

La Ley General de Educación Superior frente al reto de los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres, y la violencia contra las mujeres

Alejandra Rojas Pérez*

Resumen

Se analizan las implicaciones de la nueva Ley General de Educación Superior desde tres grupos de consideraciones: los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres, y el problema de la violencia contra las mujeres. Se aportan algunos aspectos polémicos y se subrayan retos y avances (Cámara de Diputados, 2021).

La metodología consiste en una lectura hermenéutica de la ley que aplica la perspectiva de derechos humanos y de género, que confronta a la luz de temas que suscitan controversia en este nivel de estudios. Entre los hallazgos se observa que esta nueva ley fortalece a la educación superior como el ejercicio de un derecho humano que reclama más atención del Estado, además de que irrumpe en medio de un contexto de disputa epistemológica y política entre las corrientes feministas y *queer* al interior de las universidades.

Palabras clave

Derechos humanos ♪ Igualdad entre mujeres y hombres ♪ Violencia contra las mujeres ♪ Educación superior ♪ Feminismo ♪ Género

Abstract

The implications of the new General Law of Higher Education are analyzed, from three different groups of consideration: human rights, equality between women and men, and the problem of violence against women. Some controversial aspects are provided, and challenges and advances are highlighted.

The methodology consists of a hermeneutic reading of the law that applies the perspective of human rights and of gender, which confronts to the light these topics and bring forward the most controversy at this level of studies. Among the findings it's observed that this new law strengthens higher education as the exercising of a human right that demands more attention from the State, as well as disrupts in the middle of a context of epistemological and political dispute between the feminist and *queer* waves within universities.

Key words

Human rights ♪ Equality between women and men ♪ Violence against women Higher education ♪ Feminism Gender

* Consultora en Políticas públicas, Derechos Humanos e Igualdad de Género (alejandra.rojas.inap@gmail.com) México.

LA NUEVA Ley General de Educación Superior (en adelante LGES), cruza por el debate de las agendas de derechos humanos, de género y/o de igualdad entre mujeres y hombres, lo que convoca a reflexionar las implicaciones prácticas para las comunidades académicas tan diversas y polémicas. Esta norma aplica en todas las instituciones de educación superior por parte de las autoridades federales, estatales, municipales y de las propias instituciones educativas, y se observan tres grupos de consideraciones: las que rondan el marco general de los derechos humanos, las de la igualdad entre mujeres y hombres, y las que dictan criterios generales para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia en este contexto.

Respecto a los derechos humanos y el tema de violencia contra las mujeres, este análisis observa y describe un avance relevante que debe corresponderse realmente con más acciones, instrumentos y presupuestos. En igualdad entre mujeres y hombres, se apuntan las principales controversias feministas y de los estudios de género a considerar para la implementación de este nuevo mandato, sobre todo porque la LGES recurre a conceptos que pueden confundir.

Derechos Humanos

La LGES señala que su principal objeto es “establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior” (art.1, Fracción I), que en sí mismo es un derecho humano, pero también un medio para acceder a todos los otros derechos humanos. Busca contribuir al desarrollo del país, “a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social” y “orientar los criterios para el desarrollo de las políticas públicas en materia de educación superior con visión de Estado” (Cámara de Diputados, 2021).

En su finalidad están los derechos humanos y la visión con que se debe estructurar este nivel educativo. Este hecho no puede eludir el significado de la dignidad humana, tanto para las ciencias como para las artes en las comunidades universitarias.

Esta norma reconoce “la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas”, así como del libre examen y discusión de las ideas, en todo acontecer de las aulas y eventos, y sin lo cual no se puede hablar de educación, tan simple como eso. Pretender callar a quienes no coinciden con alguna teoría es fermento de intolerancia y debe ser rechazado.

Sin embargo, esta libertad no significa que no se exija que los argumentos o contrargumentos expuestos en algún debate, se sustenten en evidencias científicas. Al contrario, debe impedirse el riesgo de abrir la puerta a posiciones oscurantistas

y contrarias al ejercicio de los derechos humanos, y a la discriminación que afecta la dignidad humana de un amplio número de individuos.

Al respecto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mandata en su tercer artículo que la educación del Estado será laica y que:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (Cámara de Diputados, 2021).

Nunca está de más recordar lo anterior y la LGES lo amplía en su séptimo artículo:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;

II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; ... (Cámara de Diputados, 2021).

Estas dos fracciones sintetizan la razón de ser del derecho humano que nos ocupa. La LGES atiende el principio de igualdad y no discriminación, que garantiza el acceso a la educación superior, sin importar las características personales como son la discapacidad, el origen étnico, el sexo o la preferencia sexual; motivos que, entre otros, estructuran históricamente sistemas de subordinación y opresión, con base en prejuicios que en la práctica, nulifican el ejercicio del derecho a la educación superior.

Este principio que aparenta ser vastamente aceptado por las comunidades universitarias y educativas, todavía dista de concretarse en los planes y programas, en las leyes orgánicas y normas y, peor aún, en las prácticas que fijan los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal, de tal manera, que aún permanecen los techos de cristal, los suelos pegajosos, los lenguajes excluyentes, el acoso y hostigamiento, los presidiums ocupados por un solo sexo, o las prácticas institucionales.

