prácticas discriminatorias que perviven en la sociedad reproduce los prejuicios, que conllevan a desigualdades y sufrimiento para muchos estudiantes que se salen de los “límites de la normalidad” que la sociedad impone.

Ante la obligación ética de las universidades de adelantar acciones para cambiar estas situaciones, se hace necesario revisar lo que se está haciendo para apostar por crear como decía Lefebvre “con la ciudad nueva, la nueva vida en la ciudad” (Lefebvre, 1968, p. 127); un nuevo espacio, una nueva sociedad. Y esto pasa necesariamente por la dignificación de la vida cotidiana de todas las personas desde el reconocimiento de sus derechos, creando las condiciones favorables para que este reconocimiento se haga realidad.

5.6 Privilegios que se potencian. Zonas de confort

Uno de los grandes aciertos del análisis interseccional y de los Mapas de Relieve de la Experiencia para este análisis, es que permiten visibilizar situaciones de desigualdades y discriminaciones, y situaciones de opresiones y privilegios que se cruzan y en algunos casos se refuerzan y potencian en la experiencia vivida de las personas, y de acuerdo con los lugares.

Hay que tener presente, sin embargo, que estas formas de discriminación y

desigualdad no se relacionan solamente para hacer visibles “a los grupos minoritarios sino más bien, para evidenciar los privilegios que favorecen ciertas subjetividades dominantes: la masculina blanca, urbana, heterosexual” (Ruiz, 2015, p. 259):

[N]o se trata tanto de contar cuántas discriminaciones atraviesan a un sujeto en forma de una lista inagotable de desigualdades, sino de analizar cómo las experiencias de una persona resultan de la interrelación de muchas estructuras socialmente construidas. (Ruiz, 2015, p. 259)

En los comentarios de algunos de los MRE de estudiantes que participaron de la investigación, fue frecuente encontrar la expresión de “estar en una zona de confort” manifestada por estudiantes con posiciones identitarias femenina y masculina en diversos lugares. Sin embargo, para ambos grupos de estudiantes estas “zonas de confort” tienen diferencias.

Las “zonas de confort” para los estudiantes de posición identitaria masculina y heterosexuales, se deben a la conjugación de estas dos posiciones identitarias. Esto es claramente visible en los comentarios de estos estudiantes en todos los lugares del campus. El comentario de este estudiante lo demuestra:

P.82 (M-H-M): Me he sentido bien, nunca he tenido ningún problema relacionado con mi orientación sexual y mi posición como hombre heterosexual. Emociones: aceptación, inclusión, libertad, seguridad, tranquilidad.

En este contexto es interesante analizar como dos posiciones identitarias en las estructuras de poder, la posición de género masculina y la posición de orientación sexual heterosexual, se refuerzan y se potencian. Esto es un aporte clave del análisis interseccional que se puede visualizar a través de la interseccionalidad de los MRE, que de otra manera quedaría invisibilizado.

Por otra parte, para algunas estudiantes con posiciones identitarias femenina estar en “una zona de confort” implica ser “heterosexual” y ser “mestiza” como lo señala esta estudiante:

P33 (F-H-M): Al igual que con la orientación sexual, creo que estoy en una especie de zona de confort por identificarme como mestiza. Emociones: seguridad, tranquilidad.

Nótese que a diferencia del comentario del estudiante P.82 (M-H-M), esta estudiante, (como otras), ubica su “zona de confort” no en su posición identitaria de género femenina,

(pues como he señalado en un anterior apartado las estudiantes con posiciones identitarias femeninas sienten mayor malestar que los estudiantes con posiciones de género masculina en la mayoría de los lugares del campus), sino en su orientación “heterosexual” y en su pertenencia étnico-racial “mestiza”.

5.7 El racismo oculto en el campus

Los comentarios y emociones de muchos de los MRE revisados en la investigación, por parte de estudiantes con pertenencia étnico-racial mestiza, tanto con posiciones identitarias femeninas como masculinas, son de tranquilidad, aceptación, reconocimiento, comodidad, seguridad, alivio, libertad, entre otras. En varios de los comentarios se hace alusión explícitamente a este tipo de tranquilidad, como lo evidencia este comentario: “P40 (F-H-M): Tranquila de que no voy a ser discriminada por ser mestiza. Emociones: aceptación, seguridad”

En este contexto es interesante señalar que si bien en la revisión de los comentarios y emociones de los MRE de estudiantes M-H-M no se hicieron comentarios racistas contra estudiantes de pertenencia étnica raciales no mestizas, algunos estudiantes de posiciones identitarias M-H-M reportaron, aunque de forma indirecta, la existencia de racismo en el campus.

P27 (M-H-M): No es mi caso, pero desde lo que he visto, se trata de no tenerlo, pero el estigma se mantiene un poco. Emociones: miedo, frustración, indiferencia, apoyo, inclusión.

P74 (M-H-M): Pues, no me afecta, pero es muy frecuente el uso de palabras soeces por el color de piel que pueden llegar a provocar incomodidad, no en mí, puede que en otros compañeros. Emociones: humillación, rechazo, intimidación, discriminación, exclusión.

P35: (M-G.M) En Arquitectura algunas personas rechazan a los indígenas especialmente por su condición económica y esto me parece muy mal.

En estos casos se hace alusión al tema del racismo, pero no como una actitud propia, sino de lo que se “es testigo” como algo que sucede en el campus.

Sin embargo, en los MRE de estudiantes de pertenencia étnica no mestiza, (afrodescendientes, indígenas, no definida, otros) no se menciona explícitamente el malestar e incomodidad en relación con su pertenencia étnica racial, sino con contadas excepciones como la de la estudiante P36 O-ND-A. (que presentaré en el siguiente apartado).

Llama la atención que tres estudiantes afrodescendientes, P84 (F-H-A) P44 (F-H-A) y P116 (M-H-A), expresaron sentir miedo, angustia, estrés, intimidación, desprotección y

rechazo en la Plazoleta de Banderas en relación con su género, con su orientación sexual (a pesar de ser heterosexuales), y con su pertenencia étnico-racial, pero no especificaron las razones de estas emociones. Sin embargo, no expresaron estos mismos sentimientos en los otros lugares del campus en cuanto a su pertenencia étnico-racial.

Entre los pocos comentarios de estudiantes de pertenencia étnica no mestiza se encuentra el de este estudiante P79 (M-G-A), con posiciones masculina, gay y afrodescendiente, que señala que no ha tenido nunca problemas por su racialidad, pero que “en ocasiones siento que hay estereotipos muy fuertes arraigados”, lo cual le produce sentimientos encontrados de *estrés, indiferencia, libertad, seguridad, tranquilidad, alivio*; y el comentario de este otro estudiante P117. (M-H-I): “Soy indígena, pero hasta hoy no he tenido percances por pertenecer a este grupo poblacional”.

Es de anotar también que algunas estudiantes con posiciones identitarias femeninas y de racialización no mestiza manifiestan sentir malestar en algunos lugares del campus, pero asociado a su género, no a su pertenencia étnica, respecto de la cual expresan sentir tranquilidad, aceptación, igualdad y alegría por la diversidad que existe en el campus.

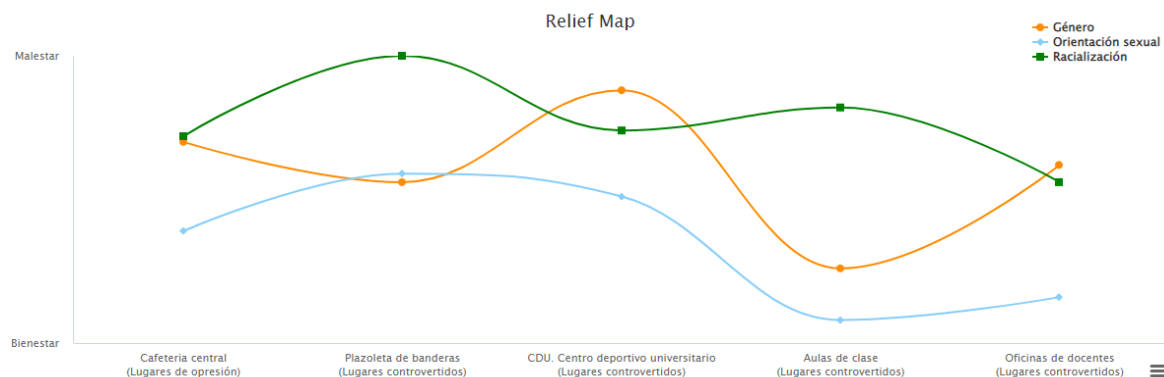
Habría que realizar investigaciones que permitan profundizar mucho más a fondo para descubrir en qué entramados y prácticas cotidianas, académicas, docentes, entre pares, se esconde el racismo en el campus, cuáles son sus manifestaciones, en qué lugares se hace más visible y en qué lugares se esconde. Es otra tarea pendiente y urgente.

5.8 La ventaja “no ganada”. “Blanca y privilegiada”

Entre los MRE revisados, llama la atención el caso de una estudiante que manifiesta sentir malestar, y en algunos casos sentimientos encontrados, en casi todos los lugares del campus, tanto por su posición identitaria de género femenina, como por su orientación sexual heterosexual y por su pertenencia étnico-racial, que según lo perciben sus compañeros/as es “blanca/privilegiada”.

En este contexto mencionaré lo que la estudiante manifiesta con relación a su pertenencia étnico-racial en los diversos lugares del campus para después centrarme en unas cortas reflexiones sobre el tema del privilegio.

Figura 24 Estudiante P31 (F-H-M)



Nota: website Relief Maps.

Oficina de docentes

P31: *Siento a veces que merezco menos al ser blanca, sin embargo, no creo que esto sea directamente por alguna situación con los docentes, más bien con los discursos que últimamente son predominantes en la universidad "blancx privilegiadx". Emociones: indiferencia.*

La estudiante manifiesta sentirse incómoda con esos discursos que la hacen sentir que “merece menos”, y se siente discriminada por ellos, aunque no especifica quienes son los que los usan. Esta estudiante no se ha dado cuenta de que es privilegiada, sino que ha sido llamada privilegiada, lo cual la molesta profundamente.

Aulas de clase

P31: *Generalmente por ser blanca he sentido que de por sí soy "privilegiada" y siento que se me excluye de la legitimidad de mis sentires u emociones, como si no tuviera derecho a sentirlas porque soy "blanca privilegiada". Esta respuesta la reproduciré en los otros lugares ya que este discurso está permanentemente en cualquier lugar y a su vez mi sentir también lo está. Emociones: frustración, discriminación, exclusión, indiferencia*

Cafetería central:

P31: Generalmente por ser blanca he sentido que de por sí soy "privilegiada" y siento que se me excluye de la legitimidad de mis sentires u emociones, como si no tuviera derecho a sentir las porque soy "blanca privilegiada". Es un espacio para compartir y hablar con amigas, constantemente se debate y salen estos temas a la luz. Emociones: intimidación, exclusión.

Plazoleta de Banderas:

P31: Generalmente por ser blanca he sentido que de por sí soy "privilegiada" y siento que se me excluye de la legitimidad de mis sentires u emociones, como si no tuviera derecho a sentir las porque soy "blanca privilegiada". Nuevamente es un espacio de debate de construcción colectiva en el que estos discursos salen a la luz siempre y a pesar de estar de acuerdo en muchas de las cosas, también me siento invalidada. Emociones: intimidación, desprotección, indiferencia.

CDU:

P31. Incómoda, minimizada, débil. Emociones: intimidación, frustración, desprotección.

En relación con estos lugares, el comentario de esta estudiante es diferentes, ya que parece ser un caso de “autoconciencia del privilegio”, del que ella es consciente y que es “reforzado” por los comentarios que hacen sus pares sobre su apariencia. Sin embargo, al decir que la hacen sentir excluida, intimidada, desprotegida, frustrada, etc., en cuanto “se me excluye de la legitimidad de mis sentires u emociones, como si no tuviera derecho a sentir las porque soy “blanca privilegiada”, parece plantearse más como víctima de una injusticia que como sujeta de un privilegio.

Me interesa centrarme en algunas reflexiones acerca de los privilegios que ostentamos y sobre los cuales no reflexionamos, y sobre cómo cambiar el sistema existente que requiere necesariamente ejercicios de autoconciencia individuales, pero también cambios institucionales en todos los órdenes.

Para iniciar retomo lo planteado por McIntosh, (1989) acerca de lo que es el privilegio blanco (que se aplicaría también a otros privilegios) y acerca de la forma en que se nos enseña a “no” reconocerlos. La autora es una mujer feminista, que, porque padece discriminación por razones de género, reflexiona sobre otra discriminación que ella no padece, la de “raza”, y descubre así el privilegio del cual disfruta. Por ello compara esta situación con la de los

hombres, a quienes tampoco se les enseña a reconocer el privilegio masculino, lo cual permite la perpetuación de los regímenes de poder:

El privilegio blanco es como un paquete invisible de activos no ganados que puedo gastar todos los días, pero sobre todo que estaba destinado a “permanecer” inadvertido. Es como una mochila invisible e ingrátida de provisiones especiales, mapas, pasaportes, libros de códigos, visas, ropa, herramientas y cheques en blanco” (McIntosh, 1989, p.1)

En este contexto agrega que como persona blanca le enseñaron que el racismo era un sistema que ponía a los demás en “desventaja”, pero no le enseñaron el otro lado del colorario y es que el privilegio blanco la ponía a ella en situación de “ventaja”. “Me enseñaron a ver el racismo solo en actos individuales de mezquindad, por parte de miembros de mi grupo, nunca en sistemas invisibles que confieren dominio racial no buscado a mi grupo desde el nacimiento” (Macintosh, 1989, p.1)

A los blancos se les enseña a pensar en sus vidas como moralmente neutrales, normativas y promedio, y también ideales, de modo que cuando trabajamos para beneficiar a los demás, esto se ve como trabajo que permitirá a “ellos” ser más como “nosotros” (Elizabeth Minnich, citada por McIntosh, 1989, p. 2)

Ahora bien, el llamado que hace McIntosh (1989) es no solo a revisar nuestros propios privilegios, ser conscientes de los mismos, y actuar en consecuencia¹⁰⁶, sino también a “rediseñar los sistemas sociales” que se sostienen sobre los silencios y negaciones (que protegen los privilegios de ser reconocidos, disminuidos o terminados), deconstruyendo los mitos sobre la igualdad de oportunidades para todos, y la meritocracia; y desenmascarando las “ventajas inmerecidas” y los “derechos no ganados” que un color de piel (y otros regímenes de poder) les otorga a unas personas que poseen ciertas características, sobre otras, a fin de construir una sociedad realmente justa. La propuesta que nos deja finalmente la autora es la de optar “por usar la ventaja no ganada para debilitar los sistemas ocultos de ventaja”, a fin de utilizar “parte de nuestro poder otorgado arbitrariamente, para tratar de reconstruir los sistemas de poder sobre una base más amplia” (Macintosh, 1989, p. 3).

Estas reflexiones son centrales si apostamos por la construcción de campus universitarios donde las ventajas no ganadas sean para todas las personas, y esto pasa no

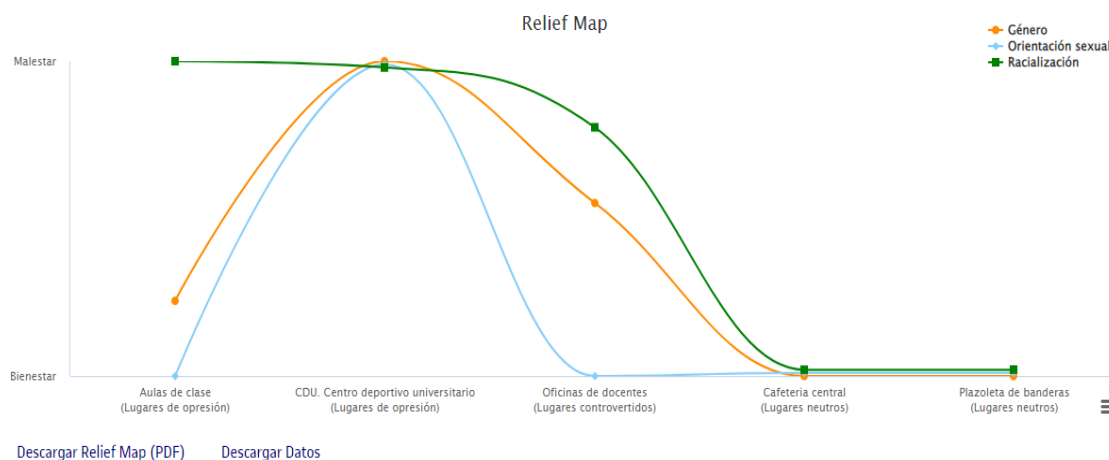
¹⁰⁶ En este contexto señala McIntosh (1989) que, aunque los actos individuales pueden ayudar de alguna manera, ellos no son suficientes para acabar con este problema; es necesario también reconocer y combatir el racismo estructural (p.3).

solamente por el trabajo a nivel de la cultura institucional, sino también por la revisión y “reconstrucción” de los pilares sobre los que se levanta el andamiaje institucional de la universidad misma.

