

fiar.



Vol. 19 No. 1 (Jul. 2026)

Feminismos en el mundo académico:

Diálogos, genealogías y resistencias

The forum for inter-american research was established by the American Studies Section of the English Department at Bielefeld University in order to foster, promote and publicize current topics in the studies of the Americas.

fiar is the official journal of the International Association of Inter-American Studies (IAS)

General Editor:

Wilfried Rausser

Editors:

Yolanda Campos
Stephen Joyce
Luisa Raquel Ellermeier
Paula Prescod
Wilfried Rausser
Susana Rocha Teixeira
Brian Rozema

Editorial Board:

Prof. Mita Banerjee, Mainz University, Germany
Prof. William Boelhower, Louisiana State University, USA
Prof. Nuala Finnegan, University College Cork, Ireland
Prof. Emerita Lise Gauvin, Université de Montréal, Canada
Prof. Maryemma Graham, University of Kansas, USA
Dr. Jean-Louis Joachim, Université des Antilles, Martinique
Prof. Djelal Kadir, Penn State University, USA
Prof. Luz Angélica Kirschner, South Dakota State University, USA
Prof. John Ochoa, Pennsylvania State University, USA
Prof. John Carlos Rowe, University of Southern California, USA
Prof. David Ryan, University College Cork, Ireland
Prof. Sebastian Thies, University of Tübingen, Germany
Dr. Cécile Vigouroux, Simon Fraser University, Canada

Design:

Alina Muñoz Knudsen

Contact:

fiar@interamerica.de
www.interamerica.de

[49] 521-106-3641
(European Standard Time)

Postfach 100131
D-33501 Bielefeld
Germany



The association seeks to promote the interdisciplinary study of the Americas, focusing in particular on inter-connections between North, Central, and South American culture, literature, media, language, history, society, politics, and economics.

www.interamericanstudies.net

Guest Editor of Vol. 19.1:

Olvia Maisterra Sierra (Universidad de Guadalajara, Mexico)

Vol. 19 No. 1 (Jul. 2026):

Feminismos en el mundo académico: Diálogos, genealogías y resistencias

Monstruos y serpientes marinas: reflexiones sobre epistemología y experiencias feministas en el mundo académico	5
Olivia Maisterra Sierra (Universidad de Guadalajara, México)	
Tiñendo de verde la academia: intervenciones feministas en las historias del arte argentinas.	17
Lucía Laumann (Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio, Universidad Nacional de San Martín - CONICET, Argentina)	
Ayelen Pagnanelli (Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio, Universidad Nacional de San Martín - CONICET, Argentina)	
Mujeres indígenas en la academia: En búsqueda de nuestro lugar de enunciación. Un arduo camino como sujetas de conocimiento	30
María Guadalupe Rivera Garay (Universität Hamburg, Alemania)	
María Félix Quezada Ramírez (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México)	
De la academia patriarcal a la academia gozosa. Reflexiones sobre la experiencia de la escuelita de investigación feminista	48
Susana Larios Murillo (ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México)	
Carmen Leticia Díaz Alba (ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México)	
From Women's Narratives to Institutional Archive: Feminist Knowledge Production on Gendered Medical Violence	61
María Herrera Cárdenas (Universität Bielefeld, Germany)	

Monstruos y serpientes marinas: reflexiones sobre epistemología y experiencias feministas en el mundo académico

OLVIA MAISTERRA SIERRA (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO)

Resumen

Este trabajo, que sirve como introducción al dossier “Feminismos en el mundo académico: Diálogos, genealogías y resistencias”, tiene por objetivo reflexionar sobre los espacios de diálogo entre la producción teórica de género y feminismos desde la academia y las experiencias del Sur Global. De esta forma, en los siguientes apartados se expondrá el pensamiento de autoras consideradas clave como Joan Scott y Sandra Harding, así como perspectivas de autoras como Chandra Mohanty y María Lugones, quienes desde los estudios poscoloniales y decoloniales, han realizado aportes a la teoría social contemporánea y a los estudios de género. Así, esta reflexión incluye la producción de los debates Sur-Sur, es decir, aquellas “miradas sospechosas” que retoman la experiencia y la teoría hecha en “los márgenes” de Europa y Estados Unidos para pensar a las mujeres como sujetos de estudio, es decir, a las mujeres dedicadas a la producción de conocimiento.

Palabras clave: epistemología feminista, estudios de la ciencia, feminismos académicos, poscolonialidad, decolonialidad, Sur Global

Introducción

Pero hay también, al lado de estos generosos y frecuentemente exagerados visionarios, un coro de hombres cuerdos que permanecen en las playas y que desde allí sentencian la imposibilidad absoluta de que monstruos tan extraordinarios como las serpientes marinas y las mujeres cultas o creadoras de cultura, sean algo más que una alucinación, un espejismo, una morbosa pesadilla. (Castellanos 42)

Leer es experimentar un viaje que sacude, marea, enrarece, hasta el punto de que, al dar vuelta la última página, ya no eres la misma persona. Esta sensación es recurrente al leer teorías y pensamientos críticos porque nos invitan a explorar las distintas vertientes del cambio social, tanto en sus proyectos como en sus propuestas. Según Alba Carosio, el pensamiento adquiere su carácter crítico cuando está orientado hacia una reflexión que respalda la acción colectiva, es decir, cuando busca “una

praxis transformadora del mundo que genere alternativas para construir sociedades más justas, libres e igualitarias” (17).

En ese sentido, este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre los espacios de diálogo entre la producción teórica de *género* y *feminismos* desde la academia y las experiencias del Sur Global. Para ello, en los siguientes apartados se expondrá el pensamiento de autoras consideradas clave como Joan Scott y Sandra Harding, así como perspectivas de autoras como Chandra Mohanty y María Lugones, quienes, desde los estudios poscoloniales y decoloniales, han realizado aportes a la teoría social contemporánea y a los estudios feministas. Así, esta reflexión incluye la producción de los debates Sur-Sur, es decir, aquellas perspectivas que retoman la experiencia y la teoría hecha en “los márgenes” de Europa y las Américas para pensar a las mujeres como sujetos de estudio y, en particular, a las mujeres dedicadas a la

producción de conocimiento.

Ahora bien, para introducir el tema, retomaré la metáfora de la filósofa mexicana Rosario Castellanos acerca de las mujeres intelectuales, a quienes compara con monstruos como los reptiles, lagartos o “la extraordinaria serpiente marina” (42), es decir, criaturas que suelen provocar rechazo y exclusión. Esta metáfora sobre la imposibilidad de la serpiente marina es utilizada por la pensadora mexicana para abordar el problema de la intervención de las mujeres en el proceso de creación cultural, tal como lo plantea en su ensayo *Sobre Cultura Femenina*, publicado en 1950. De este modo, Castellanos se embarca en la compleja tarea de hablar sobre las mujeres siendo ella misma mujer y se cuestiona la existencia de una cultura femenina. Con esta pregunta, la autora introduce su ensayo, donde escribe:

¿Existe la cultura femenina? Esta interrogación parece, a primera vista, tan superflua y tan conmovedoramente estúpida como aquella otra que ha dado también origen a varios libros y en la que destacados oficiales de la Armada Británica se preguntan, con toda la seriedad inherente a su cargo, si existe la serpiente marina. (Castellanos 42)

Dejando de lado a la monstruosa serpiente marina, Castellanos hace una advertencia: “la filosofía de los hombres”, es decir, la filosofía clásica y contemporánea, ya ha estudiado el problema de la mujer como objeto de estudio. La conclusión a la que han llegado pensadores como Aristóteles, Kant y Schopenhauer es que la mujer es considerada como un hombre con defectos, carente de racionalidad, un ser anormal, sin alma, que no puede desprenderse de la maternidad y la sexualidad. Este argumento constituye el punto de partida de las reflexiones de la autora. Castellanos parte de la ironía para hacer una crítica a la filosofía tradicional y afirmar que la única solución para las mujeres es recurrir a su propia experiencia, a su propia perspectiva de género y a la forma particular en que observan el mundo, con el objetivo de cuestionar esa visión masculina y androcéntrica. Como señala la autora: “mi mente femenina se

siente por completo fuera de su centro cuando trato de hacerla funcionar de acuerdo con ciertas normas inventadas, practicadas por hombres y dirigidas a mentes masculinas” (Castellanos 86).

A partir de esta crítica temprana al pensamiento androcéntrico, Castellanos plantea la interrogante de si existe una forma distintiva de pensar propia de las mujeres y sugiere que esta se encuentra en la diferencia sexual y la intuición femenina. Su propuesta implica abandonar el enfoque científico convencional, que busca la universalización del conocimiento de manera neutra y objetiva. Aunque el pensamiento de Rosario Castellanos abarca una amplia gama de temas culturales, sociales, políticos, económicos y jurídicos, sin lugar a dudas una de sus principales preocupaciones fue la falta de reconocimiento intelectual de las mujeres y las dificultades que enfrentan al tratar de establecerse como creadoras de obras culturales, artísticas y científicas.

Del monstruo a la categoría: el género como prisma analítico

Al igual que Rosario Castellanos, esta dificultad también es estudiada por Joan Wallach Scott, historiadora feminista estadounidense, quien señala que “los historiadores que buscan en el pasado testimonios acerca de las mujeres han tropezado una y otra vez con el fenómeno de la invisibilidad de la mujer” (Scott, *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer* 38). En ese contexto, uno de los primeros propósitos de las historiadoras de las mujeres fue *visibilizar*, partiendo del presente hacia el pasado para analizar los relatos históricos que crean y recrean las relaciones de poder, y así demostrar que las historias canónicas habían excluido sistemáticamente a las mujeres. Esta estrategia revela que la investigación histórica no es neutral: produce efectos concretos en la legitimación de las relaciones actuales. De ahí que el género, lejos de ser una esencia fija, funcione como una categoría vacía que se llena contextualmente y, por lo tanto, como un prisma analítico que permite abordar cualquier tema histórico, no solo aquellos relacionados con la presencia de las mujeres.

Ahora bien, si el género opera como prisma analítico, vale la pena preguntarse: ¿la presencia de las mujeres requiere siempre un análisis de género? La primera aclaración que hace Scott es que la reflexión sistemática sobre el género como categoría de análisis surge desde los cuestionamientos de la historia. Sin embargo, advierte que, en general, las apropiaciones que se han hecho han sido eclécticas. De acuerdo con Scott, las historiadoras feministas han utilizado tres enfoques teóricos para analizar la influencia del género en la historia: las teorías del patriarcado, las teorías marxistas y las teorías psicoanalíticas (Scott, *Género e historia* 53).

A grandes rasgos, las teorías del patriarcado se han centrado en la subordinación de las mujeres explicándola como un efecto inevitable de la dominación masculina. El patriarcado se entiende como resultado de la apropiación masculina del trabajo reproductivo de las mujeres, la cosificación de sus cuerpos y la apropiación de su trabajo. Desde esta perspectiva, el análisis se basa en el papel que ocupan mujeres y hombres en la reproducción humana donde se gestan las desigualdades de poder. Sin embargo, esta vertiente presenta la idea del patriarcado como atemporal y fundamenta el análisis en la diferencia física entre hombres y mujeres. Asimismo, no logra demostrar que las desigualdades de género estén relacionadas con otras desigualdades: ¿cómo se traduce el patriarcado en diferencias económicas? ¿cómo operan en lo concreto las relaciones del poder?

Estas cuestiones apuntan a la dimensión material y económica, que es justamente el enfoque del análisis de las teorías marxistas. Estas explican las desigualdades de género a través de la reproducción sexual del trabajo, argumentando que el sistema patriarcal coexiste con el sistema capitalista. Sin embargo, en este enfoque la economía tiene prioridad y termina por subordinar el género a lo económico. La reproducción sexual del trabajo es el factor que explica todas las desigualdades. Aunque el sistema patriarcal goza de cierta autonomía frente al sistema capitalista, la dimensión material y productiva siempre prevalece, de

modo que el género queda subordinado a la esfera económica.

Finalmente, las teorías psicoanalíticas de la diferencia sexual se centran en la identidad de género como un proceso que se forma a través de la represión de impulsos, sin una presencia directa en la conciencia. Desde la escuela kleiniana, este proceso se ancla en experiencias relacionales primarias que moldean una feminidad particular vinculada a la dinámica materna, mientras que desde la perspectiva lacaniana el lenguaje opera como el sistema de significación que produce esa diferencia. Joan Scott retoma estas tradiciones para mostrar que la identidad no es un dato fijo, sino un proceso inestable, históricamente situado y lingüísticamente deconstruible. En ambos casos, la diferencia sexual y los procesos que crean la identidad del sujeto se desarrollan de manera ambivalente y en constante cambio, lo que llevaría, como sugiere Derrida, a deconstruir el binario sexual para ver cómo opera, en lugar de naturalizarlo o fijarlo en una identidad estable.

Teniendo en cuenta estos enfoques, cada uno con sus alcances y limitaciones, la propuesta de Joan Scott ofrece un marco integrador que no se reduce a una única categoría explicativa. Scott define el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, el cual implica cuatro elementos interrelacionados: los símbolos, las normas o juicios normativos, las relaciones sociales (que no se limitan solo a las sexuales o de parentesco, sino también a las políticas y sociales), y la identidad subjetiva. Además, concibe el “género como una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, *Género e historia* 65). Al establecer diferencias en cuanto a atributos, roles y funciones socialmente asignados entre mujeres y hombres, el género influye en la manera en que las personas son tratadas en la sociedad, su acceso a la educación, su reconocimiento en el ámbito laboral y la distribución de las tareas domésticas, entre otros aspectos.

En resumen, Scott propone el género como una categoría de análisis para resolver desafíos metodológicos en el ámbito historiográfico. Sin embargo, esta propuesta no se agota en la distinción binaria entre hombres y mujeres.

Precisamente, su crítica al enfoque limitado del género la llevó a señalar cómo se relaciona con otras categorías sociales como la clase, la raza y la identidad. Este fenómeno se aborda más adelante en la teoría feminista a través del concepto de interseccionalidad, el cual se encarga de analizar la complejidad de estas desigualdades (Viveros).

Para comprender la interseccionalidad no solo como concepto, sino como experiencia vivida, Mara Viveros recupera antecedentes históricos que ya anunciaban esta línea de pensamiento. La antropóloga afrocolombiana señala que las perspectivas que hoy llamamos interseccionales tienen raíces más profundas: en 1971, Olympia de Gouges lo anticipaba en su *Declaración de los derechos de la mujer*; en 1851, Sojourner Truth lo encarnaba en su discurso “*Ain’t I a woman?*”. Truth, esclava por más de cuatro décadas, apeló a la experiencia de su cuerpo y su historia como mujer negra, trabajadora incansable y madre de hijos arrancados de su lado para ser vendidos como esclavos. Con esa fuerza, cuestionaba la idea de la feminidad de las mujeres burguesas mediante la pregunta insistente: “¿Acaso yo no soy una mujer?” (Truth, citada en Viveros 3).

No obstante, el concepto de interseccionalidad fue acuñado formalmente por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en 1989, a partir de la discusión generada en un caso legal en el que trabajadoras negras demandaban por discriminación. Su objetivo era hacer evidente la invisibilidad jurídica de las opresiones múltiples que experimentaban las trabajadoras: violencia y discriminación por cuestiones de raza y género. Crenshaw buscaba, además, crear categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles (Crenshaw, citada en Viveros 5). Desde entonces, la interseccionalidad se ha convertido en una herramienta tanto teórica como práctica y contextual, dando nombre a una demanda política histórica que muchas mujeres negras señalaban desde finales del siglo XIX (Viveros).

Estos antecedentes históricos muestran que la interseccionalidad, como enfoque teórico y metodológico, no solo ha permitido visibilizar opresiones múltiples en contextos históricos diversos, sino que también resulta una

herramienta pertinente para analizar el ámbito académico. En este sentido, Ana Buquet señala que los estudios de género abordan no solo las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres en términos de género, sino también el papel de las mujeres como científicas. Estas perspectivas no solo desafían las concepciones académicas tradicionales, sino que también ofrecen nuevas interpretaciones ante diversas cuestiones sociales (59).

Siguiendo esta línea y asumiendo que los procesos de generación de conocimiento también pueden ser comprendidos a través de los sujetos que los producen, la lectura de autoras como Castellanos y Scott permite reflexionar, rastrear y construir puentes de diálogo para abordar una pregunta central: ¿cuál ha sido la contribución de las mujeres en la ciencia y la cultura? Sin embargo, estas autoras también nos advierten que las categorías analíticas están vacías hasta que las cargamos contextualmente.

Así como Rosario Castellanos hablaba de esos seres extraños y monstruosos que generaban rechazo y asombro en el mundo androcéntrico de la ciencia y las artes, Joan Scott propone, como alternativa, el uso y la apropiación del concepto de género para mantener siempre una actitud crítica y reflexiva sobre el género y sobre nuestro propio uso de la categoría. Para ambas autoras, es fundamental adoptar una actitud crítica que lleve a considerar el momento histórico y el contexto específico en el que se desarrollan las relaciones de género y los procesos de producción de conocimiento. Así, la monstruosa serpiente marina nos recuerda que el género no tiene una esencia fija, sino que se presenta como una categoría analítica, es decir, una herramienta que exige una constante revisión contextual.

Reptiles, largartos y serpientes marinas: apuntes para una epistemología feminista

La epistemología es una rama de la filosofía que estudia los métodos, la validez y los límites de la producción de conocimiento científico. En otras palabras, se interroga acerca de qué conocemos, cómo lo hacemos y qué tipo de conocimiento construimos (Blazquez Graf; Castañeda). Por su parte, las epistemologías

feministas también asumen esta tarea, pero incorporan la categoría de género como eje central.

De acuerdo con la filósofa feminista mexicana Norma Blázquez Graf, un aspecto fundamental dentro del campo de los estudios feministas de la ciencia es la epistemología feminista, la cual se dedica a describir tanto los efectos de la ausencia de las mujeres en la ciencia como los efectos de su presencia. Según esta autora, la epistemología feminista se centra en dos preguntas clave: “¿cómo influye el género en los métodos, conceptos, teorías y estructuras organizativas de la ciencia?” y “¿de qué manera la ciencia reproduce los patrones y prejuicios sociales de género?” (Blázquez Graf 21). Estas propuestas se presentan como una alternativa a las epistemologías dominantes, al cuestionar los marcos tradicionales y las formas hegemónicas de producir conocimientos y de estar en el mundo.

Este cuestionamiento está dirigido particularmente a dos de los atributos fundamentales de la epistemología tradicional: la supuesta neutralidad del conocimiento científico y el ideal del investigador objetivo y desapasionado. La epistemología feminista denuncia que la ciencia no ha sido ni imparcial ni objetiva, sino que ha sido distorsionada por supuestos sexistas y androcéntricos (Haraway; Harding). De este modo, critica el “mito de la investigación desapasionada” (Jaggar), es decir, el ideal positivista que exige un observador neutral y desapegado. Este mito ha servido históricamente para debilitar la autoridad epistémica de las mujeres y otros grupos subordinados, al calificarlos como “demasiado emocionales” para la ciencia, una caracterización que las epistemologías feministas han cuestionado a través de propuestas como el conocimiento situado de Donna Haraway.

Precisamente, Haraway rechaza el “truco divino” (*god trick*), que describe como la pretensión de ver el mundo desde ninguna parte: una ilusión que oculta la situación particular del investigador y su inevitable posicionamiento social y político. Para la bióloga feminista, esta crítica no es un fin en sí misma, sino el punto de partida para una objetividad feminista basada

en “conocimientos situados”. Se trata de un saber que reconoce sus propias condiciones de producción y que, por lo tanto, no nace de la distancia, sino de reconocer los límites de la propia visión y de la responsabilidad que ello implica. Esta noción de responsabilidad es central en la propuesta de Haraway, quien sostiene que:

La objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales. La perspectiva parcial puede ser tenida como responsable de sus monstruos prometedores y de sus monstruos destructivos. (Haraway, 1995, 326)

Estas nociones sobre conocimientos situados y la responsabilidad que conlleva son retomadas por Norma Blázquez Graf, quien sostiene que la epistemología feminista parte de una idea fundamental: “la persona que conoce está situada y, por tanto, el conocimiento es situado” (28). Esta perspectiva permite mostrar “cómo el género sitúa a las personas que conocen” y, con ello, abre la posibilidad de múltiples aproximaciones teóricas (Blázquez Graf 28). Harding identifica tres posturas principales de este campo: el empirismo feminista, la teoría del punto de vista (*standpoint theory*) y el posmodernismo feminista.

El empirismo feminista sostiene que los métodos científicos pueden mejorarse mediante una adhesión más rigurosa a los estándares científicos existentes, eliminando así los sesgos de género. La teoría del punto de vista argumenta que los grupos oprimidos tienen privilegio epistémico, ya que su situación social particular les permite detectar puntos ciegos en la ciencia hegemónica. El posmodernismo feminista, por su parte, enfatiza la contingencia y la inestabilidad de las identidades sociales de quienes conocen, rechazando la idea de

una “experiencia de mujer” única y universal (Harding).

Este trabajo retoma la *teoría del punto de vista* (*standpoint theory*) de la filósofa estadounidense Sandra Harding. Surgida entre la década de 1970 y 1980, esta propuesta hace una crítica a la relación entre la producción de conocimiento y las prácticas de poder, desafiando el supuesto positivista de que la política –como el feminismo– necesariamente distorsiona o daña la investigación científica. Por el contrario, Harding sostiene que el conocimiento surge siempre desde una posición social particular, y que el punto de vista de los grupos oprimidos ofrece un acceso privilegiado a ciertas realidades. Asimismo, la teoría se concibe como explicativa y prescriptiva, es decir, como una teoría y una metodología que guía la investigación feminista (Harding).

Harding señala que uno de los temas centrales de la teoría del punto de vista es que “el movimiento de las mujeres necesitaba conocimiento que fuera *para* las mujeres” (Harding 2012, 46). Las mujeres, al igual que otros grupos oprimidos, habían sido durante mucho tiempo objeto de investigaciones de otros. La teoría del punto de vista propuso, entonces, un giro fundamental: las mujeres pasaron de ser objetos de estudio a convertirse en sujetos o productoras de conocimiento.

Además, la teoría “sostiene que el mundo se representa desde una perspectiva particular que está socialmente situada”, es decir, influenciada por el contexto social (Blázquez Graf 29). Desde esta mirada, cuestionan los principales atributos del método científico (objetividad, neutralidad y universalidad) así como los métodos de investigación que separan al sujeto que conoce del objeto de estudio. En contraposición, la teoría destaca “el conocimiento situado basado en la experiencia de las mujeres, que les permite tener un punto de vista del mundo distinto” (Blázquez Graf 29). Esto implica que la vida, la experiencia y la condición de las mujeres ofrecen otra manera de comprender la realidad social, una forma de conocer en la que interviene la intuición y los afectos, elementos que han sido tradicionalmente excluidos de la ciencia hegemónica (Harding).

También es esencial considerar cómo esta

propuesta teórica sostiene que no existe un conocimiento libre de valores ni de prejuicios. En su lugar, reconoce que hay algunas perspectivas que son mejores que otras y que los individuos están condicionados por sus experiencias sociales (Blázquez Graf). Esta idea destaca la conexión entre la política y la epistemología, ya que, como señala Blázquez Graf “la comprensión del conocimiento en su dimensión de acción permite entender su relación con el poder” (30). Así, la teoría del punto de vista feminista no solo desafía las concepciones tradicionales de la producción de conocimiento, sino que también resalta su intrínseca relación con las dinámicas de poder en la sociedad.

De acuerdo con Harding, esta teoría no busca simplemente dar cuenta de las perspectivas de las mujeres o grupos marginados, sino que “trazar el mapa de las prácticas de poder [y] de las maneras en que las instituciones dominantes y sus marcos conceptuales crean y mantienen relaciones sociales opresivas” (Harding 2012, 50-51). Esto se logra al identificar nuevos datos que contribuyan a comprender “cómo funciona una estructura social jerárquica en cualquier forma de desventaja u opresión material y política” (Harding 2012, 51). Así, lo que la ciencia tradicional veía como una perspectiva monstruosa –la mirada situada de las mujeres y los grupos subalternos– se revela, desde la teoría del punto de vista, como una herramienta privilegiada para desmontar las jerarquías del poder y del saber.

Entretejiendo puntos de encuentro entre los estudios poscoloniales, decoloniales y las epistemologías del sur

Como se ha demostrado en el apartado anterior, la epistemología feminista desafió al pensamiento eurocéntrico a través de su crítica a la objetividad, la neutralidad y la universalidad del conocimiento. Esto también impulsó el reconocimiento de otros sujetos epistémicos que antes no eran considerados como tales, es decir, otros sexos, clases, razas y etnias que plantean nuevas opciones que surgen de experiencias sociales concretas. Este punto de encuentro entre el pensamiento descolonial y poscolonial con los estudios feministas es

evidente.

Frente al pesimismo del pensamiento crítico eurocéntrico, Santos ha planteado la existencia de alternativas prácticas que surgen de experiencias sociales concretas, marginadas o consideradas *desperdicios* por las ciencias hegemónicas. Estas experiencias se oponen a soluciones abstractas desvinculadas de la realidad política que proponen los discursos derrotistas. Santos denomina a estas prácticas como *epistemologías del sur*, que “se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos 2018, 28-29).

Para Santos, toda experiencia social produce conocimiento y, al hacerlo, presupone una o varias epistemologías. Epistemología es, para el autor, toda noción o idea (reflexionada o no) sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido (Santos 2018). A través del conocimiento válido, una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible. Al igual que Harding, Santos sostiene que no hay conocimientos sin prácticas y actores sociales.

Precisamente porque el conocimiento válido no es neutral sino que responde a una epistemología situada, la modernidad logró imponer su propia definición de lo real a expensas de otras formas de saber, como las que Santos denomina *epistemologías del sur*. En este contexto, Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado denuncian que la racionalidad moderna no solo excluyó al otro, sino que lo eliminó epistémicamente:

Si la modernidad excluyó, ignoró, silenció, invisibilizó, negó, eliminó al otro; la alteridad –nombrada salvaje, bestia, negra, india, esclava– se extingue con el avance de lo civilizado implantado con los genocidios y reorganizado con las dictaduras. El pensamiento de/poscolonial denuncia la colonialidad, la condición colonial, el lado oscuro de la modernidad, en los restos, sus excrementos. La

racionalidad moderna apeló a estrategias que impusieron relaciones de dominio y servidumbre que se configuraron como saberes académicos positivismo, naturalismo, historicismo, humanismo; cómplices de servidumbres, opresiones y esclavitudes. Sabemos que la epistémica es la dominación más naturalizada, la que define qué es lo real, la que determina qué existe y qué no. (Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado 135-136)

Lo que esta denuncia revela es que la modernidad no solo dominó cuerpos y territorios, sino que también impulsó una epistemología única que borró la posibilidad de que el otro (definido como no occidental, blanco ni moderno) existiera como sujeto de conocimiento. Frente a esta dominación epistémica, surgieron voces que lograron interpelar el lugar del otro en la modernidad, entre las que destacan Sojourner Truth (“¿Acaso no soy una mujer?”), Franz Fanon (“¿Quién soy yo en realidad?”) y Gayatri Spivak (“¿Puede hablar el subalterno?”). Estas preguntas, articuladas desde la mirada del otro, constituyen la base para la formulación de un pensamiento subalterno que no solo cuestiona quién tiene voz, quiénes pueden nombrar lo que sucede, sino que también denuncia las condiciones estructurales que asignan a ciertos cuerpos y sujetos el lugar del silencio ensordecedor (Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado 136).

Desde este lugar de enunciación, pensadores de América Latina y el Caribe como Enrique Dussel y Paulo Freire se abrieron a la escucha de estos reclamos, aunque desde una perspectiva que no siempre incorporó la pregunta por el género como eje central de la opresión. Sin embargo, esta apertura no fue homogénea ni estuvo exenta de tensiones. Por ello, la pregunta de Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado se vuelve indispensable en este trabajo: “¿Cómo abrieron la escucha de las voces devenidas de las mujeres y las cuestiones del género? ¿Cuáles fueron los procesos de inclusión y de traducción de las demandas de los feminismos latinoamericanos?” (136)

Estas críticas a la racionalidad moderna y sus exclusiones epistémicas se desarrollan con

mayor amplitud desde la teoría poscolonial, la cual analiza el impacto de la colonización europea en África y Asia entre los siglos XVIII y XX. Dentro de esta corriente, la crítica feminista poscolonial, encabezada por la filósofa india Gayatri Spivak, señaló tempranamente que cualquier discusión sobre subjetividad, modernidad y colonialidad debe reconocer el carácter doblemente subalterno de las mujeres en sociedades afectadas por el colonialismo (Spivak, citada en Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado 137). A diferencia de los aportes de pensadores como Dussel y Freire, centrados en la opresión del pueblo colonizado en términos de clase y cultura, Spivak introduce la pregunta por el género como un eje que atraviesa el análisis de la subalternidad.

Este enfoque no solo busca revalorizar lo que históricamente ha sido desvalorizado (Mohanty), sino que también implica examinar los textos coloniales para descubrir en ellos el ejercicio concreto de la colonialidad del saber, sus manifestaciones discriminatorias y sexistas, y el silenciamiento epistémico de las mujeres subalternas. Privada de su historia y de sus símbolos por el imperialismo, la mujer subalterna no puede hablar sino a través de las categorías impuestas por los colonizadores, idea sintetizada en la pregunta célebre de Spivak: “¿Puede hablar el subalterno?” Esta crítica al conocimiento resulta fundamental para comprender la exclusión histórica de las mujeres científicas en los sistemas de producción académica y, con ella, la consecuente invisibilización de sus aportes.

Este cuestionamiento al androcentrismo encuentra en los planteamientos de Spivak y Mohanty herramientas teóricas fundamentales para ser abordado. Spivak, a través de su concepto de subalternidad, logra visibilizar cómo el género no es una categoría analítica secundaria para el estudio de la opresión colonial, sino un eje constitutivo. Por su parte, la socióloga feminista Chandra Mohanty, en su obra *Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discursos coloniales* (1984) hace una denuncia al “colonialismo discursivo” del feminismo hegemónico occidental porque construye a la “mujer del Tercer Mundo” como un sujeto monolítico y víctima, despojándola de

su agencia histórica y política. Ambas autoras señalan que la crítica feminista no puede limitarse a denunciar la exclusión de las mujeres, sino que debe desmontar las propias categorías con las que el conocimiento occidental ha pensado la diferencia y la otredad.

Mientras que la crítica feminista poscolonial reflexiona desde las experiencias de colonización en Asia y África entre los siglos XVIII y XX, el feminismo decolonial se enfoca en la colonialidad implantada en América Latina y el Caribe desde el siglo XVI (Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado). Ambas corrientes coinciden, sin embargo, en señalar el carácter doblemente subalterno de las mujeres en este tipo de sociedades, subordinadas tanto al patriarcado como al imperialismo (Alvarado y Guerra Pérez; Ramírez, Fernández Moujan y Alvarado). No obstante, el feminismo decolonial introduce un giro fundamental: no se trata de denunciar únicamente la exclusión, sino de desmontar la matriz conceptual con la que la modernidad occidental pensó el género, la raza y la colonialidad como categorías separadas. Este es precisamente el aporte de autoras como la filósofa argentina y activista del movimiento de mujeres negras María Lugones, quien tiene un papel central en el feminismo decolonial al introducir el concepto de “colonialidad de género” para mostrar cómo el género no es una categoría universal, sino una construcción impuesta por la modernidad que articula la raza, el sexo y la clase en una única estructura de dominación.

De esta manera, el feminismo decolonial exige renunciar al borramiento de las diferencias y propone una solidaridad basada en las “diferencias comunes” para resistir la reestructuración global de los cuerpos bajo criterios neoliberales y coloniales. En el ámbito de la producción de conocimiento, esta crítica se traduce en la necesidad de visibilizar y reconocer los aportes de las mujeres científicas del Sur, cuyas voces han sido sistemáticamente marginadas por los cánones académicos hegemónicos, un silenciamiento que el feminismo decolonial, en diálogo con las epistemologías feministas, se propone revertir.

El diálogo entre los puntos de encuentro entre el pensamiento descolonial y poscolonial

con los estudios feministas permite situar la mirada en otro ángulo: el de la sospecha o del umbral, desde el cual es posible rescatar las experiencias que han sido oscurecidas por las grandes narrativas. Este lugar de enunciación está presente en las propuestas teóricas de las llamadas feministas “de los márgenes”, “poscoloniales”, “descoloniales” o “del Tercer Mundo”. Estas corrientes analizan las experiencias de las mujeres desde otras coordenadas geopolíticas y cuestionan al feminismo blanco occidental con una pregunta incómoda: ¿cómo es que el feminismo, que se propuso visibilizar a las mujeres, ha terminado ocupándose de unas pocas? Esta pregunta, que atraviesa todo el recorrido aquí trazado, nos devuelve a la necesidad de seguir desmontando las categorías con las que el conocimiento occidental ha pensado la diferencia y la alteridad, una tarea que el feminismo decolonial y poscolonial, como se ha visto a través de Lugones, Spivak y Mohanty, asume como urgente.