La LGES fortalece y direcciona la tarea de las instituciones educativas de este nivel, hacia la ética y la práctica de los derechos humanos, la igualdad y la no violencia, a través de reiterar una serie de fines, criterios, valores y conceptos que,

sin duda, son loables y compartidos. Hasta aquí todo está bien. Sin embargo, hay que pasar al funcionamiento y a los cómo.

Conviene recuperar las preguntas propuestas por Carlos Iván Moreno y Christian Muñoz Aguirre: ¿Para qué esta nueva ley de educación superior? ¿Cuáles son sus aportaciones? quienes señalaron que:

Según la perspectiva que se elija, las leyes cumplen un papel constitutivo de la realidad social. Para los economistas, las leyes enfatizan la capacidad de reducir (o incrementar) los costos, afectando de este modo el desarrollo económico; los sociólogos subrayan, por su parte, el rol de las leyes como canal de expresión de los valores de una sociedad; y los criminólogos ponen el acento en su función coercitiva frente a conductas delictivas.

Las contribuciones de una ley de educación superior sólo en parte se justifican en estas visiones. La complejidad del sistema de educación superior reclama otra función de una nueva ley: su capacidad para influir en las conductas de las personas y de las instituciones mediante la coordinación y la información (Moreno C. y Muñoz, 2019).

En la cuestión económica, la LGES invoca en su artículo 62, la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en el cumplimiento progresivo del financiamiento global del Sistema, “de conformidad con la disponibilidad presupuestaria, del mandato de obligatoriedad de la educación superior y al principio de gratuidad”; señala que el monto anual destinado (en la educación pública) debe apegarse al artículo 119 de la Ley General de Educación¹ y que “no podrá ser inferior a lo aprobado en el ejercicio inmediato anterior”. Falta ver si esto alcanza para superar las inercias y vetos de la malentendida autonomía que caracterizó a su antecesora, y se mejora la funcionalidad del Sistema Nacional, los Sistemas Locales de Educación Superior y los Subsistemas, en este sentido.

Cabe esperar que las estrategias y propuestas que se desprendan del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior que la nueva LGES crea, cuenten con el gasto e inversión suficiente profesional, temporal y territorialmente. Cumplir el derecho a la educación superior demanda más esfuerzos, recursos y una mejor comprensión de los retos que su masificación impone, para que sea sustantivo y no meramente declarativo.

En su aportación sociológica, es llamativo el énfasis en generar participación efectiva de todos los sectores y actores comunitarios que, sin duda, no se puede agotar en el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior inscrito en el artículo 52, aunque este sea un buen principio para la gobernanza del Sistema,² y mucho más si, para ser consecuente con los valores esgrimidos, se garantiza una composición basada en el principio constitucional de paridad entre

mujeres y hombres (como sí está previsto para la figura de Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el artículo 54).

La aspiración de contar con canales fecundos de participación, implicará gran voluntad para “trascender los esquemas de gobierno circunscritos a las autoridades de las Instituciones de Educación Superior (IES), las burocracias y la clase política”, señalados por Moreno y Muñoz. Falta definir la mecánica operativa para que se garantice una efectiva rendición de cuentas al interior del sistema educativo y frente a la sociedad (Moreno C. y Muñoz, 2019).

Su artículo 22 reconoce como actores del Sistema al estudiantado, al personal académico, al personal administrativo, a las autoridades educativas federales, estatales y municipales, y las autoridades de las instituciones. Tal reconocimiento no debe obviar que las jerarquías existentes condicionan las relaciones de poder que moldean las prácticas de convivencia. En cuanto a su función coercitiva, se reconoce que hay un problema de violencia en el Sistema y una serie de elementos que se abordarán más adelante.

Igualdad entre mujeres y hombres

El segundo grupo de consideraciones de la LGES recurre indistintamente a un conglomerado conceptual, como la “igualdad entre los géneros” (art. 7, V); “igualdad sustantiva entre mujeres y hombres” (art. 7, VI); “igualdad entre mujeres y hombres” (art. 10, XIX); “desigualdades de género” (art. 21, en relación con el Sistema Educativo Nacional); o “enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (art. 36, acciones de las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios). La utilización de los conceptos “género”, “mujeres y hombres” y “sustantiva” como si fuesen sinónimos, puede acarrear confusión al momento de operar esta Ley y, por lo tanto, conviene detenerse en su contenido, ya que como indica ONU Mujeres:

En gran medida, el enriquecimiento que actualmente presenta el tema de la igualdad de género, lleva asociada una terminología que es preciso conocer para manejarse con claridad en medio de la complejidad (ONU Mujeres, 2016, p. 21).

En tal sentido, desde su surgimiento en los espacios académicos, ha prevalecido la discusión entre las investigadoras acerca de si los centros de estudio deben denominarse estudios de mujeres o estudios de género. A los primeros se les cuestiona un objeto de estudio muy estrecho, y a los segundos su interés para incidir en el cambio de las condiciones de subordinación que impone el patriarcado (Navarro, 1999, Prefacio).