5.9 Opresiones que se intersectan

Como ejemplo de interseccionalidad, quiero presentar el caso del MRE de la estudiante P36, donde se ve claramente cómo las tres posiciones identitarias O-ND-A (género otro; orientación sexual no definida; y pertenencia étnico-racial afrodescendiente), se refuerzan entre sí y se potencian en la mayoría de los lugares del campus¹⁰⁷.

Figura 25 Estudiante P36 (O-ND-A)



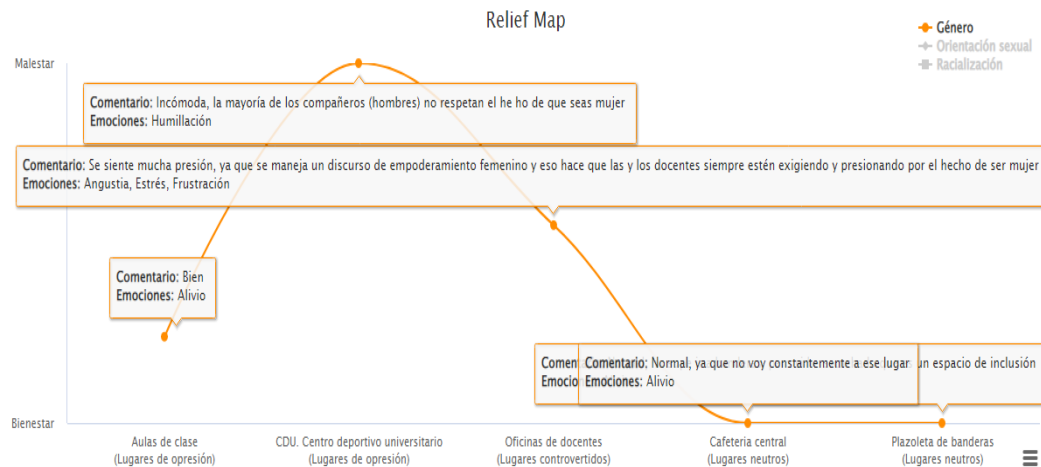
Nota: Website Relief Maps.

Como se observa en el Mapa de Relieve de la Experiencia de esta estudiante, el malestar más alto para sus tres posiciones identitarias se presenta en el CDU. Sin embargo, en otros lugares también siente malestar por varias de sus posiciones identitarias como veremos a continuación.

¹⁰⁷ Aunque este no es único caso en que se intersectan opresiones y se refuerzan por posiciones identitarias en los lugares del campus, seleccioné este caso por la claridad de la estudiante en manifestar lo que quiero hacer notar.

Con relación a su posición de Género OTRO, y los lugares los comentarios fueron los siguientes:

Figura 26 P.36 (O-ND-A). Posición identitaria de género y lugares.



Nota: Website Relief Maps.

Género y Aulas de clase: *P.36 (O-ND-A): Bien. Alivio.*

Género y CDU: P36 (O-ND-A): *Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer. Emociones: Humillación.*

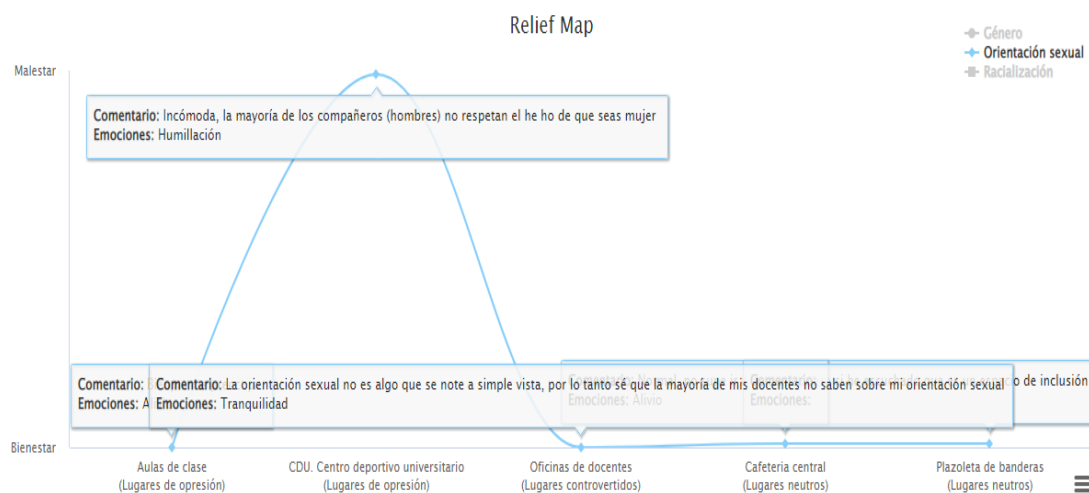
Género y Oficinas de docentes: P.36. (O-ND-A): *Se siente mucha presión ya que se maneja un discurso empoderamiento femenino y eso que los y las docentes siempre estén exigiendo y presionando por el hecho de ser mujer. Emociones: angustia, estrés, frustración.*

Género y cafetería central: *P.36. (O-ND-A): Normal ya que no voy constantemente a este lugar. Emociones: alivio.*

Género y Plazoleta de banderas *Normal. No supe ir a Banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión. Emociones: alivio.*

Con relación a su orientación sexual no definida, y los lugares, los comentarios fueron los siguientes:

Figura 27 P.36 (O-ND-A). Orientación sexual y lugares



Nota: Website Relief Maps.

Orientación sexual y Aulas de clase: P.36. (O-ND-A): *Bien, no me preocupa.* Emociones: *Alivio.*

Orientación sexual y CDU: P36 (O-ND-A): *Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer.* Emociones: *Humillación.*

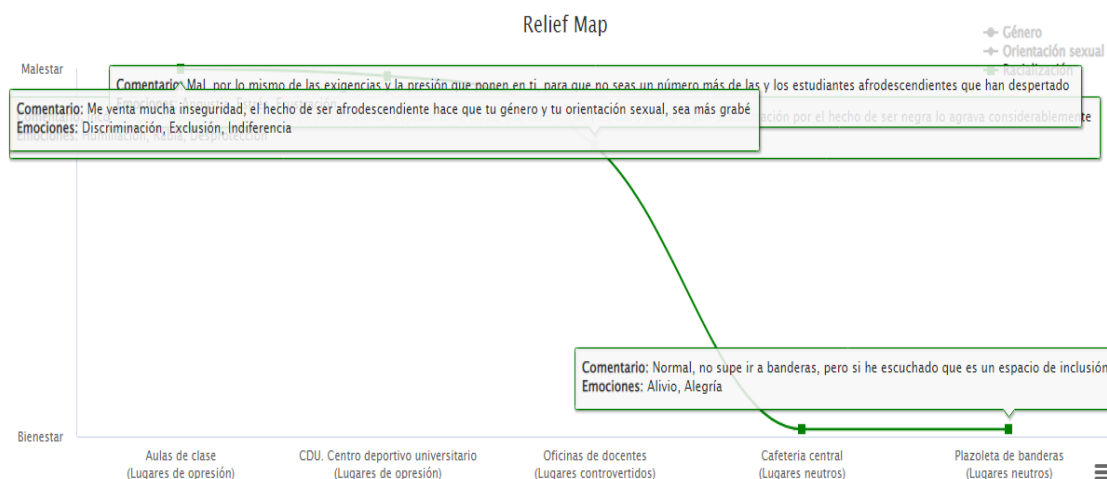
Orientación sexual y Oficinas de docentes: P36. O-ND-A. *La orientación sexual no es algo que se note a simple vista, por lo tanto, sé que la mayoría de mis docentes no saben sobre mi orientación sexual.* Emociones: *tranquilidad.*

Orientación sexual y Cafetería Central: P.36. Otro- ND- Afro: *SIN COMENTARIOS*

Orientación sexual y Plazoleta de banderas Normal. *No supe ir a banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión.* Emociones: *alivio (sic).*

Con relación a su racialización afrodescendiente y los lugares, los comentarios fueron los siguientes:

Figura 28 P.36 (O-ND-A). Pertenencia étnico-racial y lugares.



Nota: Website Relief Maps.

Pertenencia étnico-racial y Aulas de clase: P.36. Otro- ND- Afro: Me venta mucha inseguridad, el hecho de ser afrodescendiente hace que tu género y tu orientación sexual, sea más grave (sic). Emociones: Discriminación, exclusión e indiferencia.

Pertenencia étnico-racial Orientación sexual y CDU: P36 (O-ND-A): P36: Incómoda, la mayoría de los compañeros (hombres) no respetan el hecho de que seas mujer y es claro que la hipersexualización por el hecho de ser negra lo agrava considerablemente. Emociones: Humillación, rabia, desprotección.

Pertenencia étnico-racial y Oficinas de docentes: P36. (O-ND-A). Mal, por lo mismo de las exigencias y la presión que ponen en ti, para que no seas un número más de las y los estudiantes afrodescendientes que han despertado. Emociones: angustia, estrés, frustración.

Pertenencia étnico-racial y Cafetería Central: P.36. Otro- ND- Afro. Emociones: alivio.

Pertenencia étnico-racial y Plazoleta de Banderas Normal. No supe ir a Banderas, pero si he escuchado que es un espacio de inclusión. Emociones: alivio, alegría.

El MRE de esta estudiante nos permite ver claramente las “opresiones cruzadas” que sufre la estudiante en los diversos lugares del campus a causa de la interseccionalidad de sus posiciones identitarias no hegemónicas. Ella muestra de una forma muy clara en sus comentarios como su posición de género (otra) con su orientación sexual (No definida) y su racialización afrodescendiente se cruzan y se potencian generándole gran malestar, angustia, estrés, humillación, rabia, etc.

Nótese que la estudiante dice sentir alivio, y hasta alegría en la Plazoleta de Banderas, “lugar que no frecuenta” al pensar que es un lugar de inclusión. Lo anterior nos muestra cómo las emociones que sentimos hacia los lugares son complejas pues en ellas entran en juego no solo nuestras vivencias concretas en éstos, sino también los imaginarios, simbolismos y concepciones que tengamos frente a los mismos.

En este sentido es pertinente retomar lo planteado por Lindón respecto a la subjetividad:

La subjetividad se configura con cada experiencia vivida por el sujeto social, y adquiere potencialidad constructora de la realidad socioespacial cada vez que los sujetos la movilizan en su cotidiano actuar en el mundo. La subjetividad y las prácticas no pueden existir una con independencia de la otra. No existen prácticas que no emerjan en un mundo de sentido y no es posible concebir subjetividades que no sean movilizadas en el hacer cotidiano. (Lindón, 2013, p 704-705)

Las preguntas que surgen ante los comentarios de la estudiante son: ¿qué tipo de presiones y exigencias se ejercen sobre estudiantes que no comparten las posiciones identitarias “hegemónicas”? ¿Se les exige más que a los demás a partir de discursos supuestamente libertarios? ¿Es el campus universitario un lugar para que todas las personas (en este caso estudiantes) independientemente de sus diversidades que también son “fortalezas”, se “adapten” a los parámetros de la universidad? Las emociones de “angustia, estrés, frustración” que señala esta estudiante invitan a una revisión de las estrategias que desde diversos programas se están emprendiendo en procura del empoderamiento y bienestar de muchos/as estudiantes, los cuales deberían evaluarse a la luz de los hallazgos sobre cómo es la experiencia vivida en el campus de estos estudiantes.

En este contexto la reflexión sería “cómo cambiar las universidades”, como cambiar la cultura institucional que impera en los campus universitarios que devalúa, margina y

excluye lo diverso, por una cultura en la que los saberes ancestrales, (lo nuestro, lo propio), las diversidades en las formas de ser y de ver la vida, se valoren, se rescaten, se respeten, no solo en las practicas cotidianas, sino también en los currículos de los programas académicos y en el andamiaje institucional y cultural de las universidades.

5.10. La vida cotidiana en el campus. Reflexiones y recomendaciones

En este segundo apartado de este capítulo me voy a referir al segundo objetivo específico de esta investigación doctoral que buscaba indagar acerca del espacio físico construido del campus y sus condiciones para garantizar una vida digna para todos los estudiantes que lo habitan.

En este contexto habría varias reflexiones derivadas de los hallazgos de la investigación que sería importante tener en cuenta: La primera, de la que se derivan las otras reflexiones y preguntas tendría que ver con indagar cuál era y cuál es el “estudiante” que se pensaba y que se piensa (que está detrás en el imaginario) cuando se construyó el campus, y que está presente en el lenguaje del espacio físico construido. ¿Tiene sexo? ¿tiene género? ¿O el campus se piensa como un espacio neutro, asexuado, para un individuo abstracto que debe culminar con éxito un programa académico? ¿Estaba y está pensado el campus para la vida plena de las mujeres en el mismo, y en qué se manifiesta esto? ¿O se tenían en mente como usuarios individuos masculinos? ¿Se concibió solo para personas solteras, sin hijos, ni responsabilidades familiares? ¿Para individuos con plenas capacidades físicas, auditivas y visuales? ¿Qué dice el campus? ¿Qué lenguaje transmiten las instalaciones del campus? ¿Su enlucimiento, sus esculturas?

¿El campus tiene en cuenta a las personas estudiantes en su dimensión integral? ¿O está pensado como un espacio para personas abstractas que no tienen necesidades específicas aparte de las de estudiar? Es importante señalar acá que las personas (estudiantes) participantes de la investigación son estudiantes que están en programas académicos de pregrado que pasan la mayor parte del día y a veces de la noche en el campus. ¿Se tienen en consideración las condiciones para que las personas que habitan el campus tengan las posibilidades de desarrollar una vida digna como seres humanos en sus diversas dimensiones en el campus?

De estas grandes preguntas surgen muchas otras reflexiones entre las que menciono las siguientes:

- ¿Cuenta el campus universitario con áreas acondicionadas específicamente para el “descanso” de sus estudiantes en las horas que salen de clase, después de almorzar o cuando lo requieran? Dado el trabajo de campo adelantado y los comentarios de los y las estudiantes, estos hacen sus siestas, o descansan acostados en los pasillos de las edificaciones donde cursan sus programas, o sobre mesas destinadas a estudiar, o en las graderías que conducen a la Biblioteca Central o en alrededores del Coliseo...

Esto es sorprendente sobre todo en un campus universitario que tiene una amplia extensión de zonas verdes, árboles frondosos, un lago (además de otros sitios) donde se podrían acondicionar lugares de descanso. El campus cuenta además con estudiantes que cursan programas académicos de geografía, diseño, artes, arquitectura y otros, que podrían presentar interesantes propuestas al respecto.

- ¿El campus cuenta con rampas y zonas donde puedan transitar con tranquilidad y sin tropiezos a través de toda su extensión, estudiantes en situación de discapacidad, personas adultas mayores, estudiantes con coches de bebes sin problemas? ¿Está adecuado el campus para personas no videntes o con discapacidad visual?

- ¿Cuenta el campus con zonas tranquilas designadas para amamantar a los/las bebes, cambiarles sus pañales, vestirlos/as?