La importancia de la mirada: resistencias, traducción y diálogos de los feminismos académicos

De acuerdo con la tradición filosófica y literaria, lo monstruoso es aquello que se sitúa en los bordes de lo conocido, aquello que es contrario al orden de la naturaleza y que genera un desequilibrio en las categorías con las que ordenamos el mundo. En este sentido, la figura del monstruo no solo es lo extraño y lo diferente, sino también lo que amenaza con desbordar los límites de lo que consideramos como natural, normal o legítimo. Por esta razón, lo monstruoso, como bien señala Rosario Castellanos, no existe por sí mismo: se vuelve monstruoso en la mirada de quien observa desde la orilla, temeroso de lo que emerge de lo desconocido (Castellanos 42). Así, en el ámbito científico, los feminismos como teoría y movimiento social han ocupado con frecuencia ese lugar de lo extraño, lo incómodo, lo que irrumpe para cuestionar los saberes establecidos. Castellanos lo expresó con ironía a través de la metáfora de la serpiente marina: un monstruo marino tan extraordinario como las mujeres que crean cultura y ciencia.

Sin embargo, contra esta sentencia, los feminismos en el mundo académico han logrado conquistar un espacio de validación teórica en la ciencia a partir de la categoría analítica de género (Scott), abriendo paso en la aulas universitarias y en los proyectos de investigación a los cuestionamientos éticos, políticos y epistemológicos que los feminismos han planteado como crítica a la modernidad occidental. En este trabajo he procurado resaltar algunas reflexiones sobre los espacios de diálogo entre la producción teórica de género y los feminismos desde la academia, especialmente en relación con las experiencias del Sur Global. Para ello, he considerado las perspectivas críticas de Rosario Castellanos, Joan Scott y Sandra Harding, en conjunto con los aportes de los feminismos poscoloniales y decoloniales. De este diálogo han surgido posibles enfoques para imaginar cómo podríamos descolonizar la universidad, las prácticas académicas y la producción de conocimiento científico.

Esto implica poner bajo sospecha los modos de producción de conocimiento y reconocer las tensiones presentes en el pensamiento crítico, especialmente en relación con la influencia de miradas hegemónicas que determinan qué se produce y qué no, qué se lee, qué se traduce y en qué lenguas, y qué se considera conocimiento en lugar de mito, opinión de sentido común o superstición. Estas preguntas, lejos de ser retóricas, atraviesan las contribuciones reunidas en el dossier *“Feminismos en el mundo académico: Diálogos, genealogías y resistencias”*, cuyas autoras se sitúan en esta encrucijada para cuestionar las jerarquías epistémicas que moldean el quehacer universitario. El dossier da cuenta, además, de las emergencias de un campo de estudios en constante crecimiento y disputa que desborda las fronteras disciplinarias y los muros universitarios.

El trabajo de las historiadoras del arte argentinas, Lucía Laumann y Ayelen Piagelli, abre el dossier con una pregunta central: ¿cómo se tiñe de verde una disciplina tan tradicional como la historia del arte? Este trabajo presenta una revisión historiográfica que recorre las intervenciones feministas en las historias del arte desarrolladas en las universidades argentinas,

con la intención de mostrar cómo la “ola verde” – el movimiento que en 2020 logró la legalización del aborto en Argentina– permeó en las aulas, en los currículos y en los proyectos de investigación. Sin embargo, este trabajo también revela que el avance del feminismo académico no es lineal: a partir del 2023 en Argentina inició un proceso de desfinanciamiento acompañado de un giro antifeminista que comienza a amenazar los espacios conquistados por las luchas feministas décadas atrás. De esta manera, las autoras nos recuerdan que los feminismos académicos no son un logro definitivo, sino un campo atravesado de disputas, tensiones y apuestas colectivas que no solo contribuyen a la creación en común de conocimiento sino también a la construcción de otros mundos posibles; una advertencia que resuena con las preguntas que atraviesan todo el dossier.

Desde esta apertura disciplinar característica de los estudios feministas, la contribución de María Guadalupe Rivera Garay y María Félix Quezada Ramírez introduce un cambio de perspectiva necesario: de la historia institucional a las experiencias subjetivas. Las autoras, académicas indígenas del pueblo *hñāhñú* en México, se preguntan: ¿qué significa ser sujeto de conocimiento en un espacio como el universitario en el que históricamente se les ha tratado como objetos de estudio? A través de sus propias autobiografías, construyen un relato narrativo que recorre sus trayectorias profesionales y educativas marcadas por el racismo, la pobreza y la violencia, pero también por el acompañamiento de sus madres y las redes comunitarias que tejieron para sostenerse en la academia. Su apuesta es clara: poner en el centro los saberes producidos por las voces de quienes han sido históricamente excluidos desde sus propios lugares de enunciación para mostrar un elemento importante del feminismo comunitario: “nuestras voces no hablan solo por nosotras, sino por la historia colectiva de exclusión e inspiración y apoyo a otras mujeres” (Rivera Garay y Quezada Ramírez).

Este reconocimiento de las dificultades del camino encuentra una respuesta práctica en el artículo “De la academia patriarcal a la academia gozosa. Reflexiones sobre la experiencia de la escuela de investigación feminista” de las

académicas y activistas feministas mexicanas Susana Larios Murillo y Carmen Leticia Díaz Alba. Las autoras se preguntan: ¿es posible construir actualmente una academia donde el cuidado y el cariño sean parte importante de cómo se investiga, se aprende y se enseña? Inspiradas en la pedagogía transgresora de bell hooks y usando la autoetnografía como método, Larios Murillo y Díaz Alba reflexionan sobre su experiencia en la “escuelita feminista”, un espacio de formación alternativa que crearon en su universidad desde la práctica y política feminista. Este caso apuesta por la construcción de conocimiento horizontal y afectivo, donde lo colectivo sea tan importante como los resultados científicos. En este sentido, esta contribución explora directamente tanto la docencia y pedagogías feministas como el intrínseco vínculo entre la academia y el activismo, mostrando un ejemplo de cómo la teoría feminista logra ensayar experiencias concretas para transformar las estructuras académicas. Así, este artículo nos invita a imaginar que otra academia es posible.

Finalmente, el artículo “*From Women’s Narratives to Institutional Archive: Feminist Knowledge Production on Gendered Medical Violence*” de María Herrera Cárdenas cierra el dossier amplificando una de sus preguntas centrales: ¿cómo circula en las instituciones académicas el conocimiento feminista sobre la violencia en contra de las mujeres y niñas? ¿Qué obstáculos y resistencias encuentra en estos espacios? Para abordarla, la investigadora española propone conceptualizar los estudios feministas como una “infraestructura de mediación” que articula testimonios, activismos y marcos institucionales con una doble función: analítica y preventiva. A través de un recorrido por España, Alemania, Finlandia y el Reino Unido, Herrera Cárdenas muestra cómo el feminismo académico se convierte en un campo atravesado por tensiones epistémicas, donde ciertos saberes son deslegitimados, algunas violencias quedan invisibilizadas y los contra-archivos digitales emergen como respuestas a la marginación. Su tesis es provocadora: la prevención de la violencia depende de que los daños puedan ser nombrados y reconocidos; cuando faltan recursos para interpretarlos, se

normalizan o se desestiman. Si bien el estudio no se centra en las Américas, su análisis permite ampliar la discusión a otras geografías y establecer diálogos transnacionales sobre la violencia médica de género, una problemática que trasciende fronteras. Un cierre que nos convoca a pensar qué retos y posibilidades abre esto para los feminismos en las universidades del Sur Global.

A través de este recorrido teórico, he intentado mostrar que los feminismos académicos son un campo de estudio atravesado por disputas, tensiones y apuestas colectivas que desbordan las fronteras disciplinarias. Sin lugar a dudas, todas las contribuciones que conforman el dossier "*Feminismos en el mundo académico: Diálogos, genealogías y resistencias*" encarnan ejercicios, experiencias y prácticas de resistencia, traducción y diálogo que buscan abrir grietas en las jerarquías epistemológicas de la producción de conocimientos, así como en las prácticas pedagógicas: desde la historia del arte argentina hasta la violencia médica de género en Europa, pasando por las experiencias de académicas indígenas, los apuntes sobre las epistemologías feministas y la apuesta por una academia gozosa. Cada una de estas voces nos recuerda que la producción de conocimientos feministas no es un ejercicio abstracto, sino una intervención necesaria que genera diálogos múltiples entre la academia, los movimientos sociales y las memorias colectivas que atraviesan nuestras sociedades.

Este recorrido no cierra preguntas, sino que pretende mantenerlas abiertas. Porque, como siguiendo a Rosario Castellanos, los monstruos y las serpientes marinas siguen emergiendo y, quizás sea en esa emergencia, incómoda y necesaria, lo que mantiene vivo el feminismo académico como un territorio de resistencia e imaginación política en espacios universitarios.

Obras citadas

- Alvarado, Mariana y Mariana Guerra Pérez. "Andares asintóticos desde los feminismos del sur". *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios, junturas*, editado por Mariana Alvarado, Prometeo Libros, 2020, pp. 169-182.
- Blazquez Graf, Norma Patricia. "Epistemología feminista:

temas centrales". *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*, editado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012, pp. 21-38.

- Buquet, Ana. *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- Castellanos, Rosario. *Sobre cultura femenina*. Prólogo de Gabriela Cano, Fondo de Cultura Económica. 2005.
- Carosio, Alba. "Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano". *Feminismo, pensamiento crítico y alternativas en América Latina*, editado por Montserrat Sagot Rodríguez, CLACSO, 2017, pp. 17-42.
- Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, 1995.
- Harding, Sandra. "¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista". *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*, editado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012, pp. 39-66.
- _____. *Ciencia y feminismo*. Morata, 1996.
- Jaggar, Alison M. "Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology". *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, vol. 32, no. 2, 1989, pp. 151-176. doi.org/10.1080/00201748908602185.
- Lugones, María. "Hacia un feminismo descolonial". *La manzana de la discordia*, vol. 6, no. 2, 2011, pp. 105-119.
- Mohanty, Chandra Talpade. "Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales". *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, editado por Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo, Cátedra, 2008, pp. 112-161.
- Ramírez, Paula, Inés Fernández Mouján, y Mariana Alvarado. "Mujeres de América Latina: tránsito, tráfico y traducciones de saberes". *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios, junturas*, editado por Mariana Alvarado, Prometeo Libros, 2020, pp. 135-148.
- Santos, Boaventura de Sousa. "Introducción a las Epistemologías del Sur". *Epistemologías del Sur*, editado por Maria Paula Meneses y Karina Bidaseca, CLACSO/Centro de Estudos Sociais, 2018, pp. 25-61.
- Scott, Joan W. "El problema de la invisibilidad". *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*, editado por Carmen Ramos Escandón, Instituto Mora,

Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, pp. 38-65.

_____. *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica, 2008.

Spivak, Gayatri. *A Critique of Postcolonial Reason*. Harvard University Press, 1999.

Viveros Vigoya, Mara. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista*, vol. 52, 2016, pp. 1-17. doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Biografía de la autora

Olvia Maisterra Sierra es socióloga y profesora en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la sede principal del Maria Sibylla Merian Center for Advanced Latin American Studies (CALAS) en México. Es maestra en Investigación Educativa y realizó estudios en la Université de Paris IV–Sorbonne. Sus líneas de investigación se inscriben en los Estudios Feministas, con énfasis en las emociones, la educación superior, el género y las disputas por la memoria en el espacio público. Actualmente es doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara, donde desarrolla un proyecto sobre los feminismos académicos en México.

Tiñendo de verde la academia: intervenciones feministas en las historias del arte argentinas

LUCÍA LAUMANN (CENTRO DE INVESTIGACIONES EN ARTE Y PATRIMONIO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - CONICET, ARGENTINA)

AYELEN PAGNANELLI (CENTRO DE INVESTIGACIONES EN ARTE Y PATRIMONIO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - CONICET, ARGENTINA)

Resumen

En las últimas décadas, las preguntas y objetos de estudio de la historia del arte en la academia argentina se han abierto a las perspectivas feministas mediante la examinación de nuevos objetos, sujetos, escenas y prácticas, así como a nuevos problemas de investigación. Se trata de un área del conocimiento en la que, a pesar de la insoslayable feminización de sus investigadoras y trabajadoras, persisten la marginación e invisibilización de las obras producidas por mujeres y sus diversas colaboraciones en el campo. Hasta 2023, en paralelo a la consolidación del financiamiento estatal para la investigación, historiadoras del arte, vinculadas al sistema de ciencia y tecnología, comenzaron a dar forma a nuevas tesis de posgrado, publicaciones, seminarios especializados y algunos cambios en las currículas universitarias. Es por ello que el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el campo argentino de la historia del arte en relación con los estudios de género y la crítica feminista. Postulamos que el desarrollo y consolidación de este campo de estudio ha crecido hasta 2023 —cuando comenzó un proceso de desfinanciamiento y giro antifeminista en el gobierno estatal— en articulación con los movimientos de mujeres y disidencias, así como encontró un apoyo en las políticas públicas que hasta ese momento había. De esta manera, la ola verde, como popularmente se conoce al movimiento que en 2020 consiguió la legalización de la interrupción legal del embarazo en Argentina, permeó en las aulas y centros de investigación. Así, este artículo provee de una revisión historiográfica de las intervenciones feministas en las historias del arte desde las universidades argentinas, avanzando en los estudios sobre feminismos académicos.

Palabras clave: Argentina, feminismos, academia, historia del arte y cultura visual, estudios de género

1. Introducción

En las últimas décadas, diversas investigadoras han sostenido, muchas veces en relativa soledad, esfuerzos sistemáticos por incorporar a las mujeres artistas del pasado a la historiografía del arte. Sin embargo, fueron los movimientos sociales —y, en particular, los feminismos— los que, a partir de la irrupción de Ni Una Menos, volvieron especialmente acuciante la pregunta por qué hicieron, cómo produjeron y de qué modos fueron leídas las artistas del pasado. Los feminismos cobraron una fuerza inusitada a partir de 2015 con la convocatoria inicial a una maratón de lecturas en repudio

a los femicidios, organizada por escritoras, periodistas y familiares de víctimas en la plaza de la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires. Las movilizaciones que le siguieron tuvieron una amplia repercusión en todo el país: a la consigna Ni Una Menos se sumó, en 2018, la llamada “marea verde”, metáfora local para hablar del concepto más tradicional de las “olas” feministas que hace alusión al pañuelo verde emblema de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto. Estos procesos de movilización y debate otorgaron a los feminismos una fuerte legitimidad pública y una notable capacidad de interpelación de las nuevas generaciones (Queirolo 247), configurando así un escenario

propicio para visitar la historia del arte desde una perspectiva de género.

La disciplina de la historia del arte es un espacio de conocimiento feminizado casi en su totalidad,[1] en el que encontramos un proceso similar al sufrido en otras disciplinas en el que los suelos pegajosos y techos de cristal predominan. No obstante, no nos centraremos en esta ocasión en esta problemática, pero sí resaltamos el desconcierto que genera la amplia presencia de mujeres en la disciplina y el relativo interés, hasta recientemente, en abordar estudios que valoricen los modos en que las mujeres y disidencias colaboraron en la conformación de escenas culturales. Un dato significativo al respecto es el desglose por género de los socios del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA).[2] El CAIA es representativo de quienes ejercen la historia del arte desde los ámbitos académicos en el país y nos permite adentrarnos en la indagación sobre quiénes se desenvuelven en esos espacios la disciplina. Si bien una particularidad del campo de la historia del arte es que existe una sinergia entre proyectos curatoriales y museísticos y el conocimiento producido desde la academia, en esta ocasión nos enfocamos únicamente en aquellos trabajos que han nacido y se sustentan en la academia.

Cabe advertir además que este artículo se limita a elaborar un balance amplio de la historiografía reciente sobre mujeres y disidencias en el campo del arte, con especial énfasis en las academias de la ciudad de Buenos Aires y su área circundante. Esta selección geográfica reside en que los centros de estudio y de investigación de historia del arte que mayor cantidad de investigadorxs y de investigadorxs en formación poseen se encuentran en la zona metropolitana de la ciudad de Buenos Aires central del país.[3] Si bien se contemplan algunos estudios desarrollados en universidades nacionales de otras regiones de la nación, lo cierto es que esta línea de investigación aún no posee una producción equivalente en esos contextos. Esto se debe en buena medida a que la historia del arte como carrera en grado históricamente se imparte en pocas universidades del país y esto se traduce en una acotada agenda de investigaciones.

Posiblemente esta circunstancia también explique que los artículos de análisis de la situación previos hayan tendido a considerar a América Latina en su conjunto, en lugar de abordar de manera específica el caso argentino (Gluzman y Usubiaga; Gluzman et al.).

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre el campo argentino de la historia del arte en relación con los estudios de género y queer con el fin de identificar algunas de las claves desde las cuales se ha pensado a las mujeres y disidencias en el campo del arte desde la academia. El presente estado de la cuestión se organiza en un primer apartado que reconstruye los lineamientos generales de las indagaciones en el campo, desde los primeros estudios que consideraron a las mujeres como sujetos activos en la producción artística. En segundo lugar, se abordan los aportes que los estudios de género y queer han realizado a la historiografía del arte en un contexto de consolidación de estos enfoques, atendiendo especialmente a la inscripción de tesis y trabajos académicos que problematizan el campo desde estas perspectivas. Luego, se indagan los impactos que estos estudios han tenido en el ámbito académico, considerando, por un lado, las retroalimentaciones entre estas investigaciones y las producciones artísticas contemporáneas y, por otro, la emergencia de nuevos espacios institucionales en torno a estas problemáticas en las universidades públicas. Por último, ofrecemos nuestras consideraciones en cuanto a la situación a 2026 del campo en la academia argentina en un proceso de desmantelamiento del sistema científico.

2. Estudios pioneros

Los orígenes del campo de estudios dedicado al análisis de las mujeres y disidencias en el mundo del arte se remontan a las primeras historiadoras de la generación del retorno a la democracia en la Argentina.[4] Durante buena parte del siglo XX, la historiografía del arte centrada en relatos vasarianos de los grandes artistas locales, prestó escasa atención a la participación de las mujeres, a quienes se tendió a agrupar, segregar y menoscabar. Desde 1983, una nueva generación de historiadores se formó en las universidades públicas y, en

la década de 1990, obtuvo sus doctorados. De esta generación —fundadora del CAIA— surgieron los primeros trabajos que abordaron críticamente a las mujeres como artistas desde una perspectiva feminista durante la última década del siglo XX.

Por un lado, Andrea Giunta incorporó el género como categoría analítica en los años noventa para comenzar a pensar las producciones de algunas artistas mujeres que estaban también reflexionando sobre la construcción cultural de lo femenino y masculino durante los años noventa y ochenta del siglo XX (“La mirada femenina y el discurso de la diferencia”; “Huellas, surcos y figuras de barro. las siluetas de Ana Mendieta”; “Graciela Sacco. Imágenes en turbulencia”). Sus textos, incorporaban no sólo las reflexiones en torno a esta categoría proveniente de la historia social, con Joan Scott como principal referente, sino también retomaba los aportes de algunas historiadoras del arte que desde la crítica feminista venían interviniendo en el campo. Entre ellas, se destacan sus lecturas de las contribuciones de la chilena Nelly Richard sobre el género para el análisis de producciones artísticas.

Los otros estudios fueron realizados por Laura Malosetti Costa, quien primero analizó la representación del cuerpo femenino y blanco como símbolo de civilización en el marco de los imaginarios nacionales, tomando como caso particular la figura de la cautiva (esto es, una mujer blanca supuestamente secuestrada por el hombre indígena) (“El rapto de cautivas blancas: un aspecto erótico de la barbarie en la plástica rioplatense del siglo XIX”). Algunos años después, Malosetti Costa se preguntó por la presencia de artistas mujeres en los salones finiseculares, quienes no habían sido consideradas hasta el momento a pesar de sus frecuentes presencias en las fuentes de época (“Una historia de fantasmas. Artistas plásticas de la generación del ochenta en Buenos Aires”). Tomando como casos de análisis la producción de dos pintoras en particular, Malosetti Costa analizó las estrategias y negociaciones que desplegaron buscando construir sus imágenes como artistas y participar de estos espacios institucionales, retomando así lo postulado por las historiadoras del arte feministas Rozsika

Parker y Griselda Pollock (Pollock y Parker).

Aunque se trata de estudios fragmentarios que no formaron parte de sus tesis doctorales, constituyeron obras pioneras en un terreno hasta entonces inexplorado en la academia argentina. Se trataba de trabajos basados en profusas investigaciones documentales, que comenzaron a incorporar a la historia del arte la crítica feminista iniciada en la década de 1970 en las academias europeas y norteamericanas, al calor de importantes movimientos feministas. Si una primera generación —con la historiadora del arte estadounidense Linda Nochlin a la cabeza— se preguntó por los supuestos ideológicos que sustentan la disciplina y asumió la tarea de analizar las condiciones de producción que habían limitado socialmente la práctica creativa de las mujeres (Nochlin) a partir de la década de 1980, una segunda generación —entre cuyas representantes podemos ubicar a las ya mencionadas Parker, Pollock y Richard—, comenzó a cuestionar cuál era el sentido de incorporar a las artistas mujeres a un canon androcéntrico. Sus investigaciones revelaron que la historia del arte, lejos de ser una disciplina neutra y objetiva, constituye una práctica ideológica anclada en el sexismo. Asimismo, sus propuestas de reflexionar sobre la construcción discursiva de la disciplina y analizar cómo las construcciones de género han contribuido a definir las categorías desde las que entendemos el arte y al artista, determinando el valor y la legitimidad de la producción artística, fueron retomadas especialmente por esta primera generación de estudios feministas en la historia del arte local.

Los trabajos de Malosetti Costa y Giunta habían sido presentados en eventos académicos y profesionales, y luego publicados como resultado de esos encuentros, por lo que tuvieron poca circulación. En los últimos años, estos textos fueron reeditados: algunos en el marco de proyectos curatoriales que buscaban poner en valor la producción artística de mujeres durante los siglos XIX y XX, y otros dentro de proyectos editoriales de recopilación, ampliando así su circulación y su impacto en la historiografía local.[5]

Debe considerarse que las líneas de trabajo de ambas, hoy investigadoras principales del

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET) —una de las categorías más altas en el esquema del sistema científico argentino— se han profundizado desde los estudios de género, especialmente a partir de la segunda década del siglo XXI. Por un lado, Giunta ha emprendido un doble análisis orientado a continuar indagando sobre un conjunto de producciones artísticas latinoamericanas de mujeres, así como las inscripciones del feminismo en el campo del arte. Asimismo, ha demostrado la histórica marginación de las artistas mujeres en el principal salón del país (Fajardo Hill y Giunta; *Feminismo y arte latinoamericano*; *Diversidad y arte latinoamericano*, *Historias de artistas que rompieron el techo de cristal*).

Por otro lado, Malosetti Costa ha continuado incorporando enfoques interseccionales a sus análisis, examinando las relaciones de género y clase implícitas en obras canónicas de artistas nacionales y extranjeros, así como en imágenes de la cultura visual con alto impacto en el espacio público latinoamericano actual (“Epílogo. Romero Brest y la historiografía del arte argentino”; “La seducción fatal. Imaginarios eróticos del siglo XIX”; *Retratos públicos. pintura y fotografía en la construcción de imágenes heroicas en América Latina desde el siglo XIX*).

Si las tesis doctorales de Giunta y Malosetti Costa —desarrolladas y defendidas a fines de la década de 1990 en la Universidad de Buenos Aires— versaron sobre escenas culturales en la Argentina protagonizadas especialmente por varones, veremos que la siguiente ola de investigadoras feministas pudo desarrollar sus tesis doctorales con perspectiva de género desde la academia, en buena medida gracias a los caminos abiertos por sus investigaciones.

3. Nuevas mareas

En los últimos veinte años en la Argentina, los feminismos se fueron consolidando como actores ineludibles de la discusión pública, así como de los espacios políticos y gubernamentales. Algunos de sus reclamos fueron haciendo mella e institucionalizándose en políticas públicas, que registraron importantes avances hasta 2024.[6] En este sentido, la llamada ESI, el programa

curricular de educación sexual integral, interpeló al nivel universitario en sus contenidos, atravesando discusiones dentro de la academia. En simultáneo, la ampliación de financiamiento en becas de posgrado y el fortalecimiento de los presupuestos en las universidades nacionales, dieron fruto confluyendo en investigaciones con financiamiento estatal que resultaron en tesis doctorales defendidas con perspectiva de género y desde las teorías queer en la historia del arte.[7] Como consecuencia, se ha producido un aumento en tesis de posgrado orientadas hacia reconstruir la labor de las mujeres y disidencias del pasado pero también a cuestionar los dogmas de la disciplina: qué constituye una buena obra de arte, un genio, una pieza coleccionable, un archivo documental valioso, una trayectoria artística profesional, un aporte a un movimiento artístico o una institución, así como las noción androcéntricas que estructuran el discurso de la historia del arte.

Bajo la dirección de Malosetti Costa y con la codirección de la socióloga e historiadora feminista Dora Barrancos, referente insoslayable en la construcción del campo de la historia de las mujeres en el país, Georgina Gluzman defendió su tesis doctoral. Gluzman llevó adelante una investigación que abordó diversas problemáticas de la producción de las mujeres artistas en el siglo XIX, como la educación artística femenina, la representación de artistas mujeres en la prensa, las relaciones entre movimientos de mujeres y artes, construyendo trayectorias y recuperando producciones y prácticas finiseculares, así como analizando los modos en que se les ha incorporado a los relatos canónicos nacionales (Gluzman, *Trazos invisibles*; Gluzman, *El canon accidental: mujeres artistas en Argentina: 1890-1950*). Es importante señalar que su tesis fue realizada en la Universidad de Buenos Aires (UBA) gracias a una beca CONICET y que luego fue producto de una exhibición y catálogo del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), en Buenos Aires. Actualmente es investigadora de carrera en CONICET, con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), y continúa investigando los lugares de lo femenino en el arte y en la cultura argentinos.

Por su parte, Julia Ariza, también defendió su tesis bajo la dirección de Malosetti Costa y con

la codirección de Mirta Zaida Lobato, importante referente de los estudios de la historia social del mundo del trabajo y de las relaciones de género. Su investigación se volcó a los estudios de la cultura visual, abordando los debates en torno a la moral sexual y los espacios de trabajos habilitados para las mujeres desde la prensa periódica ilustrada de Buenos Aires a comienzos del siglo XX (*Imagen impresa e historia de las mujeres. Representaciones femeninas en la prensa periódica ilustrada de Buenos Aires a comienzos del siglo XX [1910-1930]*). En ese marco, se dedicó a contextualizar el ingreso de las mujeres a la actividad artística en términos institucionales en Argentina y centró su atención en los debates en torno a su formación en la primera mitad del siglo (“Del caballete al telar: La Academia Nacional de Bellas Artes, las escuelas profesionales y los debates en torno de la formación artística femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX”). Aunque luego Ariza se alejó de la academia, es menester señalar su trabajo en la editorial que publicó por primera vez una traducción al español del libro *Visión y diferencia* de Pollock, una versión que contó con un prólogo de Malosetti Costa y que, sin duda, marcó los estudios feministas en historia del arte en el país (“Introducción”).

Mientras, María Laura Rosa realizó sus investigaciones de posgrado en una institución fuera de Argentina, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Desde allí, abordó el arte feminista de mujeres artistas producido en Argentina y Estados Unidos en la década de 1980, una tesis que luego fue publicada como libro en Argentina (*Rosa, Legados de libertad*). Actualmente es investigadora de carrera en CONICET y su investigación se encuentra radicada en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires (IIEG-UBA) desde donde ha continuado sus estudios sobre artistas activistas feministas y fotógrafas argentinas como Ilse Fusková y Alicia D’Amico, así como de artistas feministas latinoamericanas (Rosa, “*El laberinto de la domesticidad*”).

Algunos años después, Lucía Laumann, con becas de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación y el CONICET en la UNSAM,

desarrolló una investigación doctoral centrada en los modos en que las mujeres intervinieron en la escena artística de Buenos Aires entre 1928 y 1964 en relación con el grabado, al calor del proceso de consolidación e institucionalización de la disciplina (“Alrededor de la prensa. Las grabadoras en Buenos Aires, entre los talleres y las exhibiciones (1909-1950)”). En concordancia con su tesis de maestría centrada en una reconocida grabadora local (*Aída Carballo, maestra. Producción gráfica y derroteros institucionales en Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XX*), Laumann analizó la manera en que el género modeló las expectativas de trabajo artístico de las grabadoras en vínculo con sus derroteros institucionales. En la actualidad continúa investigando en la misma universidad gracias a una beca financiada por la institución, y se desempeña además como docente en la UNSAM y en la Universidad de Buenos Aires.

Existe otro núcleo de investigaciones doctorales que se han alimentado particularmente de los estudios queer desde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con Fernando Davis como referente y director de proyectos de investigación (Davis, “Tráficos y torsiones queer/cuir en el arte: cuerpos, contraescrituras”; Davis, “El flâneur puto. Las poéticas y políticas de la deriva en Alberto Greco”).

Francisco Lemus quien estudió en el grado en la UNLP, realizó su doctorado con una beca CONICET en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), ubicada en el conurbano bonaerense. Dio origen a una tesis titulada “Guarangos y soñadores: la galería del Rojas en los años noventa” aún inédita, que elaboró una mirada sobre las prácticas del grupo de artistas nucleado en el Centro Cultural Rojas durante la década de 1990 haciendo énfasis en las formas de subjetivación de los varones gay que formaron parte de ella y estudió a la par de la obra de las artistas mujeres que formaron parte del centro (Lemus). Actualmente se desempeña como docente universitario y curador en diversas instituciones públicas y privadas. Con título de grado de la UNLP, pero con un doctorado en otra universidad del conurbano, la UNSAM, y beca CONICET, Lucía Álvarez, desarrolló un proyecto de investigación centrado en la figura del coleccionista y personalidad televisiva

Federico Klemm. Allí, analizó su programa de televisión sobre historia del arte entre principios de la década del noventa e inicios de la década del 2000, enfocándose así, en la intersección entre historia del arte y disidencia sexual (Álvarez). Este trabajo fue recientemente defendido, y Álvarez continúa desempeñándose como docente en la UNLP.

También realizada en la UNSAM, con financiamiento de CONICET, y en el cruce entre estudios feministas y queer puede ubicarse la investigación doctoral de Ayelen Pagnanelli quien se enfocó en el arte abstracto entre 1937 y 1963, atendiendo a cómo el género y la sexualidad incidieron en las posibilidades de producción de las artistas mujeres y también de los varones. En esta tesis, que daba continuidad a su investigación de maestría desarrollada en la misma universidad, Pagnanelli se propuso examinar a les artistas en sus prácticas sexogenéricas, y demostró cómo intersectan el género y la sexualidad en el discurso sobre la abstracción y en las narraciones históricas sobre el arte (“Mujeres de vanguardia”; “Abstracciones disidentes: género y sexualidad en el arte [Buenos Aires, 1937-1963]”). Actualmente se desempeña como docente en la UNSAM y curadora.

Nos resulta relevante destacar que ya desde 2016 se visibiliza una merma en los ingresos a la carrera de investigación en el CONICET que, como consecuencia, repercute en que quienes han escrito tesis en el campo que integran la historia del arte y los estudios de género y queer, no logran inserción en el sistema científico. Se trata de un fenómeno más amplio a causa de la falta de inversión en ciencia y tecnología que en esta disciplina termina resultando en una suerte de exclusión epistémica [8] del campo de los estudios de género y estudios queer.

De todos modos, al mismo tiempo vemos que un gran número de investigadoras que están en la academia desempeñándose como investigadoras o docentes universitarias o que estaban formándose, en la última década, comenzaron a incorporar la perspectiva de género a sus pesquisas en múltiples áreas de interés (Dolinko; Cremaschi; Bondone y Zablosky; Bermejo; Cañada). No obstante, no quisiéramos dejar de mencionar que ha habido

previamente trabajos, quizás más esporádicos, que analizan las producciones de artistas mujeres puntuales aplicando la perspectiva de género (Munilla Lacasa et al.; García; Bertúa; Armando; Plante). En esa misma dirección, desde los estudios de las artes decorativas, Graciela Scocco hizo foco en las participaciones como artistas profesionales en las artes decorativas y aplicadas (Scocco). Entre los estudios más contemporáneos, Larisa Mantovani ha girado su mirada sobre mujeres artistas ingresando al espacio industrial y del diseño como Lucrecia Moyano o en tanto gestoras y productoras artesanales, especialmente para los textiles (Mantovani, “La ‘masa ígnea’”; Mantovani, “Entre el tejido de vicuña y el encaje de Burano: el textil en Argentina 1915-1930”).