La LGES establece acciones afirmativas para eliminar las desigualdades y la discriminación de la educación superior, con relación a las “razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, que garanticen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres” (art. 37, II) y más adelante dice “para apoyar a mujeres” (art. 37, IV), con lo que su lectura deja claro que entiende género como la relación binaria entre mujeres y hombres, es decir, se apega a las categorías aplicadas por la Teoría de Género,³ además de reconocer a las mujeres como la parte en desventaja de dichas relaciones y, por ende, objetivo de dichas acciones.

Se admite el criterio de la perspectiva de género en el artículo 8, XX de la LGES, que de acuerdo con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres es un:

concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género⁴ (Cámara de Diputados, 2021, p. 2)

Para la elaboración de políticas de educación superior, se establece el principio de “paridad de género” (art. 10, XIV), la “transversalidad de la perspectiva de género” (art. 10, XVII) y la eliminación de los “estereotipos de género” (art. 10, XVIII).

Cumplir con la paridad de género (igual representación⁵) es obligatoria para las autoridades educativas que deben hacer la promoción e instrumentación en la integración de los “órganos colegiados de gobierno, consultivos y académicos”, y debe acompañarse de la transversalización de la perspectiva de género, ya que son estrategias paralelas. Lo mismo debe acontecer en el “acceso de mujeres a los cargos directivos unipersonales de las instituciones de educación superior” (art. 49, XV).

Las autoridades educativas deben fomentar condiciones de igualdad de género y de equidad “entre el personal académico a cargo de las tareas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura” (art.49, XVI), y la Secretaría de Educación Pública debe buscar que el principio paritario se cumpla para la designación de quienes integren las comisiones estatales para la planeación de la educación superior, en su convocatoria 2021 (art. 54, III y Transitorio Décimo Quinto).⁶

La LGES mandata que el Estado mexicano avance más rápido en asegurar que la educación superior sea decisiva en la emancipación de la mujer, y en la promoción de los derechos humanos y la democracia por la paridad de género, como está comprometido en tratados de los que el país es Parte, como el Pacto Internacional

de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Además contribuye con las siguientes metas de los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2021):

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Por todo lo que implica, el polisémico término de género debe explicitar su sentido, sobre todo por los intentos posmodernos para distorsionar y diluir su potencial político transformante de estructuras sociales, al reducirlo a meras actitudes psicológicas, individualmente caprichosas. Si se pretende el empoderamiento de la mujer en la educación superior, no puede asumirse que esto se realice con doctrinas de baja cohesión.

Existe una disputa teórica y semiótica entre las posturas feministas y pseudofeministas o *queer*⁷ que difícilmente se agotaría aquí. Pero a continuación se reúnen algunos posicionamientos representativos del debate para contribuir a un diálogo universitario compatible con el enfoque de derechos humanos de las mujeres.

Joan Scott considera que se necesitan tres ejes de análisis para poder construir una nueva historia que incluya a las mujeres: clase, raza y género.⁸ Entiende género como “una cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo” y que la forma en que esta nueva historia pueda dar cuenta de las experiencias de las mujeres,⁹ depende de la amplitud con que pudiera desarrollarse el género como categoría de análisis (Scott, 1999, p. 40).

Joan Scott no deja asomo de duda en su postura:

En su acepción reciente más simple, “género” es sinónimo de “mujeres”. En los últimos años, cierto número de libros y artículos cuya materia es la “historia de las mujeres” sustituyeron en sus títulos mujeres por género. En algunos casos, esta acepción, aunque referida vagamente a ciertos conceptos analíticos, en realidad se remite a la aceptación política del campo de estudio. En esos casos, el uso de género busca subrayar la seriedad académica de una obra, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres. Género parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales, separándose así de la (supuestamente estridente) política de las feministas. En esta acepción el género no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al grupo oprimido (hasta entonces invisible). Mientras que historia de mujeres proclama su posición política al afirmar que las mujeres son sujetos históricos válidos (contrariamente a la práctica habitual), género incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas... Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él... rechaza las explicaciones biológicas como las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina... género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados a mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres... género es una categoría

social impuesta en un cuerpo sexuado... no dice nada acerca de por qué esas relaciones están construidas como lo están, cómo funcionan o cómo cambian (Scott, 1999, pp. 42-43).

Cabe destacar a las teóricas del patriarcado como Mary O'Brien, para quien la fuente de la liberación de las mujeres reside en una "comprensión adecuada del proceso de reproducción" y Shulamith Firestone para quien la reproducción es la "trampa amarga" de las mujeres de la que hay que liberarse mediante "transformaciones en la tecnología de la reproducción" (Scott, 1999, p. 47).