- Considerando que el cuidado de los/las hijos es un tema de corresponsabilidad entre las personas independientemente de su posición de género ¿cuenta el campus con guarderías donde se brinde cuidado, atención, recreación y educación para ellos/as? A la adecuación del campus en este sentido podrían vincularse tanto estudiantes de Psicología, como de Trabajo Social, de Pediatría, de Educación preescolar, de Enfermería, de Diseño, de Arquitectura, entre otros, donde podrían realizar sus prácticas académicas.

- El comentario de la estudiante P80 (F-H-M) respecto a que se tenga en cuenta su condición de madre como condición diferencial, llama la atención sobre el hecho de que la vida de los estudiantes va más allá del campus e incluye otras actividades y roles que desempeñan como hijos, padres, madres, cuidadores/as. La vida cotidiana no puede fragmentarse en pedazos, como bien señala Lefebvre. ¿Cómo pensar un campus universitario que integre las diversas dimensiones de la vida cotidiana de sus estudiantes?

- ¿Las instalaciones del CDU, el gimnasio y las máquinas para ejercitarse responden a las expectativas de estudiantes con posiciones identitarias de género femenino, y masculino u Otro? Por los hallazgos de esta investigación, pareciera que no. Las estudiantes se quejan de que el espacio del gimnasio es muy pequeño, y que este cuenta con máquinas que favorecen más la presencia de los estudiantes con posiciones identitarias masculinas; señalan también que es urgente adelantar las adecuaciones necesarias en el lugar de las “duchas” a fin de garantizar mayor privacidad y tranquilidad a las estudiantes y a estudiantes con orientación sexual diversa.

- ¿Cuenta el campus con instalaciones sanitarias adecuadas y suficientes para el número de estudiantes? Con el trabajo de campo realizado y la observación se puede señalar que son completamente insuficientes e inadecuadas estas instalaciones sanitarias en el campus. En el Edificio de Humanidades, que alberga varios programas académicos y por supuesto gran cantidad de estudiantes, existen solo seis sanitarios que están a disposición de sus estudiantes y a veces ni siquiera cuentan con los insumos necesarios para su uso. En Ingenierías, aunque hay más sanitarios y están designados para mujeres y para hombres, (dado el mayor número de estudiantes), las estudiantes manifiestan que se sienten inseguras pues carecen de suficiente iluminación y tampoco cuentan con los insumos necesarios básicos para su uso.

- ¿Existe buena iluminación en el campus en las noches o es deficiente? Según el trabajo adelantado es deficiente el estado de iluminación del campus lo cual genera mucha inseguridad. Esto se da sobre todo en las zonas verdes, en los alrededores del Centro Deportivo Universitario y en áreas donde no hay edificaciones.

- ¿Qué adecuaciones deben hacerse a fin de que los lugares de audiciones y fiestas en el campus sean sitios seguros?

- Podría pensarse en la creación de indicadores y de un ranking, en el Ministerio de Educación, que no mida a las universidades solo por su excelencia en cuanto a su productividad académica, y en cuanto a los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de Estado, sino que “mida la calidad de vida de los y las estudiantes y de la comunidad universitaria en su vida cotidiana”, que se vería reflejada en el diseño físico del campus y en los servicios que ofrece para la satisfacción de los intereses y necesidades de quienes lo habitan.

Aunque en Colombia el Ministerio de Educación ha elaborado varias directrices y documentos para la inclusión social y de género en las universidades (“Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva”, Ministerio de Educación 2013; “Enfoque-identidades de género --para los lineamientos política de educación superior inclusiva”, MINEDUCACION, 2018; entre otros), no ha abordado otros aspectos contemplados en esta tesis para hacer de los campus los nuevos espacios que requerimos para la dignificación integral de la vida de quienes lo habitan.

Para Lefebvre el derecho a la ciudad implica el derecho a ser artífices, creadores/as de un nuevo espacio, de una nueva obra, (no a reproducirla tal como está) y en esta “posibilidad” de creación de nueva vida y del nuevo espacio, tendrían lugar las luchas por la dignificación de la vida cotidiana de todos los seres humanos, teniendo presente sus diversidades. (Lefebvre, 1968, p. 159). Es decir,

En este contexto entonces la reflexión es “cómo cambiar las universidades y los campus universitarios, para que respondan a las necesidades e intereses de quienes las habitan y no simplemente cómo adaptar a las personas a las condiciones de las universidades y de los campus”.

CONCLUSIONES

Introducción.

En este capítulo de conclusiones presento para iniciar, una breve reflexión acerca de las razones que me llevaron a seleccionar el tema de esta investigación. Luego hago un breve recuento de los/las autores/as y temas revisados en el marco teórico que iluminaron la

presente investigación y menciono de forma somera aspectos centrales de la metodología utilizada.

Posteriormente en el punto 1. *Acerca de las experiencias espaciales de estudiantes desde la interseccionalidad de sus diversidades y los lugares en el campus universitario de Meléndez*, me refiero a las principales conclusiones de la investigación en relación con el primer objetivo, y en el punto 2. *El espacio construido del campus (espacio concebido) y el sujeto-estudiante “pensado” detrás de este espacio*, me refiero a las conclusiones del segundo objetivo¹⁰⁸.

Para finalizar en el punto 3, presento unas consideraciones generales referentes a la metodología, a las limitaciones y a las potencialidades de la investigación y retos futuros.

Como señalé en la introducción de esta tesis doctoral, la inquietud que me motivó a realizar esta investigación fue la ausencia de estudios realizados sobre la *dimensión socio espacial* en la que se enmarca la cultura institucional, las relaciones sociales, el acontecer de la vida cotidiana y las estructuras de poder en los campus universitarios de las universidades, así como la ausencia de investigaciones que abordaran la *experiencia espacial* corporizada, encarnada y situada de estudiantes universitarios en los campus teniendo presente la interseccionalidad de sus diversidades.

Para lo anterior, recurrí en el marco teórico en el primer lugar, a la revisión de los planteamientos de Henri Lefebvre, quien a través de sus obras presenta un proyecto político revolucionario de cambiar la vida y la sociedad, con la creación de un *nuevo espacio*. Para ampliar el debate sobre el espacio desde una postura feminista, en segundo lugar, tomé en cuenta los planteamientos de Doreen Massey, (1994) geógrafa feminista, quien plantea la necesidad de analizar el espacio teniendo en consideración la opresión de género y señala asimismo el carácter androcéntrico y patriarcal del mismo. En tercer lugar, para acercarme a las *experiencias espaciales* de los y las estudiantes con los lugares, fueron centrales los debates sobre las corporeidades, las emociones, y su relación con los lugares, aportados desde

¹⁰⁸ En el capítulo anterior presento un análisis más detallado del análisis de los hallazgos de los 120 MRE, destacando aspectos que considero de gran relevancia en la presente investigación.

los avances en las geografías de género, las geografías emocionales, de la sexualidad y de las corporeidades.

Estas consideraciones fueron nodales para abordar la cuarta parte del marco teórico donde presenté los soportes teóricos y epistemológicos de las geografías interseccionales, en lo que se asientan los Mapas de Relieve de la Experiencia, metodología seleccionada para la tesis doctoral. “Los Mapas de Relieves de la Experiencia son una forma de entender las relaciones de poder como experienciadas y espaciales, dando al lugar una posición fundamental en el análisis de la experiencia interseccional de la opresión y el privilegio”. (Rodó de Zárate, 2014, p. 4). Esta metodología fue de gran importancia para la realización de la investigación, ya que me permitió un acercamiento a *la lectura socio espacial del campus universitario* y un acercamiento a *la experiencia espacial de los y las estudiantes* que participaron de la investigación desde la interseccionalidad de sus diversidades.

1. Acerca de las experiencias espaciales de estudiantes desde la interseccionalidad de sus diversidades y los lugares en el campus universitario de Meléndez.

En este apartado me remitiré entonces a señalar a modo de conclusiones y cierre algunos aspectos que considero necesario resaltar en el marco de la primera pregunta de la investigación acerca de la experiencia espacial de los y las estudiantes que participaron de la investigación desde la interseccionalidad de sus diversidades.

Para iniciar considero importante señalar que para la conceptualización de la expresión *experiencia espacial* de los estudiantes en el campus universitario, en esta investigación se tuvieron en cuenta varios referentes conceptuales a saber: (1) La teoría unitaria del espacio y la dialéctica espacial de Lefebvre (1974): el espacio vivido, el espacio percibido; y el espacio concebido, que hacen parte de la vida cotidiana de las personas, pero que han sido disociados; (2) los planteamientos de Tuan (1977), que entiende por “experiencia” los diversos modos a través de los cuales una persona conoce y construye una realidad (la sensación, percepción, concepción que se dan directamente a través de los sentidos y la “activa percepción visual y el modo indirecto de simbolización” (p.8) coloreados por la emociones (que acompañan estas experiencias) y los pensamientos contruidos frente a las mismas; y (3) y los aportes de las geografías feministas, los estudios sobre los cuerpos, las corporeidades, y las emociones, así como las geografías de la

interseccionalidad que muestran la centralidad del lugar y de las emociones para visibilizar malestar/bienestar derivados de condiciones de opresión/privilegio.

En este contexto en la presente investigación, *la experiencia espacial* se entiende como “corporeizada”, “encarnada” “situada” y “diversa” dada la interseccionalidad de las “posiciones identitarias” de cada estudiante (género, sexualidad, racialización) en los diversos lugares del campus universitario.

Para contextualizar los hallazgos de la investigación a la luz de los aportes teóricos presentaré algunas consideraciones a saber:

- a) Para Lefebvre el espacio no es neutro, ni homogéneo, ni asexuado, en el que toman asiento las personas, las situaciones y las acciones (1974, p. 333); el espacio es una construcción social que oculta “la imposición de una determinada visión de la realidad social y del propio espacio, la imposición de unas determinadas relaciones de poder” (1974, p.14). El orden que impone el espacio designa lugares y prácticas espaciales permitidas y prohibidas, que incluyen a algunos y excluyen a otros, a través de una violencia oculta (Lefebvre, 1974/2013, p. 325).

La ciudad¹⁰⁹ como “forma, envoltura (...) de la vida cotidiana, que envuelve el habitar” (Lefebvre, 1968, p. 79), está atravesada por relaciones de poder que están presentes en las instituciones que transmiten las ideologías; en el ordenamiento social, económico y político, y en el espacio de la vida cotidiana y las relaciones sociales. (Lefebvre, 1968, p. 75).

Esto es claramente visible en los hallazgos sobre las experiencias espaciales de estudiantes que habitan el campus, hallazgos que denotan y recrean “el orden social” que impera en nuestra sociedad, y que se oculta en el “orden del espacio”. En este contexto las posiciones identitarias hegemónicas, dominantes, (la “masculinidad”, la “heterosexualidad” y la pertenencia étnico-racial “mestiza”) confieren a quienes las detentan privilegios y derechos, “ventajas no ganadas” frente a quienes no las detentan. Como señalé en el capítulo anterior los estudiantes con posiciones identitarias Masculina-Heterosexual-Mestiza manifestaron en los MRE

¹⁰⁹ En este contexto la ciudad universitaria

sentirse bien, tranquilos, seguros, cómodos, sin problemas en todos los lugares del campus. Ellos “encajan” en los lugares y en el “orden impuesto”.

Por su parte, el lugar subordinado que en las sociedades se ha asignado a las mujeres y la manera en que “han limitado la influencia de la feminidad” han restringido según Lefebvre el estatus social de las mismas, así como su “estatus simbólico y práctico, dos aspectos que eran indisociables en la espacialidad (en la práctica espacial)” (Lefebvre, 1974, p.288). Esto lo vemos reflejado en los hallazgos de la investigación, (como señalé en el capítulo anterior) en los que se evidencia la existencia de un marcado “ambiente hostil” hacia estudiantes con posiciones identitarias femeninas (y a lo feminizado, a lo Otro) que se manifiesta en actitudes que escalan desde formas sutiles de sexismo y discriminación (naturalizadas en la cultura institucional del campus), hasta formas más explícitas de devaluación, acoso y en un continuum de violencias que atraviesan la experiencia espacial de estos/as estudiantes en todos los lugares del campus.

- b) Los planteamientos de Massey (1994) y de las geografías feministas acerca de que la espacialidad¹¹⁰ no puede ser analizada sólo a la luz de la experiencia de un cuerpo y una experiencia masculina heterosexual, para luego ser generalizada a todo el mundo, cobran total relevancia en el marco de esta investigación. Como pudimos observar en los MRE, la relación de cada una de las personas-estudiantes que participaron de la investigación con los lugares del campus esta permeada por sus posiciones identitarias de género, orientación sexual y racialización y por su experiencia espacial corporeizada, y situada.
- c) Desde las críticas feministas a *El Derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1968) se plantea que éste además de contemplar el derecho a la apropiación y a la participación, debe también considerar “la posibilidad de generar sentimientos de pertenencia hacia los lugares”, lo cual está íntimamente relacionado con las emociones “concebidas como saberes experienciales, formas de conocer que emergen gracias a procesos cotidianos... que nos conectan con los lugares que habitamos” (Pérez y Gregorio, 2020, pp. 14). Sin embargo, según los hallazgos de la investigación es improbable pensar que estudiantes de posiciones identitarias no hegemónicas y estudiantes de

¹¹⁰ Entendida como “la experiencia de vivir el espacio a través del cuerpo y las emociones” (Lindón, 2013, p 715)

posición identitarias femeninas, que manifestaron en los MRE emociones de desprotección, temor, inseguridad, en la mayoría o en todos los lugares del campus puedan generar sentimientos de pertenencia hacia los mismos. En este sentido se puede entonces afirmar que no gozan realmente “del derecho a la ciudad” (que aquí, en sentido figurativo nos refiere al campus universitario) que es un derecho del que deberían disfrutar plenamente todos/as los/las estudiantes del campus.

- d) Muchos lugares del campus para estas y estos estudiantes (de posiciones identitarias femeninas y de posiciones *no hegemónicas*) son pensados y vividos como “espacios de miedo”, desde los lugares más “privados” como las oficinas de docentes hasta los lugares más “públicos” como la cafetería central, La Plazoleta de Banderas, y El CDU. Esta construcción de los lugares, (en este caso como espacios de miedo) está elaborada, por una parte, a partir de la subjetividad espacial, entendida en “términos sociales y los sentimientos hacia el entorno en diálogo entre el lugar y los actores sociales” y, por otra parte, a partir de las prácticas socioespaciales que “remiten a las formas de habitar la ciudad de acuerdo con las actividades cotidianas” (Araya-Ramírez, 2018, p.553)
- e) Al examinar, a través de los MRE, la experiencia espacial, corporeizada, encarnada y situada de estudiantes en el campus universitario de la Universidad del Valle, se hace aún más clara la justeza de los planteamientos de Ortiz (2012), cuando señala que los cuerpos, además de ser espacios en sí mismos y de ocupar espacios, “son lugares físicos donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas” y son los primeros objetos donde se inscriben las leyes sociales, los valores, las normas y la moralidad. Además, pueden ser “mapas de deseo, disgusto, placer, dolor, odio y amor” (p. 117).
- f) Los *lugares de miedo* en el campus universitario, y las emociones que éstos generan, afectan de manera profunda la calidad de la vida cotidiana de estudiantes con posiciones identitarias femeninas, de orientaciones sexuales diversas y de racialización no mestiza y a la vez ejercen *el poder de establecer límites sociales y espaciales* (visibles e invisibles) no solo a la movilidad espacial, sino también a la movilidad de las identidades y las posibilidades de ser y hacer. En el análisis interseccional juega un rol central el espacio y los lugares en que vivimos y nos

movemos dado que el *poder opera en y a través de éstos*, de manera sistemática generando culturas hegemónicas que excluyen a grupos sociales particulares” (Valentine, 2007, p. 19). Un ejemplo de esto lo podemos ver en los comentarios y emociones de los Mapas de Relieve de la Experiencia de estudiantes que participaron de la investigación en relación con la Plazoleta de Banderas en el campus universitario. Mientras que para estudiantes con posiciones identitarias masculinas, heterosexuales y mestizos, la Plazoleta de Banderas es un lugar que les ofrece tranquilidad, esparcimiento, y libertad, para muchas estudiantes de posición identitaria femenina es un lugar que les genera temor, intimidación, estrés, desprotección en el que deben permanecer “alertas” para evitar ser acosadas o violentadas sexualmente (y más si se encuentran en estado de embriaguez). El hecho de que en los Mapas de Relieve de la Experiencia las estudiantes con posiciones identitarias femeninas señalen que se “critique” su presencia en este lugar, que se las “intimide”, “acose” o “violente”, da muestras *del poder que opera en este espacio* y que pareciera actuar para *disuadirlas* de su presencia en él. Muchas de las estudiantes que participaron de la investigación manifestaron en los MRE temor y resistencia a frecuentar este lugar. En este contexto podría pensarse que este es un lugar “masculinizado del campus”, donde el poder masculino y patriarcal opera en y a través de este espacio.