Encontramos un desarrollo similar en el campo de los estudios de la moda donde María Isabel Baldasarre quien se especializó en el siglo XIX, viró hacia este naciente campo, con un estudio de las prácticas de vestimenta con perspectiva de género (*Bien vestidos. Una historia visual de la moda en Buenos Aires (1870-1914)*). [9] El libro es parte de una colección sobre estudios de moda de la editorial Ampersand que dirige Marcelo Marino quien otrora también tuvo financiamiento de CONICET. En aquella editorial editó una compilación de trabajos sobre moda y Eva Perón. Merece aquí una mención especial la tesis doctoral de Teresita Garabana sobre prensa de moda en Buenos Aires y Río de Janeiro con perspectiva de género (Garabana Varela).

En esta misma línea, de apertura de nuevos campos de estudios, Mara Burkart, desde la sociología de la cultura, ha indagado en las producciones en el campo del humor gráfico realizadas por mujeres de la segunda mitad del siglo XX (Burkart y Acevedo). A su vez, la visualidad de los activismos feministas no ha pasado desapercibida por la academia: encontramos investigadoras de las áreas de la sociología y la historia que se han volcado hacia el análisis de la cultura visual, las performances y los activismos de estos movimientos (Vacarezza; Longoni; Bidaseca).

Así, localizamos estudios con esta perspectiva en un amplio cuerpo de trabajos producidos en los últimos años en un campo ampliado de la

historia del arte y la cultura visual. Son producto también de las nuevas inquietudes despertadas al calor de los feminismos en Argentina.

4. Investigaciones desde el arte

Impulsadas por la ola verde, existe un corpus de obras de arte producidas en los últimos años que da cuenta de prácticas de investigación realizadas por artistas interesadas en indagar en sus genealogías artísticas. Por ejemplo, el libro de la artista e historiadora Paola Vega sobre los retratos de artistas mujeres (Vega), así como su obra *Constelaciones*, un video en el que pone en diálogo dichos retratos; la obra de Gachi Rosatti en diálogo con la producción de Leonie Matthis; y las obras de Sol Quirincich, en las que recupera bocetos, textos e imágenes producidos a principios del siglo XX por Lola Mora y Emilia Bertolé. Centradas en artistas que produjeron en nuestro país, otras producciones artísticas también han indagado en artistas internacionales, como las de Andrea Brunotti y Carolina Zapata.

Asimismo, algunas obras muestran, específicamente, la riqueza de los cruces entre los estudios provenientes de la academia y la práctica artística. Tal es el caso de *Trabajos prácticos*, de Leticia Obeid, a partir del trabajo con documentos del fondo documental Aída Carballo y de los intercambios con la historiadora Laumann (Obeid); y de la videoinstalación *Abuelas del arte. Acciones sobre libros y cuadernos*, de Inés Szigety, basada en libros canónicos de la historia del arte nacional y en los ensayos feministas de la última década. A su vez, *La línea roja*, la intervención artística y curatorial de Gilda Picabea en el MNBA se nutre de las investigaciones de María Amalia García sobre la producción de la pionera de la abstracción Lidy Prati en la mítica revista *Arturo* (García). En estas obras se entrecruzan los aportes de historiadoras con las lecturas críticas de las artistas, también interesadas en problematizar sus condiciones particulares e históricas de producción. Es importante resaltar que estas prácticas artísticas, que buscan intervenir en el campo desde la pregunta por las mujeres del pasado, también están siendo objeto de indagación desde la academia

(Gluzman, “Activismos feministas en el arte argentino”; Gil; Giunta, “Activismos feministas en el arte argentino”).

Además de construir conocimientos particulares, las investigaciones desde el arte sintetizan y difunden en otros espacios y muchas veces desde lenguajes artísticos, hallazgos y nuevos consensos del campo en torno a las historias de las mujeres y las disidencias en el campo cultural argentino.

5. Reverberaciones en los espacios universitarios

Mientras desde 2015 las movilizaciones feministas ganaban masividad, ocupando calles y plazas y cuestionando estructuras de poder, prácticas e instituciones, la “marea verde” comenzó a permear también las estructuras universitarias. En este sentido, en la última década los estudios de género han comenzado a incorporarse también a la formación en historia del arte.

Significativa es la vitalidad de las mesas sobre arte y género en jornadas académicas y reuniones científicas, así como el surgimiento de áreas de investigación y grupos de estudio específicos.[10] Podemos mencionar el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la UBA, así como el área de Investigación en Arte, Género y Diversidades radicado en el Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio (CIAP), de doble dependencia entre la UNSAM y el CONICET. Algunos encuentros específicos que podemos destacar son los Workshops sobre Arte, Género y Diversidades que se organizan cada dos años desde 2023 en el CIAP, las mesas temáticas que se realizan desde hace varios años en las Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y el Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, así como las mesas que se han realizado desde los congresos del CAIA, por nombrar algunos espacios de acción significativos.

A su vez, si en las carreras de grado algunas preguntas propias de la crítica feminista de a poco comenzaron a aparecer en los programas de las materias obligatorias, también comenzaron a ofrecerse seminarios específicos en algunas universidades públicas y privadas. Tal es el

caso del seminario *Una historia de las mujeres artistas en Argentina* destinado a estudiantes de la Universidad de San Andrés, o del seminario *Otras historias del arte*, destinado a las carreras de grado de la Escuela de Arte y Patrimonio de la UNSAM. En el nivel de posgrado, las investigaciones desde una perspectiva de género han tenido un mayor impacto en la oferta educativa. Se destacan, en este sentido, los múltiples seminarios sobre arte, género, cuerpos y moda disponibles en los posgrados de Historia del Arte y Estudios Feministas de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la UNSAM, así como seminarios como *Estéticas de la disidencia sexual* en la Especialización y la Maestría en Estudios y Políticas de Género de la UNTREF.

El presente nos encuentra con un panorama en el que, si bien ciertos grupos acuerdan con la necesidad de ampliar los estudios desde una perspectiva de género, desde la academia aún estos trabajos representan una minoría, quedando más frecuentemente como seminarios eventuales que como contenidos transversales en las materias y contenidos troncales. Podríamos pensar a estas resistencias generales como parte de la exclusión epistémica en la academia de los estudios de género y queer, de quienes los investigamos y quienes nos identificamos como mujeres y/o disidencias sexuales.

6. Giro antifeminista y anti-ciencia

El impacto de la actual situación económica y política que atraviesa la Argentina desde la asunción del gobierno de Javier Milei sobre la historiografía del arte aún debe ser ponderado. Desde diciembre de 2023, las universidades y el sistema científico y tecnológico han visto una eliminación de los fondos a proyectos de investigación federales, una disminución abrumadora de los sueldos de docentes universitarios, investigadorxs y becarios, la reducción en el otorgamiento de becas doctorales,^[11] la desvinculación de personal de apoyo y administrativo de los centros de investigación, del CONICET y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (disuelto en 2023), y el desfinanciamiento para el normal

funcionamiento de las universidades que han llevado a describirlo como cientificidio (Liaudat y Bilmes; De Ambrosio y Koop; Machlis y Carrero-Martínez). Sin dudas, se trata de la mayor reducción a la financiación a la investigación en la historia local de los últimos treinta años. Se suma entonces, a la tendencia histórica y global de la precarización de las trayectorias profesionales en la academia.

Coincidimos con el diagnóstico de la filósofa feminista Danila Suárez Tomé quien ha pensado sobre el impacto en el ámbito de los estudios de género, señalando cómo la paralización de proyectos de investigación y la reducción de acceso a recursos esenciales que debilitan la libertad académica y el pensamiento crítico (Suárez Tomé). Nos importa en este panorama también dar cuenta de los numerosos casos de persecución pública, intimidación y despliegue de discursos de odio, incluyendo prácticas como el doxxing¹, dirigidos a investigadores de humanidades, estudios de género y estudios queer (Saxe). [12] En resumen, hemos realizado una revisión historiográfica de las intervenciones feministas en las historias del arte de las instituciones centrales de las universidades argentinas con el afán de poder proporcionar una fotografía de los avances en la agenda de investigaciones de los estudios sobre feminismos académicos y del estado de parálisis actual debido a la situación política y económica del país.

En este escenario, cualquier balance sobre los vínculos entre feminismos, estudios de género, estudios queer e historia del arte en la Argentina debe sostener una doble constatación. Por un lado, el presente impone condiciones materiales más que difíciles: reducción del financiamiento, precarización de trayectorias académicas, debilitamiento institucional y un clima político menos receptivo (cuando no abiertamente hostil) hacia las agendas feministas y de las diversidades. Sería en vano desconocer que estos factores afectan la continuidad de investigaciones, la formación de nuevas generaciones y la consolidación de espacios que

¹ Se entiende por doxxing al acto de buscar y publicar información privada o sobre la identidad de una persona en Internet, generalmente con intención de causarle daño en su imagen pública o trayectoria profesional.

todavía no han terminado de institucionalizarse.

Pero, por otro lado, los recorridos reconstruidos en este artículo permiten advertir que el campo no parte de cero ni depende únicamente de las condiciones coyunturales. Las investigaciones, tesis, seminarios, archivos, exposiciones y prácticas artísticas desarrolladas en las últimas décadas ya modificaron las preguntas de la disciplina. Se ampliaron sus objetos, se revisaron sus cánones, se discutieron sus criterios de valor y se recuperaron trayectorias que habían sido relegadas o directamente invisibilizadas.

Tal vez el desafío del presente consista, entonces, en sostener esas conquistas en un tiempo adverso. No como una celebración ingenua de lo alcanzado, sino como una forma de insistencia crítica. Si la marea verde logró permear en las aulas e investigaciones su potencia no desaparece con el repliegue de las políticas públicas que la acompañaron parcialmente. Permanece en las preguntas formuladas, en los materiales reunidos, en las genealogías reconstruidas y en las generaciones de investigadorxs, docentes, artistas y estudiantes que ya incorporaron estos problemas como parte constitutiva de su formación.

El futuro inmediato será, probablemente, más frágil, más precario y más disputado. Sin embargo, esa fragilidad no significa que el proceso haya llegado a su fin. También puede ser el terreno desde el cual se ensayen nuevas formas de colaboración, circulación y resistencia intelectual. La tarea pendiente será cuidar lo construido, evitar que la precarización se traduzca en silencio. En ese gesto (menos triunfal que persistente) reside quizás la esperanza más realista: que las intervenciones feministas en la historia del arte argentina ya no sean una excepción, sino una memoria activa desde la cual continuar escribiendo otras historias posibles.

Notas

[1] De hecho, Berenice Gustavino, quien ha estudiado el surgimiento de la disciplina al interior de la Universidad Nacional de La Plata, señala que la primera cohorte de estudiantes en la década del sesenta estaba conformada en su totalidad por mujeres, una presencia que no se ve reflejada en las conformaciones profesionales posteriores.

Ver, Gustavino, Berenice. "La Historia del arte en la UNLP. La formación de lxs historiadorxs en la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA)". *Workshop Historia de la educación artística en la Argentina del siglo XX: Instituciones, agentes, archivos*, CABA, 11-12 nov. 2020. Ponencia.

[2] El CAIA fue creado en 1989 por estudiantes y docentes de la carrera de Artes (UBA) y desde entonces desarrollaron 13 ediciones las Jornadas de Teoría e Historia del Arte, 7 ediciones del Encuentro de Jóvenes Investigadores en Teoría e Historia de las Artes y 27 números de la revista académica *Caiana*.

[3] El Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio de doble dependencia entre la Universidad Nacional de San Martín y el CONICET, el Centro Materia dependiente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el Instituto Payró dependiente de la Universidad de Buenos Aires nuclea la mayoría de las investigaciones en historia del arte del país.

[4] Durante el siglo XX, Argentina estuvo atravesada por gobiernos militares, que, desde la segunda mitad del siglo, estos tuvieron una particular atención al sector universitario. La última dictadura cívico-militar argentina se extendió entre 1976 y 1983, y, desde ese momento, concluyeron la censura, la vigilancia policial, el exilio y desaparición forzada de estudiantes y profesores.

[5] El trabajo de Giunta sobre Alicia Herrero había sido presentado en el primer Coloquio Latinoamericano de Estética y Crítica "Los Signos del Arte", organizado por la Universidad de Buenos Aires y la Asociación Argentina de Estética en el Centro Cultural Recoleta en 1993, y luego formó parte del libro *Estética y crítica. Los signos del Arte*, editado por María Rosa Ravera y publicado en 1998. En 2019, fue reeditado en el catálogo *Tácticas luminosas: artistas mujeres en torno a la Galería del Rojas en el marco de la exposición homónima curada por Francisco Lemus en la Colección de Arte Amalia Lacroze de Fortabat*. Tanto un ensayo sobre la artista y docente argentina Graciela Sacco publicado en 1994 bajo otro título en el libro *Escrituras solares. La heliografía en el campo artístico* y presentado en el marco de su exposición en el Museo Municipal Juan B. Castagnino (Rosario), como un ensayo sobre la artista de origen cubano Ana Mendieta basado en una ponencia presentada en LASA (Latin American Studies Association) en Miami en 2000, fueron publicados en el libro *Escribir las imágenes. Ensayos sobre arte argentino y latinoamericano de Giunta*. En cambio, el trabajo de Malosetti Costa había sido publicado en las actas de las VI Jornadas de Historia de las Mujeres y I Congreso Iberoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género que tuvieron lugar en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires en 2000. Dichas actas circularon en un CD-Rom, hasta que en 2021 el texto fue impreso en el catálogo *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1860-1951)*, editado en el marco de la exposición homónima curada por Georgina Gluzman en el Museo Nacional de Bellas Artes. Su texto sobre las cautivas, en cambio, no volvió a editarse.

[6] Junto con la Educación Sexual Integral, el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia, y un contexto de ampliación de derechos

se redujo de forma demográficamente significativa la cantidad de embarazos adolescentes (Burgos y Ribotta).

[7] Resulta crucial indicar que referimos a financiamiento para la investigación incluso en los casos en los que no resultó en tesis defendidas, ya que aquellos estudiantes de posgrado, hoy agentes culturales, luego han contribuido al campo. Mencionaremos dos ejemplos: el de Nicolás Cuello, quien tras realizar su investigación doctoral con financiamiento del CONICET, se ha desempeñado como curador y editor de múltiples proyectos vinculados a la intersección entre las disidencias, la política y las artes visuales. Y el del proyecto “Cuerpo y subjetividad. Prácticas performativas y género en el arte argentino contemporáneo (1966-1986)” dirigido por Andrea Giunta y Silvia Dolinko de Teresa Riccardi dio a lugar a la formación de la directora de dos museos de la ciudad, el Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires y el Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori. Sus gestiones han fomentado la exhibición y colección de obras de mujeres artistas hasta la fecha.

[8] Para un estudio cuantitativo y cualitativo realizado sobre la academia de Estados Unidos, ver (Settles et al.).

[9] Anteriormente, la autora había analizado las representaciones en la prensa de las artistas mujeres (“Mujer/artista: trayectorias y representaciones en la Argentina de comienzo del siglo XX”).

[10] Iniciativas con financiamiento extranjero también han tenido impacto como los proyectos de Connecting Art Histories de la Getty Foundation, mencionamos el “Narrating Feminisms: Eastern Europe and Latin America” dirigido por Agata Jakubowska y Andrea Giunta.

[11] El sistema argentino, a diferencia de países como México o Brasil, no posee financiamiento para estudios de posgrado como maestrías. Las becas para estudio de posgrado son aquellas doctorales de CONICET, ya sea financiando cinco años de investigación o dos años en tanto finalización del proceso doctoral, y becas de iniciación doctoral de tres años financiadas por las propias universidades o por la Agencia Nacional de Investigación de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. Hoy estas becas de iniciación se encuentran prácticamente paralizadas.

[12] Las periodistas feministas en Argentina han sido un importante foco de los discursos de odio en los espacios virtuales con repercusiones en sus vidas contando incluso con casos de exilio.

Obras citadas

Acevedo, Mariela Alejandra, y Mara Elisa Burkart. “Cuando el ‘cuarto propio’ es un espacio colectivo: la emergencia de revistas de historietas feministas en Argentina, Chile y Brasil (2009-2022)”. *CuCo, Cuadernos de Cómic*, vol. 1, n. 21, dic. 2023, pp. 34-56, doi.org/10.37536/cuco.2023.21.2301.

Álvarez, Lucía. *Contraescrituras sexopolíticas y performances televisivas de la historia del arte en Argentina: El banquete telemático (1994-2002) de*

Federico Klemm. 2026. Universidad Nacional de San Martín, Tesis de doctorado.

Ariza, Julia. “Del caballete al telar: La Academia Nacional de Bellas Artes, las escuelas profesionales y los debates en torno de la formación artística femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX”. *Artelogie*, n. 5, oct. 2013, pp. 1-26.

— — —. *Imagen impresa e historia de las mujeres. Representaciones femeninas en la prensa periódica ilustrada de Buenos Aires a comienzos del siglo XX (1910-1930)*. 2017. Universidad de Buenos Aires, Tesis de doctorado.

Armando, Adriana. “Artistas mujeres, la gráfica y las artes decorativas: el caso de tres revistas culturales de Rosario”. *Avances*, vol. 1, n. 14, 2008-2009, pp. 63-76.

Baldasarre, María Isabel. “Mujer/artista: trayectorias y representaciones en la Argentina de comienzo del siglo XX”. *Imágenes entre dos siglos: el artista, la naturaleza, la ciudad, Separata*, año XI, n. 16, Centro de Investigaciones del Arte Argentino y Latinoamericano (UNR), oct. 2011, pp. 21-32.

— — —. *Bien vestidos: una historia visual de la moda en Buenos Aires, 1870-1914*. 1.^a ed., Ampersand, 2021.

Bermejo, Talía. “Cecilia Marcovich y el activismo en la enseñanza artística (Buenos Aires, 1930-1960)”. *Revista Electrónica da ANPHLAC*, n. 35, jan./jun. 2023, pp. 8-33, doi.org/10.46752/anphlac.35.2023.4141.

Bertúa, Paula. *La cámara en el umbral de lo sensible: Grete Stern y la revista Idilio, 1948-1951*. Biblos, 2012.

Bidaseca, Karina Andrea. *La revolución será feminista o no será: La piel del arte feminista descolonial*. Prometeo, 2018.

Bondone, Ana Luisa, y Clementina Zablosky. “Tomasa Linares Garzón y las lecciones de dibujo con modelo vivo en la academia de arte de Córdoba”. *Avances*, n. 30, 2021, pp. 77-98.

Burgos, Manuela, y Bruno Sebastián Ribotta. “El descenso de la fecundidad y el avance de los derechos sexuales y (no) reproductivos en Argentina (2002-2022)”. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, n. 16, ene.-jun. 2025, pp. 1-26, ri.conicet.gov.ar/handle/11336/280647.

Cañada, Lucía. “Apuntes sobre arte y educación. Una mirada sobre las experiencias pedagógicas impulsadas por Mirtha Dermisache: el taller de Acciones Creativas y las Jornadas del Color y de la forma”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 17, n. 17, nov. 2019, pp. 1-32, doi.org/10.19137/els-2019-171709.

Cremaschi, Verónica. “Una aproximación a la trayectoria profesional de la mendocina Rosario Moreno (1914c- 2010c)”. *Cuadernos de Historia del Arte*, n. 34, sept. 2020, pp. 359-399.

Davis, Fernando. “El flâneur puto. Las poéticas y políticas de la deriva en Alberto Greco”. *III Jornadas de*

- Investigación sobre desobediencias sexuales, prácticas artísticas y agenciamientos colectivos. ¿Qué nos ofrece la vergüenza?*, La Plata, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, 2014. Ponencia.
- — —. “Tráficos y torsiones queer/cuir en el arte: cuerpos, contraescrituras”. *ERRATA. Revista de Artes Visuales*, n. 12, ene.-jun. 2014, pp. 20-44.
- De Ambrosio, Martín, y Fermín Koop. “‘Despair’: Argentinian Researchers Protest as President Begins Dismantling Science”. *Nature*, vol. 627, n. 8004, mar. 2024, pp. 471-72. doi.org/10.1038/d41586-024-00628-1.
- Dolinko, Silvia. “Exploraciones sobre la materialidad como línea de investigación en la obra de Claudia del Río”. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, vol. 19, n. 35, sept. 2023, pp. 59-76, doi.org/10.14483/21450706.20601.
- Fajardo-Hill, Cecilia, y Andrea Giunta, editores. *Radical Women: Latin American Art, 1960-1985*. Hammer Museum y DelMonico Books/Prestel, 2017.
- Garabana Varela, María Teresita. *Noticias del vestir: la moda en la prensa de Buenos Aires y Río de Janeiro, 1850-1890*. Universidad Nacional de San Martín, Tesis de doctorado.
- García, María Amalia. “Lidy Prati y su instancia diferencial en la unidad del arte concreto”. *Yente-Prati*, VV.AA., Fund. Eduardo F. Costantini, 2009, pp. 86-97.
- Gil, Sabrina. “Entre la línea y la matriz. Andrea Brunotti, María Gimeno y las formas intermediales de reescribir la historia del arte”. *Artilugio*, n. 9, sept. 2023, pp. 149-65. doi.org/10.55443/artilugio.n9.2023.42246.
- Giunta, Andrea. “Activismos feministas en el arte argentino”. *Historia General del Arte en la Argentina: Tomo XIII 2000-2020*, Academia Nacional de Bellas Artes, 2024, pp. 393-401.
- — —. *Diversidad y arte latinoamericano, Historias de artistas que rompieron el techo de cristal*. Siglo XXI, 2024.
- — —. *Feminismo y arte latinoamericano*. Siglo XXI, 2018.
- — —. “Graciela Sacco. Imágenes en turbulencia”. *Escribir las imágenes. Ensayos sobre arte argentino y latinoamericano*, 1.ª ed., Siglo XXI, 2011, pp. 57-85.
- — —. “Huellas, surcos y figuras de barro: las siluetas de Ana Mendieta”. *Escribir las imágenes. Ensayos sobre arte argentino y latinoamericano*, 1.ª ed., Siglo XXI, 2011, pp. 31-56.
- — —. “La mirada femenina y el discurso de la diferencia”. *Tácticas luminosas. Artistas mujeres en torno a la Galería del Rojas*, editado por Francisco Lemus, Fundación Amalia Lacroze de Fortabat, 2019, pp. 135-138.
- Gluzman, Georgina G. “Interferencias de lo posible: arte y género en la Argentina reciente”. *Historia General del Arte en la Argentina: Tomo XIII 2000-2020*, Academia Nacional de Bellas Artes, 2024, pp. 403-411.
- — —. *El canon accidental: mujeres artistas en Argentina: 1890-1950*. Asociación de Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes, 2021.
- — —. *Trazos invisibles: mujeres artistas en Buenos Aires (1890-1923)*. Biblos, 2016.
- Gluzman, Georgina G., y Viviana Usubiaga. “Feminism Is for Todos: Art History and Feminist Interventions in Spanish-Speaking Latin America”. *Art History*, vol. 44, n. 4, 2021, pp. 854-860. doi.org/10.1111/1467-8365.12591.
- Gluzman, Georgina G., et al. *Las olas del deseo: sobre feminismos, diversidades y cultura visual*. Ministerio de Cultura de la Nación, 2021.
- Liaudat, Santiago, y Gabriel M. Bilmes. “El concepto de científicidio”. *Ciencia, Tecnología y Política*, vol. 7, n. 13, dic. 2024, pp. 45-58, doi.org/10.24215/26183188e123.
- Laumann, Lucía. *Aída Carballo, maestra: Producción gráfica y derroteros institucionales en Buenos Aires a mediados del siglo XX*. Miño y Dávila, 2023.
- — —. “Alrededor de la prensa. Las grabadoras en Buenos Aires, entre los talleres y las exhibiciones (1909-1950)”. *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950)*, editado por Georgina G. Gluzman, Museo Nacional de Bellas Artes, 2021, pp. 30-35.
- Lemus, Francisco. *Guarangos y soñadores: la galería del Rojas en los años noventa*. 2019. UNTREF, Tesis de doctorado.
- Longoni, Ana. “Pañuelos: de cómo las Madres se volvieron feministas y las feministas encuentran Madres”. *Los patrimonios son políticos: patrimonios y políticas culturales en clave de género*, editado por Ana Laura Elbirt y Juan Ignacio Muñoz, Ministerio de Cultura de la Nación, 2021, pp. 23-56.
- Machlis, Gary E., y Franklin A. Carrero-Martínez. “Scientists in exile”. *Science*, vol. 384, n. 6701, jun. 2024, pp. 1155, doi.org/10.1126/science.adq9574.
- Malosetti Costa, Laura. “El rapto de cautivas blancas: un aspecto erótico de la barbarie en la plástica rioplatense del siglo XIX”. *Arte, historia e identidad en América: Visiones comparativas. Actas del XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte*, México, 1993, pp. 297-312.
- — —. “Introducción”. *Visión y diferencia: Feminismo, feminidad e historias del arte*, de Griselda Pollock, Fiordo, 2013, pp. 11-18.
- — —. “La seducción fatal: Imaginarios eróticos del siglo XIX”. *La seducción fatal. Imaginarios eróticos del siglo XIX*, Museo Nacional de Bellas Artes, 2014, pp. 16-21.
- — —. *Retratos públicos. pintura y fotografía en la construcción de imágenes heroicas en América Latina desde el siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, 2022.

- — —. “Una historia de fantasmas: Artistas plásticas de la generación del ochenta en Buenos Aires”. *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950)*, editado por Georgina G. Gluzman, Museo Nacional de Bellas Artes, 2021, pp. 20-29.
- — —. “Epílogo. Romero Brest y la historiografía del arte argentino”. *Arte de posguerra: Jorge Romero Brest y la revista Ver y estimar*, Paidós, 2005, pp. 283-291.
- Mantovani, Larisa. “Entre el tejido de vicuña y el encaje de Burano: el textil en Argentina 1915-1930”. *Separata*, año XXI, n.º 34, sept. 2024, pp. 1-26, www.ciaa-unr.blogspot.com.
- — —. “La ‘masa ígnea’: Lucrecia Moyano en las Cristalerías Rigolleau (1934-1962)”. *Boletín de Arte*, n. 25, 2024, pp. e060, doi.org/10.24215/23142502e060.
- Marino, Marcelo. *Evita frente al espejo: ensayos sobre moda, estilo y política en Eva Perón*. 1.^a ed., Ampersand, 2023.
- Munilla Lacasa, Lía, et al. “Multiplicación de imágenes y cultura visual. Bacle y el arribo de la litografía a Buenos Aires (1828-1838)”. *Separata*, año, XIII, n. 18, dic. 2013, pp. 3-16.
- Nochlin, Linda. “Why Have There Been No Great Women Artists?” *ARTnews*, vol. 69, n.9, ene. 1971, pp. 22-39.
- Pagnanelli, Ayelen. *Abstracciones disidentes: género y sexualidad en el arte (Buenos Aires, 1937-1963)*. 2023. Universidad Nacional de San Martín, Tesis de doctorado.
- — —. “Mujeres de vanguardia: forjando un espacio en las revistas argentinas”. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, n. 14, may.-ago. 2023, pp. 101-120, doi.org/10.25025/hart14.2023.06.
- Plante, Isabel. “Representations (and Dissemination) of Sexuality. Lea Lublin amid Local Censorship and International Circulation”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, oct. 2017, doi.org/10.4000/nuevomundo.71497.
- Pollock, Griselda, y Rozsica Parker. *Old Mistresses: Women, Art, and Ideology*. Routledge & K. Paul, 1981.
- Saxe, Facundo. “Ciencia sexo-disidente y discursos de odio. Una reflexión situada sobre la producción de conocimiento científico desde las disidencias sexo-genéricas”. *Descentrada*, vol. 8, n. 1, mar. 2024, p. e232, doi.org/10.24215/25457284e232.
- Settles, Isis H., et al. “Epistemic Exclusion of Women Faculty and Faculty of Color: Understanding Scholar(ly) Devaluation as a Predictor of Turnover Intentions”. *The Journal of Higher Education*, vol. 93, n. 1, ene. 2022, pp. 31–55, doi.org/10.1080/00221546.2021.1914494.
- Suárez Tomé, Danila. “El ajuste al sistema científico-educativo: implicancias para los estudios de género”. *Descentrada*, vol. 8, n. 2, sept. 2024, p. e245, doi.org/10.24215/25457284e245.
- Obeid, Leticia. *Galería de copias*. Ripio, 2023.
- Queirolo, Graciela. “Feminismo argentino”. *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*, coordinado por Susana B. Gamba y Tania Diz, Biblos, 2021, pp. 244-248.
- Scocco, Graciela. “Un espacio permitido. Educación artística y participación activa de la mujer en las artes decorativas y aplicadas”. *Buenos Aires, artes plásticas, artistas y espacio público*, editado por María Inés Saavedra, Vestales, 2008, pp. 209-47.
- Vacarezza, Nayla Luz. *Las pasiones alegres del feminismo: O cómo agitar la imaginación política contemporánea*. Siglo XXI, 2025.
- Vega, Paola. *Las promesas*. Iván Rosado, 2020.

Biografías de las autoras

Lucía Laumann es doctora en Historia y Magíster en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano (Universidad Nacional de San Martín), y Licenciada en Pintura y Profesora Superior de Educación en Artes Plásticas (Universidad Nacional de Córdoba). Se especializa en historia del arte argentino y latinoamericano, con interés particular en las áreas de mujeres artistas y enfoques feministas de la historia del arte, así como en la historia del grabado. Actualmente investiga en la UNSAM gracias a una Beca Puente a Posdoctorado con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio. Allí, además fue Becaria de Finalización de Doctorado de CONICET entre 2023 y 2025 y entre 2019 y 2023 fue Becaria de Iniciación Doctoral financiada por la Agencia I+D+i. En el Centro de Investigación en Arte y Patrimonio, además, coordina el área de investigación en Arte, Género y Diversidades con Pagnanelli. Ha publicado artículos en revistas científicas, capítulos de libros y trabajos en actas de congresos en Argentina y al extranjero, y es autora del libro *Aída Carballo, maestra* (2023). Ha recibido distintas distinciones por proyectos de investigación, publicación y curaduría, entre ellas el Certamen Padeletti (2024, 2023 y 2020), Activar Patrimonio (2022) y el Centro de Estudios Espigas (2019). Es docente de grado en la UNSAM y en la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado también como curadora invitada en diversas instituciones.

Ayelen Pagnanelli es Investigadora

Asociada del Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio, Universidad Nacional de San Martín, Argentina (UNSAM-CONICET) donde co-coordina el Área de Arte, Género y Diversidades con Lucía Laumann. Es docente en la Maestría en Estudios sobre Imagen y Archivos Fotográficos y la Maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano en la UNSAM. Doctora en Historia del Arte (UNSAM, 2024), es especialista en arte abstracto argentino con enfoque en género y disidencias de mediados del siglo XX. Se ha desarrollado profesionalmente como curadora en el ámbito nacional e internacional con exposiciones en los museos Sívori (Buenos Aires) y el Tang Museum (Nueva York). Es Magíster en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano (UNSAM) y Bachelor of Arts en Gender Studies and Visual Arts (Skidmore College, EE.UU.). Ha obtenido financiamiento para desarrollar sus investigaciones y proyectos de instituciones como el gobierno de Suiza, CONICET, UNSAM, Getty Foundation, Princeton University, ISLAA y UT Austin. Durante 2025, fue Investigadora Postdoctoral Visitante en el Kunsthistorisches Institut, Universität Zürich.

Mujeres indígenas en la academia: En búsqueda de nuestro lugar de enunciación. Un arduo camino como sujetas de conocimiento

MARÍA GUADALUPE RIVERA GARAY (UNIVERSITÄT HAMBURG, ALEMANIA)

MARÍA FÉLIX QUEZADA RAMÍREZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO)

Resumen

En este documento analizamos la presencia de mujeres indígenas mexicanas en la academia y evidenciamos nuestra histórica invisibilización, en donde hemos sido tratadas como “objetos de conocimiento” y no como “sujetas de conocimiento”. Proponemos poner en el centro de las discusiones los saberes producidos desde nuestros propios lugares de enunciación. Para ello, destacamos la importancia de los saberes y marcos comunitarios, así como nuestra perspectiva crítica frente al eurocentrismo, la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo. A partir de nuestras autobiografías, afirmamos que nuestra inserción en la academia fue posible gracias a una lucha constante y el apoyo de las mujeres de nuestras unidades domésticas. Asimismo, exploramos la escasa literatura existente sobre académicas indígenas con el propósito de señalar y profundizar en la agencia y las redes de apoyo que otras mujeres de nuestras comunidades tejen en las ciudades a donde migramos para estudiar. Nuestras biografías también revelan una trayectoria marcada por el racismo, la violencia, la pobreza y el trabajo precoz, donde el acompañamiento de nuestras madres ha sido clave para resistir. Concluimos que, pese a los títulos académicos y la excelencia educativa, persiste la desigualdad y desvalorización de nuestro trabajo. Por ello, subrayamos que la academia debe abrirse a otras epistemologías y reconocer el aporte de otras perspectivas no hegemónicas.

Palabras clave: Mujeres indígenas académicas, lugar de enunciación, feminismos académicos, resistencias, colonialidad del saber, racismo institucional, autobiografías, sujetas de conocimiento

Para Braulia y Chenchá las primeras en luchar por y con nosotras.

