

Educación para la igualdad

UNA PROPUESTA SITUADA EN EL BACHILLERATO

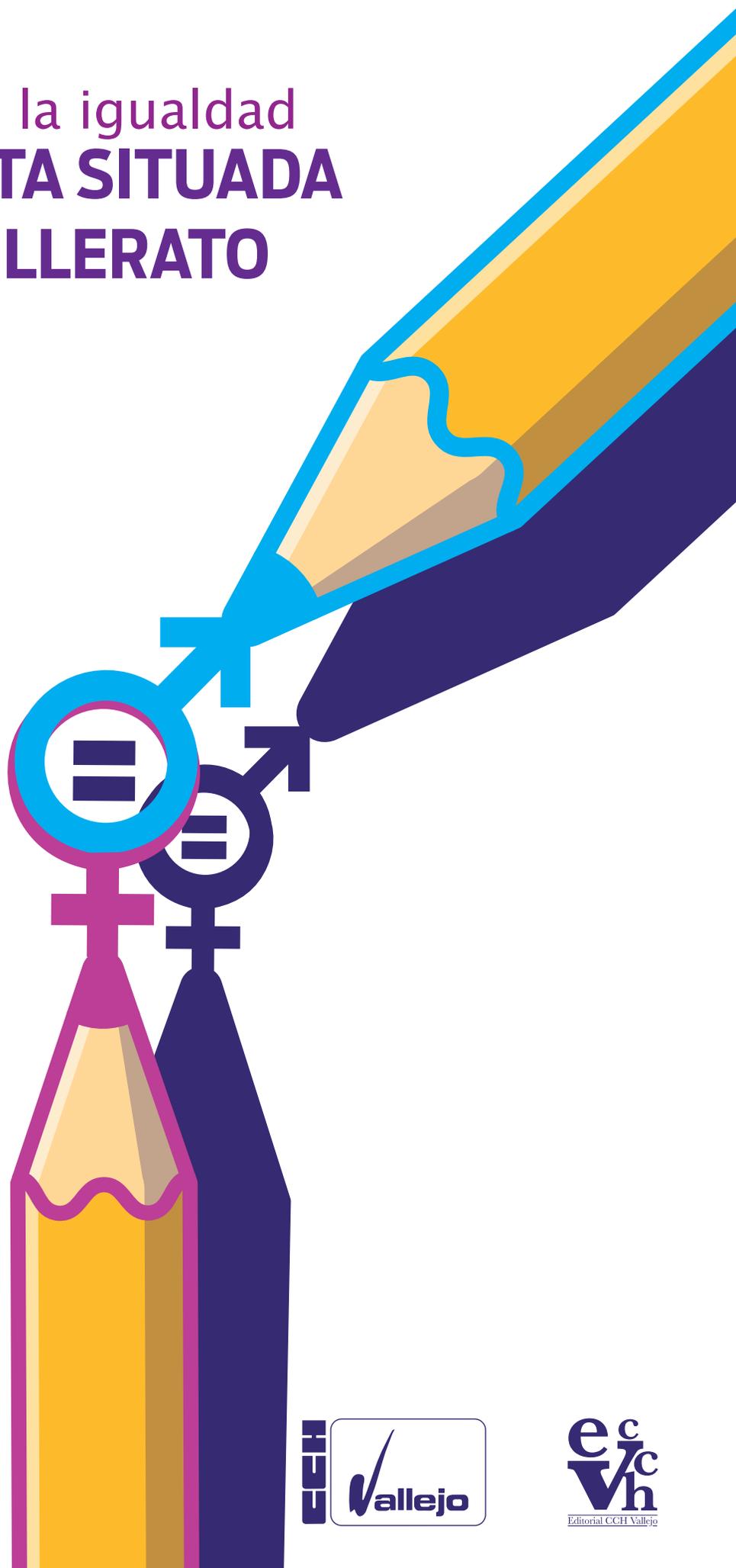
AUTORAS

Judith Adriana Díaz Rivera

Montserrat Lizeth González García

Maharba Annel González García

Mónica Quijano Velasco



Educación para la igualdad
**UNA PROPUESTA SITUADA
EN EL BACHILLERATO**



Autoras

Judith Adriana Díaz Rivera
Montserrat Lizeth González García
Maharba Annel González García
Mónica Quijano Velasco



EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD.
UNA PROPUESTA SITUADA EN EL BACHILLERATO

Primera edición: Enero 2024

AUTORAS

D.R. © JUDITH ADRIANA DÍAZ RIVERA
D.R. © MONTSERRAT LIZETH GONZÁLEZ GARCÍA
D.R. © MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA
D.R. © MÓNICA QUIJANO VELASCO

D.R. © 2024, Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México. Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo Av. de los 100 Metros Esq. Fortuna, Magdalena de las Salinas, Gustavo A. Madero, C.P. 07760, CDMX. editorial.vallejo@cch.unam.mx

ISBN: En trámite

Revisión técnica del libro:

Lic. César Alonso García Huitrón.

Corrección de estilo:

Lic. Paola Aviani Medina Lechuga

Diseño y formación:

Lic. Miguel Ángel Castañeda Espinosa

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector
Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Colegio de Ciencias y Humanidades

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Lic. Mayra Monsalvo Carmona
Secretaria General

**Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Vallejo**

Lic. Maricela González Delgado
Directora
Mtro. Manuel Odilón Gómez Castillo
Secretario General
Lic. Diana Reyna Alatorre Hernández
Secretaria Administrativa
Mtra. María Xóchitl Megchún Trejo
Secretaria Académica
Lic. Rocío Sánchez Sánchez
Secretaria Docente
Lic. Armando Segura Morales
Secretario de Asuntos Estudiantiles
Lic. Carlos Ortega Ambriz
Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
I.Q. Georgina Guadalupe Góngora Cruz
Secretaria Técnica del Siladin



Esta publicación tiene fines didácticos, de difusión e investigación acorde con lo establecido en el artículo 148 y análogos de la Ley Federal del Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio físico o electrónico sin la autorización por escrito del titular de los derechos patrimoniales.

Primera edición, enero de 2024

ISBN: En trámite
Impreso y Hecho en México

Educar con perspectiva de género es una prioridad dentro de nuestra Universidad, por ello, en el plantel Vallejo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, se ha trabajado más de cuatro años en atender esta necesidad, creando y fortaleciendo programas y acciones dentro de la Comisión Interna Para la Igualdad de Género, así como del profesorado y alumnado que tiene el interés de hacerlo.

Seguimos trabajando para lograr estos avances en temas sensibles como lo es: la violencia de género, la diversidad de pensamiento y las diversidades sexo genéricas. Durante este tiempo se han realizado acciones para informar, concientizar y transformar a nuestra comunidad a la comprensión del otro.

De igual forma, para la docencia es imprescindible romper los estereotipos de género, por ello, este libro Educación para la igualdad, una propuesta situada en el bachillerato espera ser instrumento de apoyo para las y los profesores de cualquier asignatura, el cual se apega a nuestro Modelo Educativo, así como a los derechos humanos y en los principios de una educación para la paz, por mencionar algunos.

Los desafíos colectivos y la correcta aplicación de acciones son fundamentales, no como discurso, sino como una realidad, este libro es testimonio del trabajo de profesoras expertas en el tema, sobre el trabajo de educar con perspectiva de género en el aula, en materias como filosofía, historia, ciencias políticas y psicología. Esperamos que estas páginas nos brinden reflexión en nuestro quehacer en el aula, en las temáticas y en cómo las abordamos, pues estos cambios sociales son tarea y en beneficio de todas y todos.

*Lic. Maricela González Delgado
Directora del CCH Vallejo*

Presentación

A lo largo de las próximas páginas, encontraremos diversos planteamientos, enfoques y reflexiones sobre problemáticas que convergen en un objetivo en común: La Educación para la Igualdad en el Bachillerato. El marco de las reflexiones es el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los planteamientos que las autoras hacen, a partir de sus propias experiencias de vida o de su ámbito de especialización, nos permiten elaborar respuestas sobre problemáticas actuales en la vida de nuestro Colegio por ejemplo, ¿Qué es la perspectiva de género (PEG)? ¿Es necesario introducir la perspectiva de género en nuestros programas de estudios? ¿Hay sexismo en nuestra práctica docente? ¿Se puede hablar de feminismo en la educación? ¿Qué son las pedagogías feministas? ¿Podemos relacionarnos, en tanto que docentes, de una forma no adultocentrista con nuestros alumnos y alumnas?

Mónica Quijano Velasco reflexiona y argumenta sobre la necesidad de una planta docente con formación en perspectiva de género en el Bachillerato. Hace un recuento de los logros que ha habido en nuestro Colegio en materia de igualdad de género, énfasis en la población del bachillerato y nos brinda elementos que, desde una Educación para la Igualdad, pueden ayudarnos en el camino de prevenir la violencia de género en el Bachillerato y resalta cómo es que el Modelo Educativo del CCH permite la transversalización de esta perspectiva por promover una enseñanza que no es enciclopédica y que se aleja de las visiones dogmáticas y tradicionales.

Para Judith Adriana Díaz Rivera, el objetivo fue identificar algunas manifestaciones del sexismo en el aula y, en particular, de los sesgos de género en la práctica docente. Este capítulo se complementa con el capítulo que le antecede a lo largo de sus apartados, retoma, entre otras cosas, la importancia de defender el derecho a la educación para niñas y mujeres. Asimismo, menciona cómo la escuela es un lugar en donde se reproducen desigualdades de género a partir del currículum y, también a través del trato diferenciado que hace el profesorado a estudiantes. Revisa resultados de diferentes investigaciones y reflexiona sobre las alternativas que hay para evitar los sesgos de género en la planta docente apuntando una solución a la formación docente del profesorado. Acción en la que tienen que intervenir las instituciones y políticas educativas. Señala también la necesidad de estudios específicos sobre el bachillerato con respecto a este tema.

Maharba Annel González García nos brinda un recorrido de la historia del feminismo que, aunque esquemático, permite identificar los orígenes de este movimiento así como los desplazamientos a partir de los cuales se ha levantado para hacer valer la existencia de las mujeres en la historia y mostrar la legitimidad de sus denuncias. La finalidad de este recorrido es identificar los elementos históricos y conceptuales que nos permiten enmarcar, por ejemplo, la perspectiva de género en nuestra práctica docente independientemente del área de conocimiento en la que se inserte nuestra disciplina.

Finalmente, Montserrat Lizeth González García, aborda las pedagogías feministas, a bell hooks como una de sus representantes y un ejemplo de como pueden ser implementadas en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La autora entreteje una experiencia personal que la acercó a las pedagogías feministas y a bell hooks. Este acercamiento le ha permitido mejorar su práctica docente y la manera en que se relaciona con las juventudes con las que comparte el aula de clases.

A través de estas páginas se puede comprender que las pedagogías feministas tienen como algunas de sus características el relato personal y situado de las mujeres; que posibilita una relación igualitaria entre personas; que favorece la alegría, el respeto y el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje; permiten cuestionar el orden social y proponer mejoras a éste; y, fortalece prácticas de autocuidado.

Los cuatro capítulos de este libro se complementan entre sí y nos permiten establecer vasos comunicantes para valorar la importancia de una formación docente que apunte a lograr una Educación para la Igualdad. Tenemos el deseo genuino de que sea de utilidad para cualquier persona que tenga intereses afines.

Agradecemos el invaluable apoyo que siempre ha brindado la Dirección del Plantel Vallejo, a cargo de la licenciada Maricela González Delgado y del Departamento de Comunicación a cargo del maestro César Alonso García Huitrón en la promoción académica de la igualdad de género para nuestra comunidad.

*Maharba Annel González García
Ciudad de México, enero de 2024*



Educar en igualdad de género: programa integral de formación docente en el bachillerato



Mónica Quijano Velasco

Doctora en Letras Francesas por la Universidad Vincennes-Saint Denis y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM.

Profesora titular "B" definitiva de Tiempo Completo en el Colegio de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Directora de Educación para la Igualdad en la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM.

Sistema Nacional de Investigadoras/es Nivel 1.

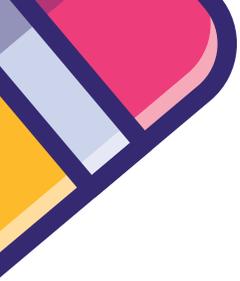
Áreas de trabajo, tanto en docencia como en investigación: género y educación, teoría y crítica literarias en América Latina (siglo XX); metodología en historiografía literaria y la representación del crimen en la ficción.



En este capítulo propongo una reflexión sobre la importancia de la formación con perspectiva de género, inicial y continua, del personal docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

Esta formación tiene como finalidad impulsar la igualdad sustantiva, así como prevenir cualquier forma de violencia o discriminación por razones de género en el aula y en la relación docente-estudiante. Para ello, abordo, en primer lugar, las razones que sustentan la necesidad de contar con programas continuos de formación docente que incluyan la perspectiva de género para posteriormente hacer una propuesta general de cómo podría encaminarse este programa en el CCH.





¿Por qué es importante la formación docente con perspectiva de género?

Para comprender por qué es importante que la formación docente incluya la perspectiva de género (PEG), es necesario reconocer que los espacios educativos, entre los cuáles se encuentran las instituciones educación media superior, no son neutrales. Son espacios producto y productores de éxitos y fracasos políticos y sociales, lugares de aprendizaje y socialización en donde se forja la ciudadanía, en los cuáles pueden reproducirse o reforzarse desigualdades estructurales, violencias y exclusiones que son inherentes al orden social –como las que se dan por razones de género (Valdevieso et al., 2016, p. 125). Al mismo tiempo, estos espacios pueden ser un lugar idóneo para identificar y combatir estas situaciones a través de una formación integral de las juventudes que, además de ofrecer la preparación necesaria en conocimientos y habilidades relativas a los distintos campos de conocimiento de las ciencias y de las humanidades, impulse la convivencia igualitaria e incluyente, así como el reconocimiento y respeto a la dignidad humana. Es aquí donde el papel del personal docente es fundamental.

Ahora bien, es importante identificar qué es la perspectiva de género (PEG) para poder incluirla de manera integral (y no solo como un elemento aditivo) a la formación del profesorado. En este sentido, la PEG es una herramienta que permite reconocer las desigualdades por razones de género que se producen en el orden social como consecuencia de la asignación sociocultural de diferencias entre hombres y mujeres a partir del sexo (biológico). En otras palabras:

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas (Lamas, 1996, p. 4).

En este marco, la PEG ayuda a identificar cuándo estas diferencias señaladas en la cita de Marta Lamas producen desigualdades y, a partir de esta valoración, proponer acciones que incidan en la construcción de la igualdad y erradiquen la discriminación y las violencias. Por lo tanto, la PEG contribuye a “construir una sociedad en donde las mujeres, [las diversidades sexo genéricas] y los hombres tengamos el mismo valor, la igualdad de derechos para acceder a los recursos económicos y laborales, así como a la representación política, social, cultural y de los saberes en todos los ámbitos de la vida pública y privada” (Cámara de Diputados, 2006, p. 2).

Dicho esto, la perspectiva de género, como herramienta de análisis, puede aplicarse a todas las dimensiones de la vida social, entre las cuales se encuentra la educativa. Mirar a la escuela bajo esta perspectiva nos permite identificar cómo operan las desigualdades de género en la educación, así como reconocer que las escuelas pueden ser reproductoras de este orden:

[...]hablamos de un sistema que sigue segregando y/o invisibilizando a las identidades culturales que se salgan de la norma establecida, en cualquier ámbito de las diversidades que consideremos (físicas, sexuales, étnicas, cognitivas, de género, ...). Y ello a pesar de que la realidad de esas diversidades en el seno de la escuela (incorporación masiva de la mujer al sistema educativo, mayor diversidad étnica, mayor visibilidad de diversidad de orientaciones sexuales, mayor presencia de la diversidad funcional y cognitiva en las aulas, etc.) debería haber provocado más cambios en su configuración, en sus significados, en el currículum, en el uso de los espacios y los tiempos, en la manera de abordar las relaciones educativas, en la organización y las jerarquías y en otras muchas cuestiones. (Valdevieso et al., 2016, p. 125)

¹El enfoque interseccional parte de la constatación de que las estructuras de opresión y discriminación en un orden social determinado que promueven la exclusión e impiden el desarrollo de las personas son múltiples y simultáneas. En este sentido, la interseccionalidad refiere específicamente a la interacción entre dos o más formas de opresión que sucede cuando se cruzan, en una misma persona, distintas modalidades y factores de discriminación, como como el cruce entre género, raza y clase social. Esto implica reconocer que determinadas personas son discriminadas por múltiples razones, lo cual provoca que el acceso a sus derechos esté limitado por más de una razón (Onofre, s/f, p. 5-6).

Como podemos ver en la cita, la institución escolar es un agente de socialización que, desafortunadamente, sigue reproduciendo sesgos, brechas y desigualdades de género (entre otras más, de ahí la importancia de no dejar a un lado el enfoque interseccional¹). Esto se realiza a través del currículo, considerado por Alicia de Alba (1998) como el producto de “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios. [...]” (p. 59). Concebir de este modo el currículo conlleva algunas implicaciones que es importante destacar: la primera es considerar al currículo en su complejidad y heterogeneidad, como un dispositivo que va más allá del currículo formal o explícito, es decir de aquel en el cual se organizan los contenidos considerados como relevantes de un proyecto educativo y que engloba “las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido” (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015, p. 6). En este sentido, lo que enseña el profesorado, derivado tanto de los programas de estudio, como de su propia práctica y formación docente, forman parte del currículo de la institución educativa. Si, además, como de Alba, consideramos la dimensión social, cultural y política de éste, podemos reconocer que, junto con el currículo formal, conviven otras prácticas curriculares, entre las cuales están el currículo oculto y el currículo ausente (o nulo). Este último se vincula con los contenidos no enseñados o que, siendo parte del currículo, no se consideran aplicables o útiles y, por lo tanto, puede llegar a considerarse como asignaturas o contenidos superficiales². En cuanto al currículo oculto, éste puede entenderse

como un proceso de enseñanza aprendizaje, paralelo e implícito al currículo formal que se expresa de manera cotidiana, consciente o inconscientemente en el ámbito escolar a través de los valores, [creencias], mensajes, actitudes e intereses de quienes conviven en el proceso educativo formal, legitimando con él la cultura y el poder del sistema dominante (Patiño, 2020, p. 2).

²Las temáticas de género suelen formar parte del currículo ausente al no ser integradas formalmente en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas. También pueden formar parte de este cuando la planta docente no está sensibilizada ni capacitada en género, ocasionando, en el caso de que se incluyan contenidos vinculados con el género en los programas, que no se tome en cuenta este contenido y se deje de lado.

Se trata, por lo tanto, de todos los discursos y prácticas que no están prescritas explícitamente en el currículo formal y que pueden llegar a tener un efecto mayor que los aprendizajes explícitos de éste (Patiño, 2020, p. 3). A este respecto, el personal docente carga siempre con un currículo oculto que es necesario explicitar, con el fin de no reproducir desigualdades, sesgos o violencias de ningún tipo, aunque en este capítulo nos referiremos específicamente a aquellas referentes al género.

Ahora bien, las desigualdades, violencias y brechas de género arraigadas en las tres dimensiones del currículo (formal, oculta y ausente) implican la reproducción de roles, estereotipos y mandatos de género, así como el androcentrismo bajo el cual se ha organizado el sistema educativo, al igual que las disciplinas y las áreas de conocimiento. Esto ha hecho que, de manera consciente o inconsciente, tanto la escuela como el personal que forma parte de la planta docente sean reproductores de estereotipos de género que representan creencias o ideas comúnmente aceptadas en la sociedad sobre cómo deben ser y deben comportarse hombres y mujeres, es decir, definen socialmente cómo las personas según su sexo deben ser, sentir y pensar, actuando con ello como modelos de comportamiento. Los estereotipos suelen subjetivarse, en un principio, por medio de las relaciones familiares y, posteriormente, en las instituciones escolares, a partir de las formas diferenciadas de tratar a hombres y mujeres en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en el aula y en el trato que el personal docente les confiere, como por ejemplo, asignar tareas al grupo según estos estereotipos, como pedir a las mujeres que laven los instrumentos del laboratorio y no hacerlo a los varones; o si hay un festejo, pedir o permitir que las mujeres sean quienes organicen la actividad y sirvan los alimentos y las bebidas; o, en los trabajos en equipo, normalizar que las mujeres sean quienes tomen notas (porque son más ordenadas y escriben más "bonito") o elaboren las presentaciones y los varones sean quienes desarrollen los contenidos, expongan y propongan las ideas. También puede estar presente en las formas en las que el profesorado se dirige a las mujeres, de manera paternalista, infantilizando a las jóvenes, o incluso haciendo comentarios sobre su aspecto físico o forma de vestir.

Como puede inferirse, estos estereotipos afectan al estudiantado de distintas maneras. Una de ellas es la asignación de labores y roles sociales que hombres y mujeres deben cumplir, los cuales están vinculados a las funciones productivas (asignadas a los varones) y reproductivas y de cuidados (asignadas a las mujeres). El problema es que estas creencias terminan por construir a las

identidades de género como algo fijo y binario, consideradas como producto de la naturaleza y no como construcciones sociales, es decir, los roles y los estereotipos de género se naturalizan, lo cual hace que estas creencias sean sumamente difíciles de desarraigar del comportamiento social y, por lo tanto, de la propia percepción del profesorado.

Por otro lado, los roles y estereotipos de género se vinculan directamente con el androcentrismo en los espacios educativos, lo cual implica que, además de establecer un trato diferenciado a hombres y a mujeres a partir de la atribución de características, comportamientos y roles específicos según su género, se considera a lo masculino (el hombre) como medida de todas las cosas y como representación global de la humanidad. Esto ha invisibilizando las realidades, experiencias y aportaciones de las mujeres y de las personas que no siguen los mandatos de género (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007). Una parte importante de las acciones que ha emprendido el feminismo académico es hacer visible el androcentrismo en las distintas formas en las que se han constituido y se transmiten los saberes en las distintas áreas de conocimiento. Por ejemplo, la crítica literaria feminista va a mostrar como los “grandes textos” fundadores de las historias y genealogías literarias, generalmente escritos por varones, representan a las mujeres, pero también se van a preguntar sobre las condiciones materiales de la posibilidad de que las mujeres pudieran dedicarse a la vida intelectual, sobre todo en épocas pasadas (siglos XVIII y XIX), y van a reflexionar sobre la especificidad de la escritura de las mujeres. La lingüística feminista va a interrogar los vínculos entre lengua y sociedad para analizar cómo el uso del lenguaje puede producir y reproducir desigualdades y exclusiones basadas en el género. En el área de las ciencias de la salud se ha puesto en evidencia los sesgos en los estudios de investigación médica (en donde el cuerpo tomado como “universal” es el de un varón cisgénero caucásico) y en la de las matemáticas, las ingenierías y las ciencias básicas se ha cuestionado la poca participación de las mujeres. Muchas de las profesoras y académicas que han pensado estas relaciones al interior de las instituciones educativas también han luchado por que se reconozca el trabajo de las mujeres, para que no solo en la educación no formal, sino también en los planes y programas de estudio se interroguen estas brechas, sesgos y desigualdades de género al interior de las disciplinas con el fin de erradicarlas. El feminismo universitario y las pedagogías feministas³ han mostrado cómo la forma en la que producimos

³Para una revisión de las pedagogías feministas y su importancia cfr. el capítulo de Montserrat González García incluido en este mismo libro.

conocimiento, así como las dinámicas académicas de formación, investigación, evaluación y reconocimiento (entre otras), están basadas en las experiencias y necesidades de los hombres (cisgénero y heterosexuales), es decir, se construyen desde un punto de vista androcéntrico. Lo mismo sucede con las dinámicas de enseñanza aprendizaje, las cuáles también, muchas veces, están orientadas por este sesgo androcéntrico. Si las personas responsables de la docencia en las instituciones educativas no reconocen esto, si no educan de manera consciente en la igualdad, entonces cabe la posibilidad de que de manera inconsciente estén reforzando y reproduciendo desigualdades y violencias a través de la naturalización de sistema sexo-género⁴ desde un "enfoque heteronormativo, androcéntrico y binario generando un perfil basado en la [supuesta] neutralidad, asexuado/a y descorporizado/a" (Segura Fernández, 2020, p. 155). Una consecuencia de esto es que las instituciones educativas no conciben la masculinidad o la feminidad como constructos sociales, sino que los considera consecuencias "naturales" asociadas al sexo de las personas o, en su defecto, los considera como una consecuencia de la socialización familiar, por lo que se estima que la institución no tiene responsabilidad en este proceso. Bajo estas creencias, las cuestiones relativas al género quedan fuera de la orientación de la práctica docente (Valdevieso et al., 2016, p. 134).