- g) En suma y como señalé en la introducción de esta tesis y en el capítulo anterior a éste, *las experiencias espaciales* de los y las estudiantes en el campus universitario de Meléndez es diversa y está fuertemente condicionada por las estructuras de poder que hacen parte de la cultura institucional del campus y que permean la vida cotidiana de quienes lo habitan. Los hallazgos de los MRE muestran claramente que las estudiantes de posición identitaria femenina y estudiantes de posiciones No hegemónicas (géneros disidentes, otros, no binarios; orientaciones sexuales “diversas” y pertenencias étnico raciales NO mestizas) experimentan sentimientos de estrés, miedo, intimidación, desprotección, inseguridad, y devaluación (entre muchos otros) en muchos lugares del campus universitario, que afectan de manera profunda su vida personal y su rendimiento académico. La universidad tiene la responsabilidad ética de transformar estas situaciones a través de actividades transversales a los currículos académicos, los

códigos disciplinarios para sancionar las violencias, los protocolos y rutas de atención, y la formación al personal docente y administrativo, entre otras tareas más.

Para finalizar este apartado acerca de la lectura socioespacial del campus universitario desde la perspectiva de las experiencias de 120 estudiantes, es imprescindible señalar la importancia del análisis interseccional en cuanto éste (como ya vimos en los hallazgos de esta investigación) “busca entrecruzar y desencializar las categorías de raza, género, etnicidad, clase., etc, (como categorías separadas y esencialistas) para describir sus interconexiones e interdependencia” (Valentine, 2007; p. 12) y permite visibilizar las desigualdades sociales en los lugares, derivadas de las estructuras de poder presentes en contextos determinados.

Las anteriores reflexiones nos conectan con las planteadas por Rodó de Zárate (2019) quien señala que, aunque en general las investigaciones sociales que abordan las inequidades se centran en la esfera de lo público, desconociendo e ignorando las emociones, éstas están profundamente ligadas a las experiencias de discriminación y son centrales para evidenciar las relaciones de poder y develar relaciones de inequidad que se han normalizado o que están ocultas (p. 13). Señala también que “con la aproximación emocional a la interseccionalidad que proponen los Mapas de Relieve de la Experiencia, se toma la experiencia como eje central para el estudio de las desigualdades” (p. 157) (traducción propia).

2. El espacio construido del campus (espacio concebido) y el sujeto-estudiante “pensado” detrás de este espacio.

La segunda inquietud que animó la presente investigación estrechamente relacionada con la primera, (sobre la experiencia espacial de 120 estudiantes en el campus universitario) hacía referencia a las condiciones “adecuadas” del campus universitario para el desarrollo integral de sus estudiantes, en relación con el espacio físico construido del campus, y las condiciones, equipamientos, instalaciones que ofrece en procura de mejorar la “calidad de la vida cotidiana” de sus estudiantes, teniendo presente sus necesidades e intereses *corporizados, generizados, sexualizados, diferenciados e integrales*.

En el capítulo anterior numeral 5.2. La vida *cotidiana en el campus*. *Reflexiones y recomendaciones* se señalaron en detalle varias de las observaciones derivadas de los comentarios de los 120 MRE realizados por estudiantes que participaron de la investigación.

En general puede señalarse que, en el lenguaje del espacio físico construido del campus, puede leerse que éste ha sido diseñado para un estudiante “abstracto”, asexuado, neutro, cuya única razón de ser y estar en el campus, es cursar con éxito un programa académico y graduarse. En este contexto es preciso recordar que los campus universitarios como lugares donde transcurren la vida cotidiana de los/las estudiantes durante varios años¹¹¹, deben posibilitar las condiciones para que esta se viva de forma digna, e integral en todas sus dimensiones.

En su *Críticas a la vida cotidiana* y en *El derecho a la ciudad*, Lefebvre cuestiona que la vida cotidiana sea recortada en fragmentos aislados (vida privada, ocio, transporte, trabajo), como ingredientes disociados, pues consideraba que la vida cotidiana en su totalidad “es la vida del ser humano desplegada en una pluralidad de sentidos y simbolismos, en espacios que lo modelan y al que también dan forma, dentro del flujo incesante de la vivencia del tiempo” (Lindón, 2004, p. 44). Esto es central para pensar en que no debemos “adaptar los estudiantes” a los campus universitarios, sino en “crear/construir/acondicionar los campus universitarios” a fin de que respondan a los intereses y necesidades generizadas, sexualizadas y diferenciadas de todas las personas que habitan los campus.

En este contexto es también pertinente retomar lo planteado por Lefebvre cuando señala que el espacio es socialmente construido a la vez que participa en la construcción de lo social. Es decir que construimos el espacio que habitamos y a la vez somos moldeados por este mismo espacio que hemos construido colectivamente.

3. Consideraciones finales.

Para finalizar quiero señalar que tanto la literatura abordada en el marco teórico de esta tesis doctoral, así como la metodología empleada para la misma (los Mapas de Relieve de la

¹¹¹ Uno de los criterios para la selección de los/las estudiantes que participarían de la investigación era que fueran estudiantes que estuvieran cursando programas académicos de pregrado y que por lo tanto pasaran la mayor parte del día y a veces de la noche en el campus.

Experiencia) fueron acordes y adecuados para atender a las preguntas y objetivos de la investigación.

Los MRE me permitieron un acercamiento privilegiado a la lectura socioespacial del campus universitario; me permitieron leer y analizar los comentarios y las emociones de cada uno de los/las 120 estudiantes que participaron de la investigación frente a cada uno de los 5 lugares seleccionados del campus para la investigación desde sus posiciones identitarias (género, orientación sexual y pertenencia étnico racial); y me permitieron visibilizar aspectos de la cultura institucional y de la vida cotidiana en el campus, frente a los cuales la Universidad debe tomar medidas.

La única limitación de esta investigación fue la de los límites que impone un trabajo de tesis doctoral, tanto por su extensión como por los tiempos de entrega.

Considero que son muchas las puertas que se abren con esta investigación para seguir profundizando en la lectura socio espacial de los campus universitarios y en la experiencia espacial de sus estudiantes, no solo en el campus de Meléndez sino en otros campus universitarios, abordando otras estructuras de poder y considerando otros lugares de los campus universitarios. En este sentido y como señalé en el capítulo Metodológico la organización de los 120 MRE (por ejes de “posiciones identitarias”), para la lectura de la información y su análisis, obedeció en parte a los objetivos de la investigación, y al énfasis en el análisis cualitativo de la misma; sin embargo, hay otras múltiples posibilidades de organizar, leer, y analizar la información que ofrecen los MRE.

La invitación es a seguir ahondando en estas lecturas de los campus universitarios y de las experiencias espaciales tanto de estudiantes como de otros estamentos de las comunidades universitarias. Los Mapas de Relieve de la Experiencia facilitan de forma muy ágil estas lecturas además que muestran la interseccionalidad de las desigualdades y las formas como estas se cruzan en los espacios, lectura que es novedosa y que tiene un potencial político y transformador muy importante.

Espero que los hallazgos esta investigación doctoral, sean un vehículo a través del cual sean escuchadas en lo alto y amplificadas las voces de estudiantes que han estado silenciadas y que la universidad asuma compromisos a fin de mejorar la calidad de vida de sus estudiantes tanto a nivel del espacio físico construido, como a nivel de la transformación de la cultura institucional que impera en el campus.

El ser humano desde la multiplicidad de sus diversidades y en su integralidad debe ser el centro y el interés principal de las universidades. El proyecto político de Lefebvre de cambiar la vida y cambiar la sociedad, con la creación de un nuevo espacio, es el reto pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. Á., & Soto, P. (2013). Presentación. En *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 5 – 17). Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa y Miguel Ángel Porrúa.
https://www.academia.edu/5959298/Cuerpos_espacios_y_emociones_Aproximaciones_a_las_ciencias_sociales
- Anderson, E. (2020). Feminist Epistemology and Philosophy of Science. En E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=feminism-epistemology>
- Araya-Ramírez, I. (2018). Geografía de las juventudes: corporeidad y espacialidad urbana. En G. Marafon, L. Quirós & M. Alvarado. (orgs). *Estudos Territoriais no Brasil e na Costa Rica* (pp.215 – 232). Rio de Janeiro: EDUERJ.
<https://books.scielo.org/id/j3jbg/pdf/marafon-9788575114995.pdf>
- Araya-Ramírez, I. (2018). La espacialidad urbana en la construcción socio espacial de los lugares: una mirada desde el giro espacial. *Revista Geográfica De América Central*, 3(61E), 553 - 568. <https://doi.org/10.15359/rgac.61-3.29>
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Baringo-Ezquerro, D. (2014). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. Quid 16. *Revista del Área de Estudios Urbanos*, (3), 119-135.
- Bartra, E. (1999). *Hacia una metodología para el estudio de las mujeres en México*. lasa.international.pitt.edu

- Beetham, G. (2013). *Toward a Woman-Centered University, Revisited*. What has changed. What hasn't changed. <https://www.insidehighered.com/blogs/university-venus/toward-woman-centered-university-revisited>
- Bell, D., & Valentine, G. (1995). *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*. Routledge
- Benson, D. J., & Thomson, G. E. (1982). Sexual harassment on a university campus: The confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social problems*, 29(3), 236-251.
- Bondi, L. & Davidson, J., & Smith, M. (2012). *Introduction: Geography's 'Emotional Turn. Emotional Geographies*. Editorial.
- Briceño, G., & Chacón, E. (2001). *El Género. También es asunto de hombres. Reflexiones sobre la masculinidad patriarcal y la construcción de una masculinidad con equidad de género*. UICN. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2001-031.pdf>
- Buquet, A. (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]. Repositorio UNAM https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Buquet2013_Tesis.pdf
- Burbano-Arroyo, A. M. (2013). Modelo territorial para el estudio del espacio público: concepción y producción de lugares desde la perspectiva de género-mujer. En C. Carreño (Ed.), *Gestión Urbana En América Latina, Debates Desde La Reflexión-Acción* (pp. 173 – 182). Universidad Piloto de Colombia.
- Burbano-Arroyo, A. M. (2014a). El espacio público urbano situado en la ciudad latinoamericana contemporánea: Una aproximación a su estudio desde la perspectiva del género. En E. Licona (Ed.), *Espacio y Espacio Público. Contribuciones para su estudio* (pp.151 – 167). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Burbano-Arroyo, A. M. (2014b). La investigación en espacio público desde la academia y las instituciones gubernamentales en Colombia. En A. M. Burbano-Arroyo. & P.

- Páramo. (comp), *La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Universidad Piloto de Colombia.
- Burbano-Arroyo, A. M. (2015). Mujer y transporte público en ciudades latinoamericanas. En M. C. Aguilar (Coord), *Avances de la Psicología ambiental ante la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida* (pp. 100 – 101). Universidad de Granada.
- Burbano-Arroyo, A., & Barreto, V. (2020). El método en los estudios de género. En P. Páramo (Ed.) *La investigación en las ciencias sociales: la historia del método y su filosofía* (pp. 359 – 406). Bogotá. Lemoine Editores.
- Caballé, A. (1997). Aproximación al marco teórico y metodológico en la investigación de geografía del género. *Cuadernos Geográficos*, 27, 7-27.
- Campos-Medina, L., Silva-Roquefort, R., & Gaete-Reyes, M. (2017). El rol de las emociones y los afectos en la producción del hábitat y el territorio. *Revista INVI*, 32(91), 9–21. <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/61972>
- Castaño, J., González, E., Guzmán, J.; Montoya, J., Murillo, J., Páez, M., Parra, L., Salazar, T., & Velásquez, Y. (2009). *Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la universidad de Manizales (Colombia), 2008*. Universidad de Manizales, Facultad de Medicina Centro de investigaciones.
- Castellanos, G. (2006). Sexo, género y feminismo. Tres categorías en pugna. Cali. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Universidad del Valle.
- Castellanos, G. (2019). De por qué necesitamos el concepto de generolecto. En G. Castellanos & M. Cruz (Comp), *Género y poder: Discursos de rebeldía sobre feminidades y masculinidades* (pp. 51 – 70). Universidad del Valle.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdes & J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago: ISIS International. <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Coutras, J. (1987). *Des villes traditionnelles aux nouvelles banlieus*. l'éspace.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cresswell, T. (2008), *Place, a short introduction*. Blackwell.
- Curiel, O. (2013). La Nación Heterosexual Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Brecha Lésbica y en la Frontera.
- Cutillas, E. (2011). *Tema 5. Geografía de Género Parte 1. Los estudios de género en Geografía: evolución, temas de interés y significado* [manuscrito]. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17341/1/Tema%205.%20Geograf%C3%A9a%20de%20G%C3%A9nero.pdf>
- Cutillas, E., Espinosa, S., & Bjønnes, H. (2010). *Geografía de género. Geografía Social y del Bienestar*. <https://ocw.ua.es/es/ciencias-sociales-y-juridicas/geografia-social-y-del-bienestar-2010.html>
- Dávila, M. X., & Chaparro, N. (2022). *Acoso sexual, universidades y futuros posibles: enunciaciones críticas sobre las conductas, los lugares y las soluciones*. Dejusticia.
- Delgado, A. (2015). Del derecho a la ciudad al reto de la ciudad sostenible e inteligente: la ciudad sostenible al servicio del derecho a la ciudad y la ciudad inteligente al servicio de la ciudad sostenible. *Revista de Derecho Urbanístico*, 30, 107-134.
- Delgado, M. (2013a). El espacio público como representación: Espacio urbano y espacio social en Henri Lefebvre [Conferencia]. La Ordem Dos Arquitectos De Oporto, Oporto, Portugal. http://www.oasrn.org/pdf_upload/el_espacio_publico.pdf
- Delgado, M. (2013b). *El espacio público como representación* [conferencia]. La Ordem Dos Arquitectos de Oporto, Oporto, Portugal. <https://cargocollective.com/jbono/Manuel-Delgado-El-espacio-publico-como-representacion>
- Delgado, M. (2017). El urbanismo contra lo urbano. La ciudad y la vida urbana en Henri Lefebvre. *RevistArquis*, 7(1), 65–71. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121605/1/676055.pdf>

- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2904>
- Díaz, D., & Gil, F. (2020, 16 de marzo). *Acoso sexual* [boletina n°. 8]. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género. https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/escuelas/application/files/9916/1617/5703/Boletina_Anual_8_acoso_sexual_16_de_marzo_final.pdf
- Díaz, M. Á., & Rodríguez, J. (1989). Spatial variations of the female and male labour force participation in the Madrid Metropolitan Area. *Espaces, Populations et Sociétés*, 1, 43-52. <https://doi.org/10.3406/espos.1989.1357>
- Dziech, B. W., & Weiner, L. (1990). *The lecherous professor: Sexual harassment on campus*. University of Illinois Press.
- Eyles, J. (1971). Pouring new sentiments into old theories: how else can we look at behavioural patterns?. *Area*, 3 (4), 242-250. <http://www.jstor.org/stable/20000591>
- Eyre, L. (2000). The discursive framing of sexual harassment in a university community. *Gender and Education*, 12(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713668301>
- Fagnani, J., & Cgaurviré, Y. (1988). La actividad profesional de las mujeres con hijos en la aglomeración parisina. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 15, 9-65. <https://ddd.uab.cat/record/17377>
- Fenster, T. (2005). The Right to the Gendered City: Different Formations of Belonging in Everyday Life. *Journal of Gender Studies*, 14(3), 217-231. <https://doi.org/10.1080/09589230500264109>
- Fernández, S., Hernández, G., & Paniagua, R. (2005). *Violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Freyd, J. (s.f.). *References on Chilly Climate for Women Faculty in Academic Psychology*. University of Oregon. <https://pages.uoregon.edu/dynamic/jjf/chillyclimate.html>