Introducción

La presencia de las mujeres indígenas [1] mexicanas en la academia (Briseño Mass y Juárez López; Carlos; Molina Fuentes), así como su producción teórica en diversas áreas del conocimiento, incluida la teoría feminista, ha sido poco estudiada y visibilizada (Gargallo; Hernández Castillo; Marcos). A pesar de nuestra presencia permanente y de nuestra extensa historia en estos debates como investigadoras, intelectuales y activistas, en su mayoría hemos sido consideradas *objeto de conocimiento* y no

como *sujetas de conocimiento*. No obstante, sostenemos que nuestras voces, aportes y discusiones son relevantes para democratizar el espacio académico.

En efecto, luchamos por colocar en el centro de las discusiones académicas reflexiones surgidas de nuestra propia producción de conocimiento, sin necesidad de traductores ni intermediarios, y sin cumplir el papel histórico de “informantes”. Quienes escribimos aquí atravesamos este proceso dentro del sistema académico institucional. Nuestra perspectiva, que se basa en nuestras experiencias y se posiciona en diversos mundos de lo vivido, ofrece dimensiones y puntos de vista que parten de nuestros propios lugares de enunciación. Con esto nos referimos, por un lado, a nuestro mundo

de vida particular como académicas formadas en centros e institutos de “excelencia educativa”, y por el otro, como mujeres indígenas con una estrecha relación con nuestras comunidades de origen y grupos domésticos que viven ahí, que nos han dotado de sistemas epistemológicos propios, visiones del mundo y, en consecuencia, nos ofrecen herramientas para teorizar desde otras perspectivas.

Para ello, recuperamos la noción de *lugar de enunciación* que propone Djamila Ribeiro, definida como el *locus social* en el que cada grupo se sitúa dentro de la estructura del poder, visibilizando la posición particular de cada persona entendiendo por lo tanto que cada persona tiene un punto de partida diferente, que permite acceso o negación de espacios o voz, de acuerdo con el colectivo al que se pertenezca y de la posición que se parte. Ribeiro define el concepto de la siguiente manera: “assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares da fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (86). Según Ribeiro, el lugar de enunciación no pretende negar la individualidad, sino dar énfasis al lugar social de la matriz de dominación.

Nuestro lugar de enunciación se sitúa en el espacio que ocupamos como mujeres indígenas académicas del pueblo *hñähñú*. Trabajamos como académicas en universidades en México y Alemania, pero mantenemos una relación constante con nuestras comunidades de origen. Esta doble pertenencia nos permite mirar desde diversos lugares y perspectivas, tanto desde adentro como hacia afuera del sistema en que vivimos. El contar con títulos de posgrado, un privilegio frente a la mayoría de las personas de nuestra comunidad, nos da respaldo y legitimidad para hacer oír nuestra voz en espacios externos a lo comunitario. Sin embargo, Aura Cumes señala que el orden colonial asigna nuestros cuerpos y nuestra fuerza de trabajo, material e intelectual, ubicando a la mujer indígena en el lugar de “la sirvienta”, despojándola del reconocimiento como sujeto pensante y relegándola a la servidumbre (Cumes 2012).

En este sentido, redactar este texto ha sido un ejercicio de intercambio y de diálogo

autobiográfico. Revivir esos relatos nos confrontó con el dolor y las lágrimas que implica recordar, pero también lidiar con ello científicamente, poniéndonos al centro de la discusión sobre la desigualdad estructural y las violencias que hemos enfrentado al insertarnos en un sistema educativo meritocrático pensado para la experiencia mestiza. Un sistema que desconoce otras formas de vida como las de los pueblos originarios y las subordina bajo la ilusión de una “vida mejor”. Este proceso nos ha permitido reflexionar ampliamente sobre nuestra posición en un mundo académico dominado por visiones eurocéntricas, capitalistas, patriarcales, racistas y clasistas.

Dentro de la estructura social que vivimos y transitamos, como ya se expone a lo largo del texto, en zonas urbanas nacionales y transnacionales donde se ubican nuestros lugares de trabajo, las mismas estructuras de desigualdad que denunciamos nos siguen atravesando, pese a las batallas que hemos dado y seguimos librando. Ni los títulos académicos ni la producción de conocimientos y saberes que hemos adquirido han logrado modificar la visión estereotipada sobre nuestros pueblos y nuestros cuerpos reproduciendo constantemente la colonialidad del saber y poder. Tomar conciencia de esto nos obliga a reconocer la urgencia de nuestra tarea y el valor político de nuestra manera de investigar y de enunciarlos, ya que constituye un paso fundamental hacia la democratización del conocimiento y la descolonización del saber.

De la misma forma, consideramos que no solo nosotras —en tanto mujeres indígenas y académicas laborando en universidades— producimos conocimiento, sino también las compañeras intelectuales, artistas, disidentes del sistema, activistas en movimientos sociales y mujeres organizadas en sus comunidades. Ellas, en sus luchas cotidianas y a través de su trabajo creativo, producen reflexiones que les permiten expresar y compartir sus ideas, así como comprender y exponer sus propias luchas y perspectivas desde sus particulares lugares de enunciación. Estos aportes, pensados y enunciados desde la experiencia vivida y desde la academia, muestran la diversidad de los lugares de producción de conocimiento y la

lucha por la visibilidad de otras epistemologías y planteamientos.

Consideramos que nuestro trabajo y el de otras compañeras indígenas en sus respectivos espacios y luchas pueden inspirar a más mujeres, especialmente a jóvenes indígenas en formación, así como a niñas y mujeres que busquen enunciarse y transformar su realidad y la de sus comunidades, pero también de otros grupos socialmente minorizados, como afromexicanos o diversidades sexuales, por mencionar algunos.

Con este trasfondo, este artículo se articula en tres momentos. En el primero, recuperamos propuestas elaboradas por pensadoras indígenas para situar nuestro punto de partida. En el segundo, revisamos la literatura existente en México sobre académicas indígenas con el fin de ubicar nuestra aportación. En el tercero, partiendo de nuestra autobiografía, narramos nuestro recorrido por el sistema educativo mexicano y alemán, destacando los retos, la perpetuación de violencias y los aprendizajes que han marcado nuestro camino.

1. Voces y posicionamientos de mujeres indígenas en la producción de conocimiento

¿Desde dónde hablan las mujeres indígenas? ¿Desde dónde están posicionadas? Estas preguntas nos acompañan no solo desde afuera, sino también en nuestras comunidades, familias y en cada etapa de nuestro caminar académico: investigar, escribir, posicionarnos y exponer ideas. Aura Cumes, investigadora, docente y activista maya kaqchikel, nos recuerda que vivimos en un sistema colonial de poder que estructura cuerpos, territorios, saberes, palabra y cotidianidad. Como sujetas colonizadas, habitamos una estructura colonial que ordena el mundo en una triada compuesta por el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo (Cumes 2012, 2014). A partir de ello, Cumes afirma que nuestra situación frente al patriarcado no puede entenderse fuera del colonialismo, ni la colonización sin la opresión patriarcal. Esto se debe a que las condiciones de género que nos atraviesan no se explican solo por el patriarcado occidental, sino por un sistema colonial donde el patriarcado regula las relaciones de poder entre

hombres y lo colonial regula las relaciones entre las mujeres (Cumes, citado en Aguilar Gil).

Esta lectura de Cumes resuena con nuestra propia experiencia ya que comprendemos que la categoría de género no constituye el eje central de las desigualdades, sino que la condición colonial ha atravesado también la definición de nuestro género, etnicidad, clase, sistemas de conocimiento y subjetividades. Esta influencia se manifiesta de manera significativa en nuestras prácticas cotidianas, especialmente en el ámbito académico, donde se generan y reproducen constantemente desventajas dentro del sistema universitario y de investigación.

Al ser mujeres indígenas, este proceso se materializa desde nuestra salida de la comunidad porque nos vemos sometidas a un despojo continuo de saberes y subjetividades, a la desvalorización sistemática de nuestras producciones y a una integración violenta y coercitiva en el sistema hegemónico de conocimiento. Frantz Fanon, en *Piel negra, máscaras blancas*, sostiene que las personas colonizadas vivimos una asimilación constante del orden hegemónico, reproduciendo el comportamiento, el lenguaje, los valores y los saberes del colonizador como estrategia para hacernos visibles ante una sociedad que nos niega o invisibiliza. La permanente confrontación e invisibilización de nuestros cuerpos, los prejuicios, las romantizaciones y las desvalorizaciones de nuestras propuestas, en particular con relación al ideal de la vida de las mujeres indígenas, nos fuerzan a asumir la máscara blanca que Fanon ilustra.

Frecuentemente se escucha de feministas y de otras mujeres no indígenas que es en nuestras comunidades donde mayormente sufrimos violencias por ser mujeres, y que por lo tanto debemos convertirnos en feministas para luchar en contra de esas violencias. Sin embargo, es en el espacio político comunitario donde, aunque no carente de conflictos y violencias, somos vistas como iguales en pleno uso de nuestras facultades, porque tenemos derechos y obligaciones que nos hacen posible hablar y discutir si así lo vemos necesario. El problema es estructural y sistemático, no esencialmente individual ni de género. Ante esta discusión, diversas intelectuales indígenas

han tomado postura al respecto, entre ellas Aura Cumes, Silvia Rivera Cusicanqui, Yásnaya Aguilar y Doris Quiñimil, por mencionar solo algunas. Todas ellas coinciden en que se debe resignificar la otredad y asumir este posicionamiento –con sus implicaciones– para así definir nuestros lugares de enunciación y nuestros feminismos e impulsar procesos de descolonización y liberación desde nuestras propias voces y contextos.

Esto no alude solo a nuestra vida cotidiana, en las que estamos insertas como hermanas, esposas, madres, vecinas, amigas, etc., sino también al mundo académico en el que laboramos e impulsamos otras perspectivas de conocimiento, normalmente vistas en la academia como marginales o de sentido común.

Lélia Gonzalez, feminista e intelectual negra brasileña, escribió hace décadas:

(...) el riesgo que asumimos aquí es el acto de hablar con todas sus implicaciones. Exactamente porque han hablado por nosotras, nos han infantilizado(...) y en este trabajo asumimos nuestra propia habla. Es decir, la basura va a hablar, y tranquilamente. (Gonzalez, citado en Ribeiro 7)

Feministas afrolatinoamericanas como Gonzalez y otros grupos en resistencia han llamado la atención sobre este aspecto y han contribuido conscientemente en su creciente complejidad para escribir, pensar, sentir y hablar desde ellas mismas y desde sus propios posicionamientos y lugares de enunciación (Ribeiro).

En este sentido, insistimos en la lucha por descolonizar nuestra presencia en la academia institucionalizada y la mirada que se hace sobre nuestros cuerpos, conocimientos y formaciones académicas. Por ello, en este trabajo acentuamos que, aunque compartimos mundos de vida, también somos diversas; por lo que en algunos puntos nuestras opiniones pueden variar según el lugar que ocupamos y las experiencias situadas que vivimos. Particularmente, simpatizamos con los movimientos feministas globales, porque han logrado grandes cambios sociales en favor de las mujeres. Sin embargo, no coincidimos

con la escasa capacidad autocrítica de su eurocentrismo que predomina en gran medida dentro del movimiento.

Reconocemos, por lo tanto, que analizar y nombrarse feminista, académica e indígena, no implica únicamente ocuparse de la dimensión binaria del género, sino reconocer, nombrar y discutir las otras luchas, historias, sistemas de saber, perspectivas y propuestas importantes para la vida, la sustentabilidad y el futuro en favor y desde las mujeres, sin importar desde dónde se esté haciendo, sino por qué y para qué se lucha. Francesca Gargallo identificó así cuatro tipos del pensamiento feminista indígena. El primero condensa a aquellas que luchan en favor de las mujeres pero no se autodenominan feministas; el segundo, a las que rehúsan llamarse feministas porque no reconocen las ideas y categorías propuestas por feministas hegemónicas; el tercero, a las que buscan construir puentes entre ellas, su trabajo y el de las feministas urbanas; y el último, a las que se afirman feministas pero con su propio vocabulario y categorías (Gargallo, citado en Wences 7).

Una de las dimensiones centrales en el análisis que realizan las mujeres indígenas feministas es la *comunidad*, concepción que emana del feminismo comunitario. Ellas insisten en que es *en* y *desde* la comunidad donde puede construirse una nueva sociedad, basada en la igualdad, la reciprocidad, la armonía con la naturaleza, la lucha contra el patriarcado dentro de la comunidad y la defensa del territorio. Este enfoque permite restaurar el tejido social y rescatar la memoria, la historia y los valores de una vida no capitalista (Paredes).

Esta propuesta reconoce un mundo diverso, recíproco, colectivo, múltiple y en diálogo permanente, así como tolerante, igualitario, complementario y horizontal. Se trata de una apuesta que desafía lo unitario, vertical, romantizado y opositor. Por eso, la noción de comunidad resulta clave para comprender las luchas y vida de las mujeres indígenas feministas, quienes, en su mayoría, no las conciben como una lucha individual, esencialista o exclusiva, sino como colectiva, igualitaria y contextualizada. Este concepto resulta básico para comprender la interrelación y dependencia

del mundo que habitamos, así como la forma en que, desde sus colectivos, se impulsan las luchas e interpelaciones que realizan (Gigena; Paredes y Guzmán; Tzul).

En esta misma línea, retomamos las propuestas de la antropóloga dominicana feminista lesbiana Ochy Curiel, quien desde el feminismo decolonial apela por una revisión crítica del feminismo hegemónico. El objetivo es dejar de reproducir desigualdades sociales heredadas de la colonización y construir, entre todas las luchas, nuevos mundos basados en sistemas equitativos, tolerantes arraigados en los pueblos mismos.

Finalmente, recuperamos las voces y experiencias más importantes para nosotras: aquellas mujeres que luchan cotidianamente por sus derechos y espacios desde la comunidad – mujeres madres, hijas, hermanas y trabajadoras– que reivindican las tareas de cuidado como un espacio importante de reproducción que necesita un reposicionamiento urgente, dada su importancia en el sostenimiento de la vida y la relación social, tanto con los miembros de la comunidad como con la naturaleza y el territorio. Ellas participan activamente en la esfera pública comunitaria, prestan su servicio derivado del sistema de cargos civiles y religiosos, y realizan trabajo en beneficio de la comunidad para garantizar lo que la activista y socióloga maya k'iche' Gladys Tzul denomina como la “reproducción de la vida en las comunidades”

(Tzul 133). En esta dimensión, analizamos la lucha de nuestras madres, quienes en nuestra experiencia vivida son el eje de la lucha por la igualdad en nuestro contexto. Son ellas quienes nos han permitido resistir y reivindicarnos como mujeres, indígenas y académicas, en un mundo impregnado por desigualdades coloniales, patriarcales y capitalistas.

Esto nos da la base para rescatar y acentuar lo propio, lo ajeno y lo distante, así como las interrelaciones entre los distintos mundos de vida que habitamos. Lo colectivo, la comunidad, la tierra, el territorio, la cosmovisión, la memoria, el respeto a la palabra, el cuidado de la vida y la complementariedad –no solo entre nosotras, sino en interrelación con otros grupos y contextos– son ejes centrales de nuestra contribución a la academia, ya que pueden ayudar a integrar diversas perspectivas de trabajo e ideas. La lucha social es básica y cotidiana en nuestros contextos: la batalla por la autonomía, el señalamiento de las costumbres nocivas, las violencias internas que se experimentan en nuestras comunidades y se ejercen permanentemente, los extractivismos de nuestros saberes y territorios y por supuesto las masculinidades tóxicas. Todo ello se articula con lo que podríamos definir como *nuestro feminismo* y la lucha en que nos encontramos para nombrarlo, visibilizarlo y pugnar por su adopción.

Cuadro 1. *Porcentaje de la población de 15 años y más según nivel educativo, sexo y condición de Hablante de Lengua Indígena (HLI) en México, 2020.*

	Mujeres		Hombres	
	HLI	NLI	HLI	NHLI
Nivel Académico				
Sin escolaridad	23.3	4.4	13.9	3.7
Primaria o menos	38.4	21.4	40.1	20.1
Secundaria	22.5	29.6	25.5	29.0
Media superior	11.2	24.7	14.2	26.2
Licenciatura	4.1	17.9	5.5	18.8
Posgrado	0.4	2.0	0.7	2.3
	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos del cuestionario ampliado del Censo 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

2. Realidades y desafíos: estudios sobre la presencia de las mujeres indígenas en la academia mexicana

En México, el acceso a los estudios de posgrado sigue siendo limitado para la población en general, y la participación de las mujeres en espacios universitarios continúa siendo desigual (Mejía et al.). Fundamentalmente, para las mujeres indígenas la brecha educativa persiste, como se ve en el siguiente cuadro.

Aunque su presencia sigue siendo baja, están presentes, y resulta indispensable profundizar sobre sus trayectorias y experiencias dentro del ámbito académico. Retomando nuestra propia autobiografía podemos señalar que la presencia de mujeres indígenas en la academia es, principalmente, el resultado de una lucha constante. Ese 0.4% representa cerca de 12 mil mujeres indígenas, una cifra que, aunque pequeña, refleja procesos internos de las comunidades: transformaciones en la organización de género dentro de las familias y poblaciones indígenas, el crecimiento de la infraestructura educativa en zonas rurales y la implementación de programas de apoyo e inclusión a través de becas para estudiantes indígenas (López Guerrero).

No obstante, consideramos fundamental revelar otros aspectos relacionados con el acceso, la presencia y la permanencia de las mujeres indígenas en el ámbito académico: las emociones, experiencias, necesidades y reacciones que van desde el dolor, el miedo y la vergüenza hasta el hambre y estrés. Asimismo, estas condiciones individuales resultan relevantes si se leen a partir de los factores estructurales como el racismo, la discriminación, y el etnocidio, así como la agencia, las redes de apoyo, el reconocimiento comunitario y la academia como lugar de enunciación, por lo que consideramos que nuestras autobiografías contribuyen a este propósito.

La necesidad de conocer más sobre las mujeres indígenas académicas responde también a la escasez de estudios en esta temática, donde se ha resaltado la limitada existencia de literatura al respecto, calificándola como “prácticamente inexistente” (Molina Fuentes) e invisible (Briseño Mass y Juárez López). Entre los

vacíos de conocimiento, se destaca la falta de información sobre las condiciones de formación de las personas indígenas y afrodescendientes: los procesos de escolarización, la gestión de la vida académica, los retos experimentados y las particularidades del tránsito universitario (Carlos Fregoso). Además, se requieren investigaciones que aborden las experiencias de las mujeres indígenas para visibilizar dificultades como la discriminación étnica y las expectativas de género que pueden limitar su desarrollo académico y profesional (Segura Salazar y Chávez Arellano).

Los estudios realizados sobre esta temática permiten identificar algunos de los principales retos que enfrentan las mujeres indígenas en su acceso a la educación superior: tensiones familiares al salir de casa, carencias económicas (Molina Fuentes), adaptación a entornos urbanos desconocidos, y el papel de las redes de apoyo. Se suman las barreras lingüísticas durante su formación académica, ya que en el sistema educativo mexicano se privilegia el español sobre las lenguas maternas de los pueblos originarios (Briseño Mass y Juárez López). En su labor como académicas, aquellas cuya actividad está vinculada al trabajo étnico y comunitario señalan que su impacto en el ámbito universitario es reducido, ya que el prestigio y reconocimiento están más asociados a “circuitos internacionales” que al “campo académico local” (Molina Fuentes 65). A esto se añaden las tareas de cuidado y crianza, la vinculación de sus estudios con la comunidad y el impulso a la participación de otras mujeres indígenas de su mismo entorno (Briseño y Juárez).

Otras investigaciones relevantes son los trabajos de Yasmani Santana, quien, al igual que nosotras, se sitúa, se posiciona y reflexiona sobre su propio proceso de formación y su lugar en la academia. Sus aportaciones abordan su experiencia personal y la de mujeres y hombres a quienes denomina como “intelectuales indígenas”. Sus hallazgos muestran que todos y todas no se distanciaron de su identidad, de sus principios sobre la forma de “ser y hacer” comunidad, ni de sus referentes culturales y lingüísticos. Más que despojarse de aspectos identitarios, el trabajo físico e intelectual así como el aspecto lingüístico marcaron una serie

de problemas formativos desde los niveles básicos hasta la universidad (Santana 2022 14-15), como por ejemplo las condiciones económicas desiguales que representaron uno de los problemas más significativos en el acceso y la culminación de su carrera profesional.

En cuanto al espacio académico, Santana señala que se percibe como un lugar para construir procesos de descolonización, hacer posicionamientos políticos e ideológicos, confrontar conocimientos occidentales con saberes propios y abrirse a otras epistemologías. Es entonces una “trincheras de resistencia” y de “conquista” (Santana 2022, 2023).

A partir de la escritura, intelectuales indígenas se han posicionado como “expertos calificados” en los medios de divulgación del conocimiento expresando y exigiendo respeto a sus derechos individuales y colectivos (Santana 2023 14), sistematizando sus conocimientos y poniendo el conocimiento de los pueblos indígenas en un nivel de igual importancia al de otros conocimientos no indígenas.

En este proceso de generación de conocimiento se destacan varios ejes: la articulación de saberes académicos y comunitarios, la mirada crítica sobre las propias comunidades, la construcción de puentes entre la universidad y la comunidad, el retorno del conocimiento, las redes de apoyo y la resistencia a ser meros informantes para convertirse en generadores de conocimiento. No obstante, reconoce que las desigualdades persisten, ya que una persona indígena con doctorado no siempre es reconocida como igual (Santana 2025).

Al revisar estos estudios, aunque coincidimos con algunas reflexiones, notamos que aún hay procesos que deben resaltarse como la agencia de nuestras madres y las redes de apoyo que tejemos con otras mujeres en las ciudades a las que migramos. Por esta razón, en la siguiente y última parte de nuestro texto hemos decidido organizar nuestras autobiografías en torno a tres ejes: nuestra llegada a la academia y el posicionamiento dentro de ella; el reconocimiento de nuestras comunidades; y nuestra percepción del ámbito académico y las experiencias que hemos vivido en él.

3. Nuestros arduos caminos: Invisibilización, desigualdad social, racismo, lucha, resistencia y enunciación

Cursamos la educación primaria en los ochenta en nuestras comunidades de origen: Guadalupe en el sistema de educación bilingüe y María Félix en una escuela monolingüe. El discurso que aún se propaga de educar en la interculturalidad y respeto a las comunidades indígenas no fue nuestro caso; nuestra educación estuvo orientada a la integración sistemática de ejes del indigenismo para la asimilación mestiza: la enseñanza en español, aunque no fuera nuestra lengua materna, y el brindarnos conocimientos cívicos supuestamente universales y nacionales para integrarnos a un sistema homogeneizador.

Nuestra lengua materna y sistemas de saber milenarios, así como nuestras formas de vida, fueron invisibilizados en el sistema educativo mexicano, a pesar de estar presentes en el aula de clase y en nuestra cotidianidad. En el aula, la comunicación entre nosotros era en nuestra lengua, y también en casa con nuestros padres. No obstante, los maestros y maestras, también *hñāhñús*, decidieron que la enseñanza fuera en español. Además, los libros que llegaban a nuestras manos hablaban de otros mundos y realidades ajenas a lo que vivíamos.

Nuestra educación fue culturalizante y, en nuestra subjetividad, fue el primer etnocidio experimentado contra nosotras y nuestros pueblos. A pesar de esto, la educación primaria fue una etapa de mucho aprendizaje que disfrutamos. Fuimos “alumnas de excelencia”, participamos en concursos de conocimientos con otras comunidades de la región y nos encantaba leer y escribir, aunque solo podíamos hacerlo con fragmentos de los cuentos de los libros de texto gratuitos. [4] Nuestras primeras lecturas fueron las que llegaban a casa: historietas y literatura popular en formato de bolsillo como *Kalimán*, *Capulinita*, *Águila Solitaria*, *Zor* y *Los Invencibles*, que nos traían familiares desde Ciudad de México o compraban en los tianguis del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. Estas lecturas, junto con las radionovelas y programas de radio, influyeron en nuestros juegos, los nombres de nuestras mascotas y nuestros primeros escritos.

El racismo presente en algunas de estas historietas, en las palabras y en el desarrollo de algunos textos, no tenía aún contenido ofensivo para nosotras; eran simplemente historias de otros mundos, y así las entendíamos, leíamos e imaginábamos. Libros completos sobre historia, literatura y escritores “relevantes” los leímos hasta la universidad; los libros de los “grandes literatos” no formaban parte de nuestra cotidianidad, pues no teníamos acceso a ellos. Vivíamos en un mundo de carencias que nuestras familias no podían solucionar: teníamos solo lo básico en vestimenta y calzado, y carecíamos de servicios como agua potable, energía eléctrica y atención médica. Todo esto estaba presente, pero apenas lo percibíamos; las carencias nos parecían pequeñas. Tal vez pasábamos hambre porque no alcanzaba para todos, pero comíamos y teníamos a nuestras familias, a la comunidad y a otros niños iguales a nosotras. Era una relativa igualdad entre todos. El gobierno enviaba desayunos escolares que se repartían en la escuela; eso aminoraba el hambre y nos permitía disfrutar de la primaria: por un lado, con conocimientos nuevos que despertaban nuestra curiosidad y, por el otro, con la sorpresa de ver la discordancia entre nuestra realidad y lo que se nos enseñaba.

3.1 Ingreso a la secundaria: impulso y resistencia de nuestras madres

El cambio de primaria a secundaria fue uno de los primeros retos en nuestras vidas. Salir de la comunidad, aprender con otras infancias no indígenas, recorrer a pie entre tres y siete kilómetros para llegar a la escuela, competir con otros niños con posiciones sociales distintas a las nuestras y ser conscientes de que no podíamos ir a la escuela de forma automática fueron grandes desafíos que solo con la ayuda de nuestras madres, Braulia y Chenchá, pudimos afrontar y superar. Ellas fueron pioneras al romper esquemas y confrontarse con otras mujeres de nuestro seno familiar, con la comunidad e incluso con nuestros padres. Rompieron con el argumento de que solo iríamos a la secundaria para buscar marido y tener hijos; sabían que podíamos lograrlo a pesar de las carencias. Sus biografías y trayectorias, que

aquí exponemos, nos permiten comprender por qué lucharon tanto, por qué nos apoyaron, nos sostuvieron y nos ayudaron a encontrar las alternativas para transitar este arduo camino, impregnado de carencias, racismos, violencias, desconocimientos y miedos.

Braulia, mi madre, nació el 25 de mayo de 1948. Quedó huérfana a los seis años y acudió a la primaria cuatro años por lo que sabía escribir y leer con fluidez. Una de sus tías trabajaba en la Ciudad de México, se la llevó cuando aún era muy pequeña y trabajó como empleada doméstica en las colonias Roma y Condesa hasta que cumplió los 18 años. A esa edad se casó con mi padre y regresaron juntos al Valle del Mezquital. Su experiencia como empleada doméstica marcó su vida: fue acosada por sus patronas y sufrió abusos de sus patronas. Por esta razón, ella nunca deseó que sus hijas se convirtieran en empleadas domésticas.

Tuvo y crió a 11 hijos e hijas, 4 hombres y 7 mujeres, todos sobrevivimos. Siempre le ofrecieron usar métodos anticonceptivos, pero se negó; contó que no confiaba en los servicios de salud. Estando en la comunidad de mi padre, siguió trabajando como jornalera y, de vez en cuando, como comerciante. Mi padre era albañil y salía a trabajar a la Ciudad de México, sin embargo, lo que obtenía no era suficiente para mantener a la familia. Mi madre, por su parte, estando sola mientras mi padre trabajaba fuera, no experimentaba el retorno a la vida en comunidad como algo fácil; mi abuela paterna fue su único apoyo. Mi padre, entre las presiones de la agricultura de subsistencia y el trabajo asalariado precario, se volvió alcohólico y violento.

Durante varios años, mi madre no solo vivió la violencia estructural histórica, sino también la violencia y el control por parte de mi padre. Con esta experiencia y las vivencias de su niñez y adolescencia, mi madre vio en la educación formal el camino para cambiar la situación de nuestra familia, especialmente para sus hijas. Asumió que ir a la escuela podía ofrecernos a mis hermanos, hermanas y

a mí una vida diferente, una vida que ni ella ni mi padre habían tenido. Mi madre tenía una idea muy clara de lo que quería para sus hijos, y especialmente para sus hijas: deseaba independencia, educación y trabajos que nos permitieran vivir bien, así como defendernos de las injusticias. Mi hermana mayor, Marisela, nos abrió las puertas. Ella fue la primera mujer de mi comunidad en salir y estudiar.

Mi madre estaba muy orgullosa de ella, pues había logrado salir adelante a pesar de las resistencias de mi padre y mi abuela, quienes no deseaban que estudiara. Decían que en la escuela solo encontraría marido e hijos. Marisela se graduó y fue la primera maestra de mi comunidad. A partir de ahí –al menos en mi familia– nunca se volvió a cuestionar el hecho de ir a la escuela. (Testimonio de Guadalupe)

Chencha, [2] mi madre, nació el 15 de junio de 1956 y quedó huérfana de madre a los 10 años. Solo pudo asistir algunos días a la escuela primaria y no salió de su comunidad hasta que se casó, a los 18 años. Tuvo seis hijos, de los cuales cinco sobrevivieron (una mujer y 4 varones). A los 30 años, cuando nació su sexto hijo, le hablaron de los métodos anticonceptivos y le sugirieron realizarse la salpingoclasia. A esa edad reproductiva, ya había sido esterilizada y posiblemente experimentó violencia obstétrica.

A los 14 años, aprendió de manera autodidacta a bordar; esta labor se convirtió en una de sus principales fuentes de ingresos. Después aprendió telar de cintura, convirtiéndose en una hábil bordadora y tejedora. Por un tiempo, fue integrante de la cooperativa *La Flor del Valle*. [3] Su trabajo como artesana fue su sostén por mucho tiempo, combinado en ocasiones con trabajo temporal en el campo y con el lavado de ropa ajena para familias de la ciudad. Incluso hubo momentos en los que ella se convirtió en la única proveedora de nuestra familia durante las etapas de alcoholismo de mi padre.

Con relación con el sistema de salud pública aprendió español porque no entendía a los médicos ni podía comunicarse con ellos;

sin embargo, no ocurrió lo mismo por parte de los médicos: ellos no aprendieron su lengua. Con el tiempo, se volvió bilingüe (*hñāhñú-español*) y aprendió a escribir su nombre y a firmar. Cuando yo terminé la primaria, mi hermano mayor ya asistía a la telesecundaria, [5] por lo que ella deseaba que yo hiciera lo mismo; mi padre, sin embargo, no compartía esa visión.

Chencha fue motivada por mi maestro de primaria. Cuando él supo que yo ya no estudiaba, habló con ella y le dijo que yo era una “buena estudiante” y que podría con la secundaria; que no me enviara solo a pastorear ni a trabajar en la Ciudad de México como empleada doméstica. Chencha contó a mi padre sobre la visita del maestro, le señaló que coincidía con él y que debían mandarme a la escuela.

A pesar de la negativa de mi padre, decidió que el siguiente ciclo escolar iría a la telesecundaria. Yo le había comentado a mi madre que deseaba seguir estudiando, y ella también lo anhelaba; la visita del maestro ayudó. Mi padre se negó a darme los papeles para inscribirme. Él tenía una caja de madera donde guardaba los documentos de todos nosotros. Mi hermano mayor sabía la clave del candado; junto con mi madre lo convencimos para que la abriera y sacara mis documentos para inscribirme. Pienso que para mi padre fue un dilema muy fuerte, pues en mi familia, tanto paterna como materna, ninguna mujer tenía en ese momento un nivel académico más allá del sexto de primaria. (Testimonio de María Félix)

Como se ve en sus biografías, la experiencia vivida por nuestras madres fue la base para que pudiéramos ir a la escuela y estudiar la secundaria. Sin embargo, salir de la comunidad implicó retos en nuestro rendimiento escolar, ya que las carencias económicas, el nuevo nivel educativo, el contexto y la tensión familiar se sumaron a las desigualdades que ya vivíamos. El hecho de aprender a vivir y manejar la discriminación y el racismo permanente que experimentamos a partir de esta etapa fue algo que nuestras madres ya habían vivido, y fueron ellas quienes nos prepararon para enfrentarlo. El

mundo mestizo al que llegábamos era así como lo transmitían y como lo habían vivido ellas.

En esta fase experimentamos las primeras ofensas directas por nuestro cabello y color de piel; sufrimos acoso y falta de respeto a nuestros cuerpos y a nuestra forma de hablar; enfrentamos miedos, estrés por no lograr pagar los gastos escolares e incluso sentimos vergüenza por nuestra situación. En este trayecto, el acompañamiento, la resistencia, la agencia y, a veces, hasta la indiferencia de nuestras madres fueron esenciales para no ceder y seguir adelante con nuestras trayectorias.