Por lo tanto, si partimos del reconocimiento que el androcentrismo, la reproducción de roles y estereotipos y la violencia de género siguen siendo una realidad en las instituciones educativas, éstas tienen la obligación de generar acciones y políticas que permitan erradicar estas desigualdades y violencias, así como eliminar el androcentrismo en la construcción del conocimiento y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Una de las acciones más importantes para lograr este propósito es la formación del personal docente. A este respecto, es necesario que exista, en toda institución educativa, un programa permanente y continuo de formación docente con perspectiva de género en el cual el profesorado pueda reconocer los roles y estereotipos de género, así como el androcentrismo constitutivo de las instituciones educativas. A partir de este reconocimiento, el personal docente podrá hacer suya la importancia de favorecer relaciones interpersonales no competitivas así como reconocer que existe una diversidad en las aulas que rebasa el binarismo (masculino-femenino) y cuestionar el androcentrismo que atraviesa los procesos de enseñanza aprendizaje, los materiales didácticos, la bibliografía y las evaluaciones. (Montenegro, 2020, p. 5) Esto con el fin

⁴Este concepto fue propuesto por la antropóloga estadounidense Gayle Rubin para describir al conjunto de disposiciones sociales que reproducen la desigualdad, basado en la existencia de una relación "natural" entre la sexualidad biológica y la actividad humana. De esta manera, el sistema sexo-género configura el comportamiento de los géneros, asociando por la vía de la naturalización biológica a las mujeres con el espacio doméstico y dejándolas fuera de los espacios socialmente reconocidos como la política o la religión. (Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018, p. 4)

de abrir un espacio de revisión continua sobre las prácticas pedagógicas personales e institucionales con miras a prevenir y erradicar desigualdades y violencias por razones de género en las aulas y fomentar relaciones entre las personas que den prioridad al reconocimiento de la dignidad humana, así como a la conservación y el cuidado de la vida; una docencia capaz de promover procesos de aprendizaje más justos y conscientes de la diversidad presente en las aulas (Montenegro, 2020, p. 7).



Avances del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en materia de formación docente con perspectiva de género

Un análisis de la formación docente desde la perspectiva de género nos permite identificar los avances en esta materia que, en los últimos años, ha habido en la UNAM en general, y en el Colegio de Ciencias y Humanidades en particular. En términos institucionales, esta formación está estipulada en los Lineamientos para la Igualdad de Género (2013) y en el Documento básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM (2018, 2021). También ha sido incluida como eje en el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Personal Académico. Asimismo, desde la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género en marzo del 2020, se han impulsado proyectos de formación docente⁵, así como diversas actividades de sensibilización realizadas por las Comisiones Internas de Igualdad de Género y las Personas Orientadoras Comunitarias. En el Colegio de Ciencias y Humanidades el avance en la inclusión de perspectiva de género en la formación docente ha sido significativo. Este avance es visible en el Programa Integral de Formación Docente (2023), en el cual se priorizan dos áreas: La “formación en perspectiva de género para la docencia y la Salud y el desarrollo humano en la docencia” (p. 14). El programa incluye nueve ejes de formación transversales, entre los cuales, el eje 8 “Formación en perspectiva de género para la docencia” tiene como objetivo “transversalizar la PEG en la interacción didáctica, en las actividades de convivencia dentro y fuera del aula, en el diseño y elaboración de estrategias didácticas, a través de contenidos y materiales de apoyo que promuevan el diálogo, la discusión y la reflexión para todas las áreas y departamentos de la gestión escolar.”

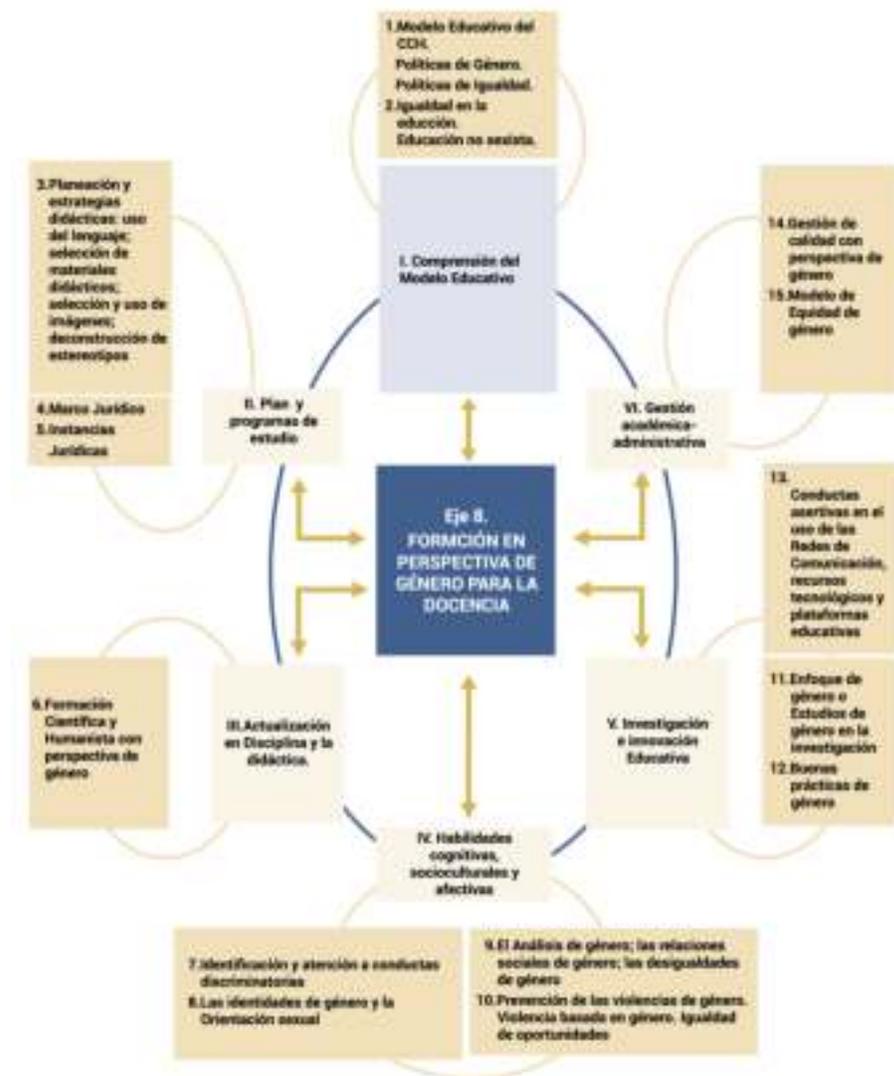
⁵La Coordinación organiza al rededor de 30 cursos al año sobre docencia con PEG en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) así como un curso en línea dedicado específicamente a la formación docente con perspectiva de género <https://coordinaciongenero.unam.mx/cursos-igualdad/formacion-docente-con-perspectiva-de-genero/>

(p. 75). Dentro de los aprendizajes que integran las líneas de formación de este eje, que se traducen en conocimientos, habilidades y actitudes, podemos encontrar los siguientes:

- Comprender las políticas de género y las políticas de igualdad en la institución.
- Reconocer el marco jurídico e instancias jurídicas: Defensoría de los Derechos Universitarios; Coordinación para la Igualdad de Género; Comisiones Internas para la Igualdad de Género; oficinas jurídicas de la entidad académica.
- Seleccionar y aplicar la formación científica y humanística con perspectiva de género en el diseño y desarrollo de su docencia.
- Realizar el diseño de estrategias didácticas para respaldar buenas prácticas de género en su docencia.
- Reconocer y respetar las identidades de género y la orientación sexual.
- Diseñar acciones para la prevención de las violencias de género y la violencia basada en género.
- Diseñar acciones para promover la igualdad de oportunidades.
- Reconocer en el análisis de género, las relaciones sociales de género y las desigualdades de género.
- Identificar y atender las conductas discriminatorias en el ejercicio de su docencia.
- Desarrollar proyectos de investigación centrados en la perspectiva de género en la educación media superior. (p. 75)

Asimismo, se propone un esquema que muestra cómo se puede integrar este eje, de manera transversal, con seis de los nueve ejes restantes:

Eje 8. FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA DOCENCIA



Esquema "Eje 8. Formación en Perspectiva de Género para la Docencia" tomado de Programa Integral de Formación Docente (2023) p. 77.

El ciclo de formación integral propuesto en el Programa consta de 3 etapas: la formación inicial, para profesorado de nuevo ingreso, en el cual se da cuenta del modelo educativo del CCH y se proponen algunas bases de formación inicial en la práctica docente. La segunda etapa se compone de la formación permanente y de acompañamiento que implica la formación en temas vinculados con la disciplina, cuestiones de didáctica y/o programas institucionales y formación para el desempeño de comisiones académico-administrativas. Finalmente, la tercera etapa, denominada formación para el perfeccionamiento, está dedicada a temas emergentes y a la actualización del profesorado (p. 26, 29). Como se verá más adelante, la perspectiva de género debe integrarse, de manera transversal, en las tres etapas.

Además de la inclusión de la PEG en el Programa Integral de Formación Docente en 2023, el CCH ha impulsado la creación de la asignatura "Igualdad de Género" como programa piloto con vistas a transformarse en una asignatura obligatoria para el estudiantado de primer semestre del de bachillerato⁶. En el marco de este programa, se diseñó e impartió el "Diplomado de Certificación en Docencia de Género", del 20 de marzo al 4 de agosto del 2023 con un total de 160 horas en modalidad a distancia. El objetivo general de este diplomado fue

generar la certificación profesional en perspectiva de género de las y los profesores que son parte del pilotaje de la asignatura de Igualdad de Género, a partir del abordaje, análisis, reflexión y aplicación de los conceptos, temáticas clave del programa de estudios y la profundización en nuevos contenidos o problemáticas, así como el reconocimiento de nuevos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, la fundamentación epistemológica y la integración de la perspectiva de género como eje transversal e interdisciplinaria, con la finalidad de validar una docencia en género para la impartición de la asignatura Igualdad de Género. (Informe del Diplomado de Certificación en Docencia de Género, 2023, p. 4-5)

⁶El programa piloto de la asignatura se realizó a lo largo tres semestres durante el 2021 y el 2022.

En éste participaron un total de 77 docentes, de los cuales 59 aprobaron el Diplomado. En su informe, las personas responsables de su impartición⁷ encontraron disposición, compromiso e interés por parte de las personas participantes y enumeraron los siguientes logros en la formación docente:

el desarrollo de una voz personal en varios de los textos producidos, la confirmación de un compromiso ético y político con el tema de la igualdad como aspiración de carácter humanista y el interés y voluntad porque el tema de género siga siendo una perspectiva importante de reflexión para el análisis de la realidad social (Informe del Diplomado de Certificación en Docencia de Género, 2023, p. 47).

Tanto el programa piloto de la asignatura "Igualdad de género", como el Diplomado y la inclusión transversal de la perspectiva de género en el Programa Integral de Formación Docente del CCH en su versión actualizada del 2023 son, sin duda, avances sustantivos para la institucionalización de la perspectiva de género en la formación del estudiantado y de la planta docente del Colegio⁸. En este sentido, es fundamental que la asignatura pase de su condición de programa piloto a formar parte del currículo formal del plan de estudios como asignatura obligatoria y que la propuesta del Programa integral de formación docente se lleve a cabo, de facto, para que impacte de manera positiva la formación del estudiantado de los cinco planteles que conforman el CCH. Lo que a continuación se presenta es una propuesta que puede servir de guía para la efectiva inclusión de la PEG en el programa de formación docente con el que ya cuenta la institución.

⁷ Las responsables del diseño y la facilitación del Diplomado fueron: Gema Góngora Jaramillo del CCH, plantel Sur y Nora María Aguilar Mendoza de la Dirección general del CCH. Colaboraron en su facilitación: Julia Luna Vilchis del plantel Sur, Montserrat Lizeth González García del plantel Vallejo, Hassibi Yesenia Romero Pazos del plantel Azcapotzalco y Mónica Adriana Mendoza del plantel Oriente.

⁸ Si hacemos una comparación entre el Programa Integral de Formación Docente en la versión anterior (2019), el avance es evidente, en principio, porque en esta versión no existía el eje 8; en éste la perspectiva de género estaba sólo mencionada como uno de los puntos que integraban el eje 4 "Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas" en el cual se proponía la incorporación de cursos sobre equidad de género en el aula y sexualidad, diversidad sexual y género (Programa Integral de Formación Docente, 2019, p. 24).

Propuestas para complementar el programa integral de formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM desde la perspectiva de género

El Colegio de Ciencias y Humanidades, creado en 1971, consta de un modelo educativo con tres principios rectores: “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”, lo cual implica una formación construida en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje metacognitivos y procedimentales (Ortiz Galicia, 2021, p.71), alejada de las prácticas del enciclopedismo y de una enseñanza meramente informativa. En este modelo, el estudiantado se encuentra en el centro del proceso, con el objetivo de que adquiera una actitud crítica ante el conocimiento y el mundo, y esté motivado a aprender en vez de que el saber le sea impuesto mediante la estimulación de su inteligencia y la afirmación de la condición comunitaria de la construcción del saber (Cornel Pereya, 2021, p. 98). El éxito del modelo depende entonces, en gran parte, de la existencia de una planta docente capacitada para poder brindar “una formación donde, las y los estudiantes, adquieran aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales significativos para enfrentarse a los problemas propios y de su entorno social.” (González García, 2021, p. 81). En este marco, la identidad de la planta docente y su formación es fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que abonen a la educación crítica y emancipadora del estudiantado.

El hecho de que el modelo educativo del CCH esté alejado de la educación tradicional, ayuda a la inclusión de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la orientación que el personal docente realiza, ya que, como se vio anteriormente, ésta es una herramienta crítica que permite identificar las desigualdades basadas en el género, con el fin de erradicarlas. Por lo tanto, es necesario considerar que la PEG forme parte continua y transversal de la formación docente, ya que como bien señalan Florencia Rovetto y Luciano Fabbri (2020) “un taller no es suficiente para problematizar y erradicar los prejuicios en que se sostiene el sistema hetero-cis-patriarcal y la cultura machista, ni para incorporar la perspectiva de género” (p. 19). En este sentido, la formación docente es parte de un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de quienes se dedican a enseñar, por lo que está en constante construcción y debe de considerarse como un programa continuo y sostenido. Así, por ejemplo, en el Programa Integral de Formación Docente del CCH, la PEG deberá atravesar progresivamente tanto la etapa inicial de formación, como la permanente y la orientada al perfeccionamiento.



En segundo lugar, dadas las características que requiere una formación con perspectiva de género, vinculada no solo con conocimientos teóricos o aplicados sino con formas de ver el mundo, creencias y comportamientos muy arraigados en las personas, esta formación debe contemplarse tanto en el nivel de la sensibilización, como en el de la capacitación con vistas a profesionalizar la docencia. Se trata de tres niveles -sensibilización, capacitación y profesionalización- que deben de ser complementarios y plantearse como proyectos formativos a corto, mediano y largo plazo.

A partir de la sensibilización se busca despertar la reflexión dirigida al reconocimiento de las desigualdades, brechas, sesgos y violencias de género que se ejercen al interior de los espacios educativos que quizás no hayan sido consideradas o se han naturalizado de tal manera que parece que forman parte de nuestra cultura. "En este sentido se trata de la activación de sensibilidad, comprensión, vivencias en torno a un orden de poder no identificado. [...] Es un nivel básico porque supone el acercamiento afectivo y la implicación con la problemática" (Virgilí Pino: 2014, 10). Con la sensibilización se busca que, tanto a nivel personal como colectivo, el profesorado pueda reconocer que la dimensión de género le atraviesa como persona a partir de la sociabilización y la educación que ha recibido a lo largo de su vida, que estas creencias y comportamientos impactan en su práctica docente, la cual no está aislada, porque forma parte de una comunidad y de una institución en donde seguramente se reproduce el orden de género, con toda la discriminación y violencias que éste conlleva; que este orden organiza el currículo formal, oculto y ausente de la institución y que la persona docente forma parte del mismo. El reconocimiento de esta situación es el primer paso para poder transformar las actitudes y el comportamiento del profesorado, ya que sin éste, un cambio real es imposible. La sensibilización, en este sentido, promueve el cuestionamiento a través de la reflexión sobre el androcentrismo, los estereotipos, roles y mandatos de género y permite reconocer cómo estos también operan al interior de la Universidad así como el daño que producen en las personas.

Por consiguiente, la sensibilización debe ocuparse del sistema creencias sobre lo que significa la enseñanza de la persona docente, derivado de su propia práctica docente, así como de su experiencia como estudiante. Estas creencias influyen también en su conocimiento profesional, ya que cada docente va construyendo su práctica con base en reflexiones, juicios,

creencias y toma de decisiones personales (Plaza, González y Menardi, 2015, pp. 64-65). Esto hace que el sistema de creencias del profesorado impacte en el conocimiento del contenido del área o la disciplina a su cargo, a través del currículo oculto, el cual va a influir en el qué y el cómo enseña. En otras palabras, las creencias en general, y las de sexualidad y género en particular, van a atravesar el conocimiento profesional del profesorado y, por lo tanto, van a influir sobre el conocimiento del contenido de su asignatura y en los procesos de enseñanza aprendizaje. De este modo, las creencias, que pueden ser estereotipadas y heteronormativas, van a guiar la práctica docente y los contenidos de lo que se enseña. Ahora bien, estas creencias se construyen, por un lado, a partir del conocimiento profesional de la persona docente durante sus años de formación, pero también van a obedecer a un conocimiento de tipo práctico más amplio, que involucra principios y valores adquiridos e interiorizados durante su historia personal y profesional (Plaza, González y Menardi, 2015, p. 65). Por lo tanto, en la sensibilización es fundamental trabajar con las creencias del personal docente, ya que se trata de “conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas” (p. 66). Además, estas creencias están vinculadas a las emociones, poseen funciones afectivas y valorativas que van a influir en la forma de enseñanza. Un trabajo de sensibilización que tome en cuenta las creencias del profesorado necesita de una reflexión metacognitiva, una reflexión que permita tomar conocimiento del propio conocimiento a través del análisis de los procesos que la persona docente utiliza para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos (p. 66). Este trabajo puede ayudar a modificar creencias al hacerlas explícitas y trabajar sobre ellas mediante el análisis de sus propias prácticas, análisis de casos, etc. (p. 67). En términos metodológicos, la reflexión metacognitiva se puede abordar mediante el trabajo con auto-relatos orientados a una reflexión “desde sí y no sobre sí para comprender el mundo, poder reflexionar y poder vincularse con los relatos de otras y otros” (Barrientos y Montenegro, 2018, p. 5). Los auto-relatos, trabajados en talleres de participación colectiva, son una forma de poner en valor las experiencias propias integradas en su dimensión social (y no solo individual). Asimismo, permiten el posicionamiento dentro del proceso de aprendizaje, comprender las decisiones tomadas por otras y otros docentes a través de la escucha

de sus relatos y entender de manera contextualizada las propias decisiones en los procesos formativos. Finalmente, permiten analizar y comprender las propias creencias sobre el género y la sexualidad y ponerlas en perspectiva colectiva, en contextos que fomenten la valoración y comprensión de la propia historia, lo cual da la oportunidad de asumir una postura crítica frente a las trayectorias de vida y a las creencias propias (p. 6). En estos auto-relatos se puede invitar a la persona docente a revisar, en su trayectoria de vida, la forma en que fue socializada con respecto al género, cómo le han marcado los roles, estereotipos y mandatos de género, de qué formas le han afectado y qué consecuencias ha tenido todo esto en la conformación de su identidad y en su práctica como docente. El trabajo sobre las creencias es fundamental, ya que va más allá de una mera transmisión de contenidos pues, aunque se realice un verdadero análisis sobre estos, si no se trabajan las temáticas de género desde la experiencia propia, puede ser que creencias estereotipadas y discriminatorias sobre el género y las identidades sexogenéricas se reproduzcan de manera no consciente en el currículo oculto. Este trabajo metacognitivo es el primer paso para una transformación, que podría permitir, ya sea el cambio real en la persona o por lo menos que ésta sea consciente de sus propias creencias y pueda regularlas durante los procesos de enseñanza aprendizaje y en su relación con el estudiantado (Plaza, González y Menardi, 2015, p. 71).



Por otro lado, para poder llevar a cabo un proceso efectivo de sensibilización, coincidimos con Dalia Virgilí Pino (2014), en que éste debe trabajarse en un plano doble: en primer lugar, “descubrir la desigualdad en el plano personal, en la vida propia” (p. 13), mediante el trabajo metacognitivo sobre las propias creencias arriba mencionado. Pero es importante que se reconozca que esta desigualdad no opera solamente en un plano personal, aquí es donde interviene el segundo nivel:

[...] reconocer que no es algo del orden de lo particular, sino que es una realidad compartida por un colectivo, que se trata de una condición de género, no sólo de una situación particular [Marcela Lagarde, 2006, citada por Virgilí Pino]. Sólo así se despierta la implicación política con el cambio social, no únicamente con la transformación personal [Olivia Tena, 2012, entrevistada por Virgilí Pino] (Virgilí Pino: 2014, p. 13).

La sensibilización puede considerarse entonces como el nivel básico de un programa de formación docente. En el Programa Integral de Formación Docente del CCH esta puede incluirse en la etapa inicial, empezando a trabajar sobre las creencias del profesorado y su impacto en el currículo oculto. En esta etapa inicial también se puede dar a conocer la política institucional de género y las instancias universitarias encargadas de promover esta política, así como aquellas que tienen por función atender la violencia por razones de género en los espacios universitarios. La sensibilización debe continuar en la etapa de formación permanente, a partir de la facilitación de talleres en los cuáles la planta docente pueda profundizar en los sesgos de género personales y comunitarios, y continuar con el trabajo metacognitivo sobre de su propia práctica, a través del análisis del currículo oculto de género personal e institucional. Asimismo, en esta etapa, y como resultado del trabajo del análisis realizado, se puede trabajar en la propuesta de buenas prácticas docentes encaminadas a la prevención y erradicación de la violencia y las desigualdades de género en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es necesario no quedarse en el nivel de sensibilización y avanzar también en la capacitación en materia de igualdad de género. Ésta puede darse en la etapa de formación permanente en paralelo si ya hay una población sensibilizada en el tema con un claro interés por incidir en las

transformaciones personales, colectivas e institucionales; o en un momento posterior, si se identifican muchas resistencias o si la mayor parte de la planta docente no está sensibilizada. Una vez despertada la sensibilidad que ha permitido el reconocimiento de las problemáticas de género específicas a cada comunidad, "se está en condiciones de adentrarse en las teorías de género, de comprender el sistema de conceptos, saberes que ha producido este campo y desarrollar entonces estrategias, habilidades para su aplicación, su investigación así como también impulsar acciones de transformación" (Virgilí Pino: 2014, p. 14).

En el marco de la capacitación es necesario profundizar en el análisis de las brechas, sesgos y desigualdades de género que se producen en los espacios educativos. Por un lado, la adquisición de un andamiaje conceptual en el cual se puedan analizar conceptos vinculados con el sistema sexo-género, la orientación sexo genérica, el patriarcado, el sexismo, la heteronormatividad, la división sexual del trabajo, el feminismo, la teoría queer, etc. es necesaria para poder transitar del nivel del comportamiento social al del conocimiento. En este sentido, es necesario que el personal docente reconozca que la temática de género no sólo se sitúa a nivel del comportamiento de las personas, sino que implica un saber que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, en el cual las temáticas de género son parte del conocimiento científico y humanístico y, por lo tanto, están vinculadas con las distintas áreas de conocimiento y las disciplinas que se enseñan en el bachillerato. La adquisición de conceptos propios de los estudios de género y del feminismo permite al personal docente "reflexionar y abrir discusiones con perspectiva de género sobre la escuela, el currículum, las prácticas pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones" (Barrientos y Montenegro, 2018, p. 4) y con ello vincular al currículo oculto con el formal. A través de estos ejercicios, se busca que el profesorado sea capaz de reconocer el sexismo en el aula, en la interacción entre el estudiantado, así como en la que se establece entre docente y estudiante. Asimismo, que pueda identificar los discursos de diferentes actrices y actores institucionales respecto de la masculinidad y la feminidad "adecuadas" y reconocer estos discursos cuando son parte de los textos escolares o de la literatura (p. 4). Es aquí donde podemos establecer un vínculo entre el currículo oculto y el formal o explícito que permita la revisión de las prácticas educativas institucionales y con ello identificar "oportunidades en el currículo para desafiar representaciones estereotipadas de hombres y mujeres, así como cuestionar estereotipos en textos escolares,

en la literatura o en ejemplos pedagógicos con la intención de visibilizar las desigualdades de género." (p. 4). La explicitación y el análisis del currículo oculto en los talleres de capacitación abre el paso a la interrogación, en primer lugar, sobre las propias prácticas generizadas que el personal docente produce y reproduce en el aula y, en segundo lugar, sobre el contenido de los programas de las asignaturas que enseña. En este proceso, el docente podrá hacer una revisión crítica de su programa, para incluir la PEG en los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las actividades de evaluación, así como incorporar explícitamente temáticas relativas a la historia de las mujeres, la lucha por el reconocimiento de la comunidad LGBTQ+, el poco reconocimiento y participación de las mujeres en los campos disciplinarios, principalmente en los relativos a las ciencias básicas y las ingenierías e incluir más mujeres y personas de las diversidades y disidencias sexo genéricas en las bibliografías de sus programas. Asimismo, un programa de formación continua debe facilitar que el profesorado adquiera herramientas pedagógicas y didácticas que le permitan incluir, de facto, la perspectiva de género en su día a día.