- Fuentes-Vásquez, L. (2019). Cuentos que no son cuentos: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, (51), 135-153. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>.
- García- Ballesteros, A. (1986). *El uso del espacio cotidiano*. Universidad Autónoma.
- García, C. I., & Aramburo, C. I. (2009). Universos socioespaciales: Procedencias y destinos (1st ed.). Siglo del Hombre Editores S.A. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bs5dv>.
- García, M. D. (2008). ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: Hacia una geografía del género. *SEMATA, Ciencias Sociais e Humanidades*, 20, 25-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2770413>
- García-Chueca, E. M. (2019, 1 abril). *Derecho a la Ciudad*. Dicionário Alice. https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24259. ISBN: 978-989-8847-08-9
- Gil, C. G. (2015). Habitar la ciudad, construir su arquitectura: narrativas sobre el espacio urbano. En M. E. Díaz (Ed.), *Arquitectura y mujeres en la historia* (pp. 435-460). Síntesis.
- Gilbert, A. (1987) La géographie féministe et la science. *Cahiers de Géographie de Quebec*, 31(83), 287-291. <https://doi.org/10.7202/021882ar>
- Goonewardena, K. (2011). Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado/Henri Lefebvre and the Revolution of Everyday Life, City and State. *Artículos y notas de investigación*, 2, 25–39. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/1488/1985>
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts. M., & Whatmore, S. (2009). *The Dictionary of Human Geography*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Guzmán-Cáceres, M., & Pérez-Mayo, A. R. (2005). Las epistemologías feministas y la teoría de género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica. *Cinta de Moebio*, 22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102207>

- Hall, S., & Gay, P. (comps.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores.
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Haraway, D. J. (1991/ 1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (M. Talents, trad.). Ediciones Catèdra. Universitat de València.
<https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>
- Harding, S. (1998). *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*. Bloomington. Indiana University Press.
- Harding, S. G. (1987). ¿Is There a Feminist Method? En S. Harding (Ed.). *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University Press.
- Harding, S.G. (Ed.). (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Harvey, D. (2008). The Right to the City. En R. T. LeGates & F. Stout (eds.), *New Left Review* (pp. 23 – 40). <https://doi.org/10.4324/9780429261732>
- Hubbard, P. (2000). Desire/disgust: mapping the moral contours of heterosexuality. *Progress in Human Geography*, 24(2), 191–217.
<https://doi.org/10.1191/030913200667195279>
- Ibarra, M. E., & Llanos, G. C. (2009). Género y educación superior. un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle. *La manzana de la discordia*, 4(1), 73-92.
<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v4i1.1476>
- Ibarra, M. E., Matallana, S., Rodríguez, A. N., & Recalde, S. (2019). *Violencias basadas en género: Percepciones con base en un ejercicio de cartografía social*. *Nomadas*, 51(9), 155–171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>
- Jabardo, M. (ed.). (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de Sueños.

- Jiménez-Pacheco, P. (2018). *La rebelión del espacio vivido. Teoría social de la urbanización capitalista* [tesis de doctorado, Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/620759>
- Johnston R.J., & Sidaway J. D. (eds.). (2004). *Geography and geographers, Anglo-American human geography since 1945*. Arnold.
- Johnston, R., & Sidaway, J.D. (2015). *Geography and Geographers: Anglo-American human geography since 1945* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203523056>
- Kavalski, E. (2011). Joyce Davidson, Liz Bondi and Mick Smith (eds), *Emotional Geographies*, Ashgate: Aldershot, 2005; 258 pp.: ISBN 9780754671070, £60.00.
- International Sociology*, 26(2), 244–246.
<https://doi.org/10.1177/02685809110260021102>
- Kitchin, R., & Lysaght, K. (2003). Heterosexism and the Geographies of Everyday Life in Belfast, Northern Ireland. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 35(3), 489–510. <https://doi.org/10.1068/a3538>
- Knopp, L. (2007). On the Relationship Between Queer and Feminist Geographies. *FOCUS: Feminism and Social Theory in Geography*, 59(1), 47-55.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00590.x>
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life Volume I: Introduction, London*. Verso (original publicado en 1947).
- Lefebvre, H. (1969). *El Derecho a la Ciudad* (J. González, trad.). Península (original publicado en 1968).
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Editorial.
- Lefebvre, H. (1980). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial (original publicado en 1967).
- Lefebvre, H. (1981). *Critique de la Vie Quotidienne. De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)*. L'arche editeur a Paris.

- Lefebvre, H. (2002). *Critique of Everyday Life. Volume II: Foundations for a Sociology of the Everyday* (J. Moore, trad.). Verso (original publicado en 1961).
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (E. Martínez, trad.). Capitán Swings Libros (original publicado en 1974).
- Lefebvre, H. (2014) *Critique of Everyday Life* (the one-volume edition). Verso.
- Lindón, A. (2016). Geografías de la vida cotidiana. En D. Hiernaux & A. Lindón. *Tratado de Geografía Humana* (segunda edición) (pp. 356 – 400). Anthropos y UAM Iztapalapa.
- Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Revista Veredas: Revista del pensamiento sociológico*. 39.
<https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/83/82>
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1 (1), 6-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273220612009>
- Lindón, A. (2013). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (33), 698-723.
https://www.researchgate.net/publication/327535821_Corporalidades_emociones_y_espacialidades_hacia_un_renovado_betweenness
- Lindón, A. (2016). Geografías culturales de las afectividades encarnadas. En D. Lan (coord.), *Diálogo: Debates Contemporáneos*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia Buenos Aires.
- Little, J., Peake, L., & Richardson. P. (eds.). (1988). *Women in cities: Geography and gender in the urban environment*. Basingstoke. MacMillan.
https://www.researchgate.net/publication/321545967_Women_in_Cities_Gender_and_the_urban_environment
- Martínez, E. (2013). Introducción. Ciudad, espacio y cotidianidad en el pensamiento de Henri Lefebvre. En H. Lefebvre, *La producción del espacio* (pp.29-50) (E. Martínez, trad.). Capitán Swings Libros (original publicado en 1974).

- Massey, D. (1991b), A global sense of place, *Marxism Today*, January, 24-29.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Ediciones Cátedra Grupo Anaya S.A.
- McDowell, L., & Sharp, J. (1997). Women and Geography Study Group, 'Why Study Feminist Geography?' (1984). En *Space, Gender, Knowledge: Feminist Readings*. <https://doi.org/10.4324/9781315824871>
- McIntosh, P. (1989). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. The National SEED Project - Wellesley Centers for Women. Wellesley College.
- Merrifield, A. (1993). Place and Space: A Lefebvrian Reconciliation. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18(4), 516–531. <https://doi.org/10.2307/622564>
- Mies M. (1998). *Patriarchy and accumulation on a world scale: women in the international division of labour*. Zed Books (original publicado en 1986).
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Bases consolidadas SNIES*. <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>
- Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas humanística*, 63 (63), 155-179. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2341>
- Morales, (2001). Filosofía de lo cotidiano y el ritmanálisis. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11 (32), 517-524. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70511233012.pdf>
- Moreno, C., Sepúlveda, L., & Restrepo, L. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(1), 59-76. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/2023>

- Munévar, D. (2004). *Poder y género en el trabajo académico: considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52027>
- Navas P., & De la Garza M. M. (2018). Apropiações de la ciudad: Género y producción urbana: La reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial. Ediciones Pol·len.
- Nicholson, M. E., Maney, D. W., & Wamboldt, P. M. (1998). Trends in alcohol-related campus violence: Implication for prevention. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 43(3), 34 - 52. <https://www.jstor.org/stable/45092188>
- Ocoró, A. (2017) Afrocolombianos y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali-Colombia (2004 - 2016). En Mato, D. (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 307-321).
- Ortiz, A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*, 62, 115-131. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201262850
- Osborne, R. L. (1995). The Continuum of Violence Against Women in Canadian Universities: Toward a New Understanding of the Chilly Campus Climate. *Women's Studies International Forum*, 18(5-6), 637-646. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(95\)80100-4](https://doi.org/10.1016/0277-5395(95)80100-4)
- Otálvaro, Gabriel, & Páramo, Pablo (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entreposturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Pain, R. (2001). *Introducing social geographies* (1st ed.). Arnold.
- Palm, R., & Pred, A. (1974). A time geographic perspective on problems of inequality for women. IURD University of California-Berkeley Working Paper (traducido al

castellano en M.D. García (ed.). *Teoría y método en geografía anglosajona* (pp. 107-131). Ariel. (original publicado en 1985).

Páramo, B., & Burbano-Arroyo, A.M. (2014). *Habitabilidad del espacio público en Colombia. La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Universidad Piloto de Colombia.

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.

Páramo, P. (2014). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Univesidad Pedagógica Nacional.

Páramo, P. (comp.). (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2007). La mujer en el espacio público a partir de su rol social. *Revista Pre-til*, 5 (13), 8-28.

Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2012). Sociolugares: en el límite entre lo público y lo privado. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 272-286. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1574>

Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2013). Las NTIC y su efecto sobre distintas dimensiones sociales y lugares por donde transcurre la vida de las personas. *Signo Y Pensamiento*, 32(63), 170–189. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp32-63.nesd>

Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2014). Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia. *Revista de Arquitectura*, 16(1), 6–15. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2014.16.2>

Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2010). Calidad de vida urbana en Bogotá: satisfacción con el diseño espacial. En P. Páramo y M. García (comps.). *La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás.

- Páramo, P., & Burbano-Arroyo, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284006>
- Paravicini, U. (1990). *Habitat ou féminin, Lausanne*. Presses Polytechniques et Universitaires Romanches.
- Peggy, M. (1989). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Peace and Freedom*, 617, 283 – 2520. Wellesley College Center for Research on Women, Wellesley. https://psychology.umbc.edu/wp-content/uploads/sites/57/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf
- Pérez- Sanz, P., & Gregorio-Gil, C. (2020). El derecho a la ciudad desde la etnografía feminista: politizar emociones y resistencias en el espacio urbano. *Revista INVI*, 35(99), 1-33. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582020000200001>
- Piazzini-Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. Geopolítica(s). *Revista de estudios sobre espacio y poder*, 5(1), 11-33. https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: Análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *GeoGraphos Revista Digital para Estudiantes de Geografía y ciencias sociales*, 6 (78), 135-150. <https://dx.doi.org/10-14198GEOGRA2015.6.78>
- Platero, L. (2012). *Intersecciones cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Posso-Quiceno, J. L. (2022). La violencia de género en instituciones de educación superior. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (113), 43–62. <http://doi.org/10.32992/erlacs.10818>
- Pratt, G. (1992). Feminist Geography. *Urban Geography*, 13(4), 385-391. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.13.4.385>
- Pratt, G. (2004). Feminist geographies: spatialising feminist politics. En P. Cloke, Ph. Crang & Goodwin, M. (eds). *Envisioning human geographies* (pp. 128-145). <https://doi.org/10.4324/9780203784495>

- Prentice, S. (2000). The Conceptual Politics of Chilly Climate Controversies. *Gender and Education*, 12(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/09540250050010009>
- Purcell, M. (2002). Excavating Lefebvre: The right to the city and its urban politics of the inhabitant. *GeoJournal*, 58(2-3), 99-108. <https://doi.org/10.1023/B:GEJO.0000010829.62237.8f>
- Quintero, O. A. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (44), 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818008>
- Ramírez, P. (2014). *Las disputas por la ciudad. Espacio social y espacio público en contextos urbanos Latinoamericanos y de Europa*. UNAM, Instituto de investigaciones sociales.
- Ramírez, P. (2018). El derecho a la ciudad y espacio público. En L. A. Herrera. & W. P. Morales (eds.). *La Ciudad Posible. Cambios y transformaciones en el siglo XXI* (pp.78 – 102). Instituto Municipal de Investigación y Planeación de Ciudad Juárez. <https://www.imip.org.mx/imip/files/publicaciones/2018-La-ciudad-posible.pdf>
- Ramírez-Velásquez, B. R., & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, UNAM.
- Reilly, M. E., Lott, B., & Gallogly, S. M. (1986). Sexual harassment of university students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 15(7-8), 333–358. <https://doi.org/10.1007/BF00287976>
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Pion.
- Rich, A. (1983). Documento 2 – Adrienne Rich. *Sobre mentiras, secretos y silencios*. ICARIA. <http://www.cdp.udl.cat/coeducacio/index.php/es/hablan-las-mujeres/saberes-y-conocimientos-academicos/41-document-2-adrienne-rich>
- Rich, A. (1979). Toward a Woman-Centered University (1973-1974). En *Lies, Secrets, and Silences* (pp.125-156). Nueva York: Norton & Company. <https://archive.org/details/onliessecretssil00adri/page/6/mode/2up?view=theater>

- Risi, C. (1986). Géographie et féminisme: remaques lumineuses. *Cahiers de Géographie de Québec*, 30(79), 77-82.
- Rodó-de-Zarate, M. (2013). *Metodologías feministas visuales para el análisis de la experiencia del espacio desde una perspectiva interseccional*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7588611>
- Rodó-de-Zarate, M. (2014). Developing geographies of intersectionality with Relief Maps: reflections from youth research in Manresa, Catalonia. *Gender, Place and Culture*, 21(8), 925–944, <http://dx.doi.org/10.1080/0966369X.2013.817974>
- Rodó-de-Zarate, M. (2014). Interseccionalidad y malestares por opresión a través de los Mapas de Relieves de la Experiencia. En S. Nascimento (Ed.), & J. Silva, *Interseccionalidades, Género e Sexualidades na Análise Espacial* (pp. 39-56). Todapalavra Editora. https://www.academia.edu/9620022/Interseccionalidad_y_malestares_por_opresi%C3%B3n_a_trav%C3%A9s_de_los_Mapas_de_Relieves_de_la_Experiencia_2014_in_Interseccionalidades_G%C3%AAnero_e_Sexualidades_na_An%C3%A1lise_Espacial
- Rodó-de-Zarate, M. (2015). Young lesbians negotiating public space: an intersectional approach through places. *Children's Geographies*, 13(4), 413- 434. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.848741>
- Rodó-de-Zarate, M. (2016). ¿Quién tiene Derecho a la Ciudad? Jóvenes Lesbianas en Brasil y Cataluña desde las Geografías Emocionales e Interseccionales. *Revista Latinoamericana de geografía e género*, 7(1), 3 – 20. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.7.i1.0001>
- Rodó-de-Zarate, M. (2016). Affective inequality and heteronormative discomforts. *Tijdschrift voor. Sociale Geografie*, 108(3), 302–317. <https://doi.org/10.1111/tesg.12234>
- Rodo-de-Zarate, M., & Jorba, M. (2012). Commentary The Complexity of Intersectionality Leslie McCall. *Humana Mente Journal of Philosophical Studies*, 22, 189–197.

https://www.academia.edu/2252216/Commentary_on_the_Complexity_of_Intersect_ionality_by_Leslie_McCall

Rodó-de-Zárate. M. (2013). *Metodologías feministas visuales para el análisis de la experiencia del espacio desde una perspectiva interseccional. Espacios insulares y de frontera, una visión geográfica*. Universitat de les Illes Balears.

Rodó-de-Zárate. M. (2015). El acceso de la juventud al espacio público en Manresa. Una aproximación desde las geografías feministas de la interseccionalidad. *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 19 (504), 1 – 26. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15109>

Rodríguez, P. (2007). Los estudios de genero en la antropología. ¿Cómo se construye su imaginario?. *Sin fronteras. Trabajo Social*.