Dentro de la unidad doméstica, la comunidad, así como frente a la escuela y los profesores, nuestras madres buscaban estrategias y abrían espacios; también luchaban con sus propios miedos para que nosotras fuéramos a la escuela y permaneciéramos ahí. Su agencia fue, por lo tanto, esencial para superar las inseguridades y miedos que tuvimos. A primera vista, estas dos mujeres, como muchas otras, parecen indefensas y víctimas; sin embargo, en sus entornos domésticos y comunitarios, su rol es y ha sido determinante para la reproducción social, el acceso a buena vida y el cambio social. En ningún caso son sujetas pasivas de su situación, sino sujetas activas permanentes e históricas.

3.2 El proceso de formación: entre la escuela, el trabajo físico y un hambre que nunca se iba

Apoyar en casa desde niñas era algo común en nuestro tiempo y contexto, y sigue siéndolo. La escuela siempre fue compatible con los quehaceres domésticos, el trabajo en la milpa y el pastoreo de animales. Una actividad que permanece en nuestras memorias era ir al molino para moler nixtamal y tener masa para preparar tortillas en el fogón. Ir al molino representaba caminar de tres a cuatro kilómetros al pueblo vecino con el nixtamal, molerlo y después ir a la escuela. Aunado a esas labores también comenzamos a trabajar a una edad temprana: María Félix a los 13 años, Guadalupe a los 14 años, recibiendo nuestro primer salario. Como otros intelectuales indígenas que menciona Santana (2022, 2023), combinamos el trabajo físico y el intelectual. Lo hicimos para poder

comprar lo básico: zapatos, ropa, útiles escolares, comida, porque en la escuela ya no había desayunos, y también para aportar dinero en casa. En este sentido compartimos lo siguiente:

Durante los periodos vacacionales, y hasta casi concluir la licenciatura, trabajé en el campo en la cosecha de tomate, jitomate, chile y calabaza. Tengo en mi memoria recuerdos de ese trabajo: el gusto de comerme los jitomates, la convivencia con mujeres mayores que me enseñaban las técnicas del corte, y el eclipse de 1991, cuando salimos temprano para evitar la oscuridad. (Testimonio de María Félix)

Trabajé dos años en una fábrica de tapetes, de lunes a sábado, de 3 a 6 pm. Mis hermanas mayores laboraban ahí y me enseñaron cómo realizar este trabajo. Cuando terminé el bachillerato, mi familia no podía costear mis estudios porque dos de mis hermanos ya estaban en la universidad. Nuevamente me puse a trabajar y entré al programa CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) donde fui educadora comunitaria en zonas marginadas durante un año, para obtener una beca y poder seguir estudiando. (Testimonio de Guadalupe)

Las dos estudiamos en la Ciudad de México, así que pasamos de vivir en una comunidad pequeña a residir para ese entonces en la ciudad más grande del mundo. Nuestra llegada a este nuevo contexto representó un gran desafío: los gastos, las nuevas costumbres y los modos de vida que nos sobrepasaron en varias ocasiones. Durante la licenciatura, era frecuente, por no decir cotidiano, quedarnos sin comer; esa sensación y el hecho de sentir hambre se intensificaron en esta etapa. Tuvimos que idear estrategias para decidir en qué momento del día debíamos asegurarnos una comida fuerte. Los comedores universitarios eran básicos y esenciales para nosotras, ya que nos garantizaban al menos una comida al día, a bajo costo y suficiente. Pensar en la comida era parte de nuestras preocupaciones porque ya no estábamos en casa, ni cerca de ella; habíamos

migrado a la Ciudad de México para estudiar la carrera, aunque no la deseada, sino la que estuvo a nuestro alcance.

Aunque ambas queríamos estudiar comunicación o periodismo al final estudiamos sociología. Rara vez compramos libros; sin recursos, reservábamos con anticipación los libros en la biblioteca para evitar sacar copias o comprarlos. También conseguíamos materiales por medio de compañeros y nos las ingeniábamos para tener lo necesario. Al no poder comprar o, a veces, fotocopiar los libros, pasábamos mucho tiempo en las bibliotecas, y así empezamos a leer y conocer libros completos. Como no teníamos dinero suficiente, nuestra vuelta a casa se limitaba a los periodos vacacionales y los días festivos como la fiesta patronal o el Día de Muertos. No podíamos viajar con frecuencia a la casa familiar; a nuestro regreso a la Ciudad de México, nuestros padres se aseguraban de darnos algo de dinero para los alimentos y lo que fuera necesario, aunque nunca era suficiente, y por eso nos quedábamos con hambre.

3.3 Redes de apoyo en la ciudad: solidaridad de mujeres de nuestras comunidades

Permanecer en la ciudad y concluir la universidad también fue posible gracias a las redes de apoyo a las que tuvimos acceso. Una de ellas fue la de otras mujeres de nuestras familias o vecinas de nuestras comunidades, que trabajaban como empleadas domésticas en la ciudad, un nicho laboral común para mujeres indígenas que nos ha acompañado a lo largo de nuestra vida hasta la actualidad. Vecinas, amigas y familiares siguen dedicándose al trabajo doméstico. Como lo ilustra Cumes, este oficio está muy arraigado en el imaginario social y en el sistema colonial que habitamos: se asume que las mujeres indígenas son quienes realizan las labores domésticas, por lo tanto, son consideradas las trabajadoras ideales para este sector (Cumes 2014).

Para nosotras fue impactante ver a nuestras familiares trabajar en casas lujosas de zonas consideradas como exclusivas de la Ciudad de México, viviendo en ellas, pero en espacios

separados de la casa (la azotea, el sótano o el patio de servicio), en condiciones de precariedad laboral (sin prestaciones sociales) y de vivienda (cuartos sin iluminación). Para enfatizar que ellas eran las trabajadoras domésticas, debían portar el uniforme correspondiente. Una imagen que hasta ese momento solo habíamos visto en la televisión o en las revistas semanales que leíamos en nuestra infancia.

Estas mujeres fueron centrales para nosotras en la ciudad: nos guiaron y enseñaron a usar el transporte público, nos alertaron sobre los peligros, nos regalaban ropa y nos daban dinero cuando era necesario. Nos socializaron en los lugares donde solían reunirse en su día de descanso, como el parque de la Alameda Central, para convivir con otras trabajadoras domésticas y hombres que, por lo general, trabajaban en la construcción o los servicios. Nuestras experiencias en la capital y a partir de nuestro estatus de estudiantes se nutrieron a partir de estas redes, es por eso por lo que rescatamos las siguientes memorias:

Durante mis estudios universitarios nunca pude pagar una renta; negocié con las tres familias con las que viví para aportar ayudando en las labores del hogar. En situaciones difíciles, sabía que podía recurrir a mis primas y a mi tía, quienes a veces me llevaban a las casas donde trabajaban o a los lugares donde paseaban. También tenía una prima en un convento y, cada vez que la visitaba, me daba de comer y me regalaba cosas. Mi situación mejoró cuando mi hermano menor, siendo aún adolescente, se fue a Estados Unidos y desde allá me mandaba dinero. (Testimonio de María Félix)

Sin el apoyo de una de mis hermanas mayores en la ciudad, no hubiera logrado terminar la carrera. Ella terminó la secundaria y se fue muy joven a la Ciudad de México para trabajar como empleada doméstica, algo que mi madre siempre se reprochó. Me enseñó a vivir en la ciudad; a veces me quedaba con ella para evitar los largos trayectos de más de dos horas hasta donde me alojaba con una familia que buscó para que yo no pagara renta.

Mi beca de CONAFE apenas alcanzaba para los pasajes y algunas necesidades por lo que ella a veces me daba dinero y ropa. Tanto la Condesa como la Alameda me recordaban mucho a mi mamá, al trabajo y a sus domingos en esos lugares. Actualmente cuando regreso a México y estoy en la Ciudad de México, me hospedo en estas zonas; me recuerdan a mi madre y me la imagino caminando por estas calles. (Testimonio de Guadalupe)

Además del apoyo de otras mujeres, se sumó, en el caso concreto de María Félix, el ingreso de las remesas que los migrantes enviaban a sus familiares para apoyar la educación de otros miembros (Rivera Garay). En esa época, a inicios del 2000, la migración de nuestras comunidades y desde la región del Valle del Mezquital en Hidalgo, México hacia los Estados Unidos se intensificó con mucha fuerza. Cercanas del cambio de milenio, veíamos partir a nuestros vecinos y vecinas, parientes, hermanos y hermanas hacia ese país (Quezada Ramírez). En aquel entonces, tampoco había tantas becas como ahora; las pocas disponibles, como las del Instituto Nacional Indigenista (INI), no se difunden ampliamente y para acceder a ellas era necesario contar con relaciones clientelares. La ciudad también se convirtió en un espacio donde comenzamos a relacionarnos con personas de clase media, a conocer nuevas ideas y realidades y, como estudiantes de sociología, a acercarnos a diversas corrientes teóricas y políticas que, en muchos casos, algunos compañeros y compañeras vivían en su día a día, ya fuera participando en movimientos sociales o en el análisis social.

3.4 Posicionamiento universitario y reconocimiento comunitario: diálogo entre dos mundos

En la etapa universitaria coincidimos en que fue durante ese tiempo y espacio que comenzamos a posicionarnos como mujeres indígenas y decidimos que las problemáticas de nuestra región serían parte de nuestros temas de investigación. En nuestro contexto también estaban presentes las demandas

del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el reconocimiento de lo indígena en la Constitución mexicana. Fue en este nivel donde dimensionamos y reflexionamos cómo toda nuestra formación se había dado en la lengua dominante, el español, y que nuestra lengua materna había permanecido oculta en el sistema educativo desde la primaria, aunque seguía presente en la cotidianidad de nuestras casas, en la comunidad y en nuestra subjetividad.

En nuestra comunidad, especialmente con María Félix, hemos sido valoradas como académicas, recibiendo reconocimiento a través de las consultas sobre conflictos, invitaciones a participar en cargos comunitarios y la posibilidad de compartir nuestra pertenencia comunitaria. Hemos recibido mensajes por redes sociales, como uno dirigido a Guadalupe, de niñas y jóvenes de la comunidad que nos ven como un ejemplo a seguir. Nos agradecen por mostrar que es posible salir, estudiar y continuar presentes en la comunidad. Creemos que somos un referente para quienes buscan posicionar su diferencia, y consideramos importante seguir defendiendo y representando nuestra cultura, incluso estando fuera de la comunidad. Sobre nosotras se han creado expectativas respecto a lo que la educación formal puede aportar y cómo se puede ser una mujer indígena que es visible dentro y fuera de la comunidad, asumiendo la vida desde el posicionamiento y enunciación como mujeres académicas indígenas. A continuación, compartimos un par de experiencias en torno a nuestros logros individuales y comunitarios:

En 2001, mis padres me organizaron una fiesta. Como menciona Norma Don Juan Pérez sobre su experiencia al graduarse fue como si “toda la familia hubiera obtenido un título universitario” (Don Juan Pérez). Lo comprendo al dimensionar que fui la primera mujer de mi familia y de la comunidad que tuvo título universitario. Para la celebración, recibí apoyo de la familia que vivía en la comunidad, de los que residían en Estados Unidos y de otras personas del pueblo. Fui testigo de su colaboración, tanto con trabajo físico como con aportaciones en especie. Invité a mis compañeras y compañeros de la universidad, quienes se sorprendieron por

la ayuda comunitaria. Por lo que sentí que no solo la familia había obtenido el título universitario sino también la comunidad. (Testimonio de María Félix)

Marisela, mi hermana mayor, fue la primera mujer de mi comunidad en ingresar al magisterio en los años ochenta. Como es costumbre con los varones, un día muy temprano llegaron las autoridades comunitarias y la invitaron a integrarse como ciudadana y tomar decisiones en la comunidad, un rol que hasta ese momento estaba reservado solo para los hombres. Asumió cargos, organizó fiestas, estableció compadrazgos y gozó de gran reconocimiento tanto a nivel comunitario como en las relaciones de cohesión entre familias. Su esposo se mudó a la comunidad de ella. Mi abuela, quien se oponía a que estudiara, terminó orgullosa de su logro. Marisela nunca dejó la comunidad y fue ciudadana activa hasta su muerte en 2012. Marisela modificó no solo la perspectiva sobre ciudadanía comunitaria supuestamente solo reservada a los varones, sino que hizo posible que en mi familia tanto hombres como mujeres seamos iguales. (Testimonio de Guadalupe)

3.5 La academia: Condena social histórica, lucha, resistencia, enunciación

Elegir la carrera académica fue posible gracias a las redes a las que accedimos durante la universidad. El ingreso a institutos y universidades de excelencia se logró por medio de diversas becas que nos ayudaron en muchos aspectos: entre ellos, a no volver a pasar hambre y a conocer los privilegios que disfrutaban quienes son considerados excelentes dentro del sistema académico eurocentrado. El hambre, una sensación que marcó etapas anteriores, ha quedado solo en nuestros recuerdos y desde hace algunos años nos hemos enunciado desde otros puntos de la academia y la producción de conocimiento institucionalizada:

Obtuve becas de la Fundación Ford y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

de México para la maestría, y durante el doctorado conté con la del Programa de Mejoramiento del Profesorado y con una licencia con goce de sueldo. Esta licencia fue posible porque a los 28 años ya era profesora-investigadora en la institución donde actualmente laboro, algo que nunca pensé posible. (Testimonio de María Félix)

Fui beneficiaria de una beca de la fundación sindical alemana Hans-Böckler-Stiftung. Con esta beca cursé la maestría en el extranjero en la Universidad de Bielefeld. Más tarde, gracias a mis notas, la fundación me otorgó nuevamente una beca para cursar el doctorado. Me dieron apoyos que usualmente solo disfrutaban los doctorandos del Norte Global: movilidad ilimitada, visa automática para la Unión Europea y Estados Unidos, recursos suficientes para realizar estancias de investigación en otros países, investigar y estudiar el idioma local, algo que nunca imaginé obtener, ya que en México siempre me fueron negadas estas becas por supuestamente no cubrir los requisitos de excelencia. (Testimonio de Guadalupe)

Estos apoyos fueron básicos para el posgrado y, al mismo tiempo, grandes sorpresas, pues nos dejaron una sensación de incredulidad ante la fuerza que ejerce el colonialismo en nuestras subjetividades: a veces no lo percibíamos como fruto de nuestro esfuerzo y excelencia académica. Así, desde caminos distintos, hemos llegado a las universidades, experimentando, por un lado, satisfacciones, pero también un entorno lleno de contradicciones, luchas, jerarquías de poder y como lo menciona Gisela Carlos Fregoso: de racismo y violencia.

Coincidimos con Santana en que la academia puede ser una “trinchera de resistencia,” y, a veces, un espacio de liberación. Aquí nos posicionamos, hablamos con voz propia, confrontamos el saber occidental y ponemos en diálogo el conocimiento comunitario con el aprendido en la universidad. El mundo comunitario nos ha enseñado a pensar en lo colectivo, a colaborar y respetar a quienes trabajan con nosotras, evitando jerarquías. Aunque en la academia predomina la lógica

individualista, hemos insistido en rendir cuentas al desempeñar puestos directivos y en la importancia de rotar los cargos cuando nuestro tiempo en los espacios de gestión concluye. De igual forma, sabemos que debemos devolver a la comunidad el conocimiento construido a partir de sus experiencias; la comunidad nos observa, nos exige, nos valora. Estamos conscientes de nuestra responsabilidad y obligaciones ante ella, a tal grado que nuestras experiencias aquí expuestas nos lo recuerdan:

En una de las comunidades donde hice investigación para mi tesis doctoral, la asamblea aprobó que realizará el trabajo de campo. Uno de los argumentos a mi favor fue mi origen, provengo de una comunidad similar, y del compromiso que asumí de devolver los resultados. (Testimonio de María Félix)

Una de mis mejores experiencias como investigadora ha sido mi investigación de doctorado. ¡Me miraron de forma igual y me dijeron: “Lupita, tú sí dirás lo que es, lo que somos y lo que trabajamos!” Una exigencia, una muestra de confianza y la espera de responsabilidad: reciprocidad comunitaria, cumplir con la parte que me corresponde como académica indígena. (Testimonio de Guadalupe)

A pesar de nuestros logros académicos, aún persiste en el imaginario social la condena histórica que nos coloca solo como trabajadoras domésticas, analfabetas y alejadas de la universidad. Incluso esta idea está presente entre nuestros pares académicos. Aunque las brechas educativas continúan existiendo, como lo hemos mostrado con datos cuantitativos, parece que ese es nuestro destino y que no tenemos derecho a la movilidad educativa. Cuando rompemos con esa visión, nuestro conocimiento y logros son cuestionados, se nos percibe como inferiores y es como si el mundo académico estuviera vetado para nosotras, en los siguientes testimonios lo podemos observar:

Los cuestionamientos sobre mi trayectoria en la academia han venido, sobre todo, de otras mujeres académicas. Por ejemplo,

cuando ingresé al Sistema Nacional de Investigadores de México, una académica me felicitó, pero me dijo que no comprendía cómo había accedido directamente al nivel 1 sin haber pasado por el de candidata. En otra ocasión, una dependencia me contactó para participar en un proyecto de investigación y una académica me cuestionó de qué me habían buscado a mí, cuando ella y su colega varón ya habían ido a esa dependencia. También he vivido señalamientos públicos: en una publicación, un académico varón me señaló solo a mí de un supuesto plagio, a pesar de que éramos tres las personas involucradas; una de mis colegas me comentó entonces que él se había ensañado con la persona más débil del grupo. Su solidaridad y su discurso, sin embargo, venían acompañados de una visión jerárquica y estereotipada sobre mi posición en el grupo.

Estas experiencias me hicieron comprender que las relaciones de poder y las actitudes racistas persisten no solo en el camino recorrido para obtener los grados educativos, sino también en el ejercicio cotidiano de la vida académica, y han generado dudas y temores sobre la validez de mis logros. No obstante, mi mundo comunitario me ancla constantemente para seguir luchando y resistiendo. (Testimonio de María Félix)

Obtener un lugar en universidades de prestigio del extranjero y acceder a becas de excelencia europea fue celebrado por mi madre. Sin embargo, por la experiencia escolar vivida, dudé si era a mí a quien se le había otorgado la beca y los espacios, a pesar de estar consciente de mi curriculum. Mi madre volvió a retarme y lanzó la pregunta: “¿A poco no confías en lo que sabes?”. Me desafió y gracias a eso, sigo en la lucha.

En Alemania, he vivido diversas experiencias, no directamente por ser una mujer indígena, sino por ser mujer migrante de piel oscura. Me han confundido con personal de limpieza en la universidad y, en la calle, me ofrecieron trabajo doméstico, no es que sea algo malo pero me recuerda la colonialidad de

mi cuerpo. Además, siendo doctorante y madre, en el Colegio de Posgraduados se me cuestionó si sería capaz de organizar una conferencia.

Por otro lado, en México, mi experiencia es que cuestionar y denunciar la presencia del racismo puede ser fatal: se pueden perder amistades, puede ser interpretada como una debilidad o victimización, y se evita reconocer el problema latente que existe en la academia. Lo más contradictorio es la defensa constante de la legitimidad de lo obtenido y de los conocimientos producidos, lo que muestra el racismo imperante en el sistema y, principalmente, el sistema colonial del saber y poder. (Testimonio de Guadalupe)

Sin embargo, creemos que ha valido la pena vivir entre mundos, enfrentar desafíos y mantener nuestra lucha constante contra las contradicciones y el racismo persistente que vivimos, incluso teniendo títulos en instituciones de excelencia. Lo experimentado forma parte de nuestro análisis y esperamos que, en el futuro, los frutos de nuestro trabajo reflejen el saber de nuestras comunidades y nuestras perspectivas desde distintos territorios y lugares de enunciación.

Lo más valioso, pensamos, es que, aunque ambas salimos muy jóvenes de nuestras comunidades, seguimos conservando un vínculo muy cercano con nuestros lugares de origen, pues ahí viven nuestros padres, nuestros *ku* (hermanos) y *nju* (hermanas). Somos consideradas para heredar tierra y también somos valoradas en la comunidad y grupo doméstico por nuestro conocimiento: revisamos documentos importantes, damos consejo en procedimientos, hacemos donaciones, formamos parte de la familia ritual extensa, servimos a las deidades en la mayordomía [6] y cumplimos con las obligaciones de la pertenencia comunitaria. Creemos que nuestros *bātsi* (hijos sin distinción de género) también tienen su lugar en ese origen, y esperamos que regresen a él cuando así lo deseen.

Este quehacer en la comunidad no está del todo contemplado en los criterios de evaluación ni de jubilación académica. Apenas empiezan a reconocerse en México algunos elementos hacia

los pueblos originarios dentro de los procesos de evaluación, como los del Sistema Nacional de Investigadores, aunque estos criterios siguen orientados a una lógica académica occidental. Continúa siendo ilusorio pensar que, para nuestra jubilación, se considere que nosotras ya llevamos mucho tiempo trabajando, pues recibimos nuestro primer salario desde niñas. Argumentarán que no es comprobable porque no hubo seguridad social ni prestaciones, y no estuvo registrado formalmente, aunque sí está en nuestra memoria y en la de quienes nos vieron trabajando a una edad muy temprana.

En el Norte Global, Guadalupe y su pareja priorizaron durante algunos años la crianza de sus hijos, al no contar con los apoyos familiares y redes sociales típicas de nuestros contextos comunitarios. Pusieron al centro el bienestar de sus hijas e hijos y el equilibrio de su familia pausando la carrera universitaria. Esto es algo que, vemos, no se reconoce en la carrera académica e implica desventajas en la producción del conocimiento, ya que el cuidado no importa en un mundo de iguales: solo es para el individuo, europeo, mestizo, varón y privilegiado, que aparenta poder hacerlo todo solo.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos reconstruido nuestras trayectorias académicas y profesionales desde una apuesta metodológica y política: hacer de nuestras autobiografías un lugar de enunciación. Retomamos las ideas de Djamila Ribeiro para entender el lugar de enunciación no como una declaración identitaria, sino como el recordatorio y la toma de conciencia de que toda producción de conocimiento está situada en una estructura social de poder. Nuestras experiencias no son meramente anecdóticas o de sentido común; son expresiones concretas cotidianas de una matriz colonial, racial, de clase y de género que organiza quién puede hablar, desde dónde y con qué legitimidad en la academia. Al explicitar nuestro lugar de enunciación como mujeres indígenas académicas del pueblo *hñähñú*, con trayectorias profesionales en México y Alemania, mostramos un elemento importante del feminismo comunitario: nuestras

voces no hablan solo por nosotras, sino por una historia colectiva de exclusiones e inspiración y apoyo a otras mujeres.

Este ejercicio autoetnográfico a cuatro manos nos ha permitido evidenciar que el racismo y el colonialismo en la academia no son incidentes aislados, sino parte de su estructura. El camino recorrido hasta ahora ha sido arduo. Al escribir este texto, hemos tomado conciencia de la intensidad de las carencias que atravesamos. Avanzar de la primaria a la universidad y adaptarnos a nuevos contextos fue un constante desafío y una realidad hasta la actualidad. Para algunas personas, eso es natural, automático, un derecho humano que reivindica la dignidad y la igualdad de las personas. Para nosotras, y para muchas otras mujeres indígenas, acceder a la escuela, estudiar en la universidad, instalarse en la academia es una lucha permanente.

Nuestras ancestras y ancestros no tuvieron acceso a la educación formal. En el desarrollo de nuestras trayectorias académicas y profesionales hemos visto cómo muchos compañeros de la primaria no continuaron sus estudios. Las cifras siguen mostrando la brecha educativa para mujeres y hombres indígenas. Además del nivel educativo señalado en este documento, se contempla también el promedio de escolaridad acumulada. Según los microdatos del Censo de Población y Vivienda del INEGI 2020, las mujeres hablantes de lengua indígena mayores de 15 años registran 5.7 años de escolaridad, es decir, cerca del sexto de primaria, mientras que los hombres alcanzan 6.7 años. En contraste, entre la población no hablante de lengua indígena, el promedio asciende a 9.9 años para las mujeres y 10 años para los hombres.

Tener buenas calificaciones o acceder a becas nacionales e internacionales no fue suficiente ni resultado de la meritocracia, sino que tuvimos el impulso de nuestras madres, las redes de apoyo en la ciudad a donde migramos y las remesas de nuestros hermanos, y de algunos profesores comprometidos. Aquellos que cuestionaron a nuestras madres, entre ellos nuestros padres, aún con sus episodios de alcoholismo, de violencia y con la idea patriarcal impuesta de que solo iríamos a la escuela a buscar marido y tener hijos, con el tiempo reconocieron nuestra trayectoria. Lo hicieron expresando su

alegría en diversos momentos, como la fiesta de graduación universitaria (el padre de María Félix) o en el orgullo y reconocimiento que sienten y demuestran por sus hijas y nietas actualmente por sus formaciones educativas (el padre de Guadalupe).

En este trayecto, el feminismo ha sido un eje presente, aunque no exento de tensiones. Nuestro feminismo se inscribe en lo que Francesca Gargallo clasifica como aquel que se sitúa en un vocabulario propio y con categorías específicas de su propia lucha, es decir, nos situamos entre aquellas mujeres indígenas que se afirman feministas, pero con sus categorías propias (Gargallo, citado Wences 7). No se trata de un feminismo que repite las agendas del feminismo hegemónico occidental, sino de uno que emerge en diálogo con nuestras propias experiencias desde la comunidad, desde el territorio y desde la memoria de nuestros pueblos originarios. Es una lucha permanente que llevamos cotidianamente tanto para nosotras mismas como para nuestras comunidades y otras mujeres de nuestros grupos. Estamos acostumbradas a luchar; es una herencia de nuestras madres y parte de nuestra memoria histórica y colectiva, de la que estamos orgullosas, pues permite unir lo que Fals Borda retomó de los pescadores de San Benito Abad, Colombia: el sentipensar, que une el corazón con la cabeza.

Sin embargo, también reconocemos que esta discusión no es unánime entre las mujeres indígenas, y que el término “feminismo” sigue generando resistencias legítimas por su asociación con corrientes que han invisibilizado nuestras luchas y nuestras voces. Algunas cuestiones importantes quedan abiertas para futuras discusiones y que nos convocan a seguir pensando: ¿qué diálogos y desencuentros ocurren entre las académicas indígenas y las feministas institucionales? ¿Cómo se manifiesta el feminismo comunitario en la vida académica?

Finalmente, las conclusiones que podemos recuperar de este recorrido son también un horizonte de futuro. Sabemos que las brechas educativas persisten, que los criterios de evaluación y jubilación académica no reconocen nuestro trabajo comunitario ni nuestras historias de precariedad, y que el racismo sigue siendo

una experiencia cotidiana en nuestros espacios de trabajo. Pero también sabemos que estamos construyendo otros mundos posibles desde la academia, y esperamos que nuestros *bātsi* (hijos e hijas) hereden no solo nuestras luchas, sino nuestra capacidad de sentipensar para habitar entre mundos más igualitarios al que nosotras tuvimos, sin perder el origen. Que logren, como el movimiento zapatista dice: “Para todos todo, para nosotros nada”, la combinación de la cabeza y el corazón juntos.

Notas

[1] Usamos la categoría “indígena” para referirnos a los pueblos originarios en contextos colonizados como México, para facilitar la comprensión de los lectores. Reconocemos su papel en las políticas públicas del Estado mexicano, procesos de reivindicación y movimientos políticos. Cuando hablamos de nuestra identidad local, utilizamos “*hñāhñū*”.

[2] Para la elaboración de las autobiografías de nuestras madres, se conversó con Chenchá (María Félix), se consultó a hermanas y hermanos, y se recurrió a los recuerdos de Guadalupe sobre Braulia, ya que falleció en 2012.

[3] La cooperativa La Flor del Valle cuenta con una larga historia de organización y producción artesanal en la región de Ixmiquilpan.

[4] Los libros de texto gratuitos en México son materiales educativos elaborados y distribuidos por el Estado mexicano sin costo alguno para los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Su producción está a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), creada en 1959, y sus contenidos se diseñan según los planes y programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

[5] La telesecundaria en México es una modalidad de educación secundaria pública creada en 1968 para brindar educación a estudiantes de comunidades rurales, indígenas y localidades alejadas donde no existían otras escuelas secundarias. La enseñanza solía impartirse a través de programas televisivos transmitidos por la SEP con un solo docente frente a un grupo, es posible que actualmente la enseñanza haya tenido cambios.

[6] La mayordomía en nuestra región del Valle del Mezquital es un cargo comunitario, lo que implica que los mayordomos son electos en una asamblea comunitaria siendo su labor principal organizar la fiesta patronal, llevar al santo patrón a otras fiestas, cuidarlo y cargarlo durante las procesiones. La duración en el cargo suele ser de un año, el mayordomo es también un puente entre las autoridades civiles comunitarias y de las autoridades de la iglesia católica.

Obras citadas

- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. “La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y estados nacionales.” *Tsunami*, editado por Gabriela Jáuregui, Sexto Piso, 2018, pp. 25-39.
- Briseño Maas, María Leticia, e Ivan Israel Juárez López. “La formación en investigación científica de mujeres indígenas en Oaxaca: rutas metodológicas y desafíos epistémicos durante la pandemia del COVID-19.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 62, 2024, e1603. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-020](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-020).
- Carlos Fregoso, Gisela. “Racismo en la academia mexicana contra mujeres indígenas y afros altamente escolarizadas.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 66, 2026, e1755. <https://doi.org/10.31391/AHOV5703>.
- Cumes, Aura. “La ‘india’ como ‘sirvienta’. Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala”. Tesis doctoral en Antropología Social, CIESAS, 2014.
- Cumes, Aura. “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominación.” *Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero. Anuario Hojas de Warmi*, no. 17, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2012.
- Curiel, Ochy. “La crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. *Colonialidad y biopolítica en América Latina. Revista Nómadas*, no. 26, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos—Universidad Central, 2007.
- Don Juan Pérez, Norma. “Cuando la raíz te encuentra: articulación y resignificación del quehacer profesional y el activismo.” *Caminarios comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*, coordinado por Y. Santana Colin, Universidad Iberoamericana, 2022, pp. 153-167.
- Fanon, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal, 2009.
- Gargallo, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Quimantú, 2014.
- Gigena, Andrea Ivanna. *La politización feminista e indígena en Abya Yala: Encrucijadas y discontinuidades*. Bielefeld University Press, 2023. <https://doi.org/10.1515/9783839459119>
- Hernández Castillo, Aida Rosalva. “The Emergence of Indigenous Feminism in Latin America”. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 35, no. 3, 2010, pp. 539-545.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

- López Guerrero, Jahel. "Voces de las mujeres indígenas en las tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México." *Mujeres indígenas y educación superior en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior (PUES), 2016, pp. 85-110.
- Marcos, Sylvia. "Descolonizando el feminismo." *De lo poscolonial a la descolonización. Genealogías latinoamericanas*, coordinado por Verónica Renata López Nájera, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019, pp. 54-65.
- Molina Fuentes, Norma. "Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria." *DIDAC*, no. 76, Julio 2020, pp. 60-68.
- Paredes, Julieta, y Adriana Guzmán. *El tejido de la rebeldía: ¿Qué es el feminismo comunitario?* Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014.
- Paredes, Julieta. "El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio." *Corpus*, vol. 7, no. 1, 2017.
- Quezada Ramírez, María Félix. *Comunidad, migración y desarrollo en los pueblos indígenas: La experiencia de dos localidades de origen otomí en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y Universidad Autónoma de Zacatecas, 2024. doi.org/10.29057/books.203.
- Ribeiro, Djamil. *O que é lugar de fala?* Letramento, 2017.
- Santana, Yasmani. "El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización." *Sinéctica*, no. 61, 2023, e1561. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-013).
- Santana, Yasmani. "La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo." *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*, coordinado por Yasmani Santana, Universidad Iberoamericana, 2022, pp. 17-34.
- Santana, Yasmani. "Profesionistas indígenas: entre el diálogo interepistémico y la resistencia académica." Balance y perspectivas de la Educación Superior para una sociedad pluricultural. Reflexiones desde la interculturalidad, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), ponencia presentada el 25 de septiembre de 2025. YouTube, publicado por PUIC UNAM, 25 Sept. 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=Yn2UsAoteMM>.
- Segura Salazar, C. M., y M. E. Chávez Arellano. "El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas." *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, no. 41, 2025. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2890>.
- Tzul, Gladys. "Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida." *El Apantle*, vol. 1, 2015.
- Rivera Garay, María Guadalupe. "La negociación de las relaciones de género en el Valle del Mezquital: un acercamiento al caso de la participación comunitaria de mujeres hñähñus." *Estudios de cultura otopame*, editado por Yolanda Lastra y Ana María Salazar, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 249-266.
- Wences, Isabel. "Feminismos, opresiones y voces entretejidas del Sur. Mujeres indígenas y desafíos filosófico-políticos". *Documentos de Trabajo*, no. 77, 2.ª época, Fundación Carolina, febrero de 2023, doi:10.33960/issn-e.1885-9119.DT77.