Ahora bien, es de vital importancia que en la capacitación docente con perspectiva de género se considere las competencias de género como competencias profesionales. De otra manera, se puede caer en la trivialización de las cuestiones de género, o considerar estos temas como una cuestión de sensibilidad social, sin reconocer su carácter de conocimiento científico y humanístico que requiere de formación y estudio (Blanco García y Bejarano Franco, 2019, p. 20). La capacitación en asuntos vinculados con el género enviste al profesorado con herramientas pedagógicas, didácticas metodológicas que puede aplicar en su práctica docente, para ello, las aportaciones de las pedagogías feministas son fundamentales.

Quisiera terminar esta sección señalando una cuestión fundamental: para poder diseñar un programa de formación docente que realmente pueda atender las necesidades de la comunidad educativa específica, es necesario realizar un diagnóstico que permita identificar las necesidades que tiene la población docente a nivel local. Este diagnóstico puede considerar los tres niveles que implica la formación docente en género a través de indicadores que posibiliten la identificación del conocimiento de la planta docente sobre el tema. En un primer nivel, correspondiente a la sensibilización, sería necesario determinar si la planta docente es capaz de reconocer las desigualdades, brechas y sesgos de género en el entorno escolar y en su práctica docente y cuáles son sus actitudes frente a los roles, estereotipos y mandatos de género. En un segundo nivel, sería conveniente identificar si se tienen conocimientos conceptuales sobre la temática de género y, finalmente, si conocen herramientas pedagógicas y didácticas para incluir la PEG en la práctica docente. La realización de un diagnóstico permitirá a cada entidad académica diseñar un programa de formación docente que responda a las necesidades específicas de su comunidad.

A modo de conclusión: algunos retos

Si bien el Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con un Programa Integral de Formación Docente en el cual se incluye la perspectiva de género como un eje transversal, se presentan retos que es importante tomar en cuenta para que éste pueda llevarse a cabo con éxito y tenga un impacto real la formación de la planta docente.

En primer lugar, la docencia en educación media superior y superior no está profesionalizada. Esto implica que las y los docentes que imparten clases en estos niveles no han tenido una formación específica en docencia. Cuando la tienen, no se reconoce en estos procesos formativos las competencias de género como competencias profesionales. Esto es visible, por ejemplo, en los planes de estudio de programas de formación docente, donde las asignaturas que abordan temas de género son escasas si no es que inexistentes⁹. Lo mismo sucede con los programas de formación continua, donde la igualdad de género es considerada como una cuestión de sensibilidad social, pero no desde el punto de vista del conocimiento científico o humanístico ni tampoco como parte de las competencias profesionales del profesorado. Esto hace que éste carezca de herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para abordar sus prácticas docentes desde una perspectiva de género y de diversidad sexoafectiva (Segura Fernández, 2020, pp. 156-157).

⁹Un ejemplo de esto es el plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el cual no existe ninguna asignatura específica en la que se desarrollen competencias de género como competencias profesionales, tampoco hay ninguna asignatura o temática encaminada a la construcción de prácticas docentes con PEG. El género tampoco está incluido de manera transversal en los programas de las asignaturas de la maestría; por ejemplo, en la asignatura "Ética de la práctica docente", o en la asignatura dedicada al diseño instruccional y la elaboración de un programa de estudio, o en la asignatura "Diseño y elaboración de material didáctico" no se hace ninguna referencia a cuestiones de género. En su defecto, el género está incluido únicamente en algunas asignaturas de manera tangencial (sin que éste esté vinculado con la práctica docente), como por ejemplo, en las asignaturas: "Desarrollo del adolescente" (4.2 el género como constructo sociocultural y su impacto en la construcción de la identidad) y "Ética" (ética y feminismo).

Frente a esta situación, es necesario considerar una formación docente continua que esté encaminada a la profesionalización de la docencia, en la cual las cuestiones de género no se consideran solamente como elementos actitudinales o de comportamiento, sino que se integren como competencias profesionales y dentro de los campos de conocimiento y disciplinarios. Esto implica que los programas de formación y actualización docente en cada disciplina integren la perspectiva de género como elemento transversal.

En segundo lugar, existe una disparidad en cuanto al género del personal docente que asiste voluntariamente a los cursos sobre estos temas ya que a los cursos y talleres se inscriben mayoritariamente profesoras, quienes están, además, más dispuestas a comprometerse en las transformaciones de la institución. Por ejemplo, en los cursos que la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM ofrece dentro del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección General de Personal Académico de la UNAM realizados entre junio del 2021 y septiembre del 2023 (noventa y dos en total), de una población de 2,453 personas inscritas, 1,874 fueron mujeres y sólo 579 hombres, es decir, el 76.33% de las personas que se inscribieron a estos cursos fueron profesoras. Estos datos reflejan un sentir generalizado entre la población docente, sobre todo la masculina, que suele pensar que los temas de género son ámbito e interés de las mujeres y que ellos no tienen nada que ver con estos (Quijano y Vallejo, 2023, p. 427). Para poder contrarrestar esta situación, es importante implementar acciones que lleven a los profesores varones a sensibilizarse en materia de género, esto puede realizarse a partir de la obligatoriedad (que los docentes estén obligados a tomar cursos de actualización en cuestiones de género) o a través de estímulos (por ejemplo, incluir en las cláusulas de los programas de estímulos que se demuestre que han sido sensibilizados y capacitados en cuestiones de género).

Otro de los retos que enfrenta específicamente el CCH es el alto número de docentes que integra su planta académica. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2023-2 (primer semestre del 2022), ésta estuvo integrada por un total de 3106 docentes, de los cuales 52.54% se identificaron con el género masculino y 47.46% con el femenino. Además, el 68.3% son profesores/as de asignatura. Esto implica un reto importante, ya que la planta docente es amplia y requiere de una formación continua, como se vio a lo largo de este capítulo. Esta situación hace indispensable que exista una real voluntad institucional para asignar un presupuesto suficiente dirigido a la formación docente con PEG, y que además se reconozca materialmente el trabajo de las personas facilitadoras de los talleres y cursos, ya que en muchas ocasiones estos recaen en profesoras, académicas y funcionarias comprometidas con el tema, pero a quienes no se les retribuye económicamente por el trabajo realizado, lo cual implica una sobreexplotación laboral y las puede llevar situaciones de agotamiento físico, emocional y mental.

Como se vio a lo largo de este capítulo, la formación de la planta docente con perspectiva de género es fundamental para la prevención de las violencias por razones de género y la formación de un estudiantado comprometido con la justicia social que sea capaz de reconocer las brechas, sesgos y desigualdades de género para dejar de reproducirlas y/o ejercerlas en su vida personal y como estudiante. En este sentido, la formación del personal docente debe ser continua y estar compuesta por una sensibilización y una capacitación con vistas a la profesionalización de la docencia que considere al género como un factor fundamental en el currículo (oculto, ausente y formal). Esto permitirá observar y analizar a la comunidad educativa desde la perspectiva de género para reconocer las dinámicas que generan desigualdad y exclusión y a partir de esta revisión poder abrir formas de resolver estas problemáticas y los conflictos que de ellas se derivan. En términos de la formación docente, tanto la sensibilización como la capacitación permanente y continua permitirá al profesorado emprender una reflexión sobre su propia práctica y adquirir un marco conceptual y metodológico con el cual analizar las relaciones de poder en la escuela desde una perspectiva de género y ampliar su percepción sobre la diversidad sexo genérica. Esto favorecerá que el profesorado sea autocrítico con sus propios sesgos en la enseñanza y que pueda además ser agente de transformación en sus contextos escolares (Barrientos y Montenegro, 2018, p. 10). La persona docente juega un papel fundamental en el proceso

formativo del estudiantado a su cargo y, por lo tanto, tiene también una responsabilidad mayúscula no sólo como generador y acompañante de la construcción de un conocimiento disciplinar, sino de las actitudes y valores que construyen una ciudadanía comprometida con el combate a la injusticia, la exclusión, la discriminación y el sexismo.



Fuentes citadas

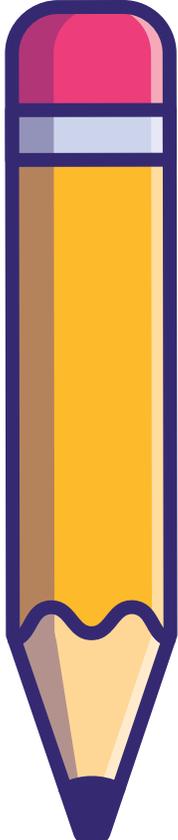
- Alba de, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Editores.
- Amadio, O. y Tedesco (2015) Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, J. C. El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15. UNESCO, pp. 1-34.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. Cuadernos de Educación (81), pp. 1-13
- Blanco García, M. y Bejarano Franco, M. T. (2019). Sexualidad e igualdad en la formación docente. Realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía en M. T. Bejarano Franco (Ed.), Educación en sexualidad e igualdad: discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales (pp. 17-30). Dykinson.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2006). Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres, Diario Oficial de la Nación, 2 de agosto.
- <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Coronel Pereya, E. E. (2021). La apuesta emancipadora del modelo educativo del CCH. *HistoriAgenda* (42), pp. 87-95
- <https://www.revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/80541>
- Documento básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM. (2018, actualizado en 2021). Universidad Nacional Autónoma de México.
- González García, M. A. (2021). Implementar la perspectiva de género: un reto a 49 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. *HistoriAgenda*, (42), pp. 78-86.
- <https://www.revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/80538>
- Informe del Diplomado de Certificación en Docencia de Género. (2023). Colegio de Ciencias y Humanidades. Documento interno. https://correocchunam-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/maharbaannel_gonzalez_cch_unam_mx/EQv5nPyCQ3NDtONDXXKX-D6UAB9gM--yds6S-sffbd4ca-8A?rttime=5qFwulQN3Eg
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). Glosario de Género. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*. (8), pp 1-8.
- Lineamientos para la Igualdad de Género. (7 de marzo 2013). *Gaceta UNAM*, pp. 23-26.
- Montenegro, C. (2020). Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Reporte técnico https://www.researchgate.net/publication/344930182_Buenas_practicas_para_incorporar_la_perspectiva_de_genero_en_la_docencia_universitaria
- Onofre Serment, V. (s/f). Glosario de género. Documento de trabajo. Espolea. <http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/3.ddt-glosariodegenero.pdf>
- Ortiz Galicia, T. (2021). Vigencia del Modelo Educativo del Colegio: los aprendizajes procedimentales y el siglo XXI. *HistoriAgenda* (42), pp. 69-77.
- <https://www.revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/80537>
- Patiño, A. (2020). El currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Revista especializada acción y reflexión educativa*. (45), pp. 1-16.
- Plaza, M.V, González Galli, L. y Menardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IICE* (38), pp. 63-74.
- Programa Integral de Formación Docente. Propuesta actualizada (26 de mayo 2023). *Gaceta CCH. Suplemento*.
- Programa Integran de Formación Docente. (1 de marzo 2019). *Gaceta CCH. Suplemento*.
- Quijano Velasco, M. y Vallejo Tapia, S. (2023). Formación docente con perspectiva de género en M. Sánchez Mendiola, A. M. del P. Martínez Hernández y R. Torres Carrasco (Eds.), *Formación docente en las Universidades* (pp. 417-432). UNAM.

Rovetto, F. y Fabbri, L. (2020). Ley Micaela en el sistema universitario nacional. Propuesta pedagógica para la formación y la sensibilización en género y sexualidades. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) / Consejo Universitario Nacional (CIN).

Segura Fernández, R. (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías feministas. *Diversidade e Educação*, (8), pp.143-170.

Valdevieso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Méndez, M. del C. y Vila Merino, E. S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia en *Democracia y Educación en la formación docente*. Isabel Carrillo i Flores (coord.), Universitat de Vic-Universitat de Catalunya, pp. 117-140.

Virgili Pino. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. *Apuntes de una propuesta para su implementación en contexto grupales*. *La Ventana* (40), pp. 7-58

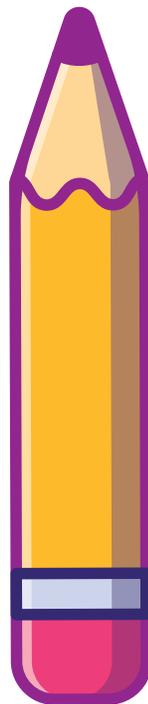


Manifestaciones del sexismo en el aula y sesgos de género en la práctica docente

Judith Adriana Díaz Rivera

Es licenciada en Psicología por la UNAM y cuenta con estudios de Maestría en Didáctica y Nuevos Ambientes de Aprendizaje por la Universidad Anáhuac. Actualmente se desempeña como Técnica Académica Asociada C adscrita al Departamento de Formación de Profesores de Secretaría Académica de la Dirección General y como profesora de asignatura de la materia de Psicología en el plantel Vallejo.

Tiene una antigüedad de 15 años en el CCH, tiempo durante el cual ha diseñado e impartido diversos cursos para profesores, ha sido ponente en eventos locales y nacionales y ha participado como coautora en las publicaciones: Población estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar siete generaciones 2006-2012; Estudios de las trayectorias escolares del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generaciones 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018; La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos; y La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación.



*La educación es un poder para las mujeres
y eso es por lo que los terroristas le tienen miedo a la educación,
ellos no quieren que una mujer se eduque
porque entonces esa mujer será más poderosa.*

Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz 2014

Apuntes iniciales: defender el derecho a la educación para todas y todos

Para quien escribe este texto, la escuela -pública en particular-, ha sido fundamental no solamente para obtener una formación profesional gracias a la cual actualmente cuento con un empleo que sostiene mi independencia económica, sino que al mismo tiempo me ha permitido ampliar mi interpretación y perspectiva de la realidad, de la vida y de mi propia existencia.

En la construcción de la persona que ahora soy, han tenido un impacto importante tanto las lecturas y actividades desarrolladas a lo largo de los años de mi trayectoria escolar, como las amistades significativas que he podido establecer, y los compañeros, compañeras, profesoras y profesores que he conocido, cuyas enseñanzas y palabras me acompañan hasta ahora.

Como sucede en mi caso, para una inmensa cantidad de personas, la experiencia escolar ha impactado positivamente su vida en el ámbito personal, académico y/o profesional. Este es justamente el principal propósito de la educación: ofrecer a las personas oportunidades para aprender y promover su bienestar integral, entendiendo por ello el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y socioafectivas.

Es por esta razón que el acceso a la educación se ha constituido a lo largo de la historia en uno de los derechos fundamentales de la humanidad. Sin embargo, es indispensable recordar que durante siglos este derecho fue negado a distintos sectores de la población, entre ellos las mujeres. La incorporación de éstas en los centros educativos se hizo masiva recientemente, hasta entrado el siglo XIX (FreZZZ ijo, 2021).

En América Latina en específico, los sistemas educativos nacionales se consolidaron y ampliaron paulatinamente durante el siglo XX. La población femenina comenzó a incrementarse lentamente en la educación básica y no fue sino hasta la década de los setenta que su crecimiento en los niveles medio

superior y superior se aceleró en forma significativa, fenómeno que ha sido denominado en la literatura como “feminización de la matrícula” (Sánchez, 2016). Actualmente, al menos en nuestro país, es posible observar que a nivel general la proporción estudiantil de hombres y mujeres en todos los niveles educativos es muy similar (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018) e incluso, en ciertos casos, el porcentaje de mujeres supera ligeramente a la de varones¹⁰.

Si bien hoy en día la presencia de las mujeres en los espacios educativos es una cuestión normalizada en buena parte del mundo –particularmente las zonas urbanas, como es la Ciudad de México- si escarbamos un poco podremos darnos cuenta de los obstáculos que han enfrentado, y siguen enfrentando, las niñas y las mujeres, no solamente en lo que al acceso se refiere, sino también en cuanto a la participación, el logro y la culminación de sus estudios.

Por citar algunos ejemplos, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), actualmente 127 millones de niñas en edad de cursar educación primaria y secundaria no asisten a la escuela. De igual modo, se calcula que las tres cuartas partes de infantes en edad de estudiar la primaria que posiblemente nunca pondrán un pie en una escuela son niñas (UNESCO, 2017); lo que está relacionado con diversos factores entre los que destacan la pobreza, el matrimonio infantil y el embarazo adolescente (UNICEF, 2020).

Respecto al desempeño académico por campo de estudio, se ha documentado ampliamente la persistencia de brechas de género en Ciencia, Tecnología, Informática y Matemática (CTIM). Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013; citado en UNICEF, 2020), indican que los adolescentes superan a las adolescentes en ciencias y matemáticas en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. En esta región, únicamente el 34% de las y los graduados en CTIM son mujeres (CEPAL, 2016; citado en UNICEF, 2020), lo que las coloca en desventaja económica, dado que los puestos de estas áreas suelen tener mayor remuneración.

Los datos citados previamente son una muestra de que, a pesar de los avances alcanzados para reducir las disparidades entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, los sesgos de género persisten. Si bien la desigualdad de género en la educación afecta a ambos sexos, son las niñas y las mujeres quienes viven las mayores afectaciones (Senado de la República, 2017; UNESCO, 2017).

¹⁰En el caso específico del Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir de la generación 2015, la población de nuevo ingreso de mujeres supera a la de varones en un rango de 1 a 3 puntos porcentuales (Díaz, 2020).

Dado que la educación es una de las principales herramientas para combatir la desigualdad y promover la movilidad social, con el propósito de erradicar la pobreza a nivel mundial para el año 2030, en 2015, 193 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) -entre ellos México- firmaron la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, conformada por 17 objetivos. El número 4 hace referencia a la educación y se propone: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Para lograrlo se contemplan diez metas, de las cuales retomaré en este espacio cuatro que se encuentran directamente vinculadas con la igualdad de género (ONU, 2015):

- Asegurar que todas las niñas y los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

- Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

- Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables.

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

Por su parte, en nuestro país, en 2019 se hicieron reformas al Artículo 3o Constitucional, que establece el derecho a la educación. Entre las modificaciones realizadas destaca la incorporación de la perspectiva de género y una orientación integral en los planes y programas de estudio, así como la aplicación del criterio de equidad en la educación, que se describe en los siguientes términos:

[...] El Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia de los servicios educativos (DOF, 2019).

Esta normatividad se complementa en la Ley General de Educación (LGE), modificada también en 2019, la cual señala que los servicios educativos impulsarán el desarrollo humano integral para, entre otras cosas, “combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (LGE, 2019, p.6).

De este modo, el recorrido realizado hasta el momento resalta la importancia de la educación para el desarrollo humano y la necesidad urgente, reconocida a nivel mundial y por distintos gobiernos –entre ellos el mexicano-, de continuar desarrollando acciones orientadas a la promoción de la igualdad de oportunidades para todas y todos en los espacios educativos, particularmente en el caso de las niñas y las mujeres.



Sexismo y trasgresión en las aulas: las dos caras de la moneda

Tal y como lo reconocí al inicio de este capítulo, la educación formal constituye una oportunidad para ampliar nuestra mirada del mundo y plantear nuevas posibilidades de ser y de vivir. No obstante, como suele suceder con la mayor parte de las cosas en la vida, la educación tiene también un “lado oscuro”.

Cuando miro en retrospectiva mis propias experiencias escolares pienso por ejemplo en la niña de seis años que quiso dejar de asistir a la escuela porque uno de sus compañeros la molestaba por usar lentes y le apodaba “cuatro ojos”. Pienso también en la joven de 15 años que se sintió profundamente incómoda porque su profesor de Español de tercero de secundaria le pidió que le cosiera, frente a todo el grupo, el botón superior de la camisa que portaba en ese momento, y que se le había caído. Claro está que aquella indicación la recibí por el hecho de ser mujer, de ser una estudiante “obediente”, y por estar inscrita en el Taller de corte y confección al que me asignaron después de rechazarme del Taller de Computación, que era en realidad al que deseaba entrar.

Como los anteriores, podría mencionar muchos otros ejemplos en los que no fungí como víctima, sino también como observadora pasiva y cómplice de la violencia ejercida hacia otras y otros: las críticas a la compañera cuyo vello en las piernas era “abundante” y se notaba, a la chica que se levantaba el dobladillo de la falda del uniforme o a la que se expresaba utilizando muchas groserías; las burlas hacia el compañero callado y tímido que hablaba de forma “amanerada”, y hacia aquél otro cuya complexión delgada y cumplimiento de las tareas escolares lo hacían merecedor a los apodosos de “nerd” y “marica”.

Seguramente, quien lee ahora este documento, puede pensar en situaciones que, desde su propia experiencia, muestran que en los centros educativos, como en el resto de los espacios de la vida -comunitario, laboral, institucional-, se reproduce el sexismo y se castiga -a través de críticas, burlas, exclusión- a quienes transgreden los mandatos de género.

De acuerdo con Marcela Lagarde (citada en Nava y López, 2010), el sexismo es la opresión social fundamentada en la diferencia sexual de las personas. Del sexismo se deriva la idea de que hombres y mujeres son diferentes y en consecuencia deben responder a un conjunto de normas y comportamientos sociales específicos (Mingo y Moreno, 2017). Estas creencias establecen, además, la superioridad de los varones y de lo que se considera masculino, sobre las mujeres y lo que se percibe como "femenino".

Desde hace ya varias décadas, diversos autores han señalado y analizado el papel que tiene la escuela como espacio de control y preservación del orden social establecido por los grupos dominantes, en el que se reproducen las más grandes desigualdades sociales -clase social, género, etnia-. Este proceso se lleva a cabo a través del currículum y las prácticas, y en él participan todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantado, profesorado, equipos directivos y personal auxiliar).

El currículum es un concepto polisémico, que ha sido definido de múltiples maneras. Una de las formas de entenderlo es como una guía o plan en el que una institución o proyecto educativo establece qué, cómo y para qué de lo que va a enseñar; así como la forma en la que dichos planteamientos se traducen y concretan en la práctica. En la literatura es posible distinguir distintas categorías analíticas del currículum: explícito o formal, oculto, nulo, real o vivido. Para los fines de este texto, retomaré dos de las principales: currículum formal, explícito u oficial, y currículum oculto.

El currículum formal refiere a los documentos que establecen las finalidades del proyecto formativo, las condiciones académico-administrativas para su aplicación, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación, así como la secuencia de contenidos por revisar, que se concretan en los planes y programas de estudio.

El currículum oficial implica, por tanto, un proceso de selección de contenidos y saberes, y esta tarea es determinada por ciertos grupos (líderes gubernamentales, autoridades educativas, entre otros) y realizada por lo general por "expertos" en las diferentes disciplinas. En este sentido, el currículum siempre implica un ejercicio de poder, dado que: "privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad es una operación de poder (Da Silva, 2001; p.17, citado en Azúa, Saavedra y Lillo, 2019).

En la historia de la educación, el conocimiento considerado "válido" y "objetivo" ha sido aquél determinado por las clases y grupos de poder

dominantes, conformados mayoritariamente por varones – quienes suelen ser además blancos y occidentales-. De este modo, tal y como lo han señalado los estudios feministas, se ha privilegiado en los planes y programas de estudio la cultura androcéntrica y los conocimientos generados por los hombres; al mismo tiempo que desde la ciencia se ha naturalizado y justificado la desigualdad de género, principalmente a través de la biología¹¹.

La epistemología feminista ha mostrado la falsa neutralidad de la ciencia y ha criticado el lugar otorgado a los aportes de las mujeres en los distintos campos del saber (Sánchez, Solís y García, 2019), lo que ha impulsado distintos análisis sobre los contenidos curriculares y resaltado la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio.

Por citar sólo un ejemplo, en un estudio realizado en 19 países por la Coordinación Técnica del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, se encontró que existe ausencia de referentes femeninos en los contenidos escolares y los textos, lo que limita las posibilidades de que el alumnado conciba a las mujeres fuera de los estereotipos y roles de género tradicionales. De igual forma, se observó que la igualdad de género aparece sólo en la mitad de los currículos escolares y en los casos en los que está presente se aborda en los apartados orientadores y no como contenido curricular (UNICEF, 2020).

Evidentemente, los señalamientos anteriores han desatado una ola de reacciones por parte de sectores académicos poco sensibilizados ante las cuestiones de género, pues consideran que se pretende una inclusión forzosa de las mujeres, cuyas aportaciones en muchas ocasiones ni siquiera son identificadas. Al respecto, retomo las palabras de Marrero (2019, s/n):

No se trata de intentar construir desde las aulas o la academia un mundo de mujeres, como en varias ocasiones se ha malinterpretado a la teoría feminista. El objetivo radica en brindarle equitativa importancia, en la impartición de contenidos y en los estudios, desde las ciencias sociales, a mujeres y hombres, tomando como criterio básico la diversidad de experiencias por las que históricamente han atravesado.

¹¹En estos días, por ejemplo, es frecuente escuchar explicaciones acerca de las diferencias en las capacidades de hombres y mujeres, ancladas en las neurociencias, un campo científico cuyo crecimiento se ha acelerado vertiginosamente en las últimas décadas y ha cobrado gran relevancia. En específico, se alude a que las distintas capacidades entre sexos radican en las diferencias anatómicas en los cerebros de hombres y mujeres. No obstante, al mismo tiempo, diversas expertas y expertos en el área, han hecho evidente la forma en la que tales diferencias anatómicas se han magnificado, así como el hecho de que en realidad los cerebros de hombres y mujeres comparten mucho más similitudes que diferencias (Joel y Phine, 2018).