Rodríguez-Pizarro, A. N., & Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales y de identidades género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista CS*, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>

Rodríguez-Shadow, M. J. (1999). Metodologías feministas en la investigación. *La Ventana*, 1 (10), 266 -269. <https://doi.org/10.32870/lv.v1i10.447>

-Portillo, N. (2020, marzo 19). *Comunidad estudiantil de Univalle cuenta con Oficina de Asuntos Étnicos*. Gobernación Valle del Cauca. <https://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones/65584/comunidad-estudiantil-de-univalle-cuenta-con-oficina-de-asuntos-etnicos/> Romo

Rose, G. (1993). *Feminism & geography: The limits of geographical knowledge*. Minnesota Press.

Rose, G. (1995). Geography and gender, cartographies and corporealities. *Progress in Human Geography*, 19(4), 544-548. <https://doi.org/10.1177/030913259501900407>

Rúa, L. (2016). Construcciones socioespaciales en el encierro: la cárcel Bellavista. *Cuadernos de Geografía-Revista Colombiana de Geografía*, 25(1), 171-194. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v25n1.52598>.

- Ruíz-Trejo, M. (2015). "Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada" [reseña del libro *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* de R. L. Platero] . *Universitas Humanística*, 79, 257-259. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.icse>
- Sabaté-Martínez, A. (1984b). Mujer, geografía y feminismo. *Anales de Geografía de la Universidad complutense*, 4 (37), 37-37. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8484110037A>
- Sabaté-Martínez, A., Díaz, M. A., & Rodríguez, J. M. (1995). *Mujeres, espacio y sociedad: hacia una geografía del género*. Síntesis.
- Sandler, B. R. (2005). *The Chilly Climate Senior Scholar in Residence National Association for Women in Education*. <https://www.napequity.org/nape-content/uploads/R11-The-Chilly-Climate.pdf>
- Sandler, B. R., & Hall, R. M. (1986). *The campus climate revisited: Chilly for women faculty, administrators and graduate students*. Association of American Colleges and Universities. <https://eric.ed.gov/?id=ED282462>
- Scott, J. W. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang., & M. Nash (ed.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons el Magnanim. <https://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/156>
- Shields, R. (1988). Henri Lefebvre: The Production of L'espace. An English Précis of Henri Lefebvre's *La Production de l'Espace* University of Sussex. *Urban and Regional Studies Working Paper*, 63. 2 – 44.
- Soto, P. (2011). La ciudad pensada, la ciudad vivida, la ciudad imaginada. Reflexiones teóricas y empíricas, *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 34, 7-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88422488004>

- Soto, P. (2013). Repensar las prácticas espaciales. Rupturas y continuidades en la experiencia cotidiana de mujeres urbanas de la Ciudad de México. *Revista Latino-Americana de Geografía e Género*, 4(2), 2-12. <https://doi.org/10.5212/Rlagg>.
- Soto, P. (2018). Hacia la construcción de unas geografías de género de la ciudad. Formas plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Perspectiva Geográfica*, 23(2). 13 – 31. <https://doi.org/10.19053/01233769.7382>
- Soto, P. (2022) Un marco analítico para el estudio de las geografías del miedo de las mujeres a partir de la evidencia empírica en dos ciudades mexicanas. *Encartes*, 5 (10), 17-42. <https://encartes.mx/soto-geografia-miedo-mujeres-mexico/>
- Soto, V. (2016). Sobre género y espacio: una aproximación teórica. *GénEros*, 11(31), 88-93. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/853_sobre_genero_y_espacio.pdf
- Sputnik. (2021, 28 de octubre). Banco Mundial afirma que Colombia es el país más desigual de la OCDE. *Sputnik*. <https://mundo.sputniknews.com/20211028/banco-mundial-afirma-que-colombia-es-el-pais-mas-desigual-de-la-ocde-1117602340.html>
- Tuan, Yi-Fu. (1977). Space and Place. The Perspective of Experience. *University of Minnesota Press*.
- Univalle. (2021, 23 de septiembre). *Áreas de Cultura*. <https://vicebienestar.univalle.edu.co/cultura-recreacion-y-deporte/area-de-cultura>
- Univalle. (2021, 23 de septiembre). *Restaurante Universitario*. <http://vicebienestar.univalle.edu.co/restaurante-universitario>
- Universidad de Valle. (2021). *Bienestar Universitario*. <http://vicebienestar.univalle.edu.co/acerca-de-la-vbu/politicas-para-el-bienestar-universitario>
- Universidad del Valle (2020). *Anuario Estadístico 2019*. Oficina de Planeación y Desarrollo.
- Universidad del Valle. (2019, noviembre). *Agencia de noticias*. <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/reconocimiento-como-universidad-inclusiva>

- Universidad del Valle. (2021). *Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad*. <https://genero.univalle.edu.co/>
- Universidad del Valle. (2021). *Estrategias ASES*. <https://ases.univalle.edu.co/index.php>
- Universidad del Valle. (2021). *Vicerrectoría Académica VRAC*. Obtenido de <http://viceacademica.univalle.edu.co/dependencias-adscritas/2-tipo/441-campus-diverso2>
- Universidad del Valle. (2021, septiembre). *Condiciones de Admisiones*. <http://admisiones.univalle.edu.co/new/condiciones/index.php>
- Valentine, G. (1993). (Hetero)Sexing Space: Lesbian Perceptions and Experiences of Everyday Spaces. *Environment and Planning D: Society and Space*, 11(4), 395–413. <https://doi.org/10.1068/d110395>
- Valentine, G. 1996. Children Should be Seen and not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space. *Urban Geography*, 17 (3), 205-220. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.17.3.205>
- Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, 9, 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics off Difference*. Princenton University Press.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Zubia, G. F., & López, A. (2015). Geografía (s) feminista (s): itinerarios y debates por las reflexiones en torno al estudio cultural de las espacialidades. *Question*. 1(46). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2487>

ANEXOS

ANEXO 1

Programas académicos con estudiantes matriculados registrados en el Ministerio de Educación Nacional por sede y unidad académica, 2019-II. Solo Cali.

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
3541	Licenciatura en Música	19063	Diurno	10
3542	Licenciatura en Danza Clásica	5006	Diurno	8 semestres
3545	Arquitectura	591	Diurno	10
3548	Comunicación Social	577	Diurno	10
3550	Diseño Industrial	5319	Diurno	10
3551	Diseño Gráfico	5284	Diurno	10
3552	Música	16011	Diurno	10
3555	Licenciatura en Arte Dramático	551	Diurno	10
3556	Licenciatura en Artes Visuales	10886	Diurno	10
3560	Licenciatura en Danza	107066	Diurno	8 semestres
5580	Especialización en Administración	628	Nocturno	3 semestres
5581	Especialización en Paisajismo	643	Nocturno	3 semestres
5583	Especialización en Administración y Desarrollo Inmobiliario	105890	Diurno	2 semestres
5584	Especialización en Mantenimiento y Conservación de Edificaciones	105891	Diurno	2 semestres
7576	Maestría en Arquitectura y	90867	Diurno	4 semestres

7577	Maestría en Internacionalización de las Empresas del Sector de la	106140	Diurno	4 semestres
7578	Maestría en Creación y Dirección	106320	Diurno	4 semestres
7579	Maestría en Culturas Audiovisuales	106746	Diurno	4 semestres

Facultad de Ciencias de la administración

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
3841	Contaduría Pública	581	Diurno	10
3841	Contaduría Pública	581	Nocturno	10
3845	Administración De Empresas	580	Diurno	10
3845	Administración De Empresas	580	Nocturno	10
3857	Comercio Exterior	1953	Diurno	10
5882	Especialización en Finanzas	626	Nocturno	3 semestres
5889	Especialización en Gerencia de Marketing Estratégico	103851	Nocturno	2 semestres
5890	Especialización en Calidad de la Gestión y Productividad	106172	Diurno	2 semestres
7878	Maestría en Ciencias de la Organización	5181	Nocturno	4 semestres
7879	Maestría en Políticas Públicas y Gestión	16876	Nocturno	4 semestres
7880	Maestría en Administración	660	Nocturno	4 semestres
7881	Maestría en Contabilidad	90875	Nocturno	4 semestres
7883	Maestría en Comercio Internacional	104610	Diurno	4 semestres
7884	Maestría en Calidad para la Gestión de las Organizaciones	105888	Diurno	4 semestres
7885	Maestría en Gerencia de Proyectos	106925	Diurno	3 semestres
9801	Doctorado en Administración	54686	Diurno	7 semestres

Facultad de Ciencias Naturales y Exactas

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
--------------------	--------------------	--------------	---------	----------

2131	Tecnología Química	549	Diurno	6 semestres
2131	Tecnología Química	549	Nocturno	6 semestres
3140	Biología	592	Diurno	10 semestres
3146	Física	594	Diurno	10 semestres
3147	Matemáticas	595	Diurno	10 semestres
3148	Química	596	Diurno	10 semestres
7173	Maestría en Ciencias - Química	674	Nocturno	4 semestres
7178	Maestría en Ciencias - Física	672	Nocturno	4 semestres
7179	Maestría en Ciencias - Matemáticas	673	Nocturno	4 semestres
7180	Maestría en Ciencias - Biología	676	Nocturno	4 semestres
9190	Doctorado en Ciencias del Mar	91063	Diurno	8 semestres
9193	Doctorado en Ciencias Químicas	679	Nocturno	3 años
9194	Doctorado en Ciencias - Biología	680	Nocturno	8 semestres
9195	Doctorado en Ciencias Físicas	678	Diurno	6 semestres
9196	Doctorado en Matemáticas	51863	Diurno	8 semestres
9197	Doctorado en Ciencias Ambientales	53944	Diurno	8 semestres

Facultad de Ciencias Sociales y Económicas

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
3340	Economía	579	Diurno	9 semestres
3350	Sociología	575	Diurno	8 semestres
5384	Especialización en Procesos de Intervención Social	90325	Diurno	2 semestres
7380	Maestría en Economía Aplicada	659	Nocturno	4 semestres
7381	Maestría en Sociología	656	Diurno	4 semestres
7382	Maestría en Relaciones Euro latinoamericanas	105657	Diurno	4 semestres
9301	Doctorado en Sociología	104492	Diurno	8 semestres

Facultad de Humanidades				
Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
2201	Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos	101726	Vespertino	6 semestres
3247	Historia	9225	Diurno	8 semestres
3249	Trabajo Social	574	Diurno	10 semestres
3250	Licenciatura en Filosofía	557	Diurno	10 semestres
3251	Licenciatura en Historia	555	Diurno	10 semestres
3252	Licenciatura en Literatura	559	Vespertino	10 semestres
3256	Licenciatura en Ciencias Sociales	106428	Vespertino	10 semestres
3260	Profesional en Filosofía	11374	Diurno	8 semestres
3261	Geografía	16018	Diurno	10 semestres
3262	Licenciatura en español y Filología	107421	Diurno	10 semestres
3263	Licenciatura en Lenguas Extranjeras Ingles – francés	15383	Diurno	10 semestres
3263	Licenciatura en Lenguas Extranjeras Ingles – francés	15383	Vespertino	10 semestres
3266	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	15540	Nocturno	10 semestres
3267	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y francés	106525	Diurno	10 semestres
5294	Especialización en Intervención Social Comunitaria	101919	Diurno	2 semestres
7270	Maestría en Lingüística y español	663	Nocturno	4 semestres
7273	Maestría en Filosofía	662	Nocturno	4 semestres

7274	Maestría en Literatura Colombiana y Latinoamericana	664	Nocturno	4 semestres
7276	Maestría en Historia	657	Diurno	4 semestres
7277	Maestría en Intervención Social	54763	Diurno	4 semestres
7278	Maestría en Estudios Interlingüísticos e interculturales	104163	Diurno	4 semestres
9202	Doctorado en Humanidades	20924	Diurno	6 semestres
9203	Doctorado en Filosofía	102407	Diurno	3 años

Facultad de Ingeniería

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
2710	Tecnología en Electrónica	15943	Nocturno	7 semestres
2711	Tecnología en Sistemas de Información	15955	Nocturno	7 semestres
2712	Tecnología en Alimentos	15953	Nocturno	7 semestres
2713	Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas	16005	Nocturno	7 semestres
2715	Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental	16006	Nocturno	7 semestres
3740	Ingeniería Topográfica	5004	Diurno	10 semestres
3741	Ingeniería de Materiales	2966	Diurno	10 semestres
3743	Ingeniería de Sistemas	584	Diurno	10 semestres
3744	Ingeniería en Electrónica	586	Diurno	10 semestres
3745	Ingeniería Agrícola	582	Diurno	10 semestres
3746	Ingeniería Eléctrica	585	Diurno	10

				semestres
3747	Ingeniería Civil	583	Diurno	10 semestres
3748	Ingeniería Mecánica	588	Diurno	10 semestres
3749	Ingeniería Química	589	Diurno	10 semestres
3751	Ingeniería Industrial	587	Diurno	10 semestres
3752	Estadística	593	Diurno	10 semestres
3753	Ingeniería de Alimentos	20261	Diurno	10 semestres
3754	Ingeniería Sanitaria y Ambiental	54459	Diurno	10 semestres
5751	Especialización en Geomática	91128	Diurno	2 semestres
5772	Especialización en Estructuras	642	Nocturno	3 semestres
5775	Especialización en Redes de Comunicación	633	Nocturno	3 semestres
5778	Especialización en Automatización Industrial	640	Nocturno	3 semestres
5782	Especialización en Ingeniería Sanitaria y Ambiental	772	Nocturno	3 semestres
5785	Especialización en Sistemas de Transmisión y Distribución de Energía Eléctrica	636	Nocturno	3 semestres
5796	Especialización en Estadística Aplicada	20806	Diurno	2 semestres
5797	Especialización en Logística	20521	Diurno	3 semestres
7712	Maestría en Ingeniería - énfasis en Automática	19099	Diurno	4 semestres
7713	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Civil	19099	Diurno	4 semestres
7714	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Eléctrica	19099	Diurno	4 semestres

7715	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Electrónica	19099	Diurno	4 semestres
7716	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Industrial	19099	Diurno	4 semestres
7717	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería de los Materiales	19099	Diurno	4 semestres
7718	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Mecánica	19099	Diurno	4 semestres
7719	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Química	19099	Diurno	4 semestres
7720	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Sanitaria y Ambiental	19099	Diurno	4 semestres
7721	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería de Sistemas y Computación	19099	Diurno	4 semestres
7722	Maestría en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Aeroespacial	19099	Diurno	4 semestres
7723	Maestría en Estadística	91496	Diurno	4 semestres
7724	Maestría en Gestión Integrada de los Recursos Hídricos	104609	Diurno	4 semestres
7725	Maestría en Logística y Gestión de Cadenas de Abastecimiento	107413	Diurno	3 semestres
7787	Maestría en Desarrollo Sustentable	20920	Diurno	4 semestres
7788	Maestría en Ingeniería de Alimentos	52085	Diurno	4 semestres
9701	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ingeniería de Alimentos	7186	Diurno	10 semestres
9702	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ciencias de la Computación	7186	Diurno	10 semestres
9703	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Eléctrica y Electrónica	7186	Diurno	10 semestres
9704	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ingeniería de los Materiales	7186	Diurno	10 semestres
9705	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Química	7186	Diurno	10 semestres
9706	Doctorado en Ingeniería - énfasis en	7186	Diurno	10

	Ingeniería Sanitaria y Ambiental			semestres
9707	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Ingeniería Industrial	7186	Diurno	10 semestres
9708	Doctorado en Ingeniería - énfasis en Mecánica de Sólidos	7186	Diurno	10 semestres
9709	Doctorado en Ingeniería Eléctrica y Electrónica	106464	Diurno	4 años
9710	Doctorado en Mecánica Aplicada	106679	Diurno	4 años

Facultad de Salud				
Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
2635	Tecnología en Atención Prehospitalaria	15911	Nocturno	7 semestres
3645	Enfermería	566	Diurno	10 semestres
3646	Fisioterapia	568	Diurno	10 semestres
3647	Bacteriología y Laboratorio Clínico	565	Diurno	10 semestres
3648	Fonoaudiología	569	Diurno	10 semestres
3651	Terapia Ocupacional	572	Diurno	10 semestres
3660	Medicina y Cirugía	570	Diurno	12 semestres
3661	Odontología	571	Diurno	10 semestres
5601	Especialización en Cirugía General	601	Nocturno	3 años
5603	Especialización en Neurocirugía	607	Nocturno	4 años
5604	Especialización en Oftalmología	608	Nocturno	3 años