Biografías de las autoras

María Guadalupe Rivera Garay es hñähñú (otomí) originaria de la comunidad de El Boxo, en Cardonal, Hidalgo, México. Actualmente es investigadora independiente y profesora de la Universidad de Hamburgo. Es Doctora en Sociología por la Universidad de Bielefeld en Alemania, donde también obtuvo una maestría en Sociología con especialidad en género y planeación de políticas públicas. Cuenta además con una licenciatura en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México.

María Félix Quezada Ramírez es hñähñú (otomí) y oriunda de la comunidad de la Estación, municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, México. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de México. Doctora en Estudios del Desarrollo por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Demografía y especialidad en migración internacional por El Colegio de la Frontera Norte y licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.

De la academia patriarcal a la academia gozosa. Reflexiones sobre la experiencia de *la escuelita de investigación feminista*

SUSANA LARIOS MURILLO (ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA, MÉXICO)

CARMEN LETICIA DÍAZ ALBA (ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA, MÉXICO)

Resumen

En este artículo reflexionamos sobre la posibilidad de construir una academia gozosa (Nuño y Cervantes), en la que el cuidado y los vínculos afectivos sean parte de los procesos de indagación (reflexiones teórico-metodológicas, el análisis y la escritura), y del aprendizaje y la enseñanza de la investigación. Partimos de la propuesta pedagógica transgresora de bell hooks para pensar —desde la autoetnografía— la experiencia de la escuelita de investigación feminista, un espacio de formación que hemos construido en nuestra universidad como alternativa al canon hegemónico, desde la práctica y política feminista. Planteamos la construcción de vínculos afectivos en el coaprendizaje, así como las condiciones políticas y materiales que sostienen la escuelita como una apuesta de generación de conocimiento desjerarquizado y despatriarcalizado.

Palabras clave: feminismo, pedagogía, investigación feminista, metodología feminista, universidad

Introducción

La universidad, lejos de ser neutral, es un espacio en el que las tensiones y disputas forman parte del quehacer cotidiano, el cual no es ajeno a las agitaciones y cambios sociales. Dichas tensiones y disputas se han manifestado —a lo largo de la historia— tanto en los procesos pedagógicos y de generación de conocimiento, como en la estructura de las instituciones de educación superior. Como investigadoras y profesoras, nos interesa reflexionar sobre los impactos del último ciclo de protestas feministas en nuestro entorno inmediato, es decir, en la enseñanza e investigación desde nuestras propias prácticas y experiencias colectivas dentro de la universidad.

En la última década, además de los cuestionamientos sobre las violencias que atraviesan la vida de las mujeres, en el entorno universitario se ha dado continuidad a preguntas relevantes sobre el canon científico hegemónico, las cuales reactivan las discusiones acerca de la objetividad, las emociones y el papel de las personas investigadoras en los procesos de

generación de conocimiento, así como sobre el espacio de las mujeres y personas feminizadas en la academia y la pedagogía (Buquet et al.).

Para la discusión ponemos atención en los que de acuerdo con Sylvia Prieto Dávila son, por su potencial disruptivo, dos pilares de la epistemología feminista contemporánea: el cuidado y la afectividad. Como explican Dau García Dauder y Marisa Ruiz Trejo, existe una relación inseparable entre emociones y conocimiento, la cual es necesario integrar al proceso reflexivo para pensar el impacto emocional de la investigación tanto en las participantes, como en las investigadoras.

Pensamos la academia también como un espacio en disputa, donde los feminismos han aportado elementos para su despatriarcalización. Un aspecto central es el desarrollo de una epistemología del punto de vista en la que tanto Donna Haraway y Sandra Harding apuestan por cuestionar la posición de la persona observadora, situando la perspectiva y el lugar social de quien produce saberes, reconociendo como esto afecta el modo en el que se produce los conocimientos (Solano y Vacarezza).

Para Haraway, el problema de la objetividad es la invisibilización de aquellos elementos que ocultan quien observa, desde dónde y con qué bagaje. Esta idea ha permitido construir un diálogo productivo para revalorar las emociones como recurso epistémico (Solano y Vacarezza), poniendo en jaque la noción canónica de generación de conocimiento desapasionada (Jaggar). Estos cuestionamientos no son menores y coinciden con lo que expresa Prieto Dávila sobre el canon moderno occidental hegemónico, que “se presenta como una perspectiva que permite conocer el mundo de manera universal, objetiva, descorporizada y descarnada” (17).

Utilizamos la autoetnografía para reflexionar sobre las prácticas que hemos incorporado en nuestro quehacer académico. Este ejercicio, definido según Ellis, Adams y Bochner como un “acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para entender la experiencia cultural (etno)” (18) apuesta por producir investigaciones “con sentido, accesibles y evocativas, arraigadas en la experiencia personal” (19). Esta herramienta metodológica ha sido útil para observar nuestro propio recorrido como equipo de investigación, para reconocer la subjetividad y las emociones, en vez de invisibilizarlas o suponer que no están ahí.

En sintonía con la investigación militante [1], nos posicionamos como investigadoras feministas, enfocadas en los movimientos sociales, desde donde procuramos que nuestra forma de investigar sea colaborativa y tenga como centro las experiencias de las personas. Hemos participado en espacios de organización feminista haciendo explícita nuestra intención de contribuir a la construcción de memorias situadas del movimiento en Guadalajara, México.

El artículo está dividido en tres apartados. El primero de ellos describe el contexto desde el cual estamos pensando la academia y las disputas que surgen en los intentos de desjerarquizar y despatriarcalizar los espacios de enseñanza e investigación. En el segundo apartado delineamos las discusiones teóricas que guían nuestra reflexión. En tercer lugar,

damos cuenta de un ejercicio de autoetnografía para analizar la experiencia de la *escuelita de investigación feminista*, el espacio académico que hemos construido para ensayar otras formas de hacer investigación. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones y pistas para seguir pensando.

1. Situarnos en el contexto: feminismos y academia

Los impactos sociopolíticos, culturales y legales del movimiento feminista de la última década repercuten de manera importante en las instituciones de educación superior. Si bien las calles han sido el espacio más visible de protesta y articulación de demandas, las universidades son escenarios donde estas luchas se traducen en disputas institucionales y producen efectos en la docencia, la investigación y la vida cotidiana de la comunidad académica. En este sentido, el feminismo ha dejado una impronta profunda, evidenciando tanto su potencial transformador, como sus límites de acción.

Diversas investigaciones coinciden en que las estudiantes constituyen la cara más visible del feminismo contemporáneo (Álvarez Enríquez; Larrondo y Ponce; Varela). Como explica Álvarez Enríquez, el actual movimiento feminista está protagonizado principalmente por mujeres jóvenes que han resignificado los repertorios de acción, al incorporar lenguajes, estéticas y estrategias digitales como parte central de su práctica política. En el ámbito universitario, estas movilizaciones han permitido colocar en la agenda institucional problemáticas históricamente minimizadas (Heredia y Curiel), entre las que destacan el acoso sexual, el abuso de poder en las aulas, la desigualdad de oportunidades (Buquet et al.) y la exigencia de prácticas docentes más justas (Lau y Viera).

Los tendaderos de denuncias o los escraches han tenido un impacto significativo en los campus universitarios en México y en distintas geografías (Cano Cortés, Paredes Guerrero, Quintal López). Estas estrategias, impulsadas principalmente por estudiantes, han permitido visibilizar experiencias de violencia que durante años permanecieron silenciadas y han cuestionado los mecanismos institucionales

tradicionales para atender las denuncias. Al mismo tiempo, han generado debates sobre los límites entre denuncia pública y justicia institucional, lo que pone en tensión la noción de justicia dentro de la academia.

Las autoridades universitarias han buscado responder a estas demandas mediante la creación de mecanismos institucionales orientados a transversalizar la perspectiva de género. La implementación de protocolos para la atención de la violencia de género, la creación de comisiones especializadas y el diseño de cursos de sensibilización dirigidos a docentes y personal administrativo constituyen algunos de los resultados más visibles de este proceso. No obstante, estas acciones también han abierto espacios de pugna y son percibidas como respuestas que no logran transformar las estructuras y culturas institucionales que sostienen la desigualdad y la violencia al interior de las universidades.

Estas problemáticas se inscriben en conflictos más amplios que atraviesan al campo académico contemporáneo. La persistencia de una epistemología que privilegia la neutralidad, así como una lógica productivista centrada en indicadores de rendimiento y acumulación de publicaciones y que generan que la docencia se vea como secundaria, ha sido ampliamente cuestionada (Larios y Poma). Desde esta perspectiva, el feminismo ha contribuido a problematizar la noción de objetividad y a desnaturalizar la construcción de objetos de análisis concebidos como entidades universales y descontextualizados, lo cual implica construir conocimiento desde el contacto y el contagio con la realidad (Prieto Davila 19).

Otro ámbito de disputa se encuentra en la docencia y la investigación. Las contribuciones de bell hooks (2017, 2021) han sido particularmente influyentes al proponer una pedagogía crítica feminista basada en el diálogo, la horizontalidad y la participación del estudiantado. Para hooks, el aula puede convertirse en “un espacio de posibilidad, donde el aprendizaje puede transformarse en un acto de libertad” (hooks 2017 207). Esta concepción cuestiona las jerarquías tradicionales del espacio educativo e incorpora la experiencia, el afecto y la reflexividad como dimensiones

fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tensión directa con los modelos académicos centrados exclusivamente en la productividad y la evaluación estandarizada.

No obstante, el ingreso del feminismo a las universidades ha estado acompañado también por procesos de institucionalización que tienden a limitar su alcance político. Como advertía bell hooks, la apertura institucional a los estudios de la mujer y al feminismo también fue una estrategia reformista que intentó sostener las estructuras que producen la opresión (hooks 2017). En este sentido, la incorporación de una perspectiva de género acrítica corre el riesgo de despolitizar las luchas feministas y de convertirlas en un recurso más para la legitimación institucional. Este carácter ambivalente del feminismo académico plantea la necesidad de reflexionar críticamente sobre la producción de conocimiento desde la perspectiva feminista y sus efectos en las prácticas universitarias. Frente a este escenario, algunas autoras han propuesto imaginar otras formas de hacer academia (ver, por ejemplo: Castañeda; Leyva et al.).

Las disputas al interior de las universidades se desarrollan, al menos, en dos vías. La primera de ellas es la necesidad de generar un diálogo abierto sobre la universidad que tenemos y aquella que buscamos construir, desde una perspectiva de justicia de género. Por otro lado, el cuestionamiento a la manera en la que se genera conocimiento desde perspectivas que, en muchas ocasiones son extractivistas. En este sentido, grupos de profesoras e investigadoras feministas han acompañado estas resistencias no solo a través de su producción académica, sino también como activistas dentro y fuera del espacio universitario, incorporando su propia experiencia y revalorando otras formas de generar conocimiento (hooks; Larios y Poma; Olivera). Desde esta mirada, la producción académica feminista ha permitido reconocer que el conocimiento no es neutral (Haraway; Harding), y se encuentra atravesado por relaciones de poder y posicionamientos políticos (Cornejo; Sabido Ramos; Prieto Dávila).

Con este panorama, nuestro objetivo es problematizar la idea de una academia gozosa (Nuño y Cervantes), la urgencia de recuperar el cuidado, la cooperación y la reproducción de

la vida como ejes centrales de la organización social y del trabajo intelectual. Estas reflexiones han dado lugar a experiencias pedagógicas y de investigación que buscan construir espacios basados en el acompañamiento entre pares, la sensibilidad y la crítica a las lógicas competitivas que estructuran el campo académico, por ejemplo, los semilleros de investigación o talleres de investigación desinstitucionalizados. En contraposición, no podemos perder de vista que estas tensiones también han impactado en el exaltamiento de discursos ultraconservadores al interior de los espacios universitarios, que siguen teniendo amplio respaldo y poder acumulado.

La escuelita de investigación feminista

La experiencia que retomamos para este análisis se enmarca en un proyecto de investigación en marcha sobre las reconfiguraciones de los feminismos en Jalisco durante la última década, el cual analiza, documenta y sistematiza la historia y los procesos de consolidación del movimiento feminista local [2]. Particularmente nos interesamos por el debate sobre la articulación, las apuestas políticas y las tensiones en las organizaciones y el movimiento feminista (Larios Murillo, Díaz Alba, Nuño Silva y Cervantes Navarro).

Es desde ese lugar que nos posicionamos para experimentar acompañadas de nuestras pares, en lo que nombramos *escuelita de investigación*, cómo reflexionamos, enseñamos y aprendemos la investigación desde el cuestionamiento, la mirada crítica y la sensibilidad. La colaboración sostenida —desde 2019— entre nosotras como investigadoras en procesos de escritura colectiva, nos dio las pautas para ampliar este espacio con el plan becario de nuestra universidad, que abre la posibilidad de integrar a estudiantes a proyectos de investigación registrados. Las primeras experiencias con estudiantes si bien no tenían la impronta de la horizontalidad nos permitieron aprender formas de trabajo para que al final del programa las estudiantes tuvieran un resultado tangible de paso por el proyecto [3].

Sin embargo, en el proceso de investigación vimos la necesidad y pertinencia de generar

espacios de diálogo en torno al quehacer y la formación metodológica que permitiera acercar a las jóvenes los aprendizajes que en este ámbito hemos ido generando a través de la práctica. Así surgió la *escuelita* de investigación feminista (Franco), haciendo referencia a la Escuelita Zapatista, otro de los referentes que nos han atravesado en nuestros posicionamientos teórico-políticos.

La consolidación de la *escuelita* se dio gracias a un ejercicio de voluntad de todas, ya que los esfuerzos excedían por completo los objetivos del plan becario y las condiciones materiales de las profesoras para hacer investigación. Juntas [4] intentamos una forma de estar en la academia que nos emocionara. La creamos inspiradas en otras experiencias que reconfiguramos y pensamos para hacerlas nuestras. Nos apropiamos del gozo de leer teoría, discutirla con pausa, profundamente, algo que —en las condiciones de la academia— muchas veces no es posible, sobre todo cuando se tiene que cumplir con criterios de evaluación y dobles jornadas.

Problematizamos el individualismo, la noción de autoría y la jerarquización de la redacción académica y nos quitamos el miedo de escribir y hacer circular nuestros pensamientos, los resultados de nuestras discusiones semanales y nuestro proceso de coaprendizaje. La escritura emergió de manera gradual, a partir de las experiencias compartidas por las cuatro integrantes del equipo inicial, y se fue traduciendo en textos contruidos a varias manos. Escribir desde lo vivido ha sido una decisión metodológica, epistémica y política que intentamos sostener.

Ninguna de las cosas que sucedían en los encuentros se dejó al azar. Cuando nos sentamos a discutir como entendíamos la *escuelita* como espacio y como práctica nos resonó el pensamiento de Vivian Abenshushan, quien expresa:

Me han preguntado cómo me gustaría que fuera la escuela, cómo imagino la escuela por venir. Pienso en una *escuelita* para desaprender el ímpetu loco de hacer y hacer. Una *escuelita* de la escucha, el cuidado y los afectos, es decir, de unos

cuerpos que se dejan afectar por otros. Una escuelita donde los maestros no dominan a sus discípulos, sino que les enseñan, ante todo, a liberarse de ellos. Una escuelita antipatriarcal, donde no tienen cabida las pedagogías de la crueldad (...) Una escuelita de la complicidad gozosa en el hacer y el no hacer, en el saber y el no saber, en la alternancia de los ritmos y la respiración común. (Abenshushan par. 8)

Esta experiencia nos ha llevado a repensar, en concordancia con bell hooks, la escuela y el aula como espacios atravesados por un aprendizaje que, además de ser colectivo, está sujeto a las relaciones que se gestan en cada encuentro (hooks 2021). El tiempo que cada una tiene para compartir, la expresión de las dudas y la manera en la que éstas se abordan son el eje de esta forma de hacer investigación: las preguntas forman parte importante de este espacio porque entendemos que a partir de ellas estamos intentando derribar la idea patriarcal del “maestro” que todo lo sabe y, en esa medida, domina.

Nuestra apuesta fue la construcción de vínculos afectivos en la investigación, hacer conscientes las condiciones políticas y materiales que sostienen la *escuelita*, así como los impactos de la investigación que realizamos. Por ejemplo, explicitar desde el inicio que nuestra investigación es feminista y que apostamos por metodologías horizontales, a pesar de que sabemos de las limitaciones temporales y en ocasiones sobre carga de trabajo que hacen complejo este tipo de ejercicios. En la práctica, esto significó poner el énfasis en el acompañamiento, el cuidado mutuo, la facilitación de seminarios de discusión semanales, la priorización colectiva y compromiso con las tareas de acuerdo con objetivos dialogados y decisiones sobre el uso del tiempo.

Esta iniciativa no es ingenua, nos ha obligado a discutir las tensiones y dilemas que nos plantean las presiones institucionales orientadas a la productividad y las condiciones de desigualdad entre quienes construimos este espacio. Cabe señalar que, esto nos puso frente a la necesidad de pensar la colaboración desde una lógica de pares, en las que los intereses de todas entraran

en la negociación de la distribución de tareas, temas, colaboraciones y resultados esperados. Una lógica muy distinta a la de las universidades donde siempre hay una persona responsable del proyecto. Nuestro horizonte fue cuidarnos y cuidar los procesos para sostenernos y mantener el deseo de aprender juntas.

2. Pedagogía crítica, emociones y cuidado. Un marco para pensar la escuelita de investigación y reflexionar sobre nuestras prácticas.

Los aportes teóricos de bell hooks han sido una fuente de inspiración para nuestro trabajo en la investigación y para el acompañamiento que fomentamos en la docencia. En este apartado, exploramos algunas de las ideas centrales de esta autora, para después tejer estas reflexiones con nuestra propia práctica.

En *Enseñar a transgredir*, bell hooks plantea una serie de elementos que, con base en su experiencia como profesora, son clave para la educación como práctica de libertad. La autora reconoce a su vez la inspiración que tuvo en ella el trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire, uno de los primeros impulsores de la educación popular. En este sentido, reconocemos el trabajo de hooks como un marco que nos ha ayudado a pensar y ejercer la docencia universitaria desde los feminismos, para impulsar el pensamiento crítico, la construcción colectiva, situada y afectiva del conocimiento en contraposición con otros modelos de enseñanza. Sus aportes teóricos nos han permitido reflexionar sobre nuestra práctica docente y de investigación, reconociendo las posibilidades, las contradicciones y límites que también enfrentamos.

Un primer elemento que hooks menciona es cómo la academia suele jerarquizar el valor de la investigación por encima de la docencia. Para nosotras, la investigación que no está en diálogo con procesos de enseñanza pierde mucho de su potencial. En nuestra experiencia, las preguntas y discusiones que se generan en el aula van dando rumbo a nuestras inquietudes de investigación. Cuando comenzamos nuestro proyecto sobre las movilizaciones feministas en Guadalajara, México, uno de nuestros intereses era generar conocimiento situado que

podríamos compartir con nuestro estudiantado, ya que, en medio de un boom de literatura que aborda las protestas feministas, los casos analizados solían centrarse en las capitales (Castillo).

En segundo lugar, hooks, en sintonía con Freire, argumenta que enseñar no es un acto neutral, es una práctica política para la transformación de los sistemas de opresión, tanto en el aula como en la universidad. Reconocer que no hay conocimiento neutral implica la politización del conocimiento, la práctica de docencia e investigación que cuestionen las estructuras de dominación como el patriarcado, pero también, como ella y quienes han impulsado la interseccionalidad (con ese o con otros nombres) insisten, sus cruces con otros sistemas de opresión como el racismo, el capitalismo o el colonialismo. Despatriarcalizar la academia implica entonces ensayar otras formas de enseñar y aprender, que ayuden a desmontar —en vez de reproducir— desigualdades normalizadas e ir contra corriente de cómo se construye y transmite el conocimiento en las universidades, cómo se evalúa y con qué criterios.

Una tercera idea es que hooks resalta el valor de las experiencias como una fuente importante y legítima para la generación de conocimiento situado, de teoría útil para la propia liberación. Cuestiona la jerarquización del saber abstracto, masculino y blanco, que se privilegia en la academia y recuerda las dificultades que en su época —y aún ahora— enfrentan quienes salen de los cánones, así como la valoración desigual que se hace de su trabajo, pues no es reconocido como “verdadera teoría”. En diversas ocasiones hemos visto en nuestras aulas cómo la posibilidad de discutir las propias experiencias vividas y articularlas con teorías feministas ayudan a complejizar los fenómenos, su comprensión y el posicionamiento que esto genera.

Diversas autoras han reflexionado sobre las formas de hacer investigaciones críticas a las jerarquizaciones en los procesos de construcción del conocimiento (Berrio Palomo, et al.). Por ejemplo, Patricia Castañeda plantea que es primordial reconocer que las personas con quienes se establece contacto

en una investigación son sujetos epistémicos y aboga por metodologías más colaborativas y horizontales. Refiere investigaciones de co-labor, investigación-acción o investigación participativa que son “resultado de relaciones previas de colaboración entre quien investiga y algún grupo, colectivo u organización social que establece las necesidades de conocimiento y sus finalidades” (Castañeda 21).

La reflexión de Amaranta Cornejo (citada en Suárez) permite situar la dimensión afectiva y relacional del trabajo académico como un eje político central. Al narrar su experiencia sobre la necesidad de recuperar las prácticas que hicieron posible su propia permanencia en la academia, introduce la noción de *affidamento* como una práctica política entre mujeres, basada en el reconocimiento, el acompañamiento y la transmisión de saberes encarnados. Este gesto no es menor: desplaza la idea de la producción de conocimiento como un ejercicio individual y meritocrático, para situarla en el terreno de la interdependencia y los cuidados. En este marco, la docencia se resignifica como un espacio de lucha cotidiana, en el que se confrontan las formas jerárquicas, extractivistas y patriarcales que suelen estructurar la vida universitaria. La pregunta por “cómo validamos otras formas de producir conocimiento” se convierte así en una disputa epistemológica y política de primer orden.

Estas preocupaciones dialogan con la propuesta de Mercedes Olivera, quien, desde su trabajo con procesos colectivos en Chiapas, plantea la necesidad de construir “prácticas otras de conocimiento(s)” que desafíen la lógica hegemónica de la investigación académica. Olivera argumenta que el conocimiento ha reproducido históricamente, jerarquías coloniales, de clase, género y etnia, al tiempo que descalifica saberes situados, particularmente aquellos provenientes de experiencias feministas, comunitarias e indígenas. Frente a ello, propone la investigación colectiva como una alternativa tanto metodológica como política.

Dicha propuesta se sustenta en varios principios clave. En primer lugar, la horizontalidad, que implica cuestionar la división entre quien investiga y quien es investigado, reconociendo que esta separación reproduce relaciones de

poder asimétricas. En segundo lugar, la co-producción de conocimiento, donde todas las personas involucradas son consideradas sujetas activas en la generación de saberes. En tercer lugar, el carácter situado del conocimiento, que reconoce que toda producción epistemológica emerge de contextos históricos y experiencias concretas, desafiando las pretensiones de universalidad abstracta. Finalmente, Olivera subraya la finalidad transformadora de la investigación: conocer no es un fin en sí mismo, sino un medio para incidir en la realidad.

Desde esta perspectiva, se refuerza la idea de que toda práctica académica está atravesada por relaciones de poder y, por tanto, puede contribuir tanto a la reproducción de la dominación como a la construcción de procesos emancipatorios. De ahí la importancia de una ética feminista que coloque en el centro el respeto, la escucha, la autocrítica y el reconocimiento de las desigualdades que atraviesan los procesos investigativos.

Tanto las reflexiones de Cornejo como las propuestas de Olivera convergen en un punto fundamental: la necesidad de repensar la academia no solo como un espacio de producción de conocimiento, sino como un territorio de relaciones, afectos y disputas políticas. La incorporación de prácticas de cuidado, el reconocimiento de la interdependencia y la apuesta por metodologías colectivas y situadas no se vuelven simples ajustes metodológicos, sino transformaciones profundas en la forma de concebir qué es conocer, para qué se conoce y con quiénes se construye el conocimiento. La reflexión sobre la propia práctica —como ejercicio constante de autocrítica y reconfiguración— se vuelve, entonces, una condición para sostener estos procesos y evitar la reproducción de las mismas lógicas que se buscan cuestionar.

Emociones y cuidado

Como ya hemos mencionado, la pedagogía crítica de bell hooks nos ha permitido pensar la educación y la producción de conocimiento como prácticas afectivas y relacionales que requieren una implicación emocional con el mundo y con quienes lo habitan. Desde esta perspectiva, el aula es un espacio donde el conocimiento no

solo se transmite, sino que se experimenta, se comparte y se resignifica colectivamente. Como afirma la autora, la educación puede convertirse en un lugar de posibilidades (hooks 2021 207).

Este planteamiento dialoga de manera directa con enfoques que destacan el papel central de los compromisos afectivos en los procesos colectivos, los cuales como subraya James Jasper son una dimensión fundamental de nuestra relación con el mundo ya que es a partir de ellos que damos sentido a acciones y decisiones. Desde esta óptica, conocer es una forma de vinculación afectiva que dota de sentido a la experiencia. En la pedagogía y la investigación, ello implica reconocer que el aprendizaje se encuentra profundamente condicionado por las emociones, los compromisos afectivos y el sentido de pertenencia que atraviesan a quienes participan en el proceso pedagógico. En la *escuelita* de investigación este ha sido un punto central.

Jasper señala, además, que los compromisos afectivos influyen de manera decisiva en cómo procesamos la información y en aquello que somos capaces de recordar o considerar legítimo. Como advierte, “estrechamente entrelazadas con nuestras cogniciones, nuestros vínculos afectivos influyen en la manera en que procesamos la información” (Jasper 110). Esta afirmación resulta relevante para pensar la experiencia de la *escuelita de investigación*, en la cual hemos ensayado construir conocimiento desde nuestra relación afectiva, pero también en relación con las personas con la que colaboramos y con los espacios institucionales. Esto nos ha ayudado a construir nuestro proceso desde la confianza, el cuidado y el deseo, que reconocemos como condiciones indispensables para el sostenimiento de la *escuelita* como proceso colectivo.

Jasper explica que los lazos afectivos emergen de la interacción y, a su vez, la sostienen. Las emociones que compartimos y aquellas que sentimos unas por las otras nos habilitan para conocer el mundo y darle sentido. El autor Jasper clasifica las emociones colectivas en compartidas y recíprocas, para hacerlas más legibles. Para él las emociones compartidas están orientadas hacia el mundo y las emociones recíprocas se dirigen al propio

grupo. Ambas se entrelazan en la construcción de los vínculos afectivos que refuerzan la noción de nosotras.

Por otro lado, Sabido Ramos hace énfasis en que el conocimiento solo es posible desde el contacto corporal (y emocional) con el mundo. Conocer desde una perspectiva afectiva supone, entonces, dejarse conmover por aquello que se conoce y producir conocimiento desde esa afectación. Ello implica una “disposición ética de apertura, arrojamiento y exposición” frente al mundo (20).

Un aspecto particularmente disruptivo de esta perspectiva es la centralidad otorgada al cuidado en la producción de conocimiento, un elemento que resulta “estridente para el canon hegemónico” (Prieto Dávila 21). Esto implica poner atención en dos rasgos fundamentales: la producción de conocimiento desde una perspectiva afectiva y desde una lógica de cuidado, ambos con un claro potencial transformador (Prieto Dávila 18). bell hooks se inscribe plenamente en esta tradición al insistir en que enseñar y aprender conlleva una forma de riesgo y vulnerabilidad, una apertura a ser afectadas y afectados por otras personas, ideas y experiencias.

En suma, el diálogo entre la pedagogía crítica de bell hooks, la teoría de las emociones y la epistemología feminista permite concebir la educación como una práctica ética y política que, al poner en el centro el cuidado y la solidaridad, puede transformar las lógicas hegemónicas del saber y abre la posibilidad de experimentar la academia de otras maneras. Finalmente, es necesario señalar que las autoras que discuten la importancia de las emociones, lo que están poniendo sobre la mesa es la necesidad de pensarlas como un recurso epistémico (Solana y Vacarezza) y no solamente como un objeto de investigación.

3. Una academia gozosa: tiempo para pensar juntas

Como expresa Sabido Ramos, “conocemos el mundo ocupando un espacio en este” (112). Esta afirmación nos coloca frente a una pregunta fundamental para la construcción de *la escuelaita*: ¿qué espacio hemos decidido

ocupar dentro de la academia? Partiendo de este cuestionamiento, en este apartado damos cuenta de nuestra experiencia como equipo de investigación a través de un ejercicio autoetnográfico [5], desde el cual proponemos pensar y ensayar una academia gozosa.

La noción de academia gozosa —elaborada por Nuño Silva y Cervantes Navarro, para caracterizar la experiencia de la escuelaita—, surge a partir de la lectura de Silvia Federici, quien, al desarrollar la idea de la militancia gozosa, refiere que esta implica una actividad política liberadora, que transforma la vida de las personas positivamente y que permite crecer y gozar.

Desde nuestra experiencia como participantes de la *escuelita*, proponemos ampliar esta idea y pensar la academia gozosa como un modo de habitar la ambivalencia entre las dinámicas actuales de la academia y la alegría de aprender y enseñar desde prácticas cotidianas cuidadosas y afectivas. Esto implica negociar, priorizar, hacer tiempo y poner el cuerpo. Si bien los resultados derivados de nuestra investigación siempre están presentes (y somos conscientes de que, como investigadoras, estos productos forman parte de los criterios de evaluación), pronto dejaron de ser el fin último del proceso de coaprendizaje.

La experiencia de la *escuelita* nos permite ensayar metodologías orientadas a la creación de vínculos de cuidado y horizontalidad, desafiando prácticas académicas convencionales y generar esperanzas concretas y colectivas (Nuño y Cervantes). Esto implica validar nuestras propias experiencias como una decisión política y afectiva que atraviesa nuestro quehacer investigativo. A través de este espacio, hemos aprendido, ensayado y aplicado herramientas metodológicas que priorizan el diálogo, la escucha, la horizontalidad y el papel central de nuestros cuerpos, emociones y vivencias. Reconocemos la importancia de este enfoque no solo para nosotras, sino también para las personas con quienes investigamos. Un ejemplo de esto es el diseño de un taller en el cual construimos colectivamente una línea del tiempo, que además de recuperar momentos concretos del movimiento feminista local, ponía el acento en cómo se sintió y experimentó eso.

Al priorizar el cuerpo y las emociones como herramientas legítimas para la investigación, nos comprometen políticamente a reconocer los sentidos, las historias y las vivencias que alimentan la ilusión compartida de construir desde otras lógicas (Nuño y Cervantes).

La *escuelita* se ha constituido como un espacio para ensayar otras maneras de investigar. Diseñar colectivamente la investigación, crear los instrumentos de construcción de datos, hacer trabajo de campo, analizar y escribir pensando juntas pone en duda la figura de la autora como sujeto aislado y sitúa el conocimiento en una trama de relaciones, afectos, tensiones y conversaciones compartidas. Estos procesos no están exentos de conflictos. Los espacios de producción académica están atravesados por tensiones y desigualdades que, lejos de evitarse, implican reconocer asimetrías —de conocimiento, experiencia o posición institucional— para problematizarlas e imaginar formas más justas de habitar el aula, la investigación y la escritura.

La pedagogía “preguntona” que hemos intencionado se basa en la escucha activa, la duda y la co-construcción del conocimiento, permitiéndonos repensar tanto la enseñanza como la investigación. Esta pedagogía no busca respuestas cerradas, sino abrir preguntas que desestabilicen certezas y habiliten el reconocimiento de quienes participan como *sujetas de conocimiento*. En este sentido, la emoción de pensar juntas no se opone al rigor académico, sino que se convierte en un motor de reflexión crítica.

En un contexto marcado por discursos que promueven el retorno a modelos jerárquicos y excluyentes, la pedagogía y la escritura académica enfrentan el desafío de sostener conversaciones críticas en condiciones materiales complejas y tiempos acotados. En conjunto hemos llegado a la conclusión que escribir desde el diálogo y las emociones no implica renunciar al rigor, sino redefinirlo como una práctica que incluya la escucha, reconozca los afectos y asuma la incertidumbre como parte constitutiva del conocimiento.

Como docentes universitarias, constatamos la urgencia de crear espacios de investigación que se nutran de las inquietudes y potencialidades

del estudiantado. La *escuelita* nos ha brindado la certeza de que no estamos solas frente al mundo ni frente a los desafíos de la investigación. Defendemos el territorio de una pedagogía distinta: una formación metodológica con afectos, no jerárquica, donde sabemos que somos parte fundamental del proceso.

A través de este camino, hemos ido desaprendiendo prácticas que jerarquizan actividades y personas, y hemos ensayado una academia gozosa que, sin negar las violencias que nos atraviesan, nos permite sostener lo que duele y construir esperanzas compartidas. No planteamos esta postura desde una visión ingenua. Al contrario, reconocemos claramente las exigencias institucionales que atraviesan nuestro trabajo y comprendemos que una parte importante de este no es validado. Sin embargo, ponemos en el centro los procesos, los vínculos y las condiciones colectivas que hacen posible investigar.