Es decir, resulta importante no sólo realizar un ejercicio de indagación para ubicar las contribuciones que las mujeres han realizado en las diversas disciplinas, sino que al mismo tiempo se requiere analizar y hacer notar los mecanismos que han obstaculizado y/o impedido que las mujeres realicen aportaciones o destaquen en dicho campo.

Por otro lado, en lo que al currículum oculto corresponde, éste consiste en aquellos aprendizajes que no aparecen declarados en los proyectos curriculares oficiales, y abarca el conjunto de “reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos y formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos” (Universidad de Chile, 2017). Se denomina oculto porque no está expresado por escrito, pero se manifiesta en la vida escolar cotidiana, algunas de las veces en formas muy sutiles.

En la escuela, las prácticas sexistas están normalizadas y se manifiestan a través de las interacciones entre estudiantes -como se expuso al inicio de esta sección-, el uso del lenguaje, y las diferencias en el trato que el profesorado hace entre el estudiantado según su sexo, tema en el que ahondaremos en el siguiente apartado. Tal y como lo señalan Nava y López (2010): “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de prácticas culturales sexistas” (p. 50).

Lejos de lo que algunas personas consideran, el sexismo en el ámbito escolar no es una cuestión del pasado¹². El sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia la cultura androcéntrica y promueve ciertas habilidades para los hombres y otras para las mujeres, asociadas a estereotipos de género (Mingo, 2016).

Si bien como hemos revisado, a través de la escolarización se refuerzan los sesgos y estereotipos de género; también existe la posibilidad de cuestionarlos y transgredirlos. La escuela es un espacio de reproducción y preservación del orden social, y al mismo un lugar idóneo para la reflexión, modificación y la liberación de los mandatos sociales. Para lograr esto último, el papel del profesorado es indispensable, como revisaremos a continuación.

¹² Véase por ejemplo el caso de Paola, una niña de 12 años que se presentó portando el pantalón del uniforme en la telesecundaria a la que pretendía asistir en Manialtepec, Villa de Tututepec, Oaxaca. Las autoridades y padres de familia le negaron el acceso por dicha situación. Ante la negativa por parte de la comunidad para dar acceso a la chica a la escuela, después de dos meses el gobierno federal le ofreció cambiarla de escuela (Barragán, 2023).

Sesgos de género en la práctica docente: hacer visible lo invisible

Hasta donde recuerdo, la primera mujer que rompió con los ordenamientos que aprendí desde niña sobre cómo debe lucir y comportarse una mujer, fue mi profesora de quinto y sexto de primaria, la maestra Andrea. A diferencia de mis profesoras anteriores, la maestra Andrea usaba el cabello corto, portaba aretes discretos, por lo regular vestía con ropa cómoda (tenis y conjuntos deportivos) y no usaba maquillaje. Era una mujer soltera, que dedicaba un tiempo diario a nadar y aprovechaba los periodos vacacionales para hacer viajes por diversas regiones del mundo, de las cuales solía platicarnos.

De igual manera, la primera vez que escuché hablar de género y de feminismo, fue alrededor de los veinte años, durante mis estudios de licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM, con la profesora Patricia Piñones. En apariencia, "Pati" -como nos pidió que la llamáramos- lucía como muchas otras docentes (cabello largo, maquillaje, portaba mascaradas y joyería), pero a través de sus lecturas, sus discursos inspiradores y la narración de sus propias experiencias personales, me invitó -no sólo a mí, sino al resto del grupo- a "ponerme las gafas violetas" y analizar el mundo desde un nuevo horizonte.

Sirvan estas dos anécdotas como una pequeña muestra de las formas en las que intencionalmente o no, las y los docentes influyen en el aprendizaje, los resultados académicos y la conformación personal del estudiantado. La investigación educativa ha demostrado en forma consistente que el profesorado -sus características y aptitudes- tiene un papel decisivo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico; y que éste puede superar incluso al de otros factores como la infraestructura escolar y los recursos pedagógicos (Razo y Cabrero, 2017; UNESCO, 2017).

Dado que las y los docentes, como parte del resto de integrantes de la sociedad, se encuentran inmersos en el modelo hegemónico sexista, no resulta extraño observar, en todos los niveles educativos, una tendencia por parte de la planta académica a reproducir los mandatos y estereotipos de género en las aulas, a través de distintas prácticas sexistas, algunas de ellas muy fácilmente identificables y otras más sutiles.

Esta socialización de género diferenciada fomenta la negación e invisibilización de contenidos y formas de relacionarse que están fuera de lo heteronormativo; delimita y promueve las expectativas profesionales del alumnado a partir de los roles de género asignados; además de tener efectos en la desigualdad de aprendizajes expresada en la diferencia de resultados de hombres y mujeres en pruebas internacionales, particularmente en ciertos campos de conocimiento (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019; Mingo, 2006; UNESCO, 2017).

Sobre este último punto, la UNESCO (2017) señala que las valoraciones de los docentes sobre la capacidad matemática en Estados Unidos perjudican a las chicas, con un mayor efecto en las afroamericanas e hispanas. Por su parte, en Turquía, las chicas asignadas a docentes con visiones estereotipadas del género tienen peores resultados en matemáticas y lectura, y el impacto empeora cada año que la estudiante está en clase con el docente.

El impacto que tienen las interacciones cotidianas entre el profesorado y estudiantado sobre los resultados académicos ha sido un tema estudiado a partir de la segunda mitad del siglo XX, inicialmente en Inglaterra y Estados Unidos, y posteriormente en el resto del mundo (Mingo, 2006; Universidad de Chile, 2017; Azúa, Saavedra y Lillo, 2019). La evidencia muestra de manera consistente que las y los docentes de todos los niveles educativos tienden a hacer distinciones en el trato a hombres y mujeres. Se ha constatado que en general el magisterio (Mingo, 2006; Nava y López, 2010; Universidad de Chile, 2017; Azúa, Saavedra y Lillo, 2019):

- Dedica mayor atención al comportamiento de los varones y les hace más preguntas que a las mujeres;
- Da más indicaciones para trabajar a los varones e incluso las retroalimentaciones sobre su trabajo suelen ser de mayor profundidad;

- Exige a los varones un mayor análisis y a las mujeres mayor calidad en sus trabajos escolares;
- Solicita ayuda y participación por parte de las alumnas en actividades que no requieren esfuerzo físico;
- Dirige el discurso principalmente a los varones, a través del uso del universal masculino;
- Habla a los alumnos con mayor fortaleza y claridad, y a las alumnas con más suavidad y ternura.

Algunas investigaciones han detectado que el estudiantado es capaz de reconocer estas diferencias en el trato. Por ejemplo, en un estudio realizado hace un par de décadas en Inglaterra con estudiantes entre 15 y 6 años (Young, et.al., citado en Mingo, 2006), los varones manifestaron recibir mayor atención negativa, así como que el profesorado era más estricto con ellos -les asignaba un mayor número de castigos y de mayor intensidad-, en comparación con sus compañeras. Por su parte, las estudiantes percibían que ellas confrontaban en menor medida a los docentes y por tanto recibían sanciones menos frecuentemente. En el caso de la UNAM, en una encuesta aplicada por Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), el 40% de la población estudiantil señaló que el personal docente otorgaba menor seriedad a las respuestas y opiniones que dan las estudiantes en clase, que a sus compañeros.

En ocasiones el profesorado justifica el trato diferenciado al alumnado a partir de las características que identifica en mujeres y hombres. Por lo general, describen a las primeras como más calladas y tranquilas, mientras que ellos suelen ser más ruidosos, interrumpen con frecuencia las intervenciones de los docentes y estudiantes, e intervienen en forma voluntaria un mayor número de veces, no sólo para participar, sino también para hacer bromas o burlas. En la educación básica, los niños son considerados más conflictivos y que usan la fuerza como principal instrumento para conseguir lo que desean (Nava y López, 2010).

A pesar de algunos sectores de la comunidad docente son capaces de reconocer las distinciones que hacen en sus interacciones con estudiantes hombres y mujeres, una buena parte de ellos considera que en la actualidad no existe sexismo en la escuela, y que los planes y programas de estudio contemplan la equidad de género (Nava y López, 2010).

Al respecto, destaco por su relevancia una investigación realizada recientemente en distintas escuelas mexicanas de nivel medio superior con el objetivo de elaborar un diagnóstico sobre las prácticas docentes y las interacciones educativas entre docentes y estudiantes relacionadas a las oportunidades de aprendizaje con equidad de género (Razo y Cabrero, 2017).



A partir de la observación estructurada de distintas clases, se analizaron las variables de trato igualitario y efectividad de la práctica docente. El primero se define como las prácticas docentes neutras en función del género de los estudiantes, mientras que el segundo comprende el conjunto de prácticas pedagógicas asociadas positivamente al logro de los estudiantes, caracterizadas por: promover la autonomía en el aprendizaje, el involucramiento y trabajo entre pares, así como la retroalimentación del trabajo de los estudiantes; además de fomentar el autocuestionamiento entre el alumnado, la reflexión sobre el propio conocimiento (metacognición), y el trabajo a través de la resolución de problemas.

Los resultados muestran que las prácticas docentes que favorecen el desarrollo de aprendizajes significativos por parte del alumnado se vinculan con la promoción de la igualdad de género. No obstante, aunque en algunas

ocasiones no se detectaron prácticas abiertamente sexistas, se observó que en general las y los docentes no intervienen sobre los mecanismos que generan la desigualdad, ni reconocen necesidades específicas para modificar los desequilibrios de género en muchas esferas de la vida, es decir, existe una invisibilización de las desigualdades de género. Por ello, las autoras resaltan la necesidad de que la comunidad docente desarrolle acciones afirmativas a favor de las mujeres.

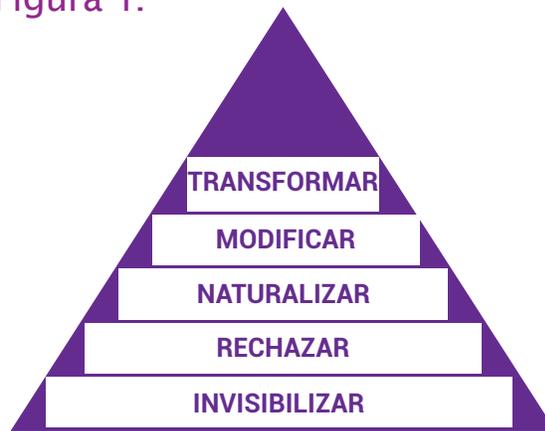
En los últimos años ha crecido el número de trabajos en los que se exploran el sexismo y las creencias y estereotipos de género de las y los docentes en formación inicial. En un estudio realizado entre los estudiantes del magisterio de Castilla-La Mancha (Carretero y Nolasco, 2019), se detectaron actitudes sexistas en un 75% de los casos estudiados, aunque dichas actitudes se presentan en un mayor porcentaje y con mayor intensidad en el caso de los varones. Este último dato llamó la atención de los investigadores, dado que esperaban visiones menos estereotipadas por parte de un sector de la población masculina que podría considerarse transgresor de los mandatos de género, ya que la opción profesional por la que optaron ha sido considerada tradicionalmente como "femenina".

Por su parte, Fernández, Jauréguizar e Idoiaga (2021) identificaron actitudes sexistas en estudiantes que se preparan para ser docentes de los niveles preescolar y primaria en el país vasco. Tales actitudes, expresadas en términos de infravaloración, no se dirigieron únicamente a la mujer, sino también a los varones. Se observó que los profesores y profesoras fueron capaces de reconocer, desde su propia experiencia, sesgos de género y discriminación en los ámbitos laboral y deportivo, pero menos frecuentemente en el educativo. Las autoras del estudio destacan la baja conciencia del estudiantado universitario del ámbito educativo sobre las desigualdades de género en relación a los procesos instructivos.

Con la finalidad de profundizar en el análisis de las creencias y prácticas docentes con sesgos de género, recientemente Azúa y Farias (2017, citados en Azúa, Saavedra y Lillo, 2019) propusieron un modelo para clasificar las interacciones entre estudiantado y profesorado en relación con los sesgos de género, compuesto por cinco niveles taxonómicos: invisibilizar, rechazar, naturalizar, modificar o transformar.

El modelo imita la figura de pirámide y parte desde la base de la invisibilización hasta la transformación, que se ubica en la cúspide. Se parte del hecho de que la discriminación de género es regularmente invisibilizada y cuando se evidencia por lo general se rechaza o naturaliza; sin embargo, si se logra superar lo anterior es posible modificar, para finalmente transformar las prácticas discriminadoras y sexistas.

Figura 1.



Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas propuesto por Azúa y Farias (2017).

A continuación se describen cada uno de los niveles de la propuesta:

- **Invisibilizar:** consiste en ocultar expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con los cánones hegemónicos de masculinidad o feminidad, es decir, no se identifica la presencia de diferencias que se traducen en discriminación y violencia.
- **Rechazar:** se identifican diferencias en el trato hacia hombres y mujeres o identidades no binarias, aunque éstas conlleven denigraciones y/o ataques.

- **Naturalizar:** comprende acciones que contribuyen a la reproducción de los mandatos hegemónicos de masculinidad y femineidad, normalizando la esencialización.
- **Modificar:** se reconoce que las diferencias se traducen en desigualdad y, en consecuencia, se desarrollan reflexiones y/o críticas hacia los ordenamientos de género.
- **Transformar:** se rompe con los cánones y estereotipos hegemónicos de la masculinidad y femineidad, y se desarrollan e incentivan acciones y contenidos que contribuyan a cuestionarlos y transformarlos.

Este modelo ha comenzado a ser aplicado en algunas investigaciones en Chile. Por ejemplo, en un estudio en el que se analizaron grabaciones de clase de educadoras de nivel preescolar (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019), se detectó que las prácticas predominantes entre éstas corresponden a la categoría de "naturalizar", que se refleja a través del uso de material didáctico estereotipado, la no resolución de conflictos entre niños y niñas, y principalmente en el lenguaje, a través del uso del masculino universal en la práctica cotidiana.

Como en otros estudios, también se detectó que las prácticas con sesgos de género en muchas ocasiones no son ejecutadas de forma consciente y que no existe una idea clara ni general en las educadoras de lo que es una práctica sexista o no sexista, sino que sus acciones se guían por nociones o intuiciones individuales.

Para las investigadoras, estos datos resaltan la relevancia de la preparación docente en perspectiva de género desde la formación inicial, dado que, si bien se reconoce la existencia de una oferta de cursos de formación continua, la inscripción a éstos últimos depende de la voluntad particular de cada profesor o profesora.

La información revisada en este apartado enfatiza el papel fundamental que tiene el profesorado para cuestionar la desigualdad de género y construir nuevos modelos de lo que es ser hombre y mujer. Es indiscutible que, si se pretende que la educación sea un motor de cambio de nuestra sociedad, es necesario que sus profesionales sean capaces de implementar cambios en ellos mismos y en sus prácticas.

Un largo camino: combatir y erradicar los sesgos de género en la práctica docente

Han pasado un par de décadas desde que escuché por primera vez las palabras “feminismo”, “género”, y “perspectiva de género”. Desde entonces a la fecha, me he ido sensibilizando y formando paulatinamente en el tema, tanto en los espacios académicos -cursos, diplomados, coloquios-, como a través de las reflexiones con otras mujeres, amigas y colegas, sobre aspectos teóricos y distintas experiencias personales atravesadas por el género.

Y aunque desde los inicios de mi actividad docente -hace 15 años- he abordado como parte de los contenidos de mis cursos de Psicología temas vinculados con el género -diversidad sexual, amor romántico, interrupción del embarazo-, reconozco que ha sido recientemente cuando me he puesto a reflexionar más profundamente acerca de los sesgos de género en mi práctica docente.

Al igual que la mayor parte de mis colegas profesores, si hace poco me hubiesen preguntado si tenía actitudes sexistas en el aula, hubiera respondido con un “no” contundente. Sin embargo, el ejercicio de análisis de mi trabajo docente me ha llevado a identificar distintos sesgos de género.

Por citar sólo algunos ejemplos, identifiqué que nunca me había detenido a reflexionar con mis grupos porqué cuando revisábamos los grandes enfoques teóricos de la psicología, siempre nos referíamos a varones (Skinner, Watson, Freud, Maslow, Rogers), y que en mi propia formación como estudiante de la licenciatura, me había ocurrido lo mismo. También me percaté de que en mi discurso solía dirigirme al grupo utilizando el “genérico” masculino, aunque en ocasiones las mujeres eran mayoría; y de que cuando solicitaba apoyo para alguna actividad física (cargar el cañón, mover o cargar bancas) solía recurrir a los estudiantes.

El camino para combatir y eventualmente erradicar los sesgos de género en la práctica docente implica un proceso largo y constante de sensibilización, formación, reflexión y disposición para el cambio. Es indispensable fomentar prácticas docentes con sensibilidad de género, las cuales se definen como:

aquellas que apoyan equitativamente el aprendizaje de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, en la propia medida de sus necesidades educativas. Suponen la incorporación consciente e intencional de aspectos de género en los ambientes y situaciones de aprendizaje (Razo y Cabrero, 2017; p. 6).

Es preciso señalar además, que tanto la formación didáctico-pedagógica, como la sensibilización sobre la importancia y el derecho a la igualdad de género, se encuentran vinculadas y son complementarias: "los docentes necesitan apoyo para saber cómo impulsar aprendizajes y cómo hacerlo igualitariamente" (Razo y Cabrero, p. 138).

En este sentido, en los últimos años, las instituciones educativas a nivel internacional, incluyendo nuestro país, han fortalecido la profesionalización docente en materia de igualdad de género, principalmente a través de la oferta de cursos de formación continua. No obstante, una de las limitaciones que se ha detectado al respecto es que la participación en estos cursos es optativa y voluntaria, por lo que comúnmente, quienes los toman son docentes con cierta sensibilización sobre el tema, principalmente mujeres.

De igual modo, se están produciendo cada vez más, diversos materiales orientadores de prácticas docentes con perspectiva de género -guías, manuales, cuadernos de trabajo-. Al respecto, retomo a continuación algunas de las estrategias sugeridas por Sánchez, Solís y García (2019, p. 77-78):

- Elaborar o recuperar materiales, recursos y estrategias didácticas en los que se reconozcan y hagan visibles los aportes de las mujeres en los distintos campos del conocimiento.

- Reconocer la diversidad de habilidades y la variedad de formas en las que los estudiantes construyen sus aprendizajes, y combatir la clasificación jerárquica del estudiantado basada en la competencia y la meritocracia.

- Propiciar ambientes de aprendizaje y colaboración que estimulen los esfuerzos de estudiantes hombres y mujeres por igual, a través de actividades, tareas y proyectos que estimulen el trabajo en colaboración.
- Promover la participación de alumnos y alumnas por igual durante las clases y en las diferentes actividades, ejercicios o prácticas propuestas.
- Valorar los aportes de cada estudiante sin sesgos de género.
- Promover la visibilización de las alumnas, a través del estímulo de su participación, darles la palabra, llamarlas por su nombre, recuperar sus comentarios, dar respuesta a sus preguntas y atender sus sugerencias, de la misma manera que se hace respecto a los alumnos.
- Utilizar un lenguaje incluyente y no sexista: dirigirse al grupo de manera verbal en masculino, femenino y si
- Promover la participación tanto de hombres como mujeres en las distintas actividades académicas organizadas en los espacios escolares: seminarios, coloquios, congresos.

Asimismo, en la publicación *Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias* (2021), la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM (CIGU) destaca la importancia del uso del lenguaje incluyente y no sexista, y propone las siguientes estrategias:

- Dirigirse al grupo de manera verbal en masculino, femenino, y de ser posible sin género gramatical.
- Independientemente de lo registrado en la lista oficial, preguntar al estudiantado la forma en la que desea ser nombrado, y de ser necesario el pronombre que desea utilizar.
- Utilizar genéricos más incluyentes como “la humanidad”, “la dirección” en lugar de “el hombre”, “el director”; y nombrar en femenino las profesiones.

- No utilizar las palabras lesbiana, bisexual, transexual o homosexual en forma peyorativa.

A las propuestas anteriores es posible sumar, a partir del trabajo colegiado otras tantas, adecuadas a cada contexto, que apunten a:

la necesidad de aceptar que existen diversas formas de reconocernos social, sexual y culturalmente, y que por lo tanto es necesario reflexionar sobre cómo podemos pensar los distintos contenidos, prácticas y contextos de la educación desde una perspectiva incluyente, que nos ayude a identificar, reconocer, respetar y potenciar las diversidades presentes en nuestra comunidad (CIGU, 2021, s/n).



Reflexiones finales

En las páginas que conforman este capítulo hemos reconocido que la escuela es una institución a través de la cual se promueve la preservación del orden social establecido por los grupos dominantes; lo que contribuye a la reproducción de distintas desigualdades, entre las que se encuentran las de clase social, pertenencia étnica y género.

Al igual que el resto de las instituciones y espacios de la vida social -familia, trabajo, medios de comunicación-, la escuela produce y reproduce una socialización de género diferenciada. En este proceso, intervienen diversos mecanismos y actores: el currículo -explícito y oculto-; los contenidos que se transmiten -y cómo se transmiten-; los libros de texto y materiales didácticos empleados; el lenguaje utilizado; así como las interacciones de los estudiantes entre sí, y de éstos con las y los docentes.

El sexismo y los sesgos de género que se producen en los espacios escolares tienen un impacto significativo en la vida y las oportunidades de desarrollo de niños, niñas y jóvenes, pues fomentan la desigualdad en los aprendizajes y el desempeño académico en ciertos campos de conocimiento, limitan y promueven elecciones profesionales estereotipadas, invisibilizan formas de ser ubicadas fuera de la heteronormatividad, y perpetúan distintas expresiones de la violencia de género.

Ante este panorama, es imprescindible y urgente transformar nuestras escuelas en espacios en los que, contrario a lo anteriormente descrito, se cuestionen los mandatos de género, se promueva la reflexión y la generación de modelos alternativos sobre lo que significa ser hombre, ser mujer y otras identidades ubicadas fuera del binarismo sexual, y sobre todo se fomenten formas de convivencia igualitarias e incluyentes.

Para avanzar en este camino, en décadas recientes se han realizado cambios en la normatividad internacional y nacional, así como al interior de las propias instituciones educativas, orientados a la implementación de políticas y acciones para promover la igualdad y la violencia de género. No obstante,

queda mucho por hacer para que las medidas plasmadas “en el papel” se materialicen en la vida cotidiana de los centros escolares, y para ello se requiere la participación y compromiso de los distintos agentes educativos.

De manera particular, en este trabajo he resaltado el papel clave que juega el profesorado como agente de cambio; por lo que la formación en materia de género constituye en la actualidad uno de los principales elementos del perfil docente en cualquier nivel educativo. De hecho, en algunos países ya se ha establecido como parte de los componentes de la formación inicial.

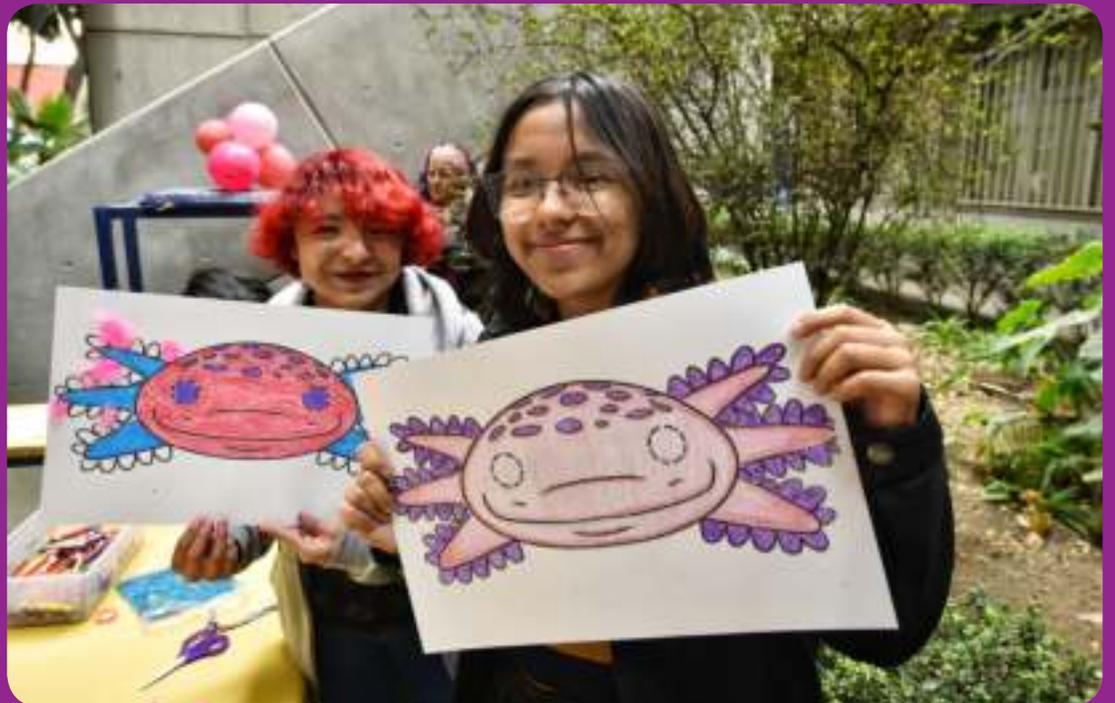
Dicha formación docente en igualdad de género es complementaria y está fuertemente relacionada con el ámbito didáctico-pedagógico. Requiere tanto de una revisión seria de los aspectos teóricos vinculados al género, como de un proceso de sensibilización que atraviesa necesariamente por una reflexión personal compleja y permanente, de tal manera que seamos capaces de identificar las prácticas sexistas que reproducimos en forma constante -y muchas veces sutil- en nuestras acciones, comentarios o ejemplos; y no centrarnos únicamente en el diseño y ejecución de actividades concretas “con perspectiva de género”.