Sin embargo, hasta ahora las "transformaciones tecnológicas" a los cuerpos sólo han beneficiado a los defensores de las doctrinas autodenominadas *queer*, y no se han dirigido a liberar a los cuerpos de las mujeres de la función reproductiva ni mucho menos a desligarlas de la tarea de los cuidados, antes bien, sus cuerpos son sometidos a la mercantilización de los vientres de alquiler. El esfuerzo se ha llevado hacia la retórica blasfematoria concentrada en la imagen del cibernético, en la cual el organismo cibernético desplaza al cuerpo sexuado, como lo perfila Donna Haraway:

Los movimientos internacionales feministas han construido la 'experiencia de las mujeres' y, asimismo, han destapado o descubierto este objeto colectivo crucial. Tal experiencia es una ficción y un hecho político de gran importancia. La liberación se basa en la construcción de la conciencia, de la comprensión imaginativa de la opresión y, también, de lo posible. El cibernético es materia de ficción y experiencia viva que cambia lo que importa como experiencia de las mujeres a finales de este siglo... La medicina moderna está asimismo llena de cibernéticos, de acoplamientos entre organismo y máquina, cada uno de ellos concebido como un objeto codificado, en una intimidad y con un poder que no existían en la historia de la sexualidad. El 'sexo' del cibernético restaura algo del hermoso barroquismo reproductor de los helechos e invertebrados (magníficos profilácticos orgánicos contra la heterosexualidad). Su reproducción orgánica no precisa acoplamiento... En tal conflicto estaban en litigio los territorios de la producción, de la reproducción y de la imaginación (Haraway, 1984).

Aun aceptando que la reproducción pueda prescindir del acoplamiento heterosexual, esto no desplaza el reconocimiento de los derechos humanos, en tanto que lo que se reproduce son seres humanos y no objetos como los cibernéticos, ni elimina las tareas de cuidado. Refuerza más bien la noción de que el único fin de la sexualidad es la reproducción de la especie.

La identidad, como lo ha señalado Estela Serret, siempre es un elemento de tensión para el feminismo, desde la Ilustración. Haraway observa que no es viable resolverlo con simplemente agregarle adjetivos, y propone superar la vertiente

esencialista del feminismo, tomando un atajo posmoderno, pero para regresar al mismo punto de una esencial unidad construida en la suma de identidades afines en un acto de coalición:¹⁰

La conciencia de exclusión debida a la denominación es grande. Las identidades parecen contradictorias, parciales y estratégicas. El género, la raza y la clase, con el reconocimiento de sus constituciones histórica y social ganado tras largas luchas, no bastan por sí solos para proveer la base de creencia en la unidad ‘esencial’. No existe nada en el hecho de ser ‘mujer’ que una de manera natural a las mujeres. No existe incluso el estado de ‘ser’ mujer, que, en sí mismo, es una categoría enormemente compleja construida dentro de contestados discursos científicosexuales y de otras prácticas sociales. La conciencia de género, raza o clase es un logro forzado en nosotras por la terrible experiencia histórica de las realidades sociales contradictorias del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo. Y, ¿quién cuenta como ‘nosotras’ en mi propia retórica? ¿Qué identidades están disponibles para poner las bases de ese poderoso mito político llamado ‘nosotras’? ¿Qué podría motivar nuestra afiliación a tal colectividad? La dolorosa fragmentación existente entre las feministas (por no mencionar la que hay entre las mujeres) en todos los aspectos posibles ha convertido el concepto de mujer en algo esquivo, en una excusa para la matriz de la dominación de las mujeres entre ellas mismas. Para mí -y para muchas que comparten una localización histórica similar dentro de cuerpos blancos, profesionales, de clase media, femeninos, radicales, norteamericanos y de mediana edad- las fuentes de crisis en la identidad política hacen legión. La historia reciente de gran parte de la izquierda y del feminismo, norteamericanos ha sido una respuesta a esta crisis consistente en divisiones sin fin y en búsquedas de una nueva y esencial unidad. Pero, también, ha habido un creciente reconocimiento de otra respuesta a través de la coalición —afinidad— y no ya de la identidad (Haraway, 1984, p. 9).

La doctrina *queer* distorsionó el sentido de la famosa frase de Simone de Beauvoir (1949), para justificar su nueva versión “no binaria” de la categoría “identidad de género”,¹¹ misma que es resultado de una subjetividad expresada en un sentimiento y autodefinición individual. En apoyo al sentido original de la frase de Beauvoir, se puede considerar una similar escrita por su contemporánea Hannah Arendt (1951):

La igualdad, en contraste con todo lo que está implicado en la simple existencia, no nos es otorgada, sino que es el resultado de la organización humana, en tanto que resulta guiada por el principio de la justicia. No nacemos iguales; llegamos a ser iguales como miembros de un grupo por la fuerza de nuestra decisión de concedernos mutuamente derechos iguales (Arendt, 2004, p. 308).

Ambas pensadoras colocan ese “llegar a ser” como un producto social, y no como un simple sentimiento espontáneo. Otro punto de discusión radica en distinguir entre una diferencia sexual binaria y un supuesto continuum de una multiplicidad indefinida de “identidades de género”.