Conclusiones

Las luchas feministas de los últimos años han contribuido a fortalecer la discusión sobre quién, cómo y desde qué posición genera conocimiento. Siguiendo algunas de las discusiones contemporáneas sobre la producción de conocimiento desde perspectivas feministas en América Latina, resulta fundamental problematizar tanto las condiciones institucionales de la academia como las prácticas concretas mediante las cuales se investiga, se enseña y se sostienen los vínculos. Lejos de constituir un espacio neutral, la universidad se configura como un campo atravesado por relaciones de poder que reproducen jerarquías de género, clase, raza y generación. Sin embargo, también es un terreno en disputa, donde emergen prácticas que buscan desestabilizar dichas lógicas y construir formas alternativas de conocimiento basadas en la colaboración, la horizontalidad y el reconocimiento de la propia experiencia.

Después de tres años de trabajar juntas en la *escuelita*, realizamos un ejercicio de autoetnografía que nos permitió vernos, escucharnos, acompañarnos y reconocer el valor de esta experiencia como un proceso

significativo que merecía ser compartido. Más allá de reconstruir una trayectoria colectiva, este ejercicio nos brindó la oportunidad de reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas de investigación y docencia, así como sobre las tensiones, desafíos y aprendizajes que han acompañado este camino. El trabajo fue presentado en el congreso *Retos para la igualdad de las mujeres en la ciencia y la educación superior*, en la mesa “Despatriarcalización de la academia: entre la utopía y la realidad”, donde coincidimos con otras compañeras que también están imaginando y construyendo formas distintas de producir conocimiento. Este diálogo nos permitió reconocer que nuestras inquietudes forman parte de una conversación más amplia y de una red de esfuerzos colectivos orientados a transformar la vida académica. Asimismo, nos impulsó a sistematizar nuestra experiencia y plasmarla en este artículo como una forma de documentar, fortalecer y dar continuidad a las alternativas que estamos construyendo.

Uno de los aspectos que consideramos más valiosos de este proceso fue la posibilidad de construir en conjunto con nuestras estudiantes becarias de investigación tanto el diseño de las herramientas metodológicas, como el trabajo de campo y las reflexiones sobre los hallazgos. Para nosotras era importante que su participación no concluyera con la recolección de información, sino que incluyera también la circulación de sus propias ideas y análisis.

De esta manera, buscamos contribuir a que las estudiantes se reconozcan como sujetas productoras de conocimiento y no únicamente como auxiliares dentro de los proyectos de investigación. Sus aportes han servido, además, como punto de partida para iniciar procesos formativos con las nuevas estudiantes que se integran a la *escuelita*. El texto escrito por Nuño y Cervantes nos ha permitido explicar la forma en la que trabajamos, encontrar resonancias y generar una memoria colectiva que se transmite y se renueva constantemente. La intención es que esta experiencia no permanezca únicamente como una anécdota o una vivencia personal, sino que se convierta en una herramienta para fortalecer capacidades de investigación, escritura y publicación académica en un entorno de acompañamiento y cuidado mutuo (Larios,

Díaz, Nuño y Cervantes).

Acompañar en el aprendizaje y en la generación de conocimiento implica trabajo intelectual, emocional y político. Supone invertir tiempo, energía y recursos que frecuentemente permanecen invisibilizados dentro de las métricas institucionales que organizan la vida universitaria. Consideramos urgente seguir disputando los espacios universitarios, especialmente en momentos en los que las transformaciones impulsadas por los feminismos se ven amenazadas por el avance de fuerzas conservadoras que buscan desacreditar los estudios de género, restringir derechos y reforzar estructuras de exclusión. En este contexto, la construcción de espacios de formación feminista adquiere una relevancia estratégica, pues permite sostener procesos de reflexión crítica, fortalecer redes de apoyo y formar nuevas generaciones comprometidas con la transformación social.

El impacto de la teoría, la práctica y la política feminista en el cuestionamiento al canon hegemónico nos obliga también a no obviar las condiciones políticas y materiales que sostienen nuestro trabajo como docentes e investigadoras. Reconocemos que una parte importante de las tareas vinculadas con el acompañamiento, el cuidado y la formación colectiva no recibe reconocimiento institucional y suele traducirse en un aumento de las cargas laborales, reduciendo incluso nuestro tiempo destinado al descanso o al ocio. No obstante, también identificamos en la *escuelita* una forma concreta de incidencia coherente con nuestro posicionamiento político y ético. Más que un espacio complementario a la academia, la concebimos como una apuesta por transformar desde dentro las formas en que se enseña, se investiga y se construyen relaciones.

Este ejercicio nos permite resaltar la importancia de los vínculos afectivos en los procesos de coaprendizaje y coproducción de conocimiento. Reconocemos las emociones que compartimos —el miedo, la incertidumbre, el dolor, el cansancio—, pero también aquellas que sostienen y fortalecen nuestro trabajo colectivo, como la alegría, la esperanza, la confianza y la empatía. Del mismo modo, valoramos las emociones que nos vinculan: el cariño, el cuidado, la escucha y el reconocimiento

mutuo de nuestras fortalezas y limitaciones. Apostamos, junto con Nuño y Cervantes, por la construcción de comunidades epistémicas horizontales, políticamente comprometidas, situadas, colaborativas y cuidadas. Al mismo tiempo, reconocemos nuestros privilegios como mujeres universitarias y hacemos explícitas las condiciones diferenciadas desde las que participamos, así como las contradicciones, desacuerdos y tensiones que atraviesan cualquier proceso colectivo.

Cuando ponemos sobre la mesa la importancia de construir una academia gozosa, no pretendemos desconocer que, como en toda práctica política, existen momentos de conflicto, dificultad, frustración y agotamiento. Más bien, buscamos reivindicar la posibilidad de que la docencia y la investigación sean también espacios para el disfrute, la creatividad, la solidaridad y la construcción de sentido compartido. La apuesta por una academia feminista no implica la ausencia de tensiones, sino la creación de condiciones que permitan enfrentarlas de manera colectiva y cuidadosa.

En este sentido, la experiencia de la *escuelita* nos ha mostrado que el conocimiento puede construirse desde relaciones más horizontales, afectivas y comprometidas con la transformación social. Parafraseando a hooks, sostenemos que aprender a investigar colectivamente abre espacios de posibilidad para imaginar y practicar una academia más justa, más habitable y gozosa; una academia en la que el cuidado y el conocimiento no se entiendan como dimensiones separadas, sino como procesos profundamente entrelazados.

Notas

[1] La investigación militante, lejos de observar los movimientos sociales desde una distancia analítica, articula el trabajo académico con procesos de lucha concretos, asumiendo un compromiso con la transformación social. Esto implica romper la separación entre teoría y práctica, y reconocer que el conocimiento se produce también en la acción colectiva y en la reflexión situada sobre dicha acción.

[2] Hemos elegido el enfoque local porque hemos constatamos que en general, las narrativas siguen centradas en experiencias de la Ciudad de México.

[3] El primer trabajo publicado como resultado del trabajo colectivo fue: Díaz Alba, Carmen, Jessica Carolina Correa,

y Susana Larios Murillo. “Encontrar las grietas: medios de comunicación y movilizaciones feministas en Guadalajara durante 2020”. *Medios de comunicación y derecho a la información en Jalisco*, 2020, editado por Juan S. Larrosa-Fuentes, Editorial ITESO, 2022. doi.org/10.31391/KYDT9006.8.

[4] El espacio, en su inicio, estuvo conformado por una profesora de tiempo fijo, una profesora de asignatura y dos estudiantes de licenciatura.

[5] Cuando iniciamos la *escuelita de investigación* no pensamos que escribiríamos sobre este proceso para compartirla con otras investigadoras, pero nos hemos encontrado con compañeras interesadas en conocer el ejercicio y compartimos los suyos. Esto ha sido muy enriquecedor.

Obras citadas

Abenshushan, Vivian. “La escuela por venir (aquí, ahora)”. *Revista de la Universidad de México*, junio de 2023, [https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/6f430521-35a3-4e2d-96b0-be9a9cc82896/la-escuela-por-venir-\(aqui-ahora\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/6f430521-35a3-4e2d-96b0-be9a9cc82896/la-escuela-por-venir-(aqui-ahora)).

Álvarez Enríquez, Lucía. “El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 65, n. 240, 2020, pp. 147–175. doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388.

Berrio Palomo, Lina Rosa, et al., coordinadoras. *Antropologías feministas en México: Epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas*. Bonilla Artigas Editores, 2020.

Buquet, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno. *Intrusas en la universidad*. UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2013.

Castillo, Rocío A. “Políticas de la edad y economías afectivas de los feminismos contemporáneos en México.” *Boletín Onteakien*, no. 35, May 2023, www.accioncolectiva.com.ar.

Cano, Julieta Evangelina, et al. *Mareas feministas en las universidades latinoamericanas: hilando desde la experiencia: autoetnografías de la revuelta feminista en las universidades latinoamericanas*. Coordinado por Mágara Millán et al., 1.ª ed., CLACSO, 2024.

Canto Cortés, María M., Leticia J. Paredes Guerrero y Rocío I. Quintal López. “Expresiones de activistas universitarias sobre violencia de género en tendederos de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)”. *GénEros*, vol. 3, no. 6, 2025, pp. 132–160. doi.org/10.53897/RevGenEr.2025.6.5.

Cornejo Hernández, Amaranta. “Trabajo de campo en cuarentena: ética del cuidado, afectividad y objetividad fuerte”. *Repositorio Institucional IBERO Puebla*, 1 julio 2020, <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/34>.

- Ellis, Carolyn, et al. "Autoetnografía: un panorama". *Autoetnografía: una metodología cualitativa*, editado por Silvia M. Bénard Calva, Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis, 2019, pp. 17-42.
- Federici, Silvia. *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños, 2022.
- Franco, Estefany. "Escuelita de investigadoras: formación desde el cuidado y el afecto". *Entre Saberes ITESO*, 19 Mar. 2025, <https://entresaberes.iteso.mx/escuelita-de-investigadoras-formacion-desde-el-cuidado-y-el-afecto/>.
- García Dauder, Dau, y Marisa G. Ruiz Trejo. "Un Viaje Por Las Emociones En Procesos De investigación Feminista". *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, n. 50, abr. 2021, pp. 21-41, doi:10.5944/empiria.50.2021.30370.
- Haraway, Donna. "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, 1991, pp. 313-49.
- Harding, Sandra. "¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista". *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, editado por Norma Blázquez Graf et al., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2012, pp. 39-66.
- Heredia, Rocío, y Charlynn Curiel. "Fuimos todas": Activismos feministas universitarios y comunidades emocionales: las tomas en la UNAM." *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, vol. 11, 2025, e1206. doi:10.24201/reg.v11i1.1206.
- hooks, bell. *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Traducido por Marta Malo de Molina, Capitán Swing, 2021.
- _____. *El feminismo es para todo el mundo*. Traducido por Beatriz Esteban Agustí, Lina Tatiana Lozano Ruiz, Mayra Sofía Moreno, Maira Puertas Romo y Sara Vega González Traficantes de Sueños, 2017.
- Jaggar, Alison. "Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology." *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, vol. 32, no. 2, July 1989, pp. 151-176.
- Jasper, James M. *The Emotions of Protest*. University of Chicago Press, 2018.
- Lau, Ana y Merarit Viera. "Feminismos en México: diálogos intergeneracionales y prácticas políticas contra la violencia hacia las mujeres." *Feminismos en Acción*, coordinado por Eli Bartra, Ana Lau y Merarit Viera, 2021, pp. 89-112.
- Larios Murillo, Susana, y Alice Poma. "Construyendo conocimiento con activistas: oportunidades y desafíos de la investigación comprometida". *Investigación social en interacción: Tensiones, debates y dilemas*, editado por Rosalba Casas Guerrero et al., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, 2025.
- Larios Murillo, Susana y Carmen L. Díaz Alba. "Investigación feminista y acompañamiento formativo: apuestas para despatriarcalizar la academia". *1er congreso internacional, V foro nacional y IV internacional: retos para la igualdad de las mujeres en la ciencia y la educación superior*. Mazatlán, Sinaloa. 7-9 nov. 2024.
- Larios Murillo, Susana, Carmen L. Díaz Alba, Nátaly Nuño Silva Nátaly, y Karen Cervantes Navarro. "¿Estas feministas sí me representan? Expresión, diversidad y conflicto en la reconfiguración del movimiento feminista en Guadalajara." *Incidencias. Revista del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana Puebla*, no. 6, año 4, feb. 2025, pp. 58-77. www.revistaincidencias.com/s/REVISTA_INCIDENCIAS_NOTA4-z5rx.pdf.
- Larrondo, Marina, et al. *Activismos Feministas Jóvenes: Emergencias, Actrices y Luchas En América Latina*. Editado por Marina Larrondo y Camila Ponce Lara, CLACSO, 2019. JSTOR, doi.org/10.2307/j.ctvt6rkfs. Accedido 10 de junio de 2026.
- Leyva, Xóchitl, et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. CLACSO, 2018.
- Nuño Silva, Nátaly y Karen Cervantes. "Formación con afectos para la investigación feminista: la Escuelita de Investigación". *1er congreso internacional, V foro nacional y IV internacional: Retos para la igualdad de las mujeres en la ciencia y la educación superior*. Mazatlán, Sinaloa, 7-9 nov. 2024.
- Olivera Bustamante, Mercedes. "Investigar colectivamente para conocer y transformar". *Hacer comunidad: procesos de desposesión y defensa de los territorios*, editado por Xóchitl Leyva et al., CLACSO, 2018, pp. 23-52.
- Prieto Dávila, Sylvia Cristina. "Epistemologías feministas: hacia otras formas afectivas y cuidadosas de conocer y hacer mundo(s)". *Senderos de los estudios feministas del género en América Latina*, editado por Nathaly Rodríguez Sánchez, Universidad Iberoamericana, 2025.
- Ruiz Trejo, Marisa G., coordinadora. *Descolonizar y despatriarcalizar las ciencias sociales, la memoria y la vida en Chiapas, Centroamérica y el Caribe*. Universidad Autónoma de Chiapas, 2020.
- Sabido Ramos, Olga. "Sociología y epistemologías feministas. Objetividad(es), emociones y pedagogía encarnada." *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, no. 56, 2022, pp. 106-140. doi.org/10.32870/lv.v6i56.7476.
- Solana, Mariela y Nayla Luz Vacarezza. "Sentimientos feministas". *Revista Estudios Feministas*, vol. 28, no. 2, 2020, e72445. doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272445.
- Cornejo Hernández, Amaranta. "Los cuidados son una forma que toma la interdependencia". Entrevista por

Fernanda Suárez. *Incidencias*, 25 ago. 2023, www.revistaincidencias.com/articulos/los-cuidados-son-una-forma-que-toma-la-interdependencia.

Varela, Nuria. *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Ediciones B, 2019.

investigación feminista.

Biografías de las autoras

Susana Larios Murillo es profesora titular de asignatura en los departamentos de Formación Humana y Estudios Socioculturales del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara e investigadora independiente. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el ITESO. Imparte las asignaturas de Equidad y Género e Investigación en Comunicación y Cultura II, así como los talleres de Docencia con Perspectiva de Género. Colabora en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada y en el Laboratorio sobre Activismos y Alternativas de Base (LACAB) de la UNAM. Su trabajo de investigación se sitúa en la intersección entre los feminismos contemporáneos, la dimensión emocional de los movimientos sociales y la pedagogía de la investigación. Acompaña la formación de jóvenes investigadoras en la escuelita de investigación.

Carmen Leticia Díaz Alba es académica del Departamento de Formación Humana del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Es Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (CIESAS Occidente) y Maestra en Ciencias Políticas (Universidad de Montreal). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores/as nivel I. Imparte las asignaturas de Equidad y Género; Estudios Regionales: América Latina y el Caribe; y el seminario de maestría Género, Derechos Humanos y Paz. Sus líneas de investigación se enfocan en feminismos interseccionales y movimientos sociales en América Latina. Su proyecto más reciente aborda las reconfiguraciones de los feminismos en Jalisco y colabora en la investigación “Género, cuidados y bienestar social: el modelo Colmena y su perspectiva comunitaria”. En ambos proyectos, acompaña la formación de estudiantes en la escuelita de

From Women's Narratives to Institutional Archive: Feminist Knowledge Production on Gendered Medical Violence

MARÍA HERRERA CÁRDENAS (UNIVERSITÄT BIELEFELD, GERMANY)

Abstract

This article examines how feminist knowledge on violence against women and girls (VAWG) circulates, stabilises, and encounters resistance within contemporary European academic institutions. Drawing on feminist epistemology, particularly Miranda Fricker's framework of epistemic injustice, it conceptualises feminism in academia as an infrastructure of mediation through which women's testimonies, literary production, activist knowledge, and institutional frameworks intersect. Focusing on gendered medical violence as an analytically transferable case, the study combines pedagogical engagement and transnational research across Spain, Germany, Finland, and the United Kingdom. It analyses how women's credibility hierarchies shape the reception of lived-experience methodologies, how traditional quantitative paradigms continue to dominate definitions of scientific legitimacy, and how hermeneutical gaps produce institutional invisibility. This analysis further explores digital platforms as emergent feminist counter-archives in response to epistemic marginalization. By examining the role of medical humanities as preventive pedagogy in professional healthcare training and by tracing the movement from women's testimony to feminist institutional archive, the article argues that prevention depends on intelligibility since harms that lack shared interpretive resources remain normalised or dismissed. Feminism in academia operates simultaneously as analytic intervention and preventive infrastructure, challenging epistemic hierarchies while constructing interdisciplinary frameworks capable of reconfiguring institutional responses to misogynistic violence.

Keywords: Feminist epistemology, gendered medical violence, epistemic Injustice, Violence Against Women and Girls (VAWG), Medical Humanities

1. Introduction: Feminist knowledge as mediation infrastructure

Academic feminism today cannot be understood through a mere theoretical lens since its action entails an infrastructure of mediation: a space where women's testimonies, literary works, activist knowledge, and institutional frameworks intersect and coexist. To study feminism within the context of the university results in the interrogation regarding how women's lived experiences—particularly those related to violence against women and girls (VAWG)—travel through classrooms, research centres, curricula, and policy environments until they are stabilised within institutional knowledge. Yet this process of stabilisation has

historically been shaped by unequal conditions of participation in meaning-making practices. The Argentine anthropologist Rita Segato offers a crucial starting point for understanding why interpretation itself is never neutral. For Segato, violence always carries an expressive, communicative dimension that must be read and decoded by someone with the interpretive authority to do so:

Es necesario todavía entender que toda violencia, aun aquella en la cual domina la función instrumental como, por ejemplo, la que tiene por objetivo apropiarse de lo ajeno, incluye una dimensión expresiva, y en este sentido se puede decir lo que cualquier detective sabe: que todo acto de violencia, como un gesto discursivo, lleva una firma. Y es en esta firma que se conoce

la presencia reiterada de un sujeto por detrás de un acto. (Segato 39)

(It is still necessary to understand that all violence, even that in which the instrumental function dominates — as, for example, violence aimed at appropriating what belongs to another — includes an expressive dimension, and in this sense one can say what any detective knows: that every act of violence, like a discursive gesture, carries a signature. And it is in this signature that the repeated presence of a subject behind an act becomes known.)

If violence functions as a kind of discourse, which requires a “detective,” an interpreter, to trace its signatura, then the question of who is authorised to read that signature becomes central to feminist epistemology. It is precisely this asymmetry in interpretive authority that Miranda Fricker names in *Powerlessness and Social Interpretation* (2006), where women’s position during second-wave feminism was marked by a structural powerlessness that limited their participation in the very sites where collective meanings are generated:

Women’s position at the time of second wave feminism was still one of marked social powerlessness in relation to men; and, specifically, the unequal relations of power prevented women from participating on equal terms with men in those practices by which collective social meanings are generated. Most obvious among such practices are those sustained by professions such as journalism, politics, academia, and law—it is no accident that Brownmiller’s memoir recounts so much pioneering feminist activity in and around these professional spheres and their institutions. Women’s powerlessness meant that their social position was one of unequal hermeneutical participation. (Fricker, 98)

Fricker’s account of unequal hermeneutical participation clarifies why women’s experiences so often fail to achieve institutional recognition. The difficulty lies in structural epistemic exclusion from the practices through which shared meanings are produced and legitimised. Academic feminism, in this sense, intervenes

at this exact level: it seeks to recalibrate the epistemic conditions under which women’s lived realities become intelligible, credible, and ultimately institutionalised.

This article is grounded in my ongoing research on gendered medical violence at Universität Bielefeld (Germany). Throughout a comparative study between Spain and Germany (2010-2025), I analyse medical violence against women and girls (VAWG): forms of harm embedded in healthcare systems, diagnostic practices, obstetric settings, and institutional neglect, including epistemic forms of violence such as dismissal, disbelief, and interpretive erasure. While my empirical entry point is based on the Medical Humanities, I treat this case as analytically transferable to other academic fields where feminist knowledge is routinely evaluated through unequal regimes of credibility. For this, I develop a double perspective on institutionalization. First, I examine how students and trainees receive VAWG prevention when it enters academic curricula—generating tension between the desire for practical solutions and the experience of institutional inertia. This sensation of inertia can be partially understood through what Susan Sontag, in *On Regarding the Pain of Others* (2003), describes as the contradiction of spectatorship, which explains the idea that repeated exposure to representations of suffering tend to result in emotional numbness or moral fatigue instead of action. Similarly in the context of VAWG, the circulation of statistics, reports, and narratives does not automatically translate into transformative engagement; rather, it can coexist with detachment, discomfort, rejection, or paralysis. Second, I analyse how feminist knowledge is received when introduced by a woman lecturer within international academic environments. Together, these layers shed light on how institutional authority shapes what can count as knowledge. To conceptualise these dynamics, I draw on feminist epistemology and on Miranda Fricker’s framework of *epistemic injustice*, with particular attention to *testimonial* and *hermeneutical injustice*. Here, my guiding question is: under what conditions does women’s narratives, voices, and testimonies become institutional knowledge—and when do universities constrain that transformation

through credibility hierarchies and gaps in women's collective interpretive resources?

A further premise I propose is that VAWG prevention depends on intelligibility, since harms that lack shared vocabulary tend to remain normalised, delegitimised, misrecognised, or dismissed, particularly in contexts shaped by what Laurie Layton Schapira has described as the *Cassandra effect*, [1] whereby women's accounts are invalidated or disbelieved even when they are supported by evidence or later on corroborated. In academic settings, this concept can translate into hermeneutical gaps that push feminist researchers, especially those working with lived experience and trauma-sensitive approaches, towards alternative spaces of circulation. For this reason, I read digital platforms as emergent feminist counter-archives where women's credibility struggles and epistemic resistance become visible when institutional channels obscure the circulation of this information, thereby eroding the expansion of feminist knowledge. In doing so, I argue that feminism in academia can simultaneously grow as a critique and as an infrastructure since it exposes epistemic hierarchies while building interdisciplinary connections necessary for effective prevention.

Methodologically, this article combines ethnographic observation and pedagogical engagement across Spain, Germany, Finland, and the United Kingdom, including teaching and research encounters at the University of Jyväskylä, South-Eastern Finland University of Applied Sciences (XAMK), University College London (UCL), and the University of Jaén, alongside observations of how women early-career researchers discuss credibility struggles and lived-experience methodologies in digital spaces. In the next sections, I examine classroom reception and credibility hierarchies, the politics of naming and translation, the role of feminist digital counter-archives, and the use of storytelling and narrative work in feminist medical humanities as preventive pedagogy, before concluding on the effects of institutionalization. This analysis begins by examining positionality and classroom reception, considering how VAWG prevention is received within interdisciplinary teaching contexts. It then moves to a theoretical discussion

of feminist epistemology and medical authority, situating epistemic injustice within healthcare and professional training environments. From there, the analysis turns to the politics of naming and translation, showing how conceptual absence generates women's institutional invisibility. Next, I explore digital platforms as feminist counter-archives, tracing how lived-experience research circulates when academic credibility structures marginalise it. Importantly, I analyse feminist medical humanities as a form of preventive pedagogy, following the movement from narrative interpretation to professional training [2]. Finally, I conclude by reflecting on transnational circulation and institutionalization of feminist knowledge, and on the effects of embedding it within academic infrastructures, considering the university as potentially both: feminist archive and contested terrain.

2. Positionality and classroom reception: teaching Medical VAWG as an interdisciplinary encounter

Academic feminism seeks to recalibrate the epistemic conditions under which women's lived realities become intelligible, credible, and ultimately institutionalised: "The struggles involved in challenging conventional notions of expertise to make space for seemingly illegitimate forms of knowledge, connect feminism and the medical humanities" (Pattison 33-36). As a consequence to the necessity to democratize more humane and empathic medical practice towards women and girls, interdisciplinarity is amplified at an accelerated pace: "The medical humanities is an area of inquiry that is highly interdisciplinary, rapidly expanding and increasingly globalized" (Whitehead and Woods 1). In bridging the gap between statistical knowledge and lived experience, accessibility and outreach to patients, professionals, and policymakers open a new horizon of possibilities. Yet this shift is neither linear nor uncontested. While medical humanities and feminist epistemologies are gaining visibility, resistance persists—particularly in contexts where quantitative paradigms continue to dominate definitions of scientific legitimacy.

Scholars—especially women—who centre

lived experience as a legitimate qualitative framework have traditionally been evaluated as less rigorous when their analyses do not rely on numerical methods, reflecting the persistence of methodological hierarchies within academia (Westmarland 4). Empirical studies on research assessment have shown that disciplines with higher proportions of women and greater reliance on qualitative methodologies tend to receive lower evaluations of research quality and reduced funding success, suggesting that methodological bias intersects with gendered structures of credibility (James 1). This tension is not new since feminist researchers have long criticised positivist quantitative traditions for marginalising women's experiences. Ann Oakley (1974) argued that mainstream sociological methods systematically excluded women, while Stanley and Wise (1993) demonstrated how women were usually merely "added" to male-centred knowledge frameworks. In addition, Maria Mies (1983) exposed how so-called "malestream methods" were deployed to study women's lives through androcentric lenses, and Jessie Bernard (1975) questioned why certain fields of research were privileged over others, concluding that methodological priorities tend to mirror masculine norms through the ingrained male gaze. When scholars working within experiential or narrative paradigms are discredited on the grounds of insufficient "rigour," what is at stake is not a simple methodological disagreement but a lack of credibility. In such cases, Fricker's concept of *testimonial injustice* becomes analytically illuminating: prejudice against non-numerical forms of evidence leads to the devaluation of researchers and their work before the substance of their analysis is properly considered.

In response to the recurrent discrediting of women's lived experience and drawing on Robert Arnett's terminology, I conceptualize the term "feminist intersubjective knowledge":

Patients have detailed knowledge of their own experiences of illness. Doctors have detailed scientific knowledge of disease processes. These two kinds of knowledge appear very different, and bringing them together is not straightforward. If done

successfully, then both patient and doctor have a shared understanding which could be said to be "intersubjective" knowledge. (Arnett 104-105)

In this sense, academic feminism currently inhabits a double-edged landscape. On the one hand, feminist scholarship has been crucial in rendering misogynistic violence visible within formal institutional contexts. In doing so, universities have become spaces where gendered harm—previously dismissed as incidental, private, anecdotal, or marginal—acquires conceptual language, empirical grounding, and political visibility. For instance, feminist research has been instrumental in exposing how the historical construction of medicine around the male body as epistemic norm has rendered women's symptoms secondary, atypical, or psychosomatic, thereby generating forms of epistemic injustice, obstetric violence, and systemic gender, and racial, bias within healthcare systems. As physician Carme Valls argues in *Mujeres invisibles para la medicina* (*Invisible Women for Medicine*):

Es la ciencia médica, construida en base a la salud mental masculina, la que define qué es normal o no en las mujeres que atiende y trata. Etiquetar, diagnosticar y decidir qué mujeres son "normales" y cuáles están enfermas, nerviosas o locas ha colaborado en gran medida a empeorar la salud mental de las mujeres, que además de tener que luchar contra los modelos sociales que quieren encerrarlas han de luchar contra los modelos mentales de los y las profesionales que deben atenderlas. (Valls 3)

(It is medical science—constructed on the basis of male mental health—that defines what is considered normal or abnormal in the women it attends to and treats. Labelling, diagnosing, and deciding which women are 'normal' and which are ill, nervous, or mad has significantly contributed to worsening women's mental health. In addition to struggling against social models that seek to confine them, women must also contend with the mental frameworks of the professionals

responsible for their care.)

While many feminist scholars express a growing concern that academic debates remain at the level of description rather than advancing effective prevention, the proliferation of data on gendered medical violence has undoubtedly strengthened public recognition of the problem: “the potential contribution of female health workers to advancing global health remains inhibited by several factors, including those underpinned by gender power relations” (George et al. 1). In this sense, statistical representation, while politically impactful, risks obscuring the complexity, ambiguity, and silencing mechanisms embedded in women and girls’ experiences of trauma. To exemplify this gender bias in the healthcare system, recent work on violence against female health workers has adapted the classic *violence against women* iceberg model to the professional healthcare domain. As the traditional iceberg highlights how visible indicators of gender-based violence are underpinned by a much larger, hidden mass of unreported, normalized, and structurally embedded abuse, the *female health worker violence iceberg* [3] reveals how frontline violence is only the tip of a broader system of gendered harm in healthcare settings. Under the surface lie entrenched power relations, workplace cultures that normalise risk, lack of protective measures, insufficient data, and organisational practices that fail to recognise or address VAWG as a structural phenomenon. This extended iceberg metaphor sheds light on the fact that focusing on quantitative indicators exclusively, without attending to the relational and interpretive layers beneath, risks rendering invisible the very patriarchal power and control dynamics feminist research seeks to denounce and eradicate.

2.1 What does it mean to study violence against women and girls from within the university?

To study violence against women and girls within the university entails an interrogation on how knowledge hierarchies are constructed and sustained. As described in the previous section

of this article, academic feminism today faces a structural obstacle: structural asymmetries between quantitative and interpretive disciplines. This divide thus produces a theoretical gap. Quantitative studies generate figures on VAWG, but institutions still struggle to articulate what these numbers signify in lived, relational, and structural terms. A case in point is that women who report suffering intimate partner violence (IPV) or domestic abuse may retract their statement due to diverse coercive reasons such as fear of financial dependence or the abuser—the man—hurting their children:

the victim then makes the decision to formally retract their PVS by providing a PRS [...] those victims whose cases have been deemed sufficient evidentially to obtain a statement and where victims who were initially motivated to engage officially with the CJS decide to retract that statement. Timings of retraction requests can be received a few hours after the initial statements have been obtained following the arrest of the abuser, during the period of time leading up to the court case, and at times, on the actual day of the trial, with some research suggesting that a retraction typically takes place following the first five days of the DVA incident. (Birdsall and Boulton 1)

Without conceptual depth, statistics risk becoming detached from the social realities researchers attempt to measure. This does not mean these numbers—or stories—do not exist in reality. In this respect, Birdsall and Boulton advance the claim that “more sensitivity is needed in distinguishing between cases where victims may be empowered to make their own decision to withdraw, in comparison to cases where the victim may have been coerced into dropping the charges” (1). It is precisely within this gap that feminism in academia acquires methodological and political relevance. By bringing narrative analysis, feminist epistemology, and critical theory into dialogue with public health and social science research, they enable institutions to interpret quantitative findings within broader frameworks of power, vulnerability, and systemic inequality. If VAWG is itself systemic, then it must

be addressed systemically and collaboratively—through active listening, and interdisciplinary collaboration capable of linking data, testimony, pedagogy, and prevention.

The imperative necessity of this multilayered—exploring intersectional, interdisciplinary and multicultural—work became particularly evident during my research stays across European universities. While conducting postdoctoral research in Finland, I was told in an informal conversation that violence against women “is not a problem in this country”. This statement reflected a national imaginary in which structural violence becomes unintelligible when it is not explicitly framed as such. A similar dynamic emerged in a recent conversation with a physicist at a public hospital in Spain while discussing examples of medical violence against women and girls (VAWG). Upon presenting the research framework, she responded: “That does not happen here. In fact, we have many women working in our institution”. The implicit equation between the numerical presence of women and the absence of VAWG reveals a recurrent epistemic displacement. In this regard, representation is mistaken for equality, and institutional demographics are taken as evidence that structural violence is impossible. In both instances, denial does not operate through overt rejection but rather through conceptual limitation. When violence is understood only as exceptional, criminal, incidental, or external to professional practice, forms of gendered medical harm—such as dismissal, diagnostic neglect, or epistemic injustice—remain unrecognisable. These international encounters shed light on how institutional self-perception obscures systemic harm, particularly when gender parity in staffing is interpreted as proof that discriminatory gendered dynamics do not exist. The result shows a hermeneutical gap, which conveys a clear message: harm against women and girls persists, yet lacks the conceptual framework required for its acknowledgment.