A partir de este trabajo, detecto que uno de los asuntos pendientes por estudiar y analizar son los sesgos de género y las actitudes sexistas entre el profesorado de la UNAM, especialmente en el nivel bachillerato, pues se carece de estudios al respecto. Para ello, puede ser de utilidad el uso del modelo propuesto por Azúa y Farias, 2017.

Finalmente, conviene tener presente que más allá de ser una exigencia institucional, el combate a las manifestaciones sexistas en la educación, especialmente en los niveles superior y medio superior, se ha posicionado como una de las principales exigencias de los movimientos estudiantiles feministas en América Latina, y por supuesto en la propia UNAM (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019). En palabras de María Freijo (2021), no debemos olvidar que:

El acceso a la educación formal por encima de una educación primaria cargada de estereotipos, la oportunidad histórica de poder conocer el mundo a través de nuestros ojos, es lo que nos ha dado la posibilidad de obtener poder y, sobre todo, deseos por fuera de lo que esperaban que deseáramos, nuevas capacidades que nos dejaron conquistar atisbos de libertad, pequeños, pero atisbos al fin (p. 60).

Por lo anterior, sin desconocer el peso de otros actores y de las autoridades educativas y gubernamentales, es indispensable que las y los docentes asumamos un compromiso ético con el estudiantado y con la educación, para desempeñar nuestras funciones a la altura de las necesidades sociales del contexto actual.



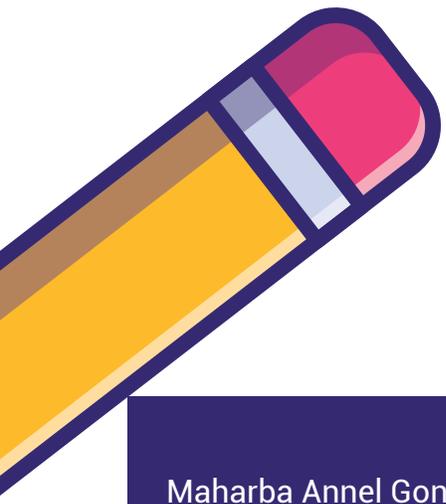
Fuentes citadas

- Artículo 3º. Constitucional (2019). Reformado, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 15 de mayo de 2019.
- Azúa, X., Lillo, D., Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la educación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la educación*, 50, pp. 49-82. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/721>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: evaluación de sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 58 (2), pp. 69-97. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-69.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Barragán, A. (23 de marzo de 2023). Los usos y costumbres de una comunidad en Oaxaca impiden a una niña ir a clase en pantalón. *El País*, México. https://elpais.com/mexico/2023-03-24/los-usos-y-costumbres-de-una-comunidad-en-oaxaca-impiden-a-una-nina-ir-a-clase-en-pantalon.html?event_log=oklogin
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55 (1), pp. 293-310. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n1-carretero-nolasco>
- CIGU (2021). *Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias*. Coordinación para la Igualdad de Género/UNAM. https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/buenas-practicas-docentes-para-la-igualdad-de-genero/
- Díaz, J. (2020). Algunas diferencias en las trayectorias educativas de las y los estudiantes en el Colegio de Ciencias y Humanidades En F. Martínez (coord.), *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación* (p.59-73). Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, P., Jaureguizar, J., Idoiaga, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XXI*, 24 (2), 421-440. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930017/html>
- Freijo, M. (2021). (Mal) Educadas. *Planeta*.
- García, L. y Solís, M. (2021). *Práctica docente sin sesgos de género*. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAIEED/FES Acatlán, UNAM. <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/9178496c-360f-49f5-bd6a-969399c7435a/Contenido/index.html>
- Joel, D. y Fine, C. (4 diciembre, 2018). Dejemos de hablar de cerebro masculino y femenino. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2018/12/04/espanol/opinion/cerebro-femenino-masculino.html>
- Lechuga, J., Ramírez, G., Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15 (43), pp. 110-139. <https://www.redalyc.org/journal/3635/363557935007/html/>
- Ley General de Educación [L.G.E.] Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2). <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158017/html/>
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 7 (18), pp. 22-41. <https://ries.universia.net/article/view/1272/-ni-petalo-rosa-discriminacion-mujeres-vidadiaria-facultades>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la Universidad. *Estudios Sociológicos*, 35 (105), pp. 571-595. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1434/1603>
- Nava, D. y López, N. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, 164, pp. 47-52. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>

- Razo, A. y Cabrero, I. (2017). Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la Educación Media Superior en México. Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigación y Docencia Económica. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/genero.pdf>
- Sánchez, A., Solís, M., y García, L. (2019). Género, ciencia y práctica docente en el bachillerato. Guía Educativa para el Profesorado de Bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Estudios Superiores Acatlán. <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/2834>
- Sánchez, K. (2016). La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México. Aportes desde la sociología de la educación. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América, 16 al 18 de noviembre de 2016. Universidad Nacional del Cuyo; Mendoza, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8575/ev.8575.pdf
- Senado de la República (2017). Las mujeres en el sistema educativo. Unidad Técnica para la Igualdad de Género. Senado de la República. <https://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- UNESCO (2017). Cuestionar los sesgos y estereotipos de género en la educación y a través de ella. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380827_spa
- UNICEF (2020). Efectos de la desigualdad de género en la educación de las niñas y adolescentes. Colección de tarjetas informativas. UNICEF para cada infancia. América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/efectos-de-la-desigualdad-de-g%C3%A9nero-en-la-educaci%C3%B3n-de-las-ni%C3%B1as-y-adolescentes>
- Universidad de Chile (2017). Servicio: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/708>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>



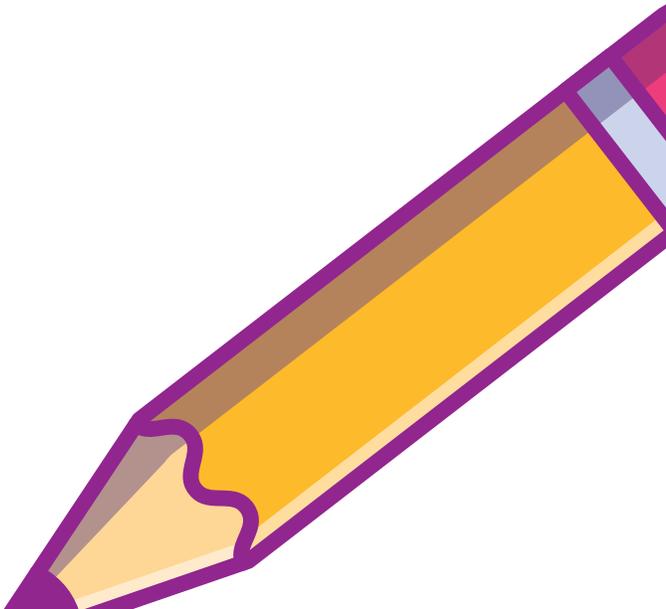
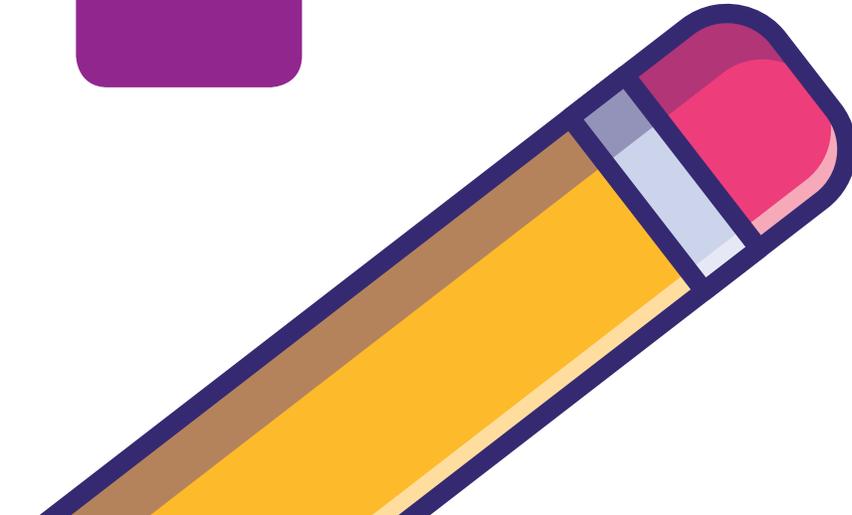
Breve recuento histórico del Feminismo



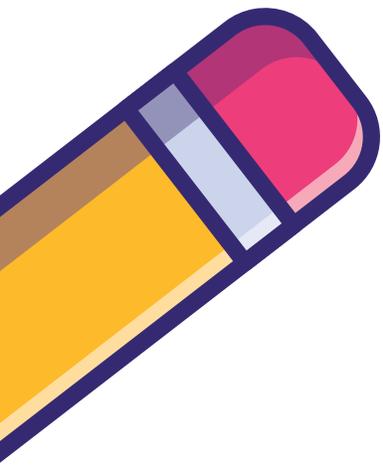
Maharba Annel González García

Es Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Humanidades, línea de Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa. Se desempeña como profesora de Filosofía y Temas Selectos de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, desde hace 19 años.

Actualmente es profesora Titular B de Tiempo Completo, definitiva, en el mismo Plantel. Es también representante del Área Histórico – Social en el H. Consejo Técnico del CCH e representante del Consejo Técnico en la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CInIG) del Plantel Vallejo.



A lo largo de este capítulo brindaremos información general del origen y la historia del Feminismo con la finalidad de enmarcar teóricamente la perspectiva de género, concepto que ha comenzado a transversalizarse en nuestra Universidad desde hace más de una década ya. Se manejarán conceptos que permitirán ahondar en la comprensión de las denuncias que ha hecho el feminismo y se brindarán algunas pautas para ampliar nuestros horizontes de comprensión sobre el tema.



Antecedentes y algunas definiciones

Hablar de feminismo en los últimos años genera controversias que a veces parecen no tener fin. No es que la controversia sea mala y deba rehuírsele, antes bien, se trata de tener argumentos para sustentar los diversos puntos de vista bajo los cuales consideramos que se pueden sostener nuestras creencias.

El movimiento feminista ha denunciado la opresión patriarcal que ha minado la vida de millones de mujeres a lo largo de la historia. Después de siglos de lucha, finalmente ha alcanzado transformaciones, por ejemplo, en materia de Derechos. Gracias a la lucha feminista, las mujeres ahora tenemos derecho a votar y a ser elegibles para algún cargo público, administrativo o de dirección. Asimismo, se ha reconocido en varias legislaciones el derecho al aborto y al control de la natalidad como derechos de las mujeres. Aún, cuando todavía no podamos decir que sea un derecho en todos los estados de nuestro país. Otro de los resultados de la lucha feminista es el reconocimiento de una igualdad jurídica entre hombres y mujeres, esto sin dejar de señalar que aún falta un largo andar en materia de igualdad sustantiva.

En el caso de nuestra Universidad, es innegable el avance que en materia de Igualdad de género se ha logrado. El impulso más visible en los últimos años estuvo dado por la lucha de las mujeres jóvenes organizadas. El contexto fue un factor determinante, es decir, la lucha de estas mujeres no surgió casualmente sino que obedeció a un hartazgo con respecto a la serie de violencias en las que se veían involucradas constantemente durante largo tiempo. Y esto tenía un contexto nacional de por lo menos cuarenta años atrás. El incremento de los feminicidios en regiones específicas en nuestro país convirtió en escenarios de violencia injustificada hacia mujeres a lugares como Ciudad Juárez, en el estado de Chihuahua; a distintos municipios del Estado de México, por ejemplo, Ecatepec; así como a ciertas ciudades de los estados de Veracruz y Guerrero, por solo mencionar algunos.

La violencia contra la mujer, lejos de disminuir, se ha incrementado con el paso de los años, es así que ahora encontramos rastro de violencia contra las mujeres en cada estado de la República mexicana siendo más notorio en algunas zonas del país. El alza en los feminicidios se convirtió en un detonante del hartazgo de la nueva oleada feminista. Pero no se trata únicamente de los asesinatos de odio sino de muchas otras manifestaciones de violencia hacia las mujeres, por ejemplo, acoso, hostigamiento, secuestro, trata, discriminación, abuso, en distintos espacios, es decir, en la calle, en la escuela, en la casa o en el trabajo.

Fue en este escenario en donde comenzaron a gestarse, de manera muy significativa, diversas manifestaciones en nuestra Universidad desde mediados de 2018 y de manera más notoria a mediados de 2019. Se suscitaron de manera progresiva casos de violencia y denuncias por motivos de género, dos casos de feminicidios y frecuentes casos de acoso y violación. El descontento alcanzó tales niveles que emergieron diversos colectivos estudiantiles, particularmente de mujeres jóvenes, que desembocaron no solo en movilizaciones tales como marchas o manifestaciones sino en paros de varios planteles de Bachillerato y de nivel superior. Con respecto a este último, tenemos el caso de las mujeres organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, sobre el cual reflexionan Marisa Belausteguigoitia y Nictexa Ytza (2022) en su ensayo "Activismo académico feminista. Paradojas y dilemas".



Estas manifestaciones y su descontento enardecido se vincularon con la "Marea Verde", movimiento en pro de la despenalización del aborto, que no es exclusivo de nuestro país sino que se extiende hasta el resto de América Latina y otros países como España.

Como puede observarse, hablar de feminismo es entrar de inmediato en un ámbito de denuncia y, en estos momentos, como desde hace varios siglos, la denuncia es, todavía por las relaciones de opresión a las que las mujeres hemos sido sometidas, por las violencias a nuestros cuerpos, por el hartazgo de vivir una vida con violencia.

Aclaremos qué entenderemos a lo largo de este escrito por feminismo. Antes de lanzar definiciones, es menester señalar que no hay una sola y unívoca definición de lo que es feminismo e incluso, como señala Ana Lau Jaiven "...el feminismo representa un abanico de puntos de vista enfrentados a la dominación patriarcal desde muchas posiciones" (Lau, 2016, 26). Lo anterior significa que encontraremos vasos comunicantes entre las distintas y variadas definiciones que se han acuñado sobre el término. Por ejemplo, la crítica al orden patriarcal bajo el cual se han desarrollado las personas a partir del género que socialmente se les asignó al nacer.

También Lau (2002) señala que dentro de lo que conocemos como feminismo es necesario distinguir entre la teoría feminista y el feminismo como movimiento social. Es innegable que ambos se imbrican entre sí, no obstante, no son lo mismo.

Agreguemos las definiciones de dos feministas más. Para la periodista española Nuria Varela, "El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. (Varela, 2019, 14)

Por su parte, la antropóloga mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos, hace énfasis en el aspecto ético del feminismo, al considerarlo como una teoría filosófica y política que recupera la acumulación de ideas y experiencias que millones de mujeres a lo largo de la historia han tejido y compartido en el proceso de construir su humanidad. Sí, la humanidad que se les ha negado a lo largo de la historia y que las ha subsumido dentro del orden jerárquico en donde "...el sujeto dominante se constituye en voz,

razón, imagen y representación, y se convierte en estereotipo cultural rector y masificador de la diversidad aplastada, en paradigma de la humanidad". (Lagarde, 2014, 17) Este sujeto dominante es quien impone la norma y tiene el privilegio de sujetarse o no a ella. Los sujetos que están del otro lado de la relación de poder quedan subyugados y en una situación minorizada. El único logro que obtienen los sujetos subsumidos es el de convertirse en minoría, el de ser representados simbólicamente aunque sea en una relación de opresión. A esos círculos en los que se genera y se recrea la opresión, Lagarde los conceptualiza como cautiverios. A este respecto, valga la pena la siguiente cita textual,

Las mujeres comparten con otros sujetos su condición política de opresión y, con grandes dificultades para ser reconocidas como pares y legítimas han confluído con pueblos indígenas, homosexuales, comunidades negras y otras comunidades nacionales, y con grupos juveniles, entre otros, en la crítica política a las opresiones de género, de clase, étnica, racista y etaria: han puesto en crisis el principio ideológico legitimador del orden enajenado que consiste en considerar naturalmente desiguales a quienes sólo son diferentes y han decidido eliminar la desigualdad. (Lagarde, 2014, 17)

¿Qué ocurre cuando esas minorías toman conciencia de su opresión, la denuncian y exigen la transformación de las condiciones que la reproducen? Se producen movimientos que, a su vez, generan crisis que van aparejadas de cambios, de desplazamientos que posibilitan nuevas maneras de ser y estar en el mundo. El feminismo es uno de estos movimientos que alza la voz para derrocar a ese sujeto con el objetivo de que el resto de sujetos existentes tengan la posibilidad de ocupar el espacio que les corresponde en el orden social. Tradicionalmente se ha asumido como "normal" la desigualdad entre hombres y mujeres y, más aún, de manera muy conveniente para el orden patriarcal se ha normalizado también la opresión de género. Para ello se ha recurrido a innumerables mitos que naturalizan la desigualdad entre hombres y mujeres en detrimento de estas últimas. En este escrito, asumimos la postura de Lagarde cuando afirma que nombrar a las mujeres como parte integrante de la humanidad implica reconocer que hay diferencias de género entre estas y los hombres, además de las diferencias sexuales.

Para Marcela Lagarde, hablar de lo humano en general implica entonces diluir la especificidad de las mujeres, es reproducir un discurso que es abstracto y que por ello, no expresa la realidad. El feminismo exige que se reconozca el actuar, la capacidad de agencia de las mujeres. Ellas han sido capaces de figurar en diferentes dimensiones de lo humano, la política, la económica, la filosófica y un largo etcétera. Hablar de humanidad disuelve la diferencia y además, apoyándose en el mito patriarcal de que hombres y mujeres somos iguales y que valemos por igual, teniendo por ello los mismos derechos. No obstante, el mismo mito se apoya en una premisa que recurre a la ley natural, ley que afirma que hombres y mujeres tenemos ciertas características dadas de manera natural, instintiva. De ahí que desde hace siglos se afirme que la mujer sabe criar y maternar de forma natural, haciendo con ello necesario su estancia en la casa, en el plano de lo doméstico y que, por el contrario y, de acuerdo también con esa ley natural, los hombres tienen habilidades innatas para pensar, dirigir pero también emplear la fuerza y adueñarse del espacio público sin mayor contratiempo.

Hasta este momento, podemos dar cuenta de que el feminismo manifiesta diferentes posiciones sobre un mismo problema, a saber, el de la dominación patriarcal. Es por ello que hay quienes dicen que no hay un solo feminismo sino diversos feminismos. Para ahondar en ello, la historiadora mexicana Ana Lau Jaiven considera que "...se puede tomar como punto de partida la premisa de que los feminismos se ocupan de la situación de inferioridad que sufren las mujeres en la sociedad y de la discriminación con que se enfrentan en razón de su sexo". (Lau, 2016, 26) Podemos vislumbrar entonces que la teoría feminista señala las condiciones bajo las cuales históricamente nos desarrollamos las mujeres y hace un llamado con miras a modificar las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que promueven dichas condiciones de subordinación. En el feminismo las mujeres cuestionan su supuesta inferioridad, la insubordinación que convenientemente siempre se ha creído que es parte de la naturaleza de ser mujer. A esa conciencia se le suma una crítica que busca socavar y transformar las estructuras patriarcales que han promovido la desigualdad entre los hombres y las mujeres. A este respecto recuperamos también la definición de Lola Luna, citada por Lau Jaiven:

un proceso histórico inacabado en el que se da una toma de conciencia de la desigualdad de género por las mujeres, un movimiento político y el desarrollo de un discurso teórico, crítico y renovador del conocimiento. Factores que han coincidido hasta ahora en dos momentos: el sufragismo y el feminismo de los sesenta. (Lau, 2016, 28)

Si indagamos en su historia, encontraremos que el término feminismo es “moderno”, hacia el siglo XIX. En Musa de la razón, Geneviève Fraisse anota que la palabra feminismo aparece por primera vez en 1871 en la tesis Sobre el feminismo y el infantilismo en los tuberculosos de Ferdinand-Valère Faneau de la Cour. En esa tesis médica, el autor se refiere a feminismo para referirse al desarrollo de un varón enfermo. Con ello deja manifiesta que su virilidad se ha atenuado, ha disminuido. Posteriormente, Alexandre Dumas hijo recurre al término en 1872, al redactar un panfleto claramente antifeminista al que tituló L'Homme-Femme, (el hombre-mujer) en el cual ridiculiza al movimiento sufragista, escribe también sobre el adulterio y ataca el divorcio. En ese panfleto se refiere de manera despectiva a los hombres que apoyaban la lucha sufragista. Quienes apoyan esta lucha, afirma Dumas, sufrirían un proceso de feminización semejante al que sufren aquellos que padecen tuberculosis. Entonces, el concepto de feminismo se hizo popular pero de manera despectiva hasta que la francesa Hubertine Auclert, periodista y primera autoproclamada feminista, lo transformó en una bandera de lucha al utilizarlo para describirse a sí misma y a sus compañeras en su periódico La Citoyenne (“La Ciudadana”).

Para identificar las diferentes etapas o momentos por los que ha transitado el movimiento feminista, se han adoptado diferentes mecanismos de división. Uno de ellos es la metáfora de las Olas del feminismo.



Las olas del Feminismo

La metáfora de las olas se ha usado durante mucho tiempo para referirse a los períodos en los que se ha convenido a dividir o segmentar el desplazamiento de la teoría y los movimientos feministas. Esta metáfora ha sido aceptada por algunas y criticada por otras. La socióloga Amneris Chaparro (2022), en su artículo “Las olas del feminismo, ¿una metáfora innecesaria?” argumenta “...que el uso de la metáfora implica un corte o desplazamiento epistemológico que nos permite visibilizar y sistematizar la historia de la lucha de las mujeres”. Añade que uno de los problemas de ceñirnos a esta división en olas como división de las diferentes etapas por las cuales ha transitado el feminismo es que limita la visibilidad y la comprensión de las aportaciones de otras mujeres, es decir, aquellas que se sitúan en contextos no hegemónicos. Por ejemplo, las mujeres negras, indígenas, las migrantes, las que viven en el campo, las que no tienen acceso a la educación, etcétera.

Independientemente de las ventajas que utilizar la metáfora nos ha brindado, Amneris Chaparro señala una serie de dificultades que abonarán a la reflexión de pensar al feminismo como teoría política. A continuación, las mencionamos: la cantidad de olas; la pregunta por el momento actual en el que nos situamos, es decir, ¿en qué número de ola estamos?; cuál es el marco normativo que autoriza nombrar en qué ola estamos en este momento, y; muy importante, quiénes y qué es lo que se queda fuera de esta categorización.

A continuación, reproduciremos aquí de manera muy esquemática, es decir, sin detalles ni especificidades, por escapar eso al espacio asignado a este capítulo, la visión de Nuria Varela (2019a), quien considera que la historia del feminismo puede dividirse en cuatro olas y recuperaremos una síntesis que Ana Lau Jaiven (2013) hace con respecto a que se denominó en México como Neofeminismo mexicano.

La **PRIMERA OLA** se conforma por lo que se conoce como feminismo

ilustrado y en ella encontramos a exponentes como Olimpia de Gouges quien en 1791 escribió "La Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana" y Mary Wollstonecraft quien un año antes escribió la Vindicación de los derechos de la mujer, que es considerada la obra fundacional del feminismo. Es la primera manifestación de un movimiento de mujeres en el que se critican abiertamente los postulados de la modernidad. Denuncia la parcial Declaración de los supuestos Derechos Universales de igualdad y libertad que sólo se habían concedido a los hombres. En este documento, Wollstonecraft aboga por la igualdad entre hombres y mujeres, la independencia económica así como la necesidad de las mujeres de participar en la política. En ambos documentos, las autoras critican abiertamente el poder masculino sobre las mujeres y argumentan por qué no se podía atribuir ese poder a un designio divino.

Entre las características que consideramos más representativas del feminismo ilustrado enumeramos las siguientes: afirmó la igualdad entre hombres y mujeres, hizo explícita la opresión a la que son sometidas las mujeres en detrimento de su libertad y de su desarrollo social y político. De igual manera, pide derecho a la educación, derecho al trabajo, derechos matrimoniales así como derechos de las mujeres ante sus hijos y derecho al voto, criticó la supremacía masculina fundamentada en creencias religiosas y en usos y costumbres. También identificó los mecanismos sociales y culturales que influían en la construcción de subordinación femenina. Elaboró lo que ahora podríamos denominar estrategias para conseguir la emancipación de las mujeres. En este aspecto, es necesario resaltar la actividad política de las mujeres en la Francia del siglo XVIII al crear los salones literarios y políticos en donde se gestaba gran parte de la cultura del momento. Otro ejemplo de su actividad política está dada por Los Cuadernos de Quejas que se redactaron en 1789 para hacer llegar a los Estados Generales las quejas de los tres estamentos: clero, nobleza y tercer estado. En síntesis, apelar al reconocimiento de los derechos de las mujeres como tales, situó las demandas feministas en la lógica de los derechos.