5605	Especialización en Otorrinolaringología	610	Nocturno	8 semestres
5607	Especialización en Urología	614	Nocturno	3 años
5608	Especialización en Medicina Física y Rehabilitación	604	Nocturno	6 semestres
5609	Especialización en Pediatría	611	Nocturno	6 semestres
5610	Especialización en Medicina Interna	605	Nocturno	6 semestres
5611	Especialización en Ginecología y Obstetricia	603	Nocturno	3 años
5615	Especialización en Psiquiatría	612	Nocturno	6 semestres
5618	Especialización en Radiodiagnóstico	613	Nocturno	6 semestres
5620	Especialización en Anatomía Patológica y Patología Clínica	616	Nocturno	8 semestres
5621	Especialización en Ortopedia y Traumatología	609	Nocturno	8 semestres
5622	Especialización en Medicina Familiar	615	Nocturno	6 semestres
5623	Especialización en Nefrología	606	Nocturno	3 años
5628	Especialización en Auditoría en Salud	12251	Diurno	3 semestres
5629	Especialización en Anestesiología y Reanimación	104991	Diurno	6 semestres
5638	Especialización en Neonatología	618	Nocturno	4 semestres
5639	Especialización en Cirugía Pediátrica	10314	Diurno	5 años
5641	Especialización en Geriatria	105889	Diurno	4 años
5672	Especialización en Enfermería Materno Perinatal	621	Nocturno	3 semestres
5676	Especialización en Periodoncia	3625	Nocturno	5 semestres
5677	Especialización en Cirugía Plástica, Estética, Maxilofacial y de la Mano	9240	Diurno	4 años
5678	Especialización en Odontología Pediátrica y Ortopedia Maxilar	6543	Diurno	5 semestres
5679	Especialización en Ortodoncia	12240	Diurno	6 semestres

5680	Especialización en Rehabilitación Oral	52929	Diurno	5 semestres
5681	Especialización en Dermatología y Cirugía Dermatológica	602	Diurno	8 semestres
5682	Especialización en Fisioterapia Cardiopulmonar	54112	Diurno	3 semestres
5683	Especialización en Enfermería en Cuidado Critico y Adulto	54113	Diurno	3 semestres
5684	Especialización en Enfermería en Cuidado a las Personas con Heridas y Ostmías	54115	Diurno	3 semestres
5685	Especialización en Medicina Crítica y Cuidado Intensivo	54253	Diurno	4 semestres
5687	Especialización en cirugía de Traumas y Emergencias	54655	Diurno	2 años
5689	Especialización en Enfermedades Infecciosas en Pediatría	101901	Diurno	2 años
5690	Especialización En Otología y Neurología	102274	Diurno	2 años
5691	Especialización en Endodoncia	103627	Diurno	4 semestres
5692	Especialización en Medicina Reproductiva	103628	Diurno	3 semestres
5694	Especialización en Enfermería Oncológica	106416	Diurno	3 semestres
7670	Maestría en Ciencias Biomédicas	53960	Diurno	4 semestres
7671	Maestría en Ciencias Odontológicas	104996	Diurno	4 semestres
7680	Maestría en Salud Pública	650	Nocturno	4 semestres
7681	Maestría en Salud Ocupacional	655	Nocturno	4 semestres
7682	Maestría en Administración de Salud	652	Nocturno	4 semestres
7689	Maestría en Epidemiología	651	Nocturno	4 semestres
7691	Maestría en Enfermería - énfasis en Cuidado al Adulto y al Anciano	654	Diurno	4 semestres
7692	Maestría en Enfermería - énfasis en Cuidado Materno-Infantil	654	Diurno	4 semestres

7693	Maestría en Enfermería - énfasis en Cuidado al Niño	654	Diurno	4 semestres
9680	Doctorado en Salud	104197	Diurno	7 semestres
9695	Doctorado en Ciencias Biomédicas	670	Nocturno	8 semestres

Instituto de Educación y Pedagogía

Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
3464	Recreación	576	Diurno	10 semestres
3467	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	19044	Diurno	10 semestres
3467	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	19044	Vespertino	10 semestres
3469	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	19036	Diurno	10 semestres
3484	Licenciatura en Educación Física y Deportes	19052	Diurno	10 semestres
3486	Licenciatura en Educación Popular	19058	Vespertino	10 semestres
3487	Licenciatura en Matemáticas y Física	19056	Diurno	10 semestres
3489	Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	16014	Diurno	10 semestres
3490	Licenciatura en Educación Física y Deporte	106564	Diurno	10 semestres
3491	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	106566	Diurno	10 semestres
3492	Licenciatura en Matemáticas	106860	Diurno	10 semestres
7405	Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular	645	Nocturno	4 semestres
7412	Maestría en Educación con énfasis	645	Nocturno	4 semestres

	en Educación Matemática			
7414	Maestría en Educación con énfasis en Enseñanza de las Ciencias Naturales	645	Diurno	4 semestres
7415	Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía del Entrenamiento Deportivo	645	Diurno	4 semestres
7419	Maestría en Educación con énfasis en Género, Educación Popular y Desarrollo	645	Diurno	4 semestres
7421	Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía de la Educación Superior	645	Diurno	4 semestres
9405	Doctorado Interinstitucional en Educación	51866	Diurno	6 semestres

Instituto de Psicología				
Código de programa	Programa Académico	Código SNIES	Jornada	Duración
3411	Primera Infancia	107492	Diurno	8 semestres
3461	Psicología	573	Diurno	10 semestres
7416	Maestría en Psicología	658	Nocturno	4 semestres
9410	Doctorado en Psicología	20613	Diurno	3 años

Nota: Tabla 32, Anuario estadístico 2019. P.98-105

Total, programas Académicos con estudiantes matriculados en Cali por unidad académica, 2019–II.

Unidad Académica	Programas De Pregrado			Programas De Postgrado		
	Tecnológico	Profesional	Especialización	Especialidades Clínicas	Maestría	Doctorado

Facultad De Artes Integradas	0	10	4	0	4	0
Facultad De Ciencias Naturales Y Exactas	2	4	0	0	4	6
Facultad de Ciencias de la Administración	0	5	3	0	7	1
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	0	2	1	0	3	1
Facultad de Humanidades	1	13	1	0	6	2
Facultad de Ingeniería	5	13	8	0	16	3
Facultad de Salud	1	7	12	25	9	2

Nota: División de Admisiones y Registro Académico. Cálculos: OPDI. Tabla 34.

Estudiantes de pregrado matriculados en la universidad del Valle, por programa académico, 2019.

FACULTAD DE ARTES INTEGRADAS				
CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019–I	2019–II
3541	Diurno	Licenciatura en Música	109	117
3542	Diurno	Licenciatura en Danza Clásica	17	18
3545	Diurno	Arquitectura	434	456
3548	Diurno	Comunicación Social	221	231
3550	Diurno	Diseño Industrial	155	147
3551	Diurno	Diseño Gráfico	164	149
3552	Diurno	Música	116	122
3555	Diurno	Licenciatura en Arte Dramático	145	143
3556	Diurno	Licenciatura en Artes Visuales	184	207
3560	Diurno	Licenciatura en Danza	17	14

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019-I	2019-II
2131	Diurno	Tecnología Química	97	131
2131	Nocturno	Tecnología Química	126	102
3140	Diurno	Biología	279	250
3146	Diurno	Física	188	198
3147	Diurno	Matemáticas	146	113
3148	Diurno	Química	352	366

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019-I	2019-II
3841	Diurno	Contaduría Pública	344	369
3841	Nocturno	Contaduría Pública	290	269
3845	Diurno	Administración De Empresas	298	306
3845	Nocturno	Administración De Empresas	279	247
3857	Diurno	Comercio Exterior	286	309

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019-I	2019-II
3340	Diurno	Economía	418	414
3350	Diurno	Sociología	282	239

FACULTAD DE HUMANIDADES

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019-I	2019-II
2201	Vespertino	Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos	11	11

3247	Diurno	Historia	212	191
3249	Diurno	Trabajo Social	370	345
3250	Diurno	Licenciatura en Filosofía	197	179
3251	Diurno	Licenciatura en Historia	198	228
3252	Vespertino	Licenciatura en Literatura	306	277
3256	Vespertino	Licenciatura en Ciencias Sociales	94	86
3260	Diurno	Profesional en Filosofía	146	124
3261	Diurno	Geografía	281	269
3262	Diurno	Licenciatura en español y Filología	32	28
3263	Diurno	Licenciatura en Lenguas Extranjeras Ingles - francés	173	161
3263	Vespertino	Licenciatura en Lenguas Extranjeras Ingles - francés	120	108
3266	Nocturno	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	159	144
3267	Diurno	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y francés	171	163

FACULTAD DE INGENIERÍA

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019-I	2019-II
2710	Nocturno	Tecnología en Electrónica	168	169
2711	Nocturno	Tecnología en Sistemas de Información	185	199
2712	Nocturno	Tecnología en Alimentos	110	85
2713	Nocturno	Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas	10	39
2715	Nocturno	Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental	96	78
3740	Diurno	Ingeniería Topográfica	312	341
3741	Diurno	Ingeniería de Materiales	276	292

3743	Diurno	Ingeniería de Sistemas	362	383
3744	Diurno	Ingeniería en Electrónica	303	339
3745	Diurno	Ingeniería Agrícola	226	247
3746	Diurno	Ingeniería Eléctrica	347	366
3747	Diurno	Ingeniería Civil	331	345
3748	Diurno	Ingeniería Mecánica	277	287
3749	Diurno	Ingeniería Química	310	320
3751	Diurno	Ingeniería Industrial	334	364
3752	Diurno	Estadística	256	236
3753	Diurno	Ingeniería de Alimentos	265	279
3754	Diurno	Ingeniería Sanitaria y Ambiental	353	373

FACULTAD DE SALUD

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019–I	2019–II
2635	Nocturno	Tecnología en Atención Prehospitalaria	289	298
3645	Diurno	Enfermería	163	167
3646	Diurno	Fisioterapia	138	147
3647	Diurno	Bacteriología y Laboratorio Clínico	117	140
3648	Diurno	Fonoaudiología	158	173
3651	Diurno	Terapia Ocupacional	187	217
3660	Diurno	Medicina y Cirugía	697	589
3661	Diurno	Odontología	155	195

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019–I	2019–II
3464	Diurno	Recreación	174	207
3467	Diurno	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales	100	82

y Educación Ambiental				
3467	Vespertino	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	3	3
3469	Diurno	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	127	97
3484	Diurno	Licenciatura en Educación Física y Deportes	226	201
3486	Nocturno	Licenciatura en Educación Popular	3	0
3486	Vespertino	Licenciatura en Educación Popular	205	223
3487	Diurno	Licenciatura en Matemáticas y Física	121	111
3489	Diurno	Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	209	248
3489	Nocturno	Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	1	0
3490	Diurno	Licenciatura en Educación Física y Deporte	38	91
3491	Diurno	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	115	110
3492	Diurno	Licenciatura en Matemáticas	152	147

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

CODIGO PROGRAMA	JORNADA	PROGRAMA ACADEMICO	2019–I	2019–II
3411	Diurno	Primera Infancia	0	26
3461	Diurno	Psicología	275	261

Nota: Anuario estadístico (2019) Adaptado de la Tabla 43.

ANEXO 2

Texto de la carta enviada a los estudiantes

Mi nombre es Martha Cecilia Londoño López y soy estudiante del Doctorado de Humanidades, en la Línea de Estudios de género. En este momento estoy adelantando la tesis “Interseccionalidad, género, poder y espacialidad en los campus universitarios. Estudio de caso: Campus de Meléndez de la Universidad del Valle”.

El objetivo de la investigación que estoy adelantando es explorar y analizar, desde las diversidades de estudiantes del Campus de Meléndez de la Universidad del Valle, cómo viven, conciben y perciben este espacio en sus prácticas cotidianas.

Para este propósito estoy utilizando los Mapas de Relieve de la Experiencia, (MRE) que son una novedosa e interesante herramienta digital creada por la Profesora española, María Rodó de Zárate, para recoger y analizar datos sobre las diferencias en sus vivencias. Su manejo es muy sencillo, ya que el formato permite avanzar dándoles las instrucciones necesarias para hacerlo. En este caso el interés es cruzar las identidades, con los lugares y con las emociones que experimentan en cada uno de ellos. ¡Al final cada persona descubre algo sobre sí misma y aporta de manera invaluable a la investigación!!!

La dirección para ingresar es la siguiente:

<https://www.reliefmaps.cat/es/project/6aa372330a/explanation>

Al ingresar se les solicita crear una cuenta de usuario y una contraseña (que ustedes libremente escojan) y que SOLO SE USA PARA ESTE REGISTRO INICIAL. Luego encontrarán un link que dice PARTICIPAR y luego ...a seguir las instrucciones¡¡¡Es sencillo, agradable y muy fácil de manejar¡¡¡¡

Si tienen alguna dificultad para ingresar y/o para diligenciar los Mapas de Relieve de la Experiencia me escriben al correo martha.londono@correounivalle.edu.co donde estaré pendiente de sus inquietudes.

Su participación y sus aportes son claves y de gran importancia, para pensarnos un campus universitario incluyente y respetuoso de todas las diversidades.

Agradezco su colaboración y su compromiso con la causa de hacer de la Universidad del Valle y de los campus universitarios espacios libres de discriminaciones, prejuicios y exclusiones¡¡¡

ANEXO 3

Relief Map. “Instrumento virtual”

Capturas de pantalla. Proyecto web¹¹²“Experiencias y prácticas diversas en el campus universitario de Meléndez”

1. Página de ingreso.

¹¹² En el capítulo Metodológico se señala que para esta investigación se usaron los Relief Maps, metodología, e instrumento “virtual” de recolección de información y de análisis, creados por María Rodó de Zárate. Están también explicados los “pasos” que se siguen en el website. Aquí presento solo las capturas de pantalla.



R&I

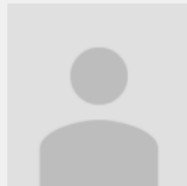
Universitat Oberta
de Catalunya

IDIOMA

Relief Maps

[Acerca de](#)[Funcionamiento](#)[Publicaciones Relacionadas](#)[Contacto](#)

Accede a tu cuenta

☐ Recuérdame

Crea una nueva cuenta



La información que suministra el usuario en el ámbito de los proyectos en ningún caso tiene la condición de datos de carácter personal, puesto que se han implementado las medidas de seguridad pertinentes para imposibilitar la identificación de las personas físicas que intervengan como usuarios/participantes.

En el ámbito de estas medidas, los usuarios que accedan al sitio web Relief Maps y que decidan crearse un perfil de usuario como participantes, en ningún caso podrán introducir como nombre de usuario ningún tipo de dato de carácter personal que permita su identificación o la de terceros.