In discussions with anti-VAWG professionals working at the NGO VIOLA [4] in the Finnish city of Mikkeli explained that there is no Finnish equivalent to the Spanish legal concept *violencia vicaria* [5] :

La violencia vicaria es una forma de violencia machista. Los hijos e hijas de las mujeres víctimas de violencia de género, así como las niñas y niños menores de edad sujetos a su tutela, guarda y custodia, son víctimas directas de este tipo de violencia, tal y como recoge desde el año 2015 la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Además, en ocasiones estos y estas menores de edad son utilizados por el maltratador para hacer daño a la madre. (*Violencia vicaria is a form of VAWG. The sons and daughters of women who are victims of gender-based violence, as well as minors under their guardianship, care, and custody, are direct victims of this type of violence, as recognised since 2015 in Organic Law 1/2004 of 28 December on Comprehensive Protection Measures against Gender Violence. In addition, these minors are sometimes used by the abuser as instruments to harm the mother.*)

In Finnish language, the closest available expression to “violencia vicaria” referred merely to *kolmanteen osapuoleen kohdistuva väkivalta* (violence directed at a third party) or *välillinen väkivalta* (indirect violence). These formulations and their lack of universal terminology to describe this type of VAWG dilutes the gendered intentionality and psychological dimension of the practice. This linguistic lacuna to conceptualise—and therefore effectively identify—purposeful types of abuse against women provides evidence for a broader epistemological issue: what cannot be named cannot be legitimized. Within academic and policy frameworks, unnamed forms of VAWG remaining diffuse, under-theorised, or statistically invisible makes this reality unintelligible.

The politics of translation thus become central to VAWG prevention. As Andreas Behnke explains, modern epistemologies tend to neutralise translation as a complex intercultural process by constructing a detached site of observation from which the world appears as representation (*Vor-stellung*)—something positioned before the subject’s gaze. This epistemic posture presupposes an abstract,

detached, universal observer; yet, as feminist theory has shown, such neutrality is historically coded as masculine and patriarchal. In *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1975) Laura Mulvey's notion of the "male gaze" further illuminates how representation is structured through asymmetrical relations of power, prioritizing the perspective of the heterosexual white man, which becomes the norm. This observing subject occupies a position of authority while the observed (female) becomes objectified, thereby losing their agency. When applied to the translation of gendered violence, this detached observational stance risks flattening lived experience into legible data, thereby reproducing the very hierarchies it claims to transcend. This decontextualised position promises a master code capable of rendering all cultural texts fully legible, "without excess or lacunae" (Behnke 91). For this reason, in my teaching and invited seminars at institutions such as University College London and the University of Jyväskylä, I have adopted a multilingual analytical approach when working with anti-VAWG concepts that lack direct equivalents across languages. In one seminar regarding sexual VAWG prevention I delivered at UCL on 26th January 2026, Prof. Ilan Kelman inquired about the English translation of *violencia vicaria*, and the absence of an established term became itself an enlightening moment of critical reflection. English-speaking students, unfamiliar with the concept due to its absence in their legal vocabulary, confronted how linguistic gaps delimit the boundaries of recognition. These "aha" moments reveal how feminist academic dialogue can expose conceptual blind spots and create conditions for epistemic expansion, positioning women and girls' experiences at the centre of analysis. More importantly, they demonstrate how epistemic absence produces institutional absence: when a form of violence lacks conceptual articulation, it struggles to enter professional training, statistical measurement, and policy design. In these contexts, women encounter material obstacles and interpretive barriers that erode their *epistemic confidence* (Fricker 49), reinforcing the very inequalities that remain conceptually—and materially—obscured.

3. Feminist Epistemologies and Medical Authority

Feminist epistemology has long interrogated how authority is unequally produced, legitimised, and distributed within institutional contexts. As Elizabeth Anderson outlines in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2024), dominant knowledge practices disadvantage women in multiple, structurally embedded ways: by (1) excluding them from inquiry, (2) denying them epistemic authority, (3) denigrating "feminine" cognitive styles, (4) producing theories of women that portray them as inferior or significant only insofar as they serve male interests, (5) generating accounts of social phenomena that render women's activities, interests, and gendered power relations invisible, and (6) producing knowledge that is either unusable for subordinated groups or that actively reinforces existing hierarchies. Such critiques challenge the presumed neutrality and universality of feminist knowledge production. Rather than being objective or detached, systems of expertise are conventionally structured through intersecting relations of power across gender, race, and class. What presents itself as a neutral method or universal theory is typically anchored in a situated—and normally masculinized—epistemic standpoint. Miranda Fricker develops the concept of *hermeneutical marginalization* (Fricker 98), emphasising that social identities are complex and stratified. In other words, an individual may be privileged along one axis while marginalised along another. In academic contexts, for instance, a woman researcher may occupy a position that formally grants her the authority to write, publish, and participate in scholarly debate, yet simultaneously encounter structural obstacles in gaining visibility, recognition, and access to career advancement. It is well-known that a woman's institutional inclusion does not necessarily translate into equal hermeneutical participation. As Fricker explains, hermeneutical marginalization prevents subjects from generating or accessing shared meanings in specific areas of social life, even if they retain fuller participation elsewhere. Unsurprisingly, such marginalization is not a

voluntary withdrawal but “is always a form of powerlessness, whether structural or one-off” (Fricker 99).

Within healthcare systems, this imbalance acquires material consequences, as it shapes whose pain is believed, whose symptoms are minimised, and whose narratives are dismissed as exaggerated, emotional, or psychosomatic. Fricker further insists that “epistemic injustice is woven into the fabric of social injustice more generally” (100), underscoring how credibility deficits mirror broader structures of inequality. Testimonial injustice, in this framework, occurs when a speaker’s account is granted less credibility due to identity-based prejudice. A contemporary example can be observed in the well-documented racial disparities in maternal mortality in the United Kingdom, where Black women are significantly more likely to die during pregnancy or childbirth than white women. These disparities have been linked not only to structural inequalities but also to credibility gaps shaped by racist stereotypes—such as assumptions that Black women are more expressive, exaggerate pain or are more resilient to suffering due to their cultural background. While structural inequalities persist, the campaign *Five X More* (fivexmore.org) has played a significant role in rendering these disparities publicly legible. Women’s contemporary literary and digital cultural productions, such as Beatriz Cabur’s *Childbirth-19* (2020), further visibilise how women’s testimonies of pain are routinely minimised within obstetric contexts, exposing the convergence of testimonial and hermeneutical injustice in medical practice. The digital play portrays a Black woman giving birth during the COVID-19 pandemic, isolated in a hospital environment where she is required to labour alone. Both she and the medical staff are masked, intensifying a sense of depersonalisation and communicative rupture. Throughout the performance, the protagonist repeatedly verbalises confusion about what is happening to her body, asking: “What is labour? The pushing moment?” Her questions do not signal ignorance, but rather the absence of adequate explanation within the clinical encounter. She is undergoing a complex physiological process without being provided the

interpretive framework necessary to understand it. Instead, her pain is minimised and her agency systematically curtailed. Despite her attempts to seek clarification, she receives little meaningful communication from healthcare professionals, reinforcing her *epistemic isolation*. During her childbirth, medical procedures are carried out without adequate dialogue and her reactions are subtly infantilised. As a result, the combination of racialised embodiment, pandemic isolation, and institutional authority produces a scenario in which her suffering is not acknowledged while also rendered partially unintelligible. Therefore, Cabur’s work stages the layered dynamics of women’s credibility deficit and interpretive exclusion that characterise epistemic injustice in obstetric care.

When viewed through the lens of epistemic injustice, medical authority can be understood as a regime of recognition. Feminist epistemology reframes the central inquiry from “Did abuse occur?” to “Under what epistemic conditions does harm become recognisable?” It is at this juncture that the feminist medical humanities acquire both methodological and political significance. Through the analysis of literary narratives, autobiographical testimonies, cultural representations, and archival materials, the medical humanities illuminate how medical authority is historically constructed and VAWG becomes normalised through classificatory systems that selectively obscure or amplify particular voices. Narrative analysis makes visible patterns that statistical frameworks alone often fail to capture, such as the repetition of dismissal, the routinisation of disbelief, assumptions that women possess a higher pain threshold, the subtle disciplining of patients who question medical expertise, disproportionate waiting times, and forms of objectification embedded in clinical interaction. These recurring power dynamics reveal how epistemic injustice operates not as an isolated event, but as a patterned structure within healthcare settings. In *Powerlessness and Social Interpretation* (2006), particularly in *The Wrong of Hermeneutical Injustice*, Miranda Fricker theorises the structural dimension of interpretive exclusion:

If other women [...] had never gone to

consciousness-raising, the experience (of abuse) would have remained under wraps for much longer and would have done more to ruin the professional advancement, the personal self-confidence and [...] the general epistemic confidence of women than it was in fact allowed to do, thanks to second wave feminism. When you find yourself in a situation where you seem to be the only one to feel the dissonance between received understanding and your own intimated sense of a given experience it tends to knock your faith in your own ability to make sense of the world, or at least the relevant region of the world. We can see, then, that not only does hermeneutical injustice have knock-on practical disadvantages for the subject, it also has epistemic disadvantages associated with it. (Fricker 104)

An increasing number of feminist scholars actively resist patriarchal norms within academia by foregrounding experiential and narrative methodologies—particularly in contexts where quantitative indicators fail to capture the structural realities of VAWG prevention. What is at stake here is *situated hermeneutical inequality*, defined as “the concrete situation is such that the subject is rendered unable to make communicatively intelligible something which it is particularly in his or her interests to be able to render intelligible” (Fricker 103). This form of inequality silences and obstructs meaning-making itself. Drawing on Fricker’s distinction between “primary” and “secondary harms”, this discrimination becomes visible in academic contexts where women struggle to articulate forms of epistemic marginalisation that lack institutional vocabulary or recognition. The primary harm consists in the interpretive gap itself: experiences that remain only partially intelligible, even to those who experience them. The secondary harm emerges when this persistent misrecognition erodes epistemic confidence, discourages intellectual risk-taking, and ultimately pushes female scholars—particularly early-career researchers—towards alternative spaces of circulation, including digital platforms. In such cases, the migration to online counter-archives does not reflect a voluntary

departure from institutional life, but a response to structurally constrained hermeneutical participation.

First, what Fricker terms *the primary epistemic harm* alludes to “a patch of a woman’s social experience that was not collectively understood and so remained barely intelligible even to her” (103-104). In academic contexts, this dynamic may manifest when female researchers recognise discriminatory patterns yet lack the institutional vocabulary or collective validation necessary to articulate them. For independent scholars or early-career academics in particular, the absence of interpretive support can gradually erode what Fricker calls “epistemic confidence” (Fricker 49). This erosion has material consequences; when scholars repeatedly encounter misrecognition or methodological dismissal, intellectual risk-taking becomes costly, and withdrawal appears as a form of self-preservation. The cumulative effect contributes to structural patterns in which senior academic positions remain disproportionately occupied by men. The so-called glass ceiling, therefore, should not be understood as accidental, but as the outcome of mechanisms of epistemic marginalisation that render certain forms of knowledge—and those who produce them—less visible, less credible, and ultimately less institutionally sustainable.

Within what Fricker terms “secondary harms” (Fricker 58) the consequences of hermeneutical marginalisation become materially and psychologically tangible. Women may develop symptoms of stress, find themselves unable to request transfers or formally report discriminatory environments because they lack a “nameable” reason to cite, and in some cases ultimately feel compelled to leave their positions. In academic contexts, this may translate into moving to another institution, shifting research fields, or withdrawing from academia altogether in response to the cumulative erosion of epistemic confidence produced by entrenched patriarchal norms. The consequences of primary and secondary harms are epistemically significant. As Fricker further explains, when an individual is “repeatedly subject to the intrinsic epistemic insult that is the primary injustice, but where this persistent intellectual undermining causes [her] to lose confidence in [her] beliefs

and/or his justification for them, [she] literally loses knowledge" (Fricker 49). More indirectly, individuals suffer a "failure to gain knowledge" if persistent marginalisation prevents them from developing the intellectual virtues necessary for inquiry (Fricker 49). This erosion affects what James Montmarquet conceptualises as *epistemic virtues*—impartiality, intellectual sobriety, and intellectual courage. The latter, in particular, involves "the willingness to conceive and examine alternatives to popularly held beliefs, perseverance in the face of opposition from others (until one is convinced one is mistaken), and the determination required to see such a project through to completion" (Montmarquet 23). Such virtues presuppose a baseline of women's epistemic confidence; where hermeneutical injustice persists, that confidence is destabilised. As Fricker ultimately notes, the enduring loss of intellectual confidence entails a regrettable deformation of epistemic character (51). Seen in this light, the tension between data-driven public health paradigms and interpretive, narrative-based methodologies is not merely methodological; it reflects deeper struggles over what counts as evidence, whose voice is granted credibility, and how prevention itself is conceptualised.

However, feminist epistemology does not remain confined to critique. In my pedagogical work with students in nursing, public health, youth work, and literature programmes across Germany, Finland, Spain, and the United Kingdom, these epistemological frameworks operate as tools of professional reflexivity. When students engage with narratives of obstetric violence or diagnostic neglect—such as Beatriz Cabur's *The Mind-Boggling Shrinking Woman* (2021) and *Childbirth-19*—they are invited to identify credibility hierarchies embedded within clinical scenarios. These works serve as pedagogical catalysts for situating local experiences within broader transnational debates on the visibility of VAWG. On the one hand, they enable students to recognise both overt and subtle forms of abuse, including those normalised within institutional routines. On the other hand, they foreground students' own agency as emerging professionals: participants are encouraged to interrogate patriarchal patterns

of harm and to critique entrenched practices by imagining alternative responses grounded in ethical attentiveness. These exercises cultivate empathy and, essentially, forms of active listening toward women's testimonies. In classroom discussions, we examine how institutional procedures may reproduce violence through explicit hostility, patterned misrecognition and routinised disbelief. Feminist epistemology thus functions simultaneously as analytic lens and preventive infrastructure. Prevention, therefore, should not be reduced to procedural reform alone since it requires epistemological transformation. Feminist epistemologies transcend the analysis of medical authority by unsettling its asymmetries and proposing alternative frameworks capable of reconfiguring its structural effects.

3.1 *Feminist circulation and institutionalisation*

The institutionalisation of feminist knowledge takes multiple forms, such as doctoral programmes, research centres, MA curricula, and EU-funded initiatives. Each site produces tensions, such as between activism and bureaucratic funding logics, between radical critique and policy language, and between lived testimony and measurable outcomes. The two years (2024-2026) consecutive invitation to teach sexual and medical VAWG prevention to healthcare professionals in Finland's only Master's Programme in the Promotion of Sexual Health at the South Eastern Finland University of Applied Sciences (XAMK) exemplifies how feminist knowledge enters professional healthcare training. Here, prevention is not abstract since it transforms into curricular content, assessment, and professional formation addressed to healthcare professionals. Academic feminism, therefore, connects with a *transnational ecology of knowledge*.

The increasing emergence of international and interdisciplinary initiatives within European universities reflects a growing recognition that systemic issues demand collaborative responses. Another example is the Master's Degree in World Studies at Universität Bielefeld and the interdisciplinary Master's Degree in Critical Analysis of Gender Inequality and Comprehensive Intervention in Gender-Based

Violence at the University of Jaén (Spain). These programs connect knowledge from different faculties, such as science, public health, social sciences, and the humanities. More importantly, these purposeful connections are structurally necessary if VAWG is to be addressed beyond descriptive documentation, with the intention of generating real preventative and effective impact. To study feminism, and more precisely violence against women and girls, from within the university, entails to question how institutions define violence, what they render measurable, and what they leave conceptually obscured and unarticulated. This necessary paradigm shift requires treating women's narratives not as secondary qualitative supplements, but as epistemic interventions capable of challenging institutional metrics, reshaping preventive strategies, and transforming professional training in healthcare and public policy. Therefore, feminism in academia reveals the limits of existing knowledge systems while actively constructing the interdisciplinary frameworks required to confront systemic VAWG.

3.2 Language, Legitimacy, and Symbolic Domination: Women and the Right to Public Speech

One of the central questions in contemporary cultural production concerns the right for women to experience genuine legitimacy when articulating a public message. Traditional language itself has functioned as a mechanism of encapsulation and subordination. In this sense, literary and critical traditions are not neutral terrains. Their codes, hierarchies, and evaluative criteria have historically been shaped by androcentric and patriarchal assumptions that determine what counts as universal, legitimate, or canonical. As María Ángeles Cabré interrogates:

A pesar de los grandes avances sociales en cuestión de igualdad de género, la falta de paridad se está perpetuando de un modo muy peligroso en el mundo literario, uno de los ejes vertebradores del sector cultural. ¿Puede permitirse este país una visión androcéntrica tan descarada y

desacomplejada en un sector tan delicado para la construcción del imaginario colectivo? (Cabré, 2011)

(Despite major social advances in gender equality, the lack of parity is being perpetuated in a highly dangerous way in the literary world, one of the structural axes of the cultural sector. Can this country afford such an overt and unapologetic androcentric vision in a sector so crucial for the construction of the collective imaginary?)

The persistence of androcentric evaluation becomes visible in institutional contexts like academic institutions. In 2017, a doctoral thesis defended at Université Bordeaux-Montaigne on contemporary Spanish fiction relied on an exclusively male corpus. The female doctoral candidate acknowledged that “puede que los criterios a partir de los que selecciono lo que para mí es ‘buena literatura’ sean sesgados desde un punto de vista de género” (“it may be that the criteria from which I select what for me is ‘good literature’ are gender-biased”) (Touton 12). This is an example that sheds light on the fact that what appears as neutral aesthetic judgment typically conceals deeply internalized—and patriarchal—hierarchies. Similarly, condescending statements by influential editors reinforce these asymmetries. Jesús García Sánchez (Chus Visor) declared in an interview that “Lo siento, pero creo que la poesía femenina en España no está a la altura de la otra, la masculina, digamos...” (“I’m sorry, but I think women’s poetry in Spain is not at the same level as the other, the male one, let’s say...”) (Touton 14). Such claims are not an expression of personal taste but a contribution to the consolidation of symbolic hierarchies that shape women’s recognition and canon formation—rendering them excluded from the center and relegated to the margins.

In addition, Karnele Jaio builds on this unequal dynamic through Pierre Bourdieu’s concept of *symbolic domination*: “Dominación simbólica es, por ejemplo, que un crítico atribuya a una obra con personaje masculino un alcance universal y que reduzca el de una obra protagonizada por una mujer al ámbito de

'lo femenino', de lo particular" (Touton 13-14). (*"Symbolic domination is, for example, when a critic attributes a universal scope to a work with a male protagonist and reduces a work led by a female protagonist to the realm of the 'feminine,' of the particular"*). Here, it is clear that universality is coded as masculine since the feminine is relegated to the particular. These hierarchies are sustained not only through explicit exclusion but through internalisation. As Touton notes, the "reglas del juego (jerarquías) han sido interiorizadas 'con argumentos supuestamente racionales [...] mediante el habitus'" (*"the rules of the game [hierarchies] have been internalised 'with supposedly rational arguments [...] through habitus'"*) (13). Legitimacy ultimately depends on institutional and collective recognition: "El reconocimiento colectivo, institucional y por parte de voces autorizadas, es el que otorga legitimidad a un texto y a su autora o autor" (Touton 13). (*"Collective, institutional recognition, and recognition by authorised voices is what grants legitimacy to a text and to its (male or female) author"*).

Against this backdrop, the question becomes how women can come to feel legitimate in publicly verbalising their message. As Patricia de Souza argued:

[Hay] que ocupar el lenguaje y la vida, encarnarla, salir de esa ausencia en la que se puede vivir siendo mujer. Hay una ausencia de sujeto, de subjetividad, en la lengua, al hablar con instrumentos que no nos pertenecen. Lo que ha habido es una imagen de consenso sobre una manera de entender y leer el mundo. Lo que hubo y hay es dominación. (qtd. in Wiener)
(*[We must] occupy language and life, embody them, and step out of that absence in which one can exist as a woman. There is an absence of subject, of subjectivity, within language when we speak through instruments that do not belong to us. What has prevailed is an image of consensus about a particular way of understanding and reading the world. What has existed—and continues to exist—is domination.*)

If dominant discourse encodes structures of power, then not everything within this prevailing

masculinised linguistic order can serve emancipatory purposes. Prof. Isabelle Touton similarly observes that "No todo lo que hay en ese lenguaje masculino predominante, que sigue siendo denominador común, sirve para propiciar los cambios necesarios" (*"Not everything within that predominant masculine language, which remains the common denominator, serves to foster the necessary changes"*), and therefore insists that "Hemos de encontrar e imponer un lenguaje que genere entornos diferentes" (*"We must find and impose a language that generates different environments"*), while remaining wary of reproducing the "lengua del amo" or "lenguaje del opresor" (*"the master's language" or "the language of the oppressor"*) (Touton 69), which sheds light on the idea that the transformation required is not simply thematic but formal. As Touton notes, "Las mujeres buscan desplazar los códigos de la narrativa mediante cierta libertad formal" (*"Women seek to displace the codes of narrative through a certain formal freedom"*) (Touton 69).

If speaking entails rewriting what has already been read or heard, the important question becomes from where women read and from where they rewrite tradition. Women have long been invited to participate in cultural traditions that simultaneously exclude them, encouraged to identify with models constructed against their own subjectivity. Visibility, therefore, cannot be reduced to numerical inclusion; it requires dismantling the symbolic and affective hierarchies that determine whose discourse attains universality and whose remains confined to the particular. To feel legitimate in articulating a public message involves the confrontation of internalised hierarchies. By questioning the rules of the game, the discursive structures through which collective patriarchal imaginaries are produced experience a feminist transformation.

Conclusion

Academic feminism today grows as an infrastructure of transformation. When women's narratives and testimonies of VAWG enter literature, seminars, public health curricula, youth work programmes, and EU-funded research networks, there is a shift from women's

silenced pain to institutional knowledge. Yet this transformation is not automatic since it requires active and purposeful mediation, translation, pedagogy, and collective commitment. In this sense, the university remains a contested terrain, simultaneously enabling resistance and risking neutralisation. The challenge for contemporary feminist scholarship is to inhabit this tension deliberately: to institutionalise without losing critical force, to archive without domesticating women's speech, and to professionalise without silencing women who have been relegated to the margins but now move to the center. Academic feminism, thus, is not only a genealogy of ideas; it represents an ongoing practice of resistance enacted through classrooms, research networks, and transnational circulation of feminist knowledge.

In this article, I have argued that academic feminism today is best understood as a mediation infrastructure through which women's testimonies of violence—particularly medical violence against women and girls (VAWG)—move across disciplines, pedagogical settings, and institutional frameworks until they become stabilised as legitimate knowledge. By understanding medical humanities as an empirical entry point, this analysis has demonstrated how the circulation of feminist knowledge is shaped by unequal regimes of credibility that determine what counts as evidence, whose voices are rendered as authoritative, and which forms of experience are perceived as intelligible within universities and professional training environments—and how these patriarchal standards can change with feminist practice. Across the contexts discussed here, the institutionalisation of feminist knowledge remains unclear. On the one hand, feminist scholarship and interdisciplinary initiatives have expanded the conceptual and pedagogical capacity of universities to recognise VAWG, producing languages for forms of violence that have historically been dismissed as anecdotal, private, incidental, or clinically irrelevant, such as the analysed concept of “*violencia vicarial*” in Spanish language to name violence executed by men against their children in order to hurt the mother; a form of—often invisibilised—VAWG. On the other hand, the persistence of traditional methodological hierarchies, particularly the

privileging of quantitative paradigms as the primary marker of scientific legitimacy, continues to constrain how women's lived experience can be translated into prevention. As Fricker's framework of epistemic injustice due to the obstacles within feminist knowledge's circulation and access in academia, women's credibility deficits do not simply marginalise individual speakers, women and girls; they shape institutional cultures of recognition, which cause feminist knowledge erosion:

The (woman's) cognitive disablement is seriously disadvantageous to her. The cognitive disablement prevents her from understanding an important patch of her own experience; that is, a patch of experience which it is strongly in her interests to understand, for without that understanding she is left deeply troubled, confused, and isolated, not to mention vulnerable to continued harassment. Her hermeneutical disadvantage renders her unable to make sense of her ongoing mistreatment, and this in turn prevents her from protesting it, let alone securing effective measures to stop it. (Fricker 97)

When testimony is treated as supplementary to “real” evidence, feminist knowledge risks being instrumentalised—used to support data rather than to transform the epistemological frameworks through which violence is defined, measured, and addressed, reproducing the very same violence feminist practice seeks to eradicate. By challenging conventional forms of expression as a political act, the verbalisation of women's silenced voices enables public recognition and, consequently, the recuperation of their agency.

The politics of naming and translation further demonstrates that VAWG prevention depends on intelligibility. The case of the Spanish term “*violencia vicarial*” also sheds light on how the absence of shared vocabulary across languages and institutional settings can produce conceptual and political invisibility, limiting what can enter professional training, statistical measurement, and policy design. What cannot be named is hardly ever recognised; similarly, what is not collectively recognised struggles to

be prevented. As Fricker states:

Social understanding—in particular our understanding of our own social experiences—is a sphere of epistemic activity in which relations of identity and power can create a particular kind of epistemic injustice, with the upshot that some social groups are unable to dissent from distorted understandings of their social experiences. (Fricker 96)

In response to these expressive limitations within the patriarchal canon, digital platforms emerge as feminist counter-archives where women's experiences credibility struggles and epistemic resistance become visible, especially for early-career researchers and women whose work foregrounds trauma-sensitive, lived-experience methodologies. These spaces do not replace institutional infrastructures, yet they expose their limits and reveal how feminist knowledge continues to circulate even when formal channels remain resistant by marking patriarchal values as the canonical standard.

At the same time, this study has emphasised the pedagogical stakes of feminist knowledge production. For instance, in medical humanities teaching and interdisciplinary training, storytelling and narrative work functions as a preventive pedagogy since it equips students and professionals to identify credibility hierarchies, interpretive erasures, and patterned misrecognition within international settings. This pedagogical dimension matters because VAWG is systemic, and systemic harm requires communal and collective forms of training, collaboration, and epistemological transformation—not only procedural reform. Yet classroom reception also reveals a recurring tension based on the students' paralysis or apathy in the face of institutional inertia, which highlights the necessity to treat prevention as a set of actionable practices supported by feminist, interdisciplinary, intersectional, and decolonial networks. Finally, the university appears in this analysis as a contested archive; a space that can stabilise feminist knowledge into curricula, programmes, and research agendas, while also risking containment through bureaucratic

logics, depoliticised equality discourse, and methodological gatekeeping. The present challenge resides in developing infrastructures that enable translation without erasure within the ecology of feminist knowledge production and circulation. In doing so, women's narratives can move from marginalized—or purposefully excluded—experience to institutional—or collectively shared—intelligibility, which seems to be a more promising path towards effective prevention.

Endnotes

[1] In *The Cassandra Complex* (1988), Laurie Layton Schapira uses the figure of Cassandra to describe the recurrent discrediting of women's expression, even when their accounts are accurate. Drawing on the mythological prophetess who was destined to foresee events yet never be believed, the concept captures a structural pattern in which women's claims are systematically undermined even when corroborated. In contexts of violence against women and girls, this dynamic becomes particularly visible since women's narratives are typically framed as exaggerated, unreliable, or strategically motivated, reinforcing cultures of doubt that enable institutional minimisation and social impunity.

[2] See Heraldo de Aragón, "Las humanidades se hacen un hueco en el nuevo plan de estudios de Medicina de la Universidad de Zaragoza" ["The Humanities Find a Place in the New Medical Curriculum at the University of Zaragoza"], 28 July 2024, <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2024/07/28/las-humanidades-se-hacen-un-hueco-en-el-nuevo-plan-de-estudios-de-medicina-de-la-universidad-de-zaragoza-1751409.html>, reporting that the updated medical degree programme in the Spanish city of Zaragoza formally incorporates medical humanities modules, providing evidence for an institutional commitment to integrating humanities perspectives into biomedical education.

[3] See the figure of the female health worker violence iceberg in A. S. George et al., "Violence against Female Health Workers Is Tip of Iceberg of Gender Power Imbalances," *The BMJ* vol. 371, 27 Oct. 2020, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7587232/figure/f1/> — illustrating the multiple layers of violence experienced by female health workers beyond what is visible in formal statistics.

[4] Viola – Free from Violence (Viola – väkivallasta vapaaksi ry) is a Finnish non-profit organization providing counseling, guidance, and psychosocial support to women victims of misogynistic violence,

with a particular focus on post-separation violence, including persecution, high-conflict separation, financial abuse, and parental alienation. Please, see: <https://violary.fi/en/>.

[5] Ministerio de Igualdad (España), "Violencia vicaria," <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/otrasformas/violenciavicaria/> — official policy definition framing violencia vicaria as violence exercised against children in order to harm their mother, recognised within Spain's legal framework on gender-based violence.

Works Cited

- Anderson, Elizabeth. "Feminist Epistemology and Philosophy of Science." *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, edited by Edward N. Zalta and Uri Nodelman, Fall 2024 ed., Stanford University, 1 Aug. 2024, plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/.
- Arnott, Robert, et al. "Proposal for an Academic Association for Medical Humanities." *Journal of Medical Ethics: Medical Humanities*, vol. 27, no. 2, 2001, pp. 104–05. doi.org/10.1136/mh.27.2.104.
- Atkinson, Sarah, et al., editors. *The Edinburgh Companion to the Critical Medical Humanities*. Edinburgh University Press, 2016. JSTOR, [jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1bgzddd](https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1bgzddd). Accessed 2 Mar. 2026.
- Azancot, Nuria. "Visor, Chus: 'Dicen que los novelistas son vanidosos pero ¡hay cada poeta!'" ["They Say Novelists Are Vain, but There's Quite a Poet Out There!"]. *El Cultural*, 1 Nov. 2015.
- Behnke, Andreas. "Fashioning the Other: Fashion as an Epistemology of Translation." *The Politics of Translation in International Relations*, edited by Zeynep Gulsah Capan, Filipe dos Reis, and Maj Grasten, Palgrave Macmillan, 2021, pp. 89–110.
- Bernard, Jessie. *Women, Wives, Mothers*. Aldine, 1975.
- Birdsall, N., and L. Boulton. "Theorising Victim Decision Making in the Police Response to Domestic Abuse." *International Review of Victimology*, vol. 28, no. 3, 2022, pp. 330–344.
- Cabré, María Ángeles. "En el mundo literario, machismo a raudales" ["In the Literary World, Machismo in Abundance"]. *La Independent*, 31 Mar. 2011.
- Fricker, Miranda. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press, 2007. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>.
- Fricker, Miranda. "Powerlessness and Social Interpretation." *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, vol. 3, nos. 1–2, 2006, pp. 96–108. Edinburgh University Press, <https://doi.org/10.3366/epi.2006.3.1-2.96>.
- George, Asha S., et al. "Violence against Female Health Workers Is Tip of Iceberg of Gender Power Imbalances." *The BMJ*, vol. 371, 27 Oct. 2020, m3546, <https://doi.org/10.1136/bmj.m3546>.
- James, Alex, Franca Buelow, Liam Gibson, and Ann Brower. "Female-Dominated Disciplines Have Lower Evaluated Research Quality and Funding Success Rates, for Men and Women." *eLife*, vol. 13, 2024, RP97613, <https://doi.org/10.7554/eLife.97613.3>.
- Mies, Maria. "Towards a Methodology for Feminist Research." *Theories of Women's Studies*, edited by Gloria Bowles and Renate Duelli Klein, Routledge, 1983, pp. 117–140.
- Oakley, Ann. *The Sociology of Housework*. Martin Robertson, 1974.
- Pattison, Stephen. "Medical Humanities: A Vision and Some Cautionary Notes." *Medical Humanities*, vol. 29, no. 1, 2003, pp. 33–36, <https://doi.org/10.1136/mh.29.1.33>.
- Segato, Rita. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- Sontag, Susan. *Regarding the Pain of Others*. Farrar, Straus and Giroux, 2003.
- Stanley, Liz, and Sue Wise. *Breaking Out Again*. Routledge, 1993.
- Touton, Isabelle. *Intrusas: 20 entrevistas a mujeres escritoras [Intruders: 20 Interviews with Women Writers]*. Letra Última/11, Institución Fernando el Católico, 2018.
- Velasco Rengel, Carmen. "Introducción. Watchwoman: narradoras del siglo 21" ["Introduction. Watchwoman: 21st-Century Women Narrators"]. *Letra Última/03*, Institución Fernando el Católico, 2011, pp. 9–75.
- Westmarland, Nicole. "The Quantitative/Qualitative Debate and Feminist Research." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 2, no. 1, 2001, <https://doi.org/10.25595/455>. Accessed 3 Mar. 2026.
- Wiener, Gabriela. "No dejar que te colonicen" ["Do Not Let Them Colonise You"]. *EIDiario.es*, 4 Nov. 2019.

Author's biography

Dr. María Herrera Cárdenas is a feminist and decolonial scholar in literary and cultural studies specialising in Violence Against Women and Girls (VAWG) in contemporary Anglophone and Hispanophone literature. She is currently a Postdoctoral Researcher at Universität Bielefeld (Germany) and a Postdoctoral Visiting Fellow at the University of Jyväskylä (Finland).