La **SEGUNDA OLA** va del movimiento sufragista a Simone de Beauvoir. Las sufragistas reivindicaron el derecho de las mujeres a acceder a estudios superiores y a cualquier profesión que eligieran. Exigían que las mujeres fueran acreedoras de derechos civiles, que pudieran compartir la patria potestad de sus hijos y que pudiesen administrar sus bienes.

En el movimiento sufragista podemos reconocer nombres como los de Emily W. Davison, quien el 4 de junio de 1913, durante el Derby Day, se

lanzó a la pista por la que corrían caballos en el hipódromo de Epsom Downs. Su acto tenía como trasfondo la lucha por el derecho al voto de las mujeres. Quedó mal herida y falleció días después.

Encontramos también a Flora Tristán, hija de madre francesa y de padre peruano, miró de frente y denunció la miseria, la pobreza, las formas de explotación. Tristán escribe en femenino y en masculino, podemos corroborarlo en el capítulo "Por qué menciono a las mujeres" en su libro Unión Obrera. En este libro Tristán ofrece ideas para mejorar la vida de los obreros y sacarlos de la ignorancia. También exhorta a los obreros a sumarse a la lucha por la igualdad puesto que, en sus vidas, la vida de las mujeres juega un papel esencial.

Clara Zetkin, alemana que sentó las bases para el movimiento socialista femenino. Ella tuvo un activismo muy notorio más que en lo referente a la teoría feminista. Su escritura tendió hacia los panfletos y las conferencias pues tenía muy claro su objetivo era persuadir. Identificó el problema de las mujeres en el sistema capitalista y la explotación económica que de él deriva. Defendía fervientemente el derecho al voto.

Alejandra Kollontai, mujer política, revolucionaria y feminista rusa. Kollontai hizo suya la propuesta marxista de que para construir un mejor mundo, no bastaba con cambiar la economía sino que debía surgir el hombre nuevo. Fue una ferviente defensora del amor libre, de la igualdad de salario entre hombres y mujeres, de la legalización del aborto y del trabajo doméstico y del cuidado de las infancias compartido. Consideraba prioritario transformar la vida íntima y sexual de las mujeres. Para Kollontai era indispensable la mujer nueva que no solo sería autosuficiente en el terreno económico sino en el aspecto emocional y sentimental también. En su ensayo La mujer nueva, publicado en 1913 podemos atestiguar el esfuerzo que hace por vincular lo psicológico con lo social. "Alexandra Kollontai ligaba su análisis feminista a un análisis de clase siguiendo un razonamiento que negaba el sexismo que las trabajadoras encontraban de forma cotidiana en las relaciones con los hombres de su clase" (Fauré, 2010, 421). No es de sorprender que hay tenido continuos enfrentamientos con sus compañeros varones por los argumentos que ella esgrimía a favor de la lucha de las mujeres obreras.

En Estados Unidos de Norteamérica, el año 1848 tuvo lugar la Declaración de Seneca Falls o Declaración de los Sentimientos que es considerado como el texto fundacional del movimiento sufragista norteamericano. Esa convención abordó el tema de los derechos, la condición

social, cívica y religiosa de las mujeres. El texto que se redactó después de dos días de discusión tuvo como modelo a seguir la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos y se ha considerado como precursor de los programas políticos del feminismo. Esta convención es reconocida en la historia del feminismo como el primer foro público y colectivo de mujeres. La Declaración de los Sentimientos se enfrentó al marco político de aquel entonces que no permitía a las mujeres votar, ni presentarse en elecciones, tampoco ocupar cargos públicos ni pertenecer a agrupaciones políticas o asistir a reuniones de corte político tampoco. Fue a partir de esa fecha que las mujeres norteamericanas comenzaron su lucha por su derecho al voto.

Lucrecia Mott fue una mujer feminista cuáquera, ferviente defensora del abolicionismo y apoyando con acciones para boicotear productos obtenidos en el sur de Estados Unidos de Norteamérica con el trabajo esclavo. Fue una de las organizadoras de la Convención de Seneca Falls y la primera presidenta de la Asociación Americana por la Igualdad de Derechos. Desempeñó un papel importante en la Unión Universal por la Paz, fundada en 1866. Entre sus escritos relevantes encontramos Discurso sobre la mujer (1850).

De acuerdo con Varela, el movimiento sufragista aportó dos enormes aportaciones a la acción política, la primera es la palabra solidaridad y la segunda, los procedimientos de las contiendas y manifestaciones cívicas.

“La palabra solidaridad fue elegida para sustituir a fraternidad, que en realidad significaba hermano varón, lo que tenía demasiadas connotaciones masculinas. La otra es aún más importante. El sufragismo se vio obligado a intervenir en política desde fuera, llamando la atención sobre su causa y con vocación de no violencia. Así que tuvo que ensayar y probar nuevas formas de protesta. Y acertó. El sufragismo se inventó las manifestaciones, la interrupción de oradores mediante preguntas sistemáticas, la huelga de hambre, el autoencadenamiento, la tirada de panfletos reivindicativos... Todos éstos fueron sus métodos habituales. El sufragismo innovó las formas de agitación e inventó la lucha pacífica que luego siguieron movimientos políticos posteriores como el sindicalismo y el movimiento en pro de los Derechos Civiles. (Varela, 2019a, 51).

A manera de síntesis, podemos afirmar que las sufragistas buscan las reivindicaciones políticas para las mujeres porque son conscientes de la enorme desigualdad que existe en el espacio público al estar este conformado y dirigido únicamente por hombres. Exigen entonces condiciones suficientes para convertirse en sujetas de la acción política. Exigían la ciudadanía, es decir, ser sujetas de derechos políticos. Es por eso que tomaron las calles, se manifestaban porque asumían como suyo el derecho de aparecer, de ser vistas.

Simone de Beauvoir escribió *El segundo sexo*, (1949) texto clásico del feminismo que consta de dos partes, "Los hechos y los mitos" y "La experiencia vivida". Varela, siguiendo a la filósofa Amelia Valcárcel, indica que no se sabe en dónde situar a esta obra, si como un corolario del movimiento sufragista o como precursor de la tercera ola feminista. Sin embargo, para nuestros fines es suficiente señalar que es una obra que cuestiona, por ejemplo, el concepto de varón como medida de todas las cosas y que adopta un enfoque interdisciplinario al dialogar con otras disciplinas. Es importante señalar también que, si bien esta obra fue recibida con entusiasmo y aceptación entre círculos feministas, no generó ninguna movilización inmediata. Incluso, Beauvoir no se convirtió en un ícono feminista sino hasta 20 años después de la publicación del *Segundo Sexo*. Sin embargo, fue un enorme recurso, hasta el día de hoy, para la reflexión sobre lo que significa ser mujer y sobre el hecho de que, aún teniendo derechos formales, ello no mejora per se, la situación social de las mujeres.

Por su parte, Betty Friedan, escribe *Mística de la feminidad*, texto publicado en 1963, que se convirtió en un best seller por haber nombrado y analizado la opresión a la que se había sometido a las mujeres y hacer un análisis del descontento y malestar que esa opresión había generado. Independientemente de las críticas que se le hicieron porque su texto hablaba y se dirigía a mujeres de clase media en Estados Unidos, la reflexión que hizo Friedan a partir de su propia experiencia, permitió poner sobre la mesa las condiciones para identificar esa experiencia como una experiencia colectiva y no sólo personal, es decir, tendió puentes que permitieron a otras mujeres identificar sus propias y particulares opresiones

¿Y qué pasaba en México? Neofeminismo mexicano

Ana Lau Jaiven (2013) señala que el movimiento feminista que surgió y de desarrollo en la ciudad de México durante los años setenta del siglo pasado es conocido como “la nueva ola”, “la segunda ola” o el “neofeminismo mexicano” y se distinguen del movimiento sufragista que acabamos de describir y cuya principal misión era la de conquistar el derecho al voto. En el neofeminismo mexicano podemos distinguir una práctica política muy específica, práctica que sentó las bases, en muchos sentidos, para la práctica feminista que podemos observar en algunas agrupaciones en la actualidad en nuestro país.

Encontramos un gran antecedente en el movimiento estudiantil de 1968, movimiento en el cual participaron algunas mujeres y en el cual, aprendieron y ejercieron diferentes formas de organización. En nuestro país, es en los años 60 cuando surgen grupos de liberación femenina en los cuales algunas mujeres toman conciencia de su opresión para transformarla en lucha política.

Hay algunas semejanzas que comparte el feminismo mexicano de esta nueva ola con los movimientos feministas occidentales: comparten un origen urbano, una amplia cultura universitaria así como la exigencia de que las mujeres pudiesen participar en el espacio público. Recuperaremos rápidamente la división que propone Lau (2013) Estos grupos de acción feminista se establecen y comienzan su lucha en una primera etapa que va de 1970 a 1982. En esta etapa, las mujeres mexicanas se apropian del lema “lo personal es político”. Este lema tiene como trasfondo la conciencia que las mujeres toman de ser explotadas y subordinadas. Será esta toma de conciencia lo que las llevará a luchar por modificar las estructuras que las oprimen. El discurso que prevaleció y del cual tomaron influencia estas mujeres fue el del feminismo socialista, cuyo planteamiento se centra en conceptos tales como capitalismo, patriarcado, división sexual del trabajo,

así como la identificación de las relaciones de producción que sustentaban la opresión de las mujeres. También surgieron grupos de autoconciencia que tenían como inspiración la concepción del feminismo liberal. En esos grupos de autoconciencia, esas mujeres cuestionaban el sexismo y el androcentrismo que articulaban las estructuras que las oprimían y que impedían su acceso a una vida libre y con derechos. Posteriormente, se da una especie de aletargamiento en este movimiento feminista y los sectores populares toman la estafeta, es decir, comienza a vincularse la acción entre mujeres que cuentan con estudios universitarios y las mujeres obreras, trabajadoras, campesinas hasta construir alianzas que, en una tercera etapa, hacia la década de 1990, en donde muchas feministas se incorporan a Organizaciones gubernamentales. Esta etapa se caracteriza por el trabajo que realizaron muchas mujeres para incorporar en la agenda pública al feminismo. Sin embargo, esto fue un arma de dos filos porque si bien las propuestas se conocieron e hicieron públicas, fueron también despojadas de contenido significativo. “Es por eso que encontramos a las feministas históricas ocupadas, ya sea en la academia o en organizaciones no gubernamentales, participando en la política, y al movimiento popular de mujeres tratando también de incidir en la política y de transformar su vida cotidiana”, (Lau, 2013, 172). Aún así, se obtuvieron varios logros que fueron representativos de la lucha feminista de esta década, por ejemplo, la aprobación de las reformas al Código Civil en lo que concernía a delitos sexuales el 12 de julio de 1990. Se conforma también la Coordinadora Feminista del Distrito Federal que tuvo como propósito fundamental dar voz a los principios básicos del feminismo, es decir, la violencia hacia las mujeres, la defensa de una maternidad libre y deseada así como la libre elección sexual. Otro ejemplo está dado por la apertura de Unidades Delegacionales del Inmujeres en cada una de las entonces delegaciones del DF. Finalmente, el 1999, el Promujer se transforma en el Instituto de la Mujer del Distrito Federal (Inmujeres DF). El objetivo consistió en promover los derechos de las mujeres y la toma de conciencia de esas mujeres.

La **TERCERA OLA**, de acuerdo con la argumentación de Varela, va del feminismo radical al ciberfeminismo.

El feminismo radical se desarrolla entre 1967 y 1975. Dentro de su marco teórico encontramos herramientas del marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo o conceptos de la Escuela de Frankfurt. Se identifican dos obras fundamentales de esta corriente feminista: la Política sexual de Kate Millet (1969) y La dialéctica del sexo de Sulamith Firestone (1970). Es Firestone

quien denomina a este feminismo como radical porque se adentra en la raíz de las cosas, es decir, en la raíz de la opresión. Estos dos textos nos brindan análisis y conceptualización de conceptos como el de patriarcado y género. Por el primero, se entiende un sistema de dominación sexual en el cual hay se sostienen otras dominaciones, como la de la clase y la de la raza. Desde el género podemos comprender cómo se ha construido social y culturalmente el concepto de feminidad.

Política sexual fue la tesis doctoral de Kate Millet quien considera que el capítulo más importante de su texto es el capítulo 2, el de "Teoría política sexual" en donde afirma que la categoría de sexo encarna relaciones de dominio y subordinación. Siendo el poder la esencia de la política el impacto en los privilegios de quienes encarnan ese poder es impactante, es decir, los privilegios que detentan los hombres alcanzar niveles desmedidos en el ejercicio de su poder. Son niveles sin medida y sin medida porque su sustento no se encarna solo en la fuerza física sino en la aprobación y consentimiento de un sistema de valores cuyo carácter no es biológico. Al nombrar las mentiras sobre las cuales se ha fundamentado la exclusión de las mujeres, por ejemplo en el espacio educativo, Millet acuña su término "falacias viriles", que refiere a la serie de "mentiras, repetidas durante siglos" que se han incrustado en nuestra cultura y en nuestra educación, al grado de no cuestionarlas y no identificar en ellas falsedad alguna.

Las feministas radicales no buscan solamente conquistar el espacio público, es decir, no se trata únicamente de ser iguales en el trabajo, en el acceso a la educación o en el acceso a los derechos civiles y políticos sino que se vuelve esencial transformar el espacio privado. El feminismo radical señala que todos los varones son privilegiados en el sistema patriarcal, que estos se benefician económica, sexual y psicológicamente de la opresión a la que sistemáticamente someten a las mujeres. "Lo personal es político" denunciaba que en ese espacio de la esfera que hasta entonces era convenientemente privada se ejercían abusos de poder que debían ser nombrados. Con ello se analizaron las relaciones de poder que atraviesan a la estructura familiar y la sexual porque esas relaciones de poder atraviesan los cuerpos, dejan marcas y tienen efectos en la vida pública de las mujeres. Si eso que nos acontece adentro de la casa es político, la ley no debe permanecer afuera. Dicho sea de paso, lo personal continúa siendo político y muchos de los problemas que acarrea la violencia de género en la vida de las mujeres siguen sin ser atendidos ni sancionados.

Las feministas radicales nos legaron las siguientes formas de expresiones activistas: las protestas públicas multitudinarias, el surgimiento y desarrollo de los llamados grupos de autoconciencia así como la creación de centros de ayuda y autoayuda. En las formas de protesta estaba siempre presente la denuncia de aquello que se había asumido como natural pero que en realidad sólo abonaba a la opresión de las mujeres. Era por eso que sus manifestaciones eran sumamente simbólicas e intensamente subversivas.

En Gran Bretaña, (...) en noviembre de 1970, el Movimiento de Liberación de la Mujer ocupó las primeras páginas de las noticias nacionales cuando las activistas invadieron la celebración del concurso de Miss Mundo, con sacos de harina, tomates y bombas fétidas, entonando la consigna "No somos hermosas, no somos feas, estamos enfadadas". (Varela, 2019^a, 107)

La desobediencia civil se convierte en una modalidad específica de la protesta feminista y con ella, las feministas pretendían exhibir todos los artilugios de que se valía el sistema patriarcal para mantener la opresión de las mujeres. Por ello fueron fundamentales también los grupos de autoconciencia y el trabajo personal que en ellos se realizaba, pues era esencial que las mujeres identificaran los elementos que continuaban promoviendo las relaciones de opresión en las que estaban inmersas. Una vez iniciado este camino de autoconciencia, este adoptó diferentes manifestaciones. Una de ellas fue el de la escritura. A este respecto, consideramos representativo reproducir un fragmento de la primera editorial del periódico feminista La Revuelta. Este documento es citado por Marta Lamas y Ana Sofía Rodríguez (2023) en su compilación de Textos feministas, Lo personal es político,

La toma de conciencia nos lleva necesariamente a actuar hacia fuera y a buscar formas de organización que nos permitan llevar adelante la lucha para que aumente día con día la conciencia de mujer en las mujeres.

Nuestra lucha nos impone, por el momento, una autonomía con respecto a los hombres. En todas las organizaciones o partidos políticos mixtos, los que propugnan un cambio, para no hablar de los otros, se sigue manteniendo a la mujer en su papel tradicional; además, la cuestión de la opresión de la mujer es considerada como un problema secundario, subordinado, que "ya se resolverá después del cambio social".

Para nosotras no habrá ningún cambio real si no participamos con nuestras propias demandas y si no luchamos desde ahora por alcanzar la liberación de la mujer.

Con base en esta autonomía y dadas las limitadas dificultades que se nos presentan para difundir nuestras ideas y expresarnos en los órganos de difusión existentes, hemos decidido sacar nuestro propio periódico. Ya no queremos que otros escriban sobre nosotras. Ahora nosotras escribiremos de y para nosotras.

Consideramos que un periódico feminista representa un arma más para concientizar. Pretendemos con este primer número iniciar la discusión, el intercambio de ideas y la comunicación entre las mujeres. Queremos, además, aprender algo que tradicionalmente nos ha sido negado: expresarnos de múltiples maneras.

LAS MUJERES TOMAMOS LA PALABRA

(Lamas, 2023, 209)

Después de 1975 emergieron diversos feminismos porque el feminismo radical había abierto el horizonte para que diversos sectores identificaran sus propios objetivos de lucha. Surgió por ejemplo el feminismo cultural que pugnaba por reflexionar acerca de los elementos que se necesitaban para generar una cultura de las mujeres. Cuando este feminismo se importó a Europa, se denominó feminismo de la diferencia que encuentra enorme acogida en Francia e Italia. Vinieron después muchos más: el feminismo negro, el feminismo lesbiano, el feminismo institucional, el ecofeminismo, el feminismo poscolonial, el feminismo latinoamericano, el feminismo islámico, el feminismo árabe y el ciberfeminismo. Sin embargo, no nos encasillemos en la diversidad de posturas, pongamos atención en las denuncias y las exigencias que los diversos feminismos exigen. Nos referimos a cómo es que identifican la huella de las relaciones de poder en los cuerpos de las mujeres y de los sujetos feminizados, la sexualidad, el aborto, los derechos reproductivos, el control de la natalidad, los deportes, la investigación científica y los "avances" farmacéuticos, el embarazo, el parto, la maternidad, la doble jornada y el trabajo de cuidados, por mencionar solo algunos.

La **CUARTA OLA** que, de acuerdo con la apreciación de Varela, (2019b) se gestó a partir de las tres anteriores y con el empuje de las redes sociales así como la toma de conciencia de las mujeres más jóvenes, está removiendo las bases del sistema patriarcal. Indudablemente surgen nuevas preguntas, nuevas problemáticas y nuevas respuestas. Pero lo que tenemos enfrente ahora es un "tsunami feminista", así lo denomina Nuria Varela.

"La metáfora del tsunami no es casual. La historia del feminismo se estructura en olas, quizá porque el concepto indica, mucho mejor que un período o época, que se trata de un movimiento social y político de largo recorrido, conformado por distintos acontecimientos, buena parte de ellos vividos de manera simultánea en distintos lugares del mundo y que tiene su desarrollo según la sociedad en la que nos situemos. Relatar la historia del feminismo a partir de oleadas que se producen en determinados contextos históricos describe el feminismo a la perfección como el movimiento arrollador por la fuerza desatada en torno a la idea de igualdad. La metáfora también es adecuada para explicar las reacciones patriarcales que surgen ante cada progreso feminista. Cada vez que las mujeres avanzamos, una potente reacción patriarcal se afana en parar o en hacer retroceder esas conquistas." (Varela, 2019b 18)

A la filósofa mexicana Eli Bartra, (2021) a quien por cierto, no agrada del todo la metáfora de las olas, señala que por ello nombró como “neofeminismo” a la segunda ola, en un texto escrito en inglés en 2001, para referirse al movimiento feminista que emergió en el mundo a partir de la década de los sesentas y en México, a partir de la década de los setentas. Sin embargo, encuentra problemas en la denominación que se ha hecho después. Refiere a la división que realiza Nuria Varela en los textos que ya hemos abordado y en los cuales la periodista española identifica a la primera ola como aquella que es previa al movimiento sufragista del siglo XIX mientras que la segunda se despliega a lo largo de la lucha que se ha desplegado por el derecho al voto y la educación entrado ya el siglo XX. Así, para Varela, la que se ha convenido en denominar la segunda ola, es ya la tercera. La división que ella propone se refiere a Europa.

Para Eli Bartra, el neofeminismo representa “ruptura y continuidad”. Es ruptura porque al trabajar en la toma de conciencia de manera personal y colectiva, enfocándose en el cuerpo, a diferencia del interés de la primera ola en donde el objetivo central era obtener la ciudadanía. En el neofeminismo tomamos conciencia de que las mujeres no podemos decidir sobre nuestros propios cuerpos, de la violencia que se ejerce sobre ellos y de cómo el patriarcado ha mejorado sus estrategias de subordinación. Se trata particularmente de un movimiento de clase media que en un primer momento fue hacia fuera, hacia al ámbito de lo político y posteriormente se centró, como ya mencionamos en el cuerpo de las mujeres, es decir, la lucha comenzó a sentar bases en las conciencias de los grupos de mujeres.

A partir de 2019, Bartra señala que las mujeres, particularmente las mujeres jóvenes dijeron ¡BASTA! “La enorme ventaja, frente al neofeminismo de los años setenta, es que hoy en día no son cincuenta, no son cien, sino miles de gargantas que gritan al unísono ¡ni una más! (ni una muerte más) o ¡ni una menos! (ni una mujer viva menos) ... una frase alude a la muerte, la otra a la vida. (Bartra, 2021, 36).

En este mismo tenor y centrándose en las acciones feministas que han sido características en el período que va de 2014-2019, Francesca Gargallo afirma que la fuerza de la actual ola feminista tiene su origen en el incremento de la violencia y la crueldad con la que se han marcado los cuerpos de las mujeres. El oleaje de las aguas se ha incrementado gracias a la denuncia de las madres que buscan a sus hijas víctimas de feminicidios y desapariciones forzadas, indígenas que se oponen a la extinción de los

últimos territorios comunales, jóvenes que denuncian la no naturalidad del acoso, del piropo, de la discriminación por el tipo de cuerpo o la forma de vestir. Por ello, afirma lo siguiente,

“La voluntad de romper con el contrato de género y de representar de otro modo lo asignado, a lo femenino y a lo masculino ha encontrado un asidero hoy y las olas crecen. Las metáforas oceánicas no están equivocadas cuando de feminismo se trata”. (Bartra, 2021, 54-55)

En la compilación titulada, *Feminismo en acción*, Gargallo hace una serie de reflexiones destacadas en cuanto a las acciones políticas de las mujeres feministas de las últimas cinco décadas, se detiene particularmente en las mujeres jóvenes y en las de la periferia. Esas mujeres que no tienen acceso a educación o a posgrados y diplomados de formación. Si bien también menciona la aportación de algunas académicas feministas provenientes de diversos centros de estudios de género, hace especial énfasis en “el entremujeres que genera el feminismo”, es decir, la unidad que se da a través de las relaciones que entablan las mujeres entre sí al buscar cómo enfrentar y erradicar la violencia patriarcal. Y es en este entramado de relaciones que el hartazgo por la violencia padecida genera el impulso para esta nueva ola feminista. La fuerza de las mujeres es oceánica, por ello escribe Gargallo,

“Las feministas son olas de alta mar, de costa, de lago, su longitud es tan importante como las crestas que chocan sobre una superficie enorme y siguen moviéndose aún en sus valles. Sus períodos, frecuencia y amplitud son capaces de cambiar la fisonomía de las costas, pues no sólo remueven los materiales de fondo, sino que erosiona los litorales y tienen efecto sobre las tierras continentales.”

Gargallo, 2021, 53

Para finalizar con este esquemático recorrido por la historia del feminismo, hemos de señalar que el impulso que ha dado el uso de las nuevas tecnologías a las movilizaciones feministas en los últimos años ha sido definitiva. Fue así que en abril de 2016 pudimos ser parte de la Primavera violeta con el hashtag #VivasNosQueremos y pudieron seguirse los pormenores de la marcha que se denominó "Movilización Nacional contra las Violencias Machistas". Fue a raíz de ello que también se generó la etiqueta #MiPrimerAcoso. Los testimonios vertidos en ese hashtag fueron brutales, miles de mujeres dieron cuenta de los acosos y violencias que los que fueron víctimas desde niñas. A partir de aquí, comenzaron a utilizarse diferentes hashtags para denunciar, por ejemplo, el #SiMeMatan, espacio en donde se denunció la manera en que eran criminalizadas las víctimas de violencia de género por parte de instituciones gubernamentales, autoridades y medios de comunicación. En 2018 se creó el #FeminicidioEmergenciaNacional a raíz del incremento de asesinatos de mujeres y de niñas en nuestro país. La marea violeta ya se había apropiado de las calles para denunciar este hartazgo, se hicieron marchas, videos, investigaciones. Lo personal es político.