En realidad, el pseudofeminismo posmoderno para darse un baño científico y progresista de dicho continuum neo darwinista, no hace más que reciclar la Ley de la Atracción Sexual y las formas intersexuales, del mejor “panfleto apologético de la misoginia”,¹² que haya conocido la Humanidad, elaborado por Otto Weininger. He aquí sus geniales afirmaciones:

Del hombre puede afirmarse, sin temor a duda lo siguiente: Existen gradaciones innumerables entre el hombre y la mujer, es decir “formas intersexuales”. De igual modo que la física nos habla de gases ideales, o sea de los que obedecen exactamente a la ley de Boyle-Gay Lussac (en la práctica no la obedece ninguno), y de los que se apartan de ella, para describir las divergencias en los casos concretos, así también podemos imaginarnos, como tipo sexual un hombre ideal H y una mujer ideal M que en realidad no existe... El macho y la hembra son algo así como dos sustancias que se mezclan en diferentes proporciones, sin que el coeficiente de una de ellas llegue a ser nunca cero, y que se distribuyen en los individuos vivientes. Podría afirmarse que en la práctica no hay machos ni hembras, sino tan sólo seres varoniles o femeniles. Por tanto, no se puede asegurar escuetamente que un individuo A o un individuo B, sea “macho” o “hembra”, pues en todos los casos hay que describirlos a tener de sus componentes [sigue fórmula matemática] (Weininger, 1985, p. 27).

Sobre este tipo de formulaciones se apoya el totalitarismo, como advierte Hannah Arendt, quien desnuda la mecánica de dos categorías que movieron el pensamiento de los siglos XIX y XX: la raza y la clase. La filósofa nunca lleva su análisis al concepto género y nunca lo considera como una ideología; mientras que la raza (nazismo) y la clase (socialismo) sí se convierten en dos movimientos totalitarios.

Esto es importante para delimitar la frontera de lo que se ha llamado “ideología de género” que, aplicando la metodología de Arendt se cumpliría para el caso de lo *queer*, dado que a partir de una premisa, se deriva mediante una Ley “científica”, un régimen cuyas principales consecuencias no son inocuas para la educación superior, tales como:

1. La destrucción de derechos humanos. Que comienzan con restricciones y arbitrarias persecuciones, así como modificaciones del lenguaje;

2. Asesinato de la persona moral. Se corrompe toda solidaridad humana; la capacidad de discernir entre el bien y el mal tan característica de la Modernidad se borra, y la complicidad es conscientemente organizada;
3. La destrucción de la individualidad. La víctima agredida (las feministas) va a la trampa sin protestar¹³, por ejemplo, acepta y defiende que las identidades “trans”¹⁴ se conviertan en una extensión o nueva modalidad de “ser mujer” (Arendt, 2004, pp. 546-557).

En esta disputa, las protagonistas más apuntaladas sean quizá Nancy Fraser (post-socialista) y Judith Butler (*queer*). La primera articula sobre bases objetivas las dimensiones sociales de la Redistribución (económica), Reconocimiento (identidad), Representación (política) y el territorio; en tanto que la segunda finca en el Reconocimiento (identidad), transformaciones a partir de subjetividades individuales, que superen los conflictos culturales, construyendo alianzas (Butler, 2000).

Ambas tienen planteamientos de método distintos, ya que Fraser busca perspectivas sistémicas para atenuar los conflictos que genera el dilema entre Redistribución y Reconocimiento, considerando que el postestructuralismo “opera como una corriente destructiva, relativista y políticamente paralizante” (p. 68). Por su parte, Butler observa los conflictos como oportunidades y se enfoca a las exclusiones generadas por el modo de reproducción sexual; se cuestiona las prácticas de intercambio que se establecen entre el parentesco y dicha reproducción sexual.¹⁵ Fraser resume así sus diferencias con Butler:¹⁶

Butler y yo no estamos de acuerdo. Nuestras divergencias más importantes, y las más fructíferas para el debate, giran precisamente en torno a cómo llevar a cabo este proyecto compartido de recuperación e integración. Nuestros puntos de vista son diferentes justamente en relación a cuál es el legado del marxismo que ha perdurado y cuáles las perspectivas del feminismo socialista que siguen teniendo vigencia. También diferimos en cuanto a nuestras respectivas valoraciones acerca de los méritos de las distintas corrientes postestructuralistas y acerca de nuestros enfoques respectivos sobre cómo éstas pueden contribuir mejor a la construcción de una teorización social que retenga una dimensión materialista. Finalmente, discrepamos acerca de la naturaleza del capitalismo contemporáneo (Butler, 2000, p. 90).

Rita Segato tiene una suspicacia similar a la de Fraser:

[...] por qué razón y a partir de qué evidencias los think-tanks del Norte geopolítico... endosaron un multiculturalismo destinado a originar élites minoritarias —de negros,

de mujeres, de hispánicos, de lgbs, etc.— sin modificar los procesos de generación de riqueza, ni los patrones de acumulación /concentración y, por consiguiente, sin alterar el creciente abismo entre pobres y ricos en el mundo. En otras palabras, si la década benigna de la «democracia multicultural» no afectaba la máquina capitalista, sino que producía nuevas élites y nuevos consumidores, ¿por qué ahora se hace necesario abolirla y decretar un nuevo tiempo de moralismo cristiano familista, sospechosamente afín a los belicisms plantados por los fundamentalismos monoteístas de otras regiones del mundo? Probablemente porque si bien el multiculturalismo no erosionó las bases de la acumulación capitalista, sí amenazó con corroer el fundamento de las relaciones de género, y nuestros antagonistas de proyecto histórico descubrieron, inclusive antes que muchos de nosotros, que el pilar, cimiento y pedagogía de todo poder, por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura, es el patriarcado (Segato, 2016, p. 16).