Así mismo, la UOC, como titular de la página web Relief Maps, informa al usuario de que la información facilitada por este en el marco del proyecto solo será visualizada por el creador del proyecto con la finalidad a la que se refiere el mismo. En ningún caso, ni la UOC, ni ningún tercero, tendrán acceso a la información facilitada por los usuarios en el proyecto. Por este mismo motivo, en caso de utilizar datos de carácter personal como nombre de usuario, la UOC informa de que no es responsable del uso o tratamiento que pueda hacerse de estos datos de carácter personal.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Empresa i Coneixement
Secretaria d'Universitats i Recerca

**Unión Europea**

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"

UOC

UOC RM

UOC R

UOC Research

UOC Maps

UOC Media

2. Nombre del Proyecto, fecha, descripción y código

Mis Proyectos

Proyecto	Fecha	Descripción	Código
Experiencias y prácticas diversas en el campus de Meléndez de la Universidad del Valle.	18/03/2020	El objetivo de la investigación que estoy adelantando para mi tesis doctoral es explorar y analizar, desde la interseccionalidad de las diversidades de estudiantes del Campus de Meléndez de la Universidad del Valle, sus expectativas, vivencias, y prácticas cotidianas. Para este propósito estoy utilizando los Mapas de Relieve de la Experiencia, (MRE) que son una interesante y novedosa herramienta digital creada por María Rodó de Zárate, para recoger, analizar y visualizar datos sobre la interseccionalidad y sobre la dimensión emocional y geográfica de las desigualdades. Su manejo es muy sencillo, ya que el formato le permite avanzar dándole las instrucciones necesarias para hacerlo. En este caso el interés es cruzar las identidades, con los lugares y con las emociones que experimenta en cada uno de ellos. Al final usted mismo tiene su propio Mapa de Relieve de la Experiencia y y aporta a los resultados de la investigación; Su participación y sus aportes son claves y de gran importancia, para pensarnos un campus universitario incluyente y respetuoso de todas las diversidades; Po eso les pido su colaboración y les invito a sacar un ratico de su tiempo, que redundará en grandes beneficios; Es importante que antes de seleccionar las opciones que se le ofrecen para responder, reflexione sobre cada una ellas teniendo presente sus vivencias y emociones respecto a la situación consultada ubicándose siempre desde la interseccionalidad de las diversidades que lo constituyen como persona. En este contexto es preciso señalar que por interseccionalidad se entiende "el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales" que se viven de manera simultánea y se entrecruzan (edad, identidad de género, pertenencia étnico-racial, procedencia, orientación sexual, situación de discapacidad, entre otras).	6aa372330a



Generalitat de Catalunya
Departament d'Empresa i Coneixement
Secretaria d'Universitats i Recerca



Unión Europea

Fondo Europeo de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"

[UOC](#)

[UOC R&I](#)

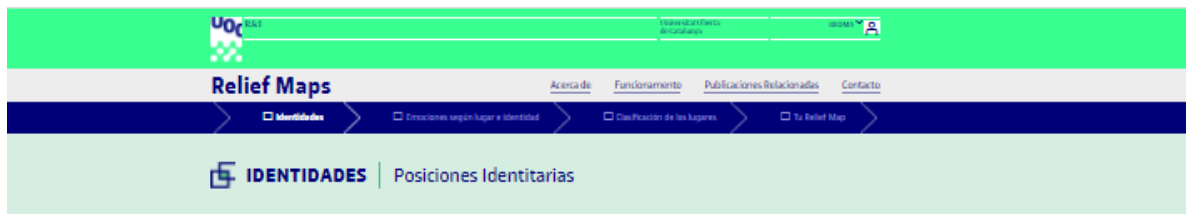
[UOC X](#)

[UOC Corporate](#)

[UOC Alumni](#)

[UOC Media](#)

3. Posiciones identitarias



Selecciona la opción con la que más te identificas
Puedes crear categorías nuevas si no te identificas
con ninguna de las que se muestran.

Género

Orientación sexual

Edad

Racialización

Clase social

Diversidad funcional / Discapacidad

Procedencia

Facultad/Instituto

Programa académico

← Anterior

Siguiente →

4. Emociones según lugar e identidad

Oficinas de docentes y género.



UOC

Universitat de Catalunya

Acceder

Relief Maps

[Acerca de](#) [Fundamento](#) [Publicaciones Relacionadas](#) [Contacto](#)

[Identities](#)

[Emociones según lugar e identidad](#)

[Clasificación de los lugares](#)

[Tu Relief Map](#)

 **EMOCIONES SEGÚN LUGAR E IDENTIDAD** | Oficinas De Docentes

1

Oficinas de docentes

Género

2

Aulas de clase

3

Cafetería central

4

Plazoleta de banderas

5

CDU. Centro deportivo universitario

1. ¿Cómo te sientes en **Oficinas de docentes** a causa de **Género**?

Describe cómo te sientes

2. Selecciona las emociones que sientes en este lugar por esta identidad

☐ Humillación☐ Rechazo☐ Rabia☐ Miedo☐ Angustia☐ Estrés☐ Intimidación☐ Frustración☐ Desprotección☐ Discriminación☐ Exclusión☐ Indiferencia☐ Aceptación☐ Apoyo☐ Reconocimiento☐ Inclusión☐ Libertad☐ Protección☐ Seguridad☐ Tranquilidad☐ Alivio☐ Alegría

3. Selecciona las expresiones que más se ajusten a las emociones que sientes en este lugar por esta identidad:

☐  ☐  ☐  ☐  ☐ 

¿Cuál es del grado de bienestar/malestar que sientes en **Oficinas de docentes** en relación a tu **Género**?

Malestar

Bienestar

Anterior

Siguiente

 **Universitat de Catalunya**
Departament d'Ensenyament i Recerca
Secretaria d'Universitats i Recerca

 **Unión Europea**
Fondo Europeo de Desarrollo Regional
"Creando Sinergia con el Plan de Recuperación"

UOC

UOC-Bar

UOC-B

UOC-Corporate

UOC-Madrid

UOC-Mérida

Estas emociones se cruzan según lugar e identidad. Es decir, cada posición identitaria (género, orientación sexual pertenencia y étnica-racial) se cruza con cada uno de los 5 lugares (oficinas de docentes, aulas de clase, plazoleta de banderas, y Centro deportivo universitario).

Como se ve en la captura de pantalla, el punto 1, es una pregunta para facilitar la narrativa. En este caso dice: “Como te sientes en la oficina de docentes a causa de tu género?” y allí hay un espacio para escribir comentarios y sentimientos.

En el punto 2 se pide seleccionar las emociones que se sienten en este lugar por esta identidad. Aquí aparecen las opciones para seleccionar las emociones.

En el punto 3, se solicita a las personas participantes que seleccionen las expresiones que más se ajusten a las emociones que sienten en este lugar por esta identidad. Aquí aparecen 5 opciones de emoticones que permiten colocar de 1 a 5 su grado de bienestar o malestar con relación a la identidad y al lugar.

En el lado derecho de la pantalla aparece un recuadro en rojo que dice (en este caso específico): ¿Cuál es el grado de bienestar/malestar que sientes en la oficina de docentes en relación con tu género? Luego aparece una barra lineal en la que en la parte de abajo dice *Malestar* y en la parte de arriba dice *Bienestar*.

Es importante mencionar que en reciente publicación Rodó de Zárate, creo una escala de Bienestar- malestar a fin de poder medir y analizar de manera más precisa este instrumento.

Oficina de docentes -orientación sexual.

 Generalitat de Catalunya
 Departament d'Empresa i Coneixement
 Secretaria d'Universitats i Recerca

 Unió Europea
 Fondo Europeo de Desarrollo Regional
 "Una manera diferente de crecer"

UOC UOC@sa UOC@S UOC Corporate UOC Alumni UOC Media

Emociones según lugar e identidad. Oficina de docentes- Racialización.

UOC

Universitat Oberta de Catalunya

Accede

Relief Maps

Acerca deFuncionamientoPublicaciones RelacionadasContacto

Identities

Emociones según lugar e identidad

Cualificación de los lugares

Tu Relief Map

EMOCIONES SEGÚN LUGAR E IDENTIDAD

Oficinas De Docentes

1

Oficinas de docentes

2

Aulas de clase

3

Cafeteria central

4

Plazoleta de banderas

5

CDU, Centro deportivo universitario

Racialización

1. ¿Cómo te sientes en **Oficinas de docentes** a causa de **Racialización**?

Describe cómo te sientes

2. Selecciona las emociones que sientes en este lugar por esta identidad

☐ Humillación☐ Miedo☐ Intimidación☐ Discriminación☐ Aceptación☐ Inclusión☐ Seguridad☐ Alegría

☐ Rechazo☐ Angustia☐ Frustración☐ Exclusión☐ Apoyo☐ Libertad☐ Tranquilidad

☐ Rabia☐ Estrés☐ Desprotección☐ Indiferencia☐ Reconocimiento☐ Protección☐ Alivio

¿Cuál es del grado de bienestar/malestar que sientes en **Oficinas de docentes** en relación a tu **Racialización**?

Malestar

Bienestar

3. Selecciona las expresiones que más se ajusten a las emociones que sientes en este lugar por esta identidad:

☐ 😊☐ 😄☐ 😐☐ 😞☐ 😡

Anterior

Siguiente

Generalitat de Catalunya

Departament d'Ensenyament, Universitats i Recerca

Unión Europea

Next Generation
EU Recovery Instrument
"We're moving forward together"

UOC

UOC-RM

UOC-A

UOC Corporate

UOC Global

UOC Media

En las siguientes pantallas entonces sigue en orden:

Emociones según lugar e identidad. Aulas de clase en relación con al género

Emociones según lugar e identidad. Aulas de clase en relación con la orientación sexual

Emociones según lugar e identidad. Aulas de clase en relación con la racialización.

Emociones según lugar e identidad: Cafetería Central en relación con el Genero

Emociones según lugar e identidad: Cafetería Central en relación con la orientación sexual

Emociones según lugar e identidad: Cafetería Central en relación con la racialización.

Emociones según lugar e identidad:Plazoleta de Banderas en relación con el género.

Emociones según lugar e identidad: Plazoleta de Banderas en relación con la orientación sexual

Emociones según lugar e identidad: Plazoleta de Banderas en relación con la racialización.

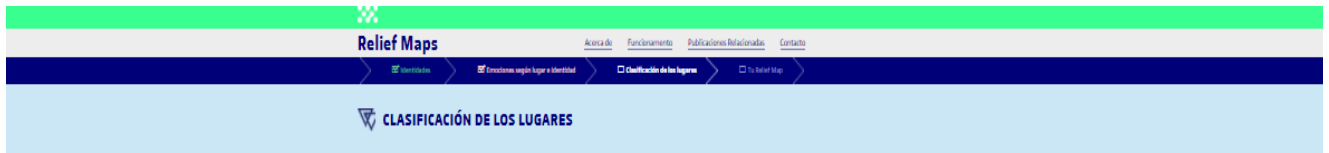
Emociones según lugar e identidad: CDU. Centro Deportivo Universitario en relación con el género.

Emociones según lugar e identidad:CDU. Centro Deportivo Universitario en relación con la orientación sexual.

Emociones según lugar e identidad: CDU. Centro Deportivo Universitario en relación con la racialización.

Posterior al diligenciamiento de cada una de estas pantallas sigue la siguiente:

Clasificación de los lugares



El último paso es la clasificación de los lugares en cuatro tipos. Aquí debes reflexionar sobre cómo definirías de forma global cada lugar

Tipos de lugares:

- **Lugares de opresión:** son lugares en los que tienes una sensación de malestar importante, sea por una o más de una identidad.
- **Lugares controvertidos:** son lugares en los que por una cuestión (por ejemplo la edad) te sientes muy bien, pero que en cambio por otra (por ejemplo el género) sientes un malestar importante
- **Lugares neutros:** son lugares en los que estás bien, sin malestares.
- **Lugares de alivio:** son lugares de bienestar en los que te sientes bien, lugares de refugio en los que encuentras el alivio de los malestares que sufres en otros lugares.

1. Relaciona...

The image shows a form titled '1. Relaciona...'. It contains five sections, each with a title and a dropdown menu labeled 'Selecciona...'. The sections are: 'Oficinas de docentes', 'Aulas de clase', 'Cafetería central', 'Plazoleta de banderas', and 'CDU Centro deportivo universitario'. At the bottom of the form are two buttons: 'Anterior' and 'Siguiente'.

En cada uno de los lugares se despliega un menú en donde están las opciones de los cuatro tipos de lugar que deben seleccionarse: lugares de opresión, lugares controvertidos, lugares neutros o lugares de alivio. En la parte inicial de la página está la descripción de cada uno de estos lugares.

TU RELIEF MAP.

[illegible]

En esta pantalla dice: Este es tu Relief Map con los datos que has dado. Tienes sin embargo la opción de hacer las modificaciones que consideres necesarias para que se ajusten a lo que

piensas y sientes. Así mismo se da la opción de que se presenten observaciones o comentarios a la persona responsable del proyecto (Website Relief maps).

En esta pantalla final se despliega el Relief Map realizado por la persona participante del proyecto, el cual puede descargarse.



ANEXO 4

Estudiantes que participaron de la investigación clasificados por número y por posiciones identitarias de género, orientación sexual y racialización

Posiciones identitarias: énfasis género.

Posiciones identitarias.		
Sigla	Énfasis género/Frecuencia	Personas #
M-H-M	Masculina-Heterosexual-Mestiza (29)	P5, 7, 21, 22,23,25, 27,35,39, 42,47,50, 54,55,59, 62,65,66,68,72,74,75,76, 82,87,91, 106,11,120.
F-H-M	Femenina-Heterosexual-Mestiza (32)	P1,3,8,9,13,15,16,18,26,29,30,31,32,33,40,43,45, 51,56,61,77,80,86,89,85,97,99,100,107,108,109,114.
O-H-M	Otros-Heterosexual-Mestiza (3)	41,69,104.
ND-H-M	No Definido-Heterosexual-Mestizo (1)	P. 93
O-ND-A	Otros- No Definida-Afrodescendiente	P. 36.
66 estudiantes		

Posiciones identitarias: Énfasis Orientación sexual “diversa” y posición identitaria de género masculino.

Sigla ¹¹³	Cruce de “posiciones identitarias” / Frecuencia ¹¹⁴	Estudiantes ¹¹⁵
M-B-M	Masculino-Bisexual-Mestizo (4)	P11; P28; P37; P58
M-B-ND	Masculino-Bisexual-No definido (2)	P88; P118
M-G-A	Masculino- gay- afrodescendiente. (2)	P10; P79
M-G-M	Masculino- gay- mestiza (4)	P20; P34; P105; P110
M-G-ND	Masculino- gay- no definida (1)	P60
M-G-O	Masculino-gay-otros (1)	P103
M-ND-M	Masculino- no definida-mestiza (1)	P12

¹¹³ Estas siglas son las que se utilizarán para identificar cada comentario de un MRE, e irán precedidas por la letra P (que indica persona) y el # asignado al estudiante de acuerdo con el orden de ingreso al website.

¹¹⁴ La frecuencia se refiere al número de estudiantes que reúnen las tres posiciones identitarias. Esto no significa que sus experiencias sean similares en todos los lugares del campus, ni que puedan generalizarse, pues como he explicado en anteriores apartes, la forma como cada estudiante percibe vive y concibe los lugares del campus es única y contextualizada en su historia y sus experiencias.

¹¹⁵ En esta columna colocho las siglas P de persona seguida del # que corresponde a cada estudiante, según su orden de ingreso al website, para que las personas que lean la investigación puedan identificar sus posiciones identitarias al revisar sus comentarios y emociones.

M-NQR-NQR.	Masculino- no quiero responder- no quiero responder (1)	P4.
Total		16 estudiantes.

Posiciones identitarias: Énfasis Orientación sexual diversa y posición identitaria de género femenino.

Siglas	Posiciones identitarias	Estudiantes.
F-B-M	Femenina-Bisexual-Mestiza (12)	P48; P49; P64; P70; P81; P83; P85; P92; P94; P96; P98; P101.
F-B-A.	Femenina-Bisexual-Afro (1)	P112.
F-B-O	Femenina-Bisexual-Otros (1)	P119.
F-ND-M	Femenina-No definida- Mestiza (3)	P17; P53; P113.
F-L-NQR.	Femenina-Lesbiana-No quiero responder (1)	P. 102
F-O-M.	Femenina-Otros-Mestiza	P38.
		19 estudiantes

Posiciones identitarias: énfasis racialización No Mestiza

Sigla	Posiciones identitarias. Énfasis racialización No mestiza.	Personas #
F-H-A	Femenina-Heterosexual-Afrodescendiente.	14, 44, 84
M-H-A	Masculina-Heterosexual-Afrodescendiente	116
F-H-I	Femenina-Heterosexual-indígena	46
M-H-I	Masculino-Heterosexual -indígena	117
F-H-ND	Femenina-Heterosexual-No definida	2, 6, 56, 63, 78, 90
M-H-ND	Masculina-Heterosexual-No definida.	52, 71
F-H-O	Femenina-Heterosexual-Otros	19, 67, 73, 111
F-H-NQR	Femenina-Heterosexual-No Quiero Responder	24
		19 estudiantes