El feminicidio no se tipificó en México sino hasta el 14 de junio de 2012, cuando el Código Penal Federal lo incorporó como un delito: "Artículo 325: Comete el delito de feminicidio quien priva de la vida a una mujer por razones de género". A gran parte de los feminicidios que se cometieron antes de esa fecha se les llamó crímenes de pasión. Se le llamó andaba en malos pasos. Se le llamó ¿Para qué se viste así? Se le llamó una mujer siempre tiene que darse su lugar. Se le llamó algo debió haber hecho para acabar de esta forma. Se le llamó sus padres la descuidaron. Se le llamó la chica tomó una mala decisión. Se le llamó, incluso, se lo merecía. La falta de lenguaje es apabullante. La falta de lenguaje nos maniata, nos sofoca, nos estrangula, nos dispara, nos desuella, nos cercena, nos condena". (Rivera, 2021, 34)

La perspectiva de género¹³

Por último, no podemos dejar de detenernos en un concepto que se ha institucionalizado de unos años para acá y que ha encontrado acogida en la Universidad, nos referimos al de perspectiva de género. Queremos dejar claro que hay una relación histórica y conceptual entre feminismo y perspectiva de género, por tanto, fue necesario, conocer y dar a conocer un breve recuento histórico del movimiento feminista para comprender cómo es que enmarca el surgimiento de la perspectiva de género en tanto herramienta que nos permita identificar y revertir las condiciones que promueven la desigualdad.

La perspectiva de género es una herramienta de análisis que nos permite identificar las condiciones que han promovido y reproducido a lo largo de la historia de la humanidad, las desigualdades entre hombres y mujeres, incluidas diversidades sexo-genéricas. De acuerdo con el documento *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM*, "la perspectiva de género toma como punto de partida que las personas, en función de su condición sexogenérica (mujeres, hombres, diversidades) tienen diferentes perspectivas, necesidades e intereses y desarrollan sus vidas en condiciones de desigualdad estructural, reforzadas por otras desigualdades de clase, etnia, edad y por factores como la cultura, las tradiciones y la época. El problema no radica tanto en la diferencia, como en la desigualdad ya que, en términos generales, las mujeres y las subjetividades que desafían el binario cultural / masculino femenino han tenido una condición inferior, menos oportunidades, menor acceso a los recursos y menor poder e influencia que los hombres. En ese sentido, las desigualdades, violencias y discriminaciones por razones de género, son un síntoma y un mecanismo de la subordinación social que produce el orden de género". (UNAM, 2022, p. 9). Lo importante de comprender en qué consiste la perspectiva de género es que nos brinda elementos conceptuales y metodológicos para entender que la vida de hombres, mujeres y diversidades sexo – genéricas y la manera en la que se relacionan entre sí, puede trans-

¹³Una visión más minuciosa y completa de este término lo encontramos en el primer capítulo de este libro, a cargo de Mónica Velasco Quijano, *Educación en igualdad de género: programa integral de formación docente en el bachillerato*.

formarse en tanto que no está determinada de manera natural. Dicho con otras palabras: que las diferencias que han determinado y promovido las desigualdades son aprendidas.

En palabras de Marcela Largarde,

“La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen”.

Así pues, la perspectiva de género nos ayuda a cuestionar los estereotipos con base en los cuales se ha levantado nuestra educación y, con ello, abre la posibilidad de construir nuevas formas para que las personas socialicen entre sí y de relacionen de maneras distintas, por ejemplo, con base en las mismas oportunidades para su desarrollo, así como para tener el mismo acceso a recursos económicos y laborales, acceso a puestos de poder y representación política, cultural, entre otros. sin comportamientos agresivos. Por ello, hablar de diseño e implementación de políticas con Perspectiva de género implica que se reconoce la desigualdad, la falta de justicia así como la violencia que es consecuencia del trato y oportunidades diferenciadas entre las personas en razón del género al que pertenecen. Después de identificar esto, pueden entonces incorporarse acciones específicas que permitan eliminar las desigualdades y promover una igualdad sustantiva.

Para ejemplificar lo anterior, situémonos en el caso de la educación. Si queremos introducir la perspectiva de género en la práctica docente, será necesario poner atención en nuestro currículo oculto. Este concepto alude a los conocimientos, actitudes, valores y destrezas que como personas hemos adquirido a lo largo de los diversos procesos de enseñanza aprendizaje en los que nos hemos visto involucrados a lo largo de nuestra vida así y de las interacciones o relaciones que tienen lugar con quienes nos involucramos en

el día a día. Este currículum oculto va con nosotros a lo largo de los roles que desempeñamos, por ejemplo, en nuestra docencia. No se trata de modificar directamente los objetivos ni propósitos ni aprendizajes de los Programas de Estudio de las materias que conforman un Plan de estudios cuanto de aquellas ideas, códigos de conducta, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder y estereotipos que, dentro de nuestro discurso refuerzan la discriminación a las mujeres y todo aquello que se considere “femenino” a favor del rol masculino. El reto entonces es buscar resarcir estas condiciones que a lo largo de nuestra historia han reforzado esta discriminación para proponer caminos que propicien un acceso equitativo a los derechos y oportunidades para así desarrollarnos en igualdad.



Consideraciones finales

Mientras redacté estas líneas, hice también un repaso mental por algunas de las actividades que he realizado en mi plantel, el CCH Vallejo, en los últimos 10 años para promover la Igualdad de Género de manera transversal en mi clase de Filosofía. No pude evitar recordar también las reacciones patriarcales a las que me enfrentado pero cuya intensidad se ha aminorado a partir de la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM (CIGU) y de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género. La Perspectiva de Género ya es parte de la Política Institucional de nuestra Universidad, sin embargo, su transversalización en el día a día es el reto pendiente. Es por ello que hay que resaltar y aprovechar, la intensa labor que desde el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) y de la CIGU se realizan en la promoción de la Igualdad de Género de nuestra universidad. Además del activismo académico que muchas y muchos docentes comprometidas(os) realizan y cuyos frutos comparten amablemente.

El feminismo obedece a una serie de urgencias sociales que se han prolongado a lo largo de varios siglos ya y el espacio del bachillerato es un espacio en el que se pueden promover acciones colectivas en pos del bien de la comunidad. El activismo académico y la fuerza de las juventudes son medios idóneos para transformar estructuras obsoletas que perpetúan la desigualdad. Disfrutemos el proceso.

Fuentes citadas

- Bartra, E. Et.al. (2021). Feminismo en acción. UAM Xochimilco / División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Bartra, E. Et.al. (2002). Feminismo en México, ayer y hoy. UAM Xochimilco / Colección Molinos de Viento.
- Belausteguigoitia, M. e Ytza N. (2023). Activismo académico feminista. Paradojas y dilemas. UNAM/CIEG.
- Cejas, M. (2016) Feminismo, cultura y política. UAM Xochimilco / ITACA.
- Lagarde, M. (2018) Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Siglo XXI.
- Lagarde, M. (2014) El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías. Horas y Horas la editorial.
- Lamas, M. Et.al. (2023) Lo personal es político. Textos del feminismo de los setenta. UNAM / Penguin Random House.
- Lau, A. Et. al. (2013) Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910 – 2010. UAM Xochimilco / El Colegio de la Frontera Sur / Ítaca.
- Fauré, Ch. (2010) Enciclopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América. Akal.
- hooks, bell. (2020) Teoría feminista: de los márgenes al centro. Traficantes de sueños.
- Rivera, C. (2021) El invencible verano de Liliana. Literatura Random House.
- Varela, N. (2019a) Feminismo para principiantes. Penguin Random House.
- Varela, N. (2019b) Feminismo. La cuarta ola. Penguin Random House.
- Chaparro, A. (2022). Las olas del feminismo ¿una metáfora innecesaria? KORPUS 21, Vol. 2, Núm. 4, 77-92.
- Galeana, P. (2017) "La historia del feminismo en México" en, Cien ensayos para el centenario. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo 1: estudios históricos. UNAM / Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- UNAM, (2022). Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado. Disponible en: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Como-incorporar-la-perspectiva-de-genero.pdf>



Las pedagogías feministas como posibilidad para reconocernos y situarnos en nuestra práctica docente

Montserrat L. González García

Estudió la Licenciatura en Ciencia Política en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la unidad Iztapalapa, y la Maestría en Estudios Políticos y Sociales en la FCPyS, UNAM. En ambos grados, obtuvo un reconocimiento por su desempeño académico.

Ha sido profesora en el CCH Vallejo desde hace 16 años e imparte las materias de Historia de México I-II y Ciencias Políticas y Sociales I-II.

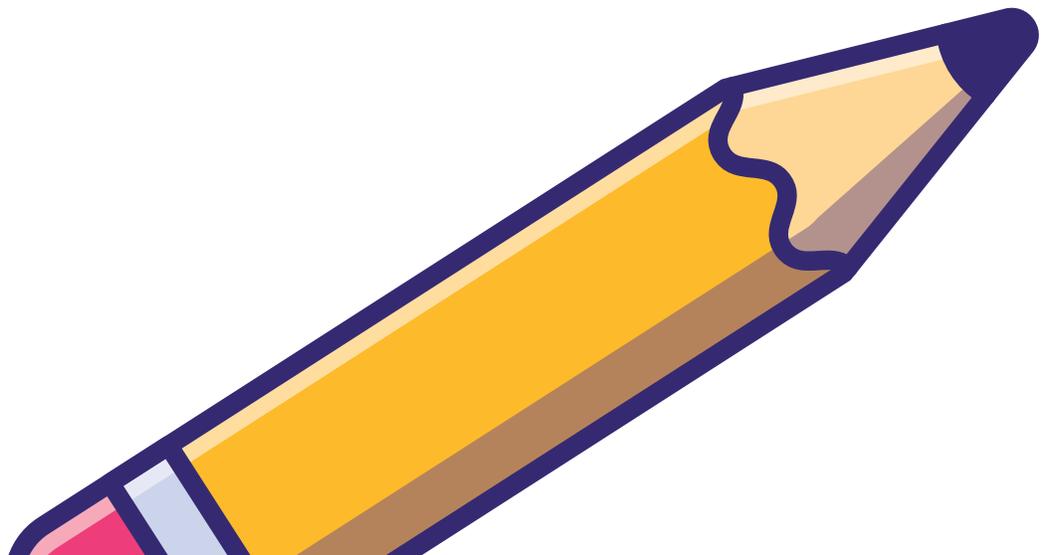
Ha participado en el desarrollo de estudios e investigaciones como: el TICómetro, Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM en colaboración con el seminario de Investigación de la Juventud, SIJ-UNAM y Reportes de análisis del Examen Diagnóstico Académico (EDA).

Ha cursado varios cursos y diplomados relacionados con las juventudes, la igualdad de género, la didáctica de las ciencias sociales, el uso de las TICs, y actualización disciplinaria en general; ha sido Tutora desde 2009 hasta la fecha.

Fue parte de la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CInIG) del plantel Vallejo por tres años y de 2021 a 2022 presidió la Comisión. En este periodo logró que el plantel Vallejo fuera invitado a conversatorios con el Instituto de Ingeniería y el Instituto de Ciencias de la Atmósfera y Cambio Climático en el marco del 11 de Febrero, Día Internacional de las Mujeres, las Jóvenes y las Niñas en la Ciencia; coordinó el 1er Encuentro de las Comisiones de Igualdad de Género del Colegio de Ciencias y Humanidades; coordinó 30 transmisiones de los "Jueves para la Igualdad"; y, en el marco del 8M coordinó 25 actividades en su plantel, se presentaron exposiciones de carteles, conferencias, elaboración de podcasts, videos testimoniales e infografías.

Recientemente concluyó los Diplomados de Formación docente en perspectiva de género de 180 horas (Centro de Formación Continua, CCH) y Formación docente para impartir asignaturas en materias de género de 134 horas (CRIM y CIGU, UNAM)

Para Ana, Mildred, Maharba
Las mujeres que me sostienen.



¿De qué hablamos?

Es importante iniciar un texto con algunas nociones para tener claridad sobre lo que tratará el presente escrito. Me pareció fundamental iniciar con el concepto el concepto de pedagogía. De acuerdo a la Diccionario de la Real Academia Española se define como la "Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil", "Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área", "Capacidad para enseñar o educar." Como es comprensible, este tipo de definición se queda corta frente a la complejidad de hablar sobre la educación y la enseñanza.

Habría que agregar varios elementos más, en primer lugar, que aplica para todas las etapas de la vida; en segundo lugar, al ser su objeto de estudio la educación es imprescindible tener presente que ésta es un fenómeno socio-cultural, lo cual implica que está en constante construcción y cambio; y en tercer lugar -y hay que prestar atención aquí- el papel de quien enseña, es fundamental; y, en cuarto y último lugar, es una ciencia multidisciplinaria y se nutre de la sociología, la historia, la antropología, la ciencia política, la psicología y la filosofía.

Con estas condiciones mencionadas seguramente se alcanza a vislumbrar el enorme panorama que abarca este concepto. Ahora bien, hablar sobre la tipología posibilita la reflexión aún más. Podemos encontrar pedagogía descriptiva, la normativa, la infantil, la terapéutica, la social, la psicológica, las inclusivas, las alternativas, las del sur, las queer, de la ternura, corporales, de la crueldad, críticas, feministas, entre muchas más.

Al hablar de pedagogías -en plural- hacemos referencia a la multiplicidad de definiciones, condiciones y tipologías que existen en torno a la educación y la enseñanza. Lo cual más que paralizarnos frente a la enorme complejidad, nos debe maravillar porque estamos frente a un horizonte que nos confronta, nos desafía y nos posibilita para abordarlas. Más aún cuando nos dedicamos a la docencia.

Hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales. Con esto, las pedagogías feministas pueden ser pensadas en sentido más amplios que permean la escuela "haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género" (Gore, 1996, como se cita en Montenegro)



Mi experiencia como punto de partida...

A finales de marzo de 2020 -y en la víspera de la pandemia del COVID-19 en nuestro país-, la vida al interior de nuestra Universidad (UNAM) y sus planteles del bachillerato se vio colapsada por las denuncias en torno a la violencia de género. Mi plantel, Vallejo, no era ajeno. En una de las asambleas las estudiantes tomaron la palabra para pronunciarse en torno a este grave y complicado problema endémico de las escuelas, del país y del mundo. Recuerdo que yo estaba presente junto a mis estudiantes y pedí la palabra para explicar lo que en el plantel se hacía respecto a estas situaciones -ya formaba parte de la ahora Comisión Interna para la Igualdad de Género, CInIG; pero cuando me dieron el megáfono frente a los enardecidos jóvenes, solo atiné a decir "jóvenes, les pido que por favor se calmen". En ese momento los cientos de jóvenes que estaban en la explanada me chiflaron y no permitieron que continuara. Recuerdo haberme sentido preocupada, no porque me habían callado sino de poder averiguar ¿qué dije que generé esa reacción?

Al día siguiente en una asamblea de profesores, un colega varón se me acercó y me dijo -palabras más, palabras menos- "pobre de ti, te callaron bien feo, pero tengo identificado al chavo que lo inició. Ya verás no lo vamos a dejar así, lo vamos a denunciar". Recuerdo que el tono -paternalista- y las palabras que pronunció me molestaron mucho y le contesté, si mi memoria no me falla: "no me pobretees, no es necesario que me salves porque estoy bien. Lo que deberíamos estar pensando es por qué quieres que se denuncie a un joven que se manifestó frente a algo con lo que no estaba de acuerdo, ¿no es eso lo que debería hacer?"

Gracias a este cruce de palabras fue que pude vislumbrar aquello que aún no lograba descifrar completamente. Tal vez, lo que generó molestia fue el "cálmense", que era una adulta y profesora a la que ligaban más como una autoridad, que les decía qué hacer y tal vez, incluso que no entendía su pre-

ocupación y molestia frente a la situación que enfrentábamos. Cabe señalar que las y los estudiantes que estaban conmigo, me decían que quienes no me dejaron continuar hablando no me conocían, que no sabían como daba clase, me daban ánimos.

Esta situación difícil de afrontar para mí, fue un parteaguas en mi práctica docente y pedagógica porque me permitió sensibilizarme aún más como docente, como adulta y como mujer. Semanas después nuestras vidas cambiaron completamente: llegó el virus, nos mandaron a casa, aprendimos sobre la marcha a dar clases en líneas, nuevas pedagogías...entre ellas las feministas.

El presente escrito tiene la intención de describir qué son las pedagogías feministas, a bell hooks como una de sus exponentes y cómo se pueden aplicar en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Lo escribe una profesora mujer que ha aprendido mucho de sus estudiantes y que, gracias a ellas y ellos, investigó, encontró y fue abrazada por las pedagogías feministas que le han permitido mejorar su práctica docente, su capacidad para relacionarse con otras personas a partir del reconocimiento propio de las situaciones que ha vivido. Deseo que las siguientes páginas ayuden a la auto confrontación y sensibilización de colegas de cualquier área y, si cae en manos de estudiantes, puedan mirar las batallas que libramos quienes nos comprometemos con la docencia.



Pedagogías feministas

Vivimos en una sociedad -no es solo el caso de nuestro país- que se organiza de manera dicotómica: norte-sur, centro-periferia, hombre-mujer, público-privado; que son jerárquicas, patriarcales y heteronormativas. Esto genera que las relaciones entre los diversos géneros sean desiguales porque normalizan un imaginario patriarcal. Algunos de los mecanismos de los que se sirve éste para seguir funcionando de manera estable encontramos a la familia, los medios de comunicación, las religiones, la cultura y la educación, entre otros.

El feminismo y la educación tienen varios puntos de convergencia, algunos de ellos son: la demanda por la igualdad de oportunidades en educación, el análisis de la socialización y roles de género en la educación -y en otras instituciones-, la eliminación entre los aprendizajes masculinos y femeninos. (Maceira, 2006)

La escuela no es una institución neutral -siguiendo a Bordieu (1991)- sino que, en el proceso educativo, la escuela se vuelve generadora de violencia y dominación simbólica. Este poder se objetiva en el cuerpo que incorpora los modos y los gestos, comportamientos automáticos, de la cultura legítima, dominante, naturalizando los principios básicos o elementales, históricamente determinados. Es decir, el habitus, incorporado en el cuerpo, como matriz de acciones, pensamientos, percepciones y comportamientos, que otorgan ciertas disposiciones, tendencias, para responder de modo práctico, inconsciente e irreflexivo, ante situaciones dadas.

La propuesta desde las pedagogías feministas pone en el centro la ruptura de esquemas que impiden la libre realización. No es pedagogía feminista simplemente analizar o incorporar la experiencia de las mujeres en entornos educativos, incluir conocimientos de la historia del feminismo, o la enseñanza

llevada a cabo por personas que se autodenominan feministas, si no se acompaña de una transformación desde la raíz, preguntándose por los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que se requieren para transgredir las normas hegemónicas. (Maceira, 2005).

Las pedagogías feministas promueven la deconstrucción de las categorías identitarias hegemónicas “hombre - mujer” y “masculino - femenino”, los mandatos de género asociados y las narraciones androcéntricas, reconociendo la existencia de múltiples sujetos experienciales sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos (Martínez y Ramírez, 2017).

No se trata pues de engrandecer a las mujeres y dejar fuera a los varones, son otras formas de mirar los procesos educativos.

¿Qué podemos entender por pedagogías feministas? Martínez y Bernardos (2018) proponen la siguiente definición, la cual retomamos por coincidir con ellas: Por tanto, las pedagogías feministas son filosofía y práctica de enseñanza que toman las herramientas de la teoría y la acción feminista para analizar el hecho educativo y hacer propuestas, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal. Es un campo de trabajo de un enorme potencial, puesto que es capaz de aglutinar propuestas innovadoras, luchar contra prácticas hegemónicas que reproducen el orden social, y plantearse como objetivo la transformación social.

Siguiendo a Debortri Dhar (2014) y Adela C. Licon y Cols (2009), (como se cita en Martínez y Alicia Bernardos, 2018) podríamos sintetizar algunas características que distinguen las pedagogías feministas:

a) Proveen un lenguaje de análisis crítico de la realidad. Abordan las narrativas que naturalizan las diferencias sexuales, y que explican el hecho de que, a pesar de planteamientos igualitarios, las prácticas de género subsisten.

b) Interseccionalidad de la identidad social: se aproxima a la desigualdad de los sexos junto con otras dimensiones identitarias como la clase, la etnia, la raza, sexualidad, etc.

a otras pedagogías críticas, pretenden crear entornos que no silencien las voces de grupos tradicionalmente desplazados. Se critica la consideración de las mujeres como grupo homogéneo universal y se propone que la capacidad de transformación parta desde lo local y situado.

c) Se ponen en cuestión las categorías identitarias fijas y esenciales, recogiendo aportaciones de feminismo postestructural y teoría queer. Las identidades se entienden como discursivas, fragmentadas y fluidas. Se ofrece visibilidad y espacio a formas de actuar las identidades no normativas, y se crean condiciones para que los colectivos más vulnerables se muevan con seguridad.

d) La acción y la transformación social son objetivos explícitos. Se realiza una vinculación del aula con la mejora comunitaria.

e) Importancia del aprendizaje experiencial. Los contenidos curriculares y la estructura de la institución educativa se entienden como limitantes, y se incorpora la vivencia de las mujeres y otros grupos no hegemónicos al discurso académico como un elemento central. La pedagogía feminista debe ser construida en una lucha colectiva por el conocimiento, punto de vista y experiencia de identidad de los grupos no hegemónicos.

f) Introduce la ética del cuidado en la escuela. Visibiliza, reconoce y valora los trabajos de cuidado dentro y fuera del espacio educativo. Se analiza de forma crítica el entorno escolar, y se realizan intervenciones contra la hostilidad de la organización.

g) Análisis y deconstrucción de las diferentes relaciones de poder que se establecen en la institución. Se proponen relaciones no hieráticas entre profesorado y estudiantes. Se introduce la reflexividad sobre el poder en el aula y fuera de ella.

h) El aprendizaje es democrático y participativo (común a todas las pedagogías críticas).

Una de las características imprescindibles de las pedagogías feministas es la crítica al medio educativo formal.

Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que lo libera (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 18).

Hablar de pedagogías feministas no es plantear pedagogías que busquen ensalzar la figura de las mujeres o dejar fuera lo no femenino. Simplemente son otras formas de mirar los procesos educativos. Con lo anterior, se vuelve significativa la idea del Partir de sí de Anna María Piussi para referirse a la importancia de tomar como punto de partida mis propias experiencias para hacer significativo los aprendizajes de la escuela. Partir de sí para aprender es mirar-se, reconocerse en relación con otras personas asumiendo, por tanto, que la propia experiencia es importante para las relaciones educativas y para la construcción del conocimiento. Legítima y verdadera en el sentido de relación honesta con otras personas y dando el mismo sentido a nuestras experiencias. (Montenegro, 2016). En palabras de Anna María Pissi, partir de sí es:

Lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil- sensata más rica-, la convivencia: la capacidad de convertirse en mediación viviente en contexto, poniendo en juego deseos pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación (como se cita en Montenegro, 2016).

Para José Contreras y Núria Pérez de Lara, Partir de sí:

Significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado (como se cita en Montenegro, 2016).

Ese partir de sí se da con el tiempo y con la distancia de las situaciones, lo que involucra un proceso de reflexión, es decir, volvemos a cierta vivencia una y otra vez para encontrarle significado (así yo la anécdota con la que inicié ese escrito) y lo hacemos porque en ese momento no podíamos ser críticas y críticos respecto al episodio vivido. Esta consciencia del partir del sí se da con el tiempo y la relación con personas que nos permiten aprender a reflexionar sobre esa experiencia ya pasada. Este complejo proceso permite construir subjetividades que se relacionan con otras y otros, es más, posibilitan la reflexión de nuestras trayectorias de vida.

La escuela no es solamente el espacio donde se adquieren conocimientos y habilidades, también es un espacio donde se siente. Los sentimientos están enraizados en el cuerpo. Las pedagogías feministas potencian el deseo de alejarme de las rigideces, de pensar que solo hay una pedagogía correcta, de que como profesora me equivoco y aprendo de las juventudes con las que comparto el espacio áulico.

Mi inspiración y modelo a seguir -además de las mujeres que me rodean-: la gran bell hooks

*Lo que hacemos es más importante que lo que decimos.
bell hooks*

Ya guardada en mi casa, aprendiendo a dar clases en línea y volviendo una y otra vez a esa asamblea que ya comenté en páginas anteriores. Me refugié en busca de respuestas en cursos sobre perspectiva de género y el enorme y gratificante trabajo de formar parte de la CInIG de mi plantel.

En uno de estos cursos encontré a la doctora Viridiana Becerril que hablando de los sentirpensares (así, juntas las palabras) me presentó a bell hooks -sí, así en minúsculas- y quedé sorprendida con su escritura, las ideas que proyectaba, la empatía que sentí al leerla tanto, que es una de mis escritoras favoritas.

Gloria Jean Watkins (bell hooks en honor a su bisabuela quien era conocida por ser una mujer que decía lo que pensaba) nació en 1952 en Hopkinsville, una ciudad de Kentucky, Estados Unidos. Murió el 15 de septiembre de 2021 en Kentucky.

Su familia era de clase trabajadora, su mamá fue ama de casa y su papá conserje. Estudió los primeros años en escuelas públicas segregadas racialmente. Asistió en la secundaria a una escuela donde la mayoría del estudiantado y profesorado eran blancos. Esta experiencia le permitió reflexionar sobre la difícil transición de estudiar en una escuela mixta con gente mayoritariamente blanca. Después de graduarse, asistió a Stanford y obtuvo la licenciatura en Inglés. Posteriormente una maestría en Literatura Inglesa y un doctorado en Literatura en la Universidad de California Santa Cruz.