Hablar de igualdad entre mujeres y hombres no es para nada trivial, y contiene tras de sí una complejidad que la LGES deberá afrontar en la práctica de sus conceptos, procedimientos e instrumentos. La realidad obliga a tomar postura y a generar consensos en las distintas comunidades de educación superior. Este apartado es apenas un sucinto repaso de un amplio debate con riesgos enormes para el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en los espacios educativos, de donde han sido históricamente discriminadas.

Violencia contra las Mujeres, Violencia de Género o Violencia en razón de género

Por último, se tienen las consideraciones en el renglón de la violencia. Está incluido en los criterios de la LGES para la elaboración de las políticas públicas de educación superior, tanto para generar alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género, como en la “creación, implementación y evaluación de programas y estrategias que garanticen la seguridad de las personas en las instalaciones de las instituciones de educación superior, así como la creación de programas y protocolos enfocados a la prevención y actuación en condiciones de riesgos y emergencias, en términos de lo dispuesto por la Ley General de Protección Civil” (art. 10, XIX y XX).

La LGES visualiza a las violencias como un verdadero problema para el ejercicio del derecho a la educación superior y concentra sus directrices en los artículos 42 y 43. El primero de estos artículos establece la obligación de todas las instituciones educativas de promover:

... la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico.

Las acciones derivadas para el cumplimiento de este artículo respetarán la protección de datos personales y la privacidad de estudiantes y del personal que reciba los servicios (Cámara de Diputados, 2021).

No obstante, queda libre el proceso para la elaboración de estos importantes instrumentos y los canales de participación y consenso entre quienes integran las comunidades. La nueva LGES es acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la:

Meta 5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación (ONU, 2021).

La LGES es muy clara en las directrices y medidas que tienen que ver con las mujeres:

Artículo 43. El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior.

En el ámbito de su competencia, conforme a sus procedimientos normativos y de acuerdo con sus características, las instituciones de educación superior promoverán, entre otras, la adopción de las siguientes medidas:

I. En el ámbito institucional:

a) Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias;

b) Creación de instancias con personal capacitado para la operación y seguimiento de protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres;

c) Adopción de medidas para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa especialmente grave de responsabilidad;

d) Aplicación de programas que permitan la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, para proporcionar una primera respuesta urgente a las alumnas que la sufren;

e) Realización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las instituciones de educación superior en materia de derechos humanos, así como de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género;

f) Promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y

g) Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución;

II. En el ámbito académico:

a) Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos, y

b) Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, y

III. En el entorno de la prestación del servicio:

a) Fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior;

b) Promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres;

c) Dignificación de las instalaciones sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se constituyan como espacios libres de violencia;

d) Fomento de medidas en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente, y

e) Promoción de transporte escolar exclusivo para mujeres.

La norma visibiliza, reconoce y adopta las medidas más exigidas por las mujeres universitarias, y señala las responsabilidades de las autoridades y actores. Las accio-

nes sancionatorias corresponden ahora a las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, las cuales deberán en el marco del artículo 49:

XXV. Dar aviso a las autoridades competentes a efecto de ordenar la suspensión de actos o prácticas que constituyan una probable conducta prohibida por la ley o una posible violación a los derechos humanos reconocidos por esta norma e imponer las sanciones que procedan...

Evidentemente, estas disposiciones y sus instrumentos deben ser formulados con apego al marco normativo especializado en la materia como son la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (CEDAW), la Convención Interamericana para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Belem do Pará), la Esfera D de la Plataforma de Acción de Beijing, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) y la Ley General de Víctimas, además de todas las disposiciones administrativas y penales que en su caso procedan.

Todo lo anterior apunta a que las políticas públicas en educación superior no deben ser permisivas con los estereotipos que buscan dañar el prestigio o mantener una situación de subordinación.¹⁷ Los instrumentos que la nueva Ley refiere deben dejar bien definido qué hay detrás de los conceptos de Violencia de Género (VG), de Violencia Contra las Mujeres (VCM), Hostigamiento, Acoso, Violencia por Razón de Género y Violencia patriarcal.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación, ha dispuesto un nuevo Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género, en el que incorpora el concepto de:

A. Violencia por razón de género: a. Concepto y alcances

La violencia se experimenta de manera distinta entre las personas. El tipo de daño al que es propensa una persona dependerá de su género. La violencia por razón de género no es sinónimo de violencia contra las mujeres: ésta también se puede representar con actos contra minorías sexuales o contra niños y adolescentes... La particularidad de este tipo de violencia es que se encuentra motivada por el género, es decir, se ejerce contra mujeres por ser mujeres, contra hombres por ser hombres y contra personas de la diversidad sexual por ser personas de la diversidad sexual [...] Aunque la distinción se plantee en términos simples, lo cierto es que encierra una complejidad profunda, pues existe la posibilidad de que quien comete el acto violento ni siquiera esté consciente de que está actuando por razones de género (SCJN, 2020).

El tribunal constitucional terminó adoptando un concepto parcial, haciendo tabla rasa de la disputa teórica que está detrás. Pero en los espacios de educación superior, esto no puede soslayarse.