Desde su niñez, vivió en carne propia la discriminación por su color de piel, por ser mujer y por ser pobre. Así que la interseccionalidad es un marco dentro del cual podemos leer y analizar sus textos. Escribió más de 40 libros

y varios artículos académicos donde abordó el feminismo interseccional, la opresión de género, el racismo y el capitalismo. Actualmente es un gran referente del afrofeminismo, el feminismo interseccional y de las pedagogías feministas. Además de ser un pilar teórico también es un gran ejemplo de como ha llevado su teoría a la práctica a desafiar las convenciones académicas al incorporar una escritura informal a sus textos.

El primer libro que conseguí y que leí de ella fue el de Enseñar pensamiento crítico. Obtuve grandes enseñanzas y pude nombrar ciertas prácticas que ya realizaba como docente.

El libro inicia con el apartado de Pensamiento Crítico, en palabras de hooks:

Los estudiantes no se convierten en pensadores críticos de la noche a la mañana. Primero tienen que abrazar la alegría y el poder del pensamiento en sí mismo. La pedagogía del compromiso es una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que los estudiantes recuperen las ganas de pensar, así como su voluntad de alcanzar una autorrealización total. (hooks, 2022, p.18)

Me sorprendió gratamente cuando leí la palabra “alegría”, si bien había notado que dentro de mis clases había sesiones sumamente divertidas y llenas de carcajadas, no me había dado cuenta en que esta emoción podía ser una condición benéfica para lograr el proceso interactivo entre docente y estudiantes que lleva al pensamiento crítico.

Para lograrlo, es importante que compartamos nuestras ideas de manera entusiasta, abierta y que tomemos la iniciativa de hacerlo. Cuando reconocemos que somos responsables de la creación de una comunidad de aprendizaje, el aprendizaje alcanza su máximo sentido y utilidad. En una comunidad como esta no hay lugar para el fracaso, pues todo el mundo participa y comparte los recursos que se necesitan en cada momento para garantizar que saldremos de aula sabiendo que el pensamiento crítico nos empodera. (hooks, 2022: 22)

Otro elemento que me hizo voltear a mi práctica docente fue la importancia que otorga la autora al contexto. Como docentes y facilitadores es importante que conozcamos a las y los estudiantes con quienes compartimos el aula. Me di cuenta que los Diarios de Clase que le pido a mis estudiantes año tras año, me permitió conocer quiénes eran las y los que estaban conmigo. Y, si además destinaba algunas sesiones para que se conocieran, la energía de la clase era más positiva y propicia para el aprendizaje. (hooks, 2022)

“Un aula donde hay alegría y reconocimiento, las clases se caracterizan por ser conversaciones auténticas que desemboca en la cooperación. Conversar implica compartir poder y conocimiento” (hooks, 2022, p. 63). Al hacerlo se construye socialmente el conocimiento, se empodera a estudiantes para dejar atrás el miedo de no tener que compartir y se fortalece la autoestima, la empatía y el respeto. “La mayoría de las veces, los profesores niegan el enorme poder que ejercemos en relación con la autoestima de un estudiante” (hooks, 2022, p.154).

Y continúo con la voz de hooks (2022) porque no podría explicarlo de mejor manera: Cuando enseñamos con amor, combinando cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza, muchas veces podemos entrar en clase e ir directamente al grano. Esto significa tener muy claro qué debemos hacer cada día para crear el mejor ambiente que fructifique en un aprendizaje óptimo. (pp. 154-155).

Por lo regular se piensa que las escuelas son espacios donde los y las aprendices se expresan de manera libre; no obstante, no siempre es así. En muchas ocasiones se autocensuran por el miedo a la humillación de algún docente o la burla de compañeras y compañeros o porque no consideran que su aportación sea lo suficientemente buena. La autora hace mucho énfasis en las prácticas docentes que pueden empoderar o no a la planta estudiantil. Al leerla, me iba confrontando y situando respecto a mis propias prácticas pedagógicas.

Al terminar de leer el libro quedé sorprendida de que pudiera relacionar el pensamiento crítico, la pedagogía del compromiso, la educación democrática, la descolonización, las emociones, la autoestima, el amor, la conversación, entre más temáticas de tal manera que podía entretrejerlo con

mis situaciones personales y académicas vividas. Supongo que fue porque al hablar ella de sus vivencias situadas logra generar una empatía con otra mujer -yo- que vio reflejadas algunas situaciones, despertó el interés sobre otras y arrojó luz sobre aquellas que desconocía.

En Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, bell hooks sitúa a la enseñanza como herramienta para poder cambiar las cosas y que estudiantes y docentes sean libres. Una idea que me pareció fundamental es que para ella la escuela no debe ser aburrida, debe ser un lugar emocionante. Este renglón me hizo recapacitar sobre las ocasiones en las que he pensado que el salón debía ser un lugar impoluto, donde se lleve a cabo la planeación que he diseñado, donde no se presente ningún conflicto y tampoco emoción que no sepa manejar.

Conforme iba leyendo el libro, adquiría conciencia que las ocasiones en que lograba impartir mis clases así -con rigor y sin cabida al error- terminaba muy cansada, estresada porque pensaba que todo dependía de mi por ser la maestra, había poca participación y los rostros de mis estudiantes parecían no demostrar emoción alguna. Al contrario, cuando conversábamos sobre su día, me contaban sobre la música o películas o libros que les gustaban, nos carcajeábamos sobre algo, el aula de clases -que por lo general salía de mi planeación- resultaba ser un lugar divertido y emocionando donde todas y todos aprendíamos algo.

El libro es un ejemplo de como transgredir el modelo educativo cerrado, inamovible, que responde a los cánones académicos de que las cosas deben ser de un cierto modo. Para ella la educación es una expresión de activismo político, que cuestiona el status quo en las instituciones académicas, que apuesta a la creatividad y la emoción -que implica un gran esfuerzo físico y mental para la planta docente-.

Ahora bien, ya tenía claridad sobre las pedagogías feministas y conocía a bell hooks, ahora mi reto era ¿cómo le llevo al aula?

Bordando una postura en la clase de Ciencia Política.

El programa de Ciencias Políticas y Sociales II tiene como alguno de sus aprendizajes: "El estudiante: comprende la importancia de la política para la construcción de una sociedad abierta plural y solidaria" y "entiende que la condición ciudadana es una actitud activa y responsable frente a las problemáticas nacionales y mundiales. Para lograr alcanzarlos era necesario pensar en una actividad que permitiera reflexionar en torno a la conquista de derechos y el papel que la política juega. Además, que permitiera que las y los estudiantes asumieran una postura política respecto a alguna problemática a nivel mundial, nacional y local. Todo esto se podía realizar tomando en cuenta el 8 de marzo de aquel año: 2023.

Así fue como pensé en hacer un bordado feminista para articular los aprendizajes de la materia, las pedagogías feministas, de la ternura y el activismo.

El "artivismo" hay quienes lo definen como un arte reivindicativo y de resistencia. Como su nombre lo indica, es la fusión entre el arte y activismos, sobre todo político y social.

Se emplea el arte para comunicar y es una práctica transgresora en el sentido de que no se siguen los lineamientos de lo que oficialmente se define como arte. Para quienes hacen artivismo, el orden social no está garantizado. Por eso espacio público es en donde todo puede pasar, es aquí donde todo puede pasar. El artivismo hace explícita la concepción de la acción política como generadora de procesos y estructuras, derivando en una antología de estallidos creativos en espacios públicos.

Por su parte el bordado feminista surgió durante la segunda ola feminista (finales del siglo XIX y principios del XX). Las sufragistas lo emplearon para escribir las consignas en las pancartas que llevaron a las manifestaciones. Lo usaron como un instrumento de protestas en la lucha feminista.

El feminismo nos permite entender nuestra práctica bordadora dentro de un sistema social y artístico dominado por hombres. Nos permite, desde esta actividad, reflexionar y hacer una crítica de la situación de las mujeres y del mundo. (Galia González Rosas, Guanajuato)

Cuando el bordado se realiza de manera colectiva, ayuda a pensar de qué forma las mujeres pueden darle la vuelta a esas estructuras y construir otras maneras de narrar el mundo. Éste se reivindica como una posibilidad artística, permite extender la palabra “arte” e incluso cuestionarla.

El tendedero de bordados feministas presentó arte, disrupción y resignificación de las voces de las juventudes cecehaceras en el marco del 8M.

A las estudiantes de grupos de CPyS II 652, 663, 651 y 660 se les pidió que bordaran una frase que completara alguna de los siguientes enunciados de canciones:

- Shakira: “Las mujeres ya no lloran, las mujeres...”
- Miley Cyrus, Flowers: (I can) “Yo puedo...”

A los estudiantes, se les pidió que completaran:

- “Yo como hombre, el 8M...”

La intención fue que asumieran una postura en torno al 8M y que fueran “conscientes de la importancia de la política para la construcción de una sociedad abierta, plural y solidaria” y, que “entendieran que la condición ciudadana es una actitud activa y responsable frente a las problemáticas nacionales y mundiales”. (CCH, 2019, p. 15)

Para lograr alcanzarlos era necesario pensar en una actividad que permitiera reflexionar en torno a la conquista de derechos y el papel que la política juega. Además, que permitiera que las y los estudiantes asumieran una postura política respecto a alguna problemática a nivel mundial, nacional y local. Todo esto se podía realizar a propósito del 8M.

Hubo que investigar sobre el 8 de marzo, posteriormente completar un enunciado-tomando en cuenta sus identidades como mujeres o varones- y bordar esa frase. Este ejercicio implicó que cada una y cada uno de mis estudiantes asumieran una postura y que la dieran a conocer a través de su bordado en un tendedero que se expondría en el plantel.

Durante las sesiones del bordado -porque se destinó una parte de las sesiones- se fomentó la relación horizontal entre la docente (yo) y las y los estudiantes. Me contaron historias de sus familias, de sus actividades fuera

de la escuela y también fuera de los salones de clases en la escuela, me compartían la música que escuchaban y así fue como el salón se convirtió en un espacio de risas, de colores, de hilos, de aprendizaje, de escucha y de conversaciones. Yo aprendí mucho de mis estudiantes durante estas sesiones, eso fue lo que más tengo presente.

En cinco clases se organizó e inició la actividad: se les explicó qué se iba a hacer, se les pidió el material y se empezó a bordar en el salón. Hubieron invitados e invitadas durante estas sesiones, que podían estar siempre y cuando también estuvieran bordando. Bajamos tutoriales y aprendimos de quienes sabían bordar, algunos jóvenes pidieron consejo a sus mamás y abuelitas. Al término de la cuarta clase, continuaron con el bordado en casa y en una última clase más se terminó. El resultado superó las expectativas:

- Se comprendió la importancia de la política en la construcción de una sociedad democrática.
- Los varones asumieron una postura respecto a sus privilegios.
- Las mujeres, pensaron en otra manera de narrarse.
- La relación entre maestra y estudiantes se volvió horizontal y sin rigidez.
- El espacio aúlico se llenó de colores, de risas, de escucha activa, de ternura, de tolerancia, de respeto y de aprendizajes significativos.
- Una cuestión que me llamó mucho la atención fue yo esperaba que la actividad les generara curiosidad y emoción, la verdad es que al inicio no fue así. Cuando les expliqué lo que haríamos (porque yo también borde junto a ellas y ellos) lo que hubo fue desconcierto, nervios, preocupación, hubo quien dijo que le daba "ansiedad". Ahora lo interpreto como temor hacia una práctica pedagógica no tradicional, ¿cómo pensar en hacer un bordado en la materia de Ciencias Políticas y Sociales? (-me da risa al recordarlo-). El resultado final nos sorprendió a todas y todos: durante las sesiones se relajaron y disfrutaron de bordar en compañía de sus pares y viendo a su maestra equivocarse; el bordado terminado les generó mucha emoción; y, al observar cómo estudiantes -que no eran de

la clase- se detenían a mirarlo e incluso a tomarles fotos, les hizo sentirse acompañadas y acompañados en esa postura que habían manifestado en tela e hilo.

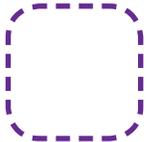
Hubo como 3 estudiantes varones que comentaron “le diré a mi abuelita que lo haga por mí” o “ahhh, mi mamá sabe hacer estas cosas”. En las pláticas que enmarcaban nuestras sesiones de bordado, siempre aparecían figuras femeninas -de sus familias- que sabían bordar, que les habían enseñado o que les daban consejos sobre alguna puntada. Hubo alumnos que sabían hacerlo porque habían tomado algún taller en la secundaria.

Estos comentarios conducían a la reflexión de que esta actividad estaba presente en sus vidas, desde hacía dos generaciones por lo menos; les evocaba recuerdos, sobre cómo cosía o bordaba su mamá, qué hacía la abuelita mientras lo hacía, cómo era su abuelita...es decir, esta actividad escolar atravesó sus vidas personales. Se reconocieron como juventudes que compartían situaciones familiares similares.

Algunos de los bordados son los siguientes, cabe señalar que solicité la autorización de las autoras y autores para poder compartir las imágenes.







Lo más increíble fue que la exposición salió del plantel, nos invitaron a presentarla en la galería del INBAL: José María Velasco, en Tepito -espacio que también aportó muchísimo para analizar este tipo de actividades-. Acudieron quienes bordaron, para este momento ya estudiantes de Licenciatura. Así que el reencuentro fue sorprendente y amoroso.



De izquierda a derecha: Miguel, Iván, Jimena, yo, Valentina, Polishka y Laura.



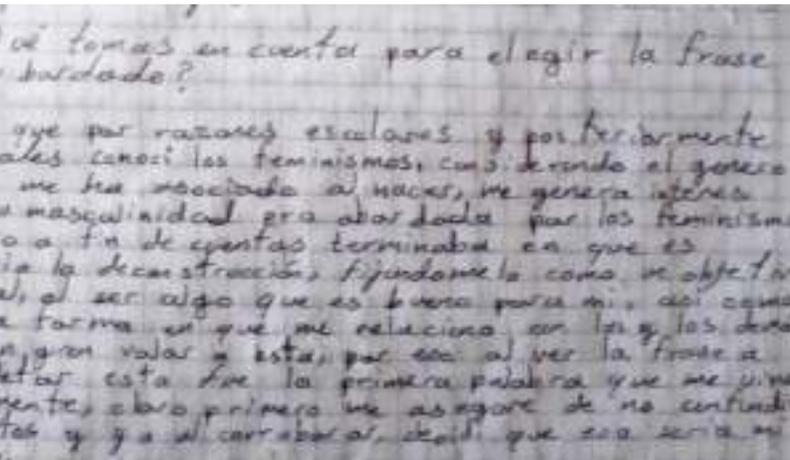
Xienat



Magally, ella egresó hace aproximadamente 5 años. Estuvo presente en la asamblea que he narrado anteriormente.



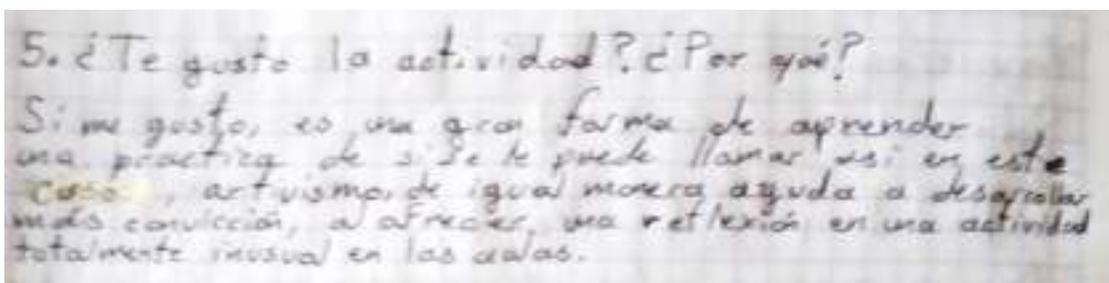
Anahí, egresó de Vallejo hace como 6 años y acudió porque vio mi publicación en Facebook.



Para mí era muy importante conocer qué les había parecido la actividad, así que les pedí a las y los estudiantes de los cuatro grupos que participaron que contestaran algunas preguntas, les comparto algunas evidencias.

Transcribo literalmente las respuestas de Iván:

¿Qué tomaste en cuenta para elegir la frase de tu bordado? Desde que por razones escolares y posteriormente personales conocí los feminismos, considerando el género que se me ha asociado al nacer, me genera interés como la masculinidad era abordada por los feminismos en esto a fin de cuentas terminaba en que es necesaria la deconstrucción, fijándome como un objetivo personal, al ser algo que es bueno para mí, así como para la forma en que me relaciono con las y los demás, le dí un gran valor a esta, por eso al ver la frase a completar esta fue la primera palabra que me vino a la mente, claro primero me aseguré de no confundir conceptos y ya al corroborarlo, decidí que esa sería mi frase.



¿Te gustó la actividad? ¿Por qué? Sí me gustó, es una gran forma de aprender una práctica de sí, si se le puede llamar así en este caso, artivismo, de igual manera ayuda a desarrollar más convicción, al ofrecer una reflexión en una actividad totalmente inusual en las aulas

SOBRE EL BORDADO (8M)

1. ¿Qué pensaste al leer y escuchar que harías un bordado para la materia? Lo primero que pense fue 'no leí bien', después estuve pensando en cómo sería tamaño, diseño, color; y ya por último fue como que genial, me emocionaba tanto la idea de hacer un bordado.
2. ¿Cómo te sentiste al iniciar tu bordado? Feliz y emocionada porque era la primera vez que hacía un bordado para el ámbito académico.
3. ¿Qué tomas en cuenta para elegir la frase de tu bordado? Principalmente me base en experiencias personales que recibí en la calle y en la escuela, para ambas frases.
4. ¿Cómo te sentiste al ver terminado tu bordado? Orgullosa, incluso de la emoción recuerdo haber hecho videollamada con una amiga para contarle y enseñarle una foto. Fue como contar una parte de mi que no me atrevo a contar a cualquier persona pero que se puede interpretar fácilmente; y me hacía ilusión saber que pudiera ayudar a que alguien dijera 'basta'.
5. ¿Te gustó la actividad? ¿Por qué? Si, porque fue una forma de contar una parte de lo que vive una mujer día con día, que te deja pensando, te hace empatizar con otras mujeres y lleva a ver deferentes perspectivas, contextos.



Uno de los resultados que me sorprendió fue la comodidad, responsabilidad y esperanza con la que hicieron la actividad. En ocasiones asistían amigas y amigos con su tela e hilo y con la disposición abordar también. El ambiente en el salón de clases cambió completamente y el aprendizaje actitudinal que orientó esta actividad se logró por completo. Además, se fomentó la práctica del autocuidado.

Reflexiones finales

Como profesora, una constante inquietud es poder construir espacios de pensamientos liberadores. Y para lograrlo es necesario criticar el entorno que habitamos para poder así, pensar y crear la posibilidad de cambiarlo.

Conocer e incorporar las pedagogías en mi vida me ha permitido conocer-me, reconocer-me en mi relación con otras personas y ser consciente de mis experiencias. Esto me posibilita la construcción del proceso educativo respetuoso, amoroso, empático y democrático. Éstas se piensan en contexto, son híbridas y mutables. Hacen énfasis en las propias experiencias y ello no implica limitarse a la escuela, porque las experiencias personales nos atraviesan siempre.

Después de pensar y repensar en aquella situación que viví en la asamblea y de acercarme a las pedagogías feministas pude reflexionar sobre: decir “cálmense” a pesar de mi sensibilización en perspectiva de género y de estar en la CInIG -donde estaba aprendiendo mucho- representó a la figura adulta, autoritaria y que parecía insensible respecto a su preocupación por las violencias de género por las que en aquel momento se manifestaban. Lo más impresionante fue como esta palabra salió de mi boca en automático, esto también me hizo pensar en cómo la postura adultocéntrica, el canon académico de “lo correcto” se absorbe a través del cuerpo y se traduce en palabras con mucha carga simbólica. Y, por último, las palabras de mi colega -que pienso creyó que me reconfortarían- me molestó el tono condescendiente que usó como si yo necesitara protección y la idea de castigar a un joven. Entendí que aquello representaba al docente que hace de sus clases algo rígido, aburrido, estresante y que hace un ambiente hostil para que se construya el aprendizaje. Además, ausente de la crítica y conversación.

Afortunadamente este incidente me permitió volver a mirarme y repensar mis prácticas para relacionarme con estudiantes. Mis clases son profundas conversaciones, donde hay risas, hay colores, hay música, hay películas, ha fragmentos de nuestras vidas y hasta lágrimas en algunas ocasiones.

Cuando pienso en qué actividad voy a realizar en mis grupos para abordar cierta temática, tomo en cuenta ciertas condiciones: las experiencias vividas, la confianza para participar, la capacidad para escuchar, la resiliencia para empezar de nuevo, las emociones, el respeto, la convivencia, la colaboración, el aprendizaje horizontal y la risa, aquella risa que desescolariza la escuela.

“Las escuelas como espacios patriarcales y de reproducción de conocimiento son precisamente los lugares donde creo, tendríamos que concentrar las fuerzas para un trabajo en femenino y que apunte a la transformación social”. (Montenegro, 2016) En palabras de Freire “el conocimiento es capaz de empoderar”.

Le doy la palabra a Grosso (2021):

¿Cómo sería la escuela en clave femenina?

La escuela como espacio y territorio donde armar lazos afectivos.

La escuela como espacio donde la apuesta es: cuidarnos.

La escuela como un lugar donde construir conocimientos que propicien un mundo vincular y comunitario para poner límites a la cosificación de las vidas. (p.26)

Actualmente siento la enorme responsabilidad de ser una docente mujer que incide en la formación de otras mujeres, para ello siempre cargo con mi kit feminista:

No seríamos lo que somos si no fuera porque alguien estuvo disponible para enseñar y, en agradecimiento a lo recibido, las maestras feministas impregnamos de feminismo la tarea ética y política de enseñar.

Juntas, las maestras feministas tramamos, pergeñamos, compartimos, acompañamos, reímos, construimos, nos hacemos de un kit. Podríamos llamarlo el “kit escolar de la maestra feminista”, que no sería un simple listado de elementos jerarquizados, sino un complejo entramado, un maravilloso tejido que nos envuelve y nos hace habitar las escuelas, vivir las vidas y tramar otros mundos mejores.

El kit incluye

Curiosidad.
Pasión. Cuidados. Disponibilidad.
Eros. Conocimientos. Amorosidad.
Ética. Fragilidad. Ternura.

(Grosso, 2021, p. 42)

Fuentes citadas

- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Géneros prófugos. Feminismo y educación. PUEG-UNAM y Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus Ediciones.
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Paidós.
- hooks, b. (1994) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing.
- hooks, b. (2022). Enseñar pensamiento crítico. Rayo Verde.
- Grosso, B. (2021). Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura. Chirimbote.
- Maceira, L. (2005). El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Colegio de México.
- Martínez Martín, I., y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martínez, I. y Bernardos A. (2018, 24 de febrero) ¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogías feministas <https://rebellion.org/pedagogias-feministas/>
- Montenegro, C. (21-23 de septiembre de 2016) Pedagogías feministas: posibilidades para el aprendizaje desde el partir de sí. Ponencia en el 6to Congreso Género y Sociedad, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4280/1524>

Prólogo	5
Presentación	6
Educación en igualdad de género: programa integral de formación docente en el bachillerato	9
¿Por qué es importante la formación docente con perspectiva de género?	11
Avances del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en materia de formación docente con perspectiva de género	18
Propuestas para complementar el programa integral de formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM desde la perspectiva de género	23
A modo de conclusión: algunos retos	32
Fuentes citadas	36
Manifestaciones del sexismo en el aula y sesgos de género en la práctica docente	39
Apuntes iniciales: defender el derecho a la educación para todas y todos	41
Sexismo y trasgresión en las aulas: las dos caras de la moneda	45
Sesgos de género en la práctica docente: hacer visible lo invisible	49
Un largo camino: combatir y erradicar los sesgos de género en la práctica docente	56
Reflexiones finales	60
Fuentes citadas	63
Breve recuento histórico del Feminismo	67
Antecedentes y algunas definiciones	69
Las olas del Feminismo	75
¿Y qué pasaba en México? Neofeminismo mexicano	80
La perspectiva de género	89
Consideraciones finales	92
Fuentes citadas	93

Las pedagogías feministas como posibilidad para reconocernos y situarnos en nuestra práctica docente	95
¿De qué hablamos?	97
Mi experiencia como punto de partida...	99
Pedagogías feministas	101
Mi inspiración y modelo a seguir -además de las mujeres que me rodean-: la gran bell hooks	106
Bordando una postura en la clase de Ciencia Política.	110
Reflexiones finales	119
Fuentes citadas	122

EDUCACIÓN PARAL A IGUALDAD.
UNA PROPUESTA SITUADA EN EL BACHILLERATO

Editado por el Departamento de Comunicación
Institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades,
Plantel Vallejo, UNAM. Se terminó de imprimir en
febrero de 2024 en la imprenta del CCH Vallejo.

El tiraje consta de 30 ejemplares con interiores en papel
bond y portada en cartulina. El cuidado de la edición estuvo
a cargo del: Lic. César Alonso García Huitrón Distribución:
Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM.

**ec
vh**

Editorial CCH Vallejo