Conclusiones

La LGES que acaba de entrar en vigor, abre debates en los espacios de educación superior en torno a lo que sus comunidades comprenden en materia de derechos humanos, igualdad entre mujeres y hombres, y violencia contra las mujeres. Es previsible que ocurra que los posicionamientos traigan distintos grados de rispidez, debido a la disputa epistemológica y política entre las diferentes corrientes feministas y *queer*, en donde la primera tiene como finalidad la abolición e impugnación del género, mientras que la segunda pretende su multiplicación.

Mientras que el movimiento feminista busca el empoderamiento de un sujeto político denominado Mujer, el segundo quiere diluirlo y eliminarlo. Mientras el feminismo trabaja por transformar las estructuras de opresión y discriminación, la doctrina *queer* recurre al performance basado en estereotipos reforzados de género que invocan, como lo ha señalado Amparo Mañes, la construcción patriarcal de la feminidad.

Mientras el feminismo cuestiona las estructuras de poder, su lógica y funcionalidad, la doctrina *queer* va en el sentido de mantenerlas intactas. Todo esto repercute en el ejercicio del derecho a la educación superior, cuyas instituciones conservan pirámides jerárquicas y en donde se han instalado los estudios de género, sin que signifique avances para la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres sino que, al contrario, propician el malestar de las jóvenes estudiantes y profesoras que exigen la aplicación oportuna y contundente de los protocolos contra la violencia que viven todos los días en sus instituciones.

Notas

1. Dicho artículo mandata: “El monto anual en términos de la ley que el Estado destine al financiamiento en educación pública y en los servicios educativos garantizando la accesibilidad y la gratuidad en la educación, no podrá ser menor al equivalente del 8% del producto interno bruto del país. De este monto, se destinará al menos el 1% del producto interno bruto al gasto para la educación superior y la investigación científica y humanística, así como al desarrollo tecnológico y la innovación en las instituciones públicas de educación superior” (Cámara de Diputados, 2021).

2. Artículo 52. El Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior será un órgano colegiado de interlocución, deliberación, consulta y consenso para acordar las acciones y estrategias que permitan impulsar el desarrollo de la educación superior. Sus actividades atenderán a los principios de corresponsabilidad, participación propositiva y pleno respeto al federalismo, a la autonomía universitaria y a la diversidad educativa e institucional.
3. Binario como conceptos basados en el sexo: mujer y hombre o hembra y macho. Algunas investigaciones usan el término binario para referirse a las unidades sexo y género. Sin embargo, en ocasiones se asume en la Teoría de Género que son tres las unidades de análisis: sexo (las características biológicas); sexualidad (la organización de los deseos); y género (como la identidad psicológica y de los comportamientos). Sexo y género son motivo de amplias disputas (MacKinnon, 1999, p. 9).
4. Art. 5, fracción VI, de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
5. Entre mujeres y hombres, para seguir la lógica ya descrita. La paridad de género está también inscrita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos desde 2014.
6. Es importante llamar al sentido de urgencia en atender los plazos marcados en los artículos transitorios, ya que en cuestión de días la Secretaría debe emitir disposiciones de carácter general que deben perfilar estos mandatos legales.
7. Nuria Varela le ha denominado la “agenda sobrevenida de la cuarta ola”, que considero cargada de una mercantilización de los cuerpos de las mujeres, como son el “trabajo” sexual, la pornografía, etc. Nada más ajeno a tres siglos de acción y pensamiento feminista (Varela, 2019, p. 174).
8. Por supuesto, advierte que debe cuidarse la paridad entre estos conceptos. A diferencia de Arendt, sólo le adjudica una causalidad a la clase. Para Arendt clase y raza son similares en su causalidad y prospectiva.
9. Para Estela Serret “el concepto de mujer tal como fue elaborado por el feminismo ilustrado, ha pretendido, precisamente, desesencializarlas, brindarles una puerta de escape de la genericidad para abrirles la entrada a la individualidad. Si las mujeres hemos sido vistas, definidas, percibidas y tratadas como miembros de un conjunto uniforme, signadas por una esencia inescapable -biológica, histórica o metafísica- ha sido gracias a los códigos de intelección generados por patriarcalismos de diverso cuño que sólo han podido cuestionarse y quebrantarse a partir de la crítica feminista” (Serret, 2011).
10. Otras feministas estadounidenses acompañan a Haraway en su exploración posmoderna. Una de ellas sugiere salir del embrollo que paralizó al feminismo al consagrarse “a superar las restricciones culturales de la masculinidad y femini-

dad normativas”, en vez de profundizar su exigencia de libertad política, “Yendo al grano, el derrumbe de la categoría mujeres como grupo coherente puede atribuírsele al feminismo propiamente dicho, porque el feminismo es un movimiento político que ha aspirado a unir a las mujeres en la lucha por la libertad precisamente refutando esa feminidad naturalizada en la que se basa la ilusión de una identidad común a todas” (Zerilli, 2008, prefacio).

11. Para ONU Mujeres “Identidad de género se refiere a la experiencia de género innata, profundamente interna e individual de una persona, que puede o no corresponder con la fisiología de la persona o su sexo al nacer. Incluye tanto el sentir personal del cuerpo, que puede implicar, si así lo decide, la modificación de la apariencia o función física por medios quirúrgicos, médicos u otros, así como otras expresiones de género que incluyen la vestimenta, la forma de hablar y los gestos” (ONU Mujeres, 2016, p. 6).
12. Así lo califica Carlos Castilla del Pino al hacer el prólogo. Cabe decir que Ludwig Wittgenstein calificó esta obra como uno de los grandes libros olvidados. El libro aparece en mayo de 1903 y en octubre el autor, Weininger, se suicida.
13. Una hipótesis frente al dilema actual que significa la doctrina *queer* se tiene en la división entre las dos grandes ramas del movimiento feminista: Feminismo de la Igualdad (estándar único) y Feminismo de la Diferencia (estándar doble). Desde el primero se asume una “ semejanza ” entre las mujeres y los hombres (en términos de dignidad humana), que remite inmediatamente a los derechos humanos y a una exigencia en contra de la discriminación sexual. En cambio el Feminismo de la Diferencia destaca elementos esenciales que le restringen a la diferencia sexual, de acuerdo con Catherine MacKinnon (1999, p. 87).
14. Para nada se desconocen ni se pretenden negar los derechos humanos de las personas transexuales, es decir, la cuestión de la disforia; ni es aceptable su patologización. Sin embargo, en aras de este hecho innegable se advierten intereses que abusan de las necesidades y deseos legítimos de estas personas para hacer negocio de los cuerpos, incluso de niñas y niños.
15. Siguiendo la línea de Levi-Strauss y Gayle Rubin, y con base en la distinción marxista entre la producción y la reproducción establecida por Engels, para criticar el modelo familiar heterosexual. Está además el intento de Butler de cuestionar el hecho de que las mujeres lesbianas sean claramente mujeres, lo que la conduce a recurrir a la figura del Falo Lésbico (MacKinnon, 1999, p. 224).
16. De cualquier modo, como lo señala Joan Scott, las exigencias autoimpuestas del feminismo marxista de dar una explicación material para el género, puede ser limitante, toda vez que el sistema dual de los dominios del patriarcado y el capitalismo están separados pero actúan (MacKinnon, 1999, p. 47).

17. A partir de variadas modalidades de acoso como lo ha señalado Amparo Mañes, tales como la ridiculización, minoración, silenciamiento, invisibilización, agresiones verbales, físicas, violación, asesinato (Mañes, 2021).

Referencias

- Arendt, H. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Butler, J. (1999). *El Fallo lesbiano y el imaginario morfológico*. Título original en inglés: *The Lesbian Phallus and the Morphological Imaginary*. Traducción de Marysa Navarro y compilado en *Sexualidad, Género y Roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Ciudad de México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf
- _____, (2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- _____, (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_170521.pdf
- Fraser, N. y Butler, J. (2000). ¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo. En *New Left Review en español*.
- Haraway, D. (1984). *Manifiesto Ciborg*. Traducción de Manuel Talens con pequeños cambios de David de Ugarte. <https://drive.google.com/file/d/1PBf3DZO-9gyU1TqgRmtV6ZzhUymKe5L9W/view>
- MacKinnon, C. A. (1999). *Diferencia y dominio: sobre la discriminación sexual*. Título original en inglés *Difference and Dominance: On Sex Discrimination 1984*. Traducción de Marysa Navarro y compilado en *Sexualidad, Género y Roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Mañes, A. (2021). Feminismo y construcción patriarcal del género. En *Página Tribuna Feminista*. https://tribunafeminista.elplural.com/2021/05/feminismo-y-construccion-patriarcal-del-genero/?fbclid=IwAR0ZU1bOe2M-4Js4x5Zn0_oGoA5fNjUOpy7pXIwtQf5vimKd6ZojiIKfj_fk
- Moreno, C. y Muñoz, C. (2019, octubre 9). Una ley de educación superior en México, ¿para qué? En *Revista Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/una-ley-de-educacion-superior-en-mexico-para-que/>
- Navarro, M. y Stimpson, C. R. (Comps.) (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica.
- ONU (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas [Sitio web]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- ONU Mujeres (2016). Unidad 1: Género e Igualdad. Conceptos. Módulo I. En *Guía del curso Igualdad de género a nivel local en América Latina y el Caribe: Gobernabilidad democrática y desarrollo inclusivo*.
- Presidencia de la República (2021). Ley General de Educación Superior. En *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Serret, E. (2011). Feminismo y Justicia. Contra las mistificaciones de las identidades. En *Revista Metapolítica*, núm. 72, enero-marzo.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Título original en inglés Gender: a Useful Category of Historical Analysis. Traducción de Marysa Navarro y compilado. En *Sexualidad, Género y Roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica.
- SCJN (2020). *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*. Nueva versión. Ciudad de México. Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://www.SCJN.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2020-11/Protocolo%20para%20juzgar%20con%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20%28191120%29.pdf>
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0 La Cuarta Ola*. Penguin Random House.
- Weninger, O. (1903). *Sexo y Carácter*. Península.

