



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad De Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía



*La experiencia social de las estudiantes en el movimiento de  
Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante  
2019 y 2020: vínculos entre educación y movimientos sociales*

Tesis

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

Presenta:

**Erika Romo Romo**

Asesora:

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga

Ciudad Universitaria, CDMX, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Me gustaría que no hubiera razones para la existencia de este libro. Me gustaría que no fuera necesario volver a insistir sobre este libro. *Dolerse*. Me gustaría que no fuera éste el país herido desde donde parten estos textos también heridos. Me gustaría que no tuviéramos que dolernos, que no tuviéramos que hacer propio el dolor ajeno y hacer ajeno el dolor propio para seguir adelante incluso en medio del horror. Pero es preciso. Condolerse es preciso.

*Dolerse: textos desde un país herido*, Cristina Rivera Garza

A todas las mujeres que luchan.

A quienes construyen desde la alegría y la esperanza.

A Lesvy Berlín Rivera Osorio,  
por la vida que te debemos a ti y a todas las que faltan.

## Agradecimientos

A mi mamá, por la vida que me das todos los días y por todos los cuidados de cada día para sostenernos. A mi papá, por los trayectos con pláticas y otras veces en silencio mientras yo dormía rumbo a la universidad, por todo tu apoyo en cada paso. Gracias a su amor y a su trabajo esto es posible. A Vale y a Edu, por ser mis personas favoritas, mis amistades más bonitas y por abrazar cada cachito de mí.

A Bere, por acompañarme, crearme y quererme en todo.

A mis amigas de la universidad, por comenzar a recorrer conmigo los caminos de lucha y llenarlos de cariño y rebeldía, gracias a ustedes supe que en estos andares se aprende juntas. A Melisa por confiar y compartirse de lleno y a Vale por la complicidad y el espacio seguro que juntas hemos construido. A Carlos y a Emy por el cariño y los piensos compartidos.

A las MOFFyL y a todas las y les estudiantes que acuerparon la toma de filos y otros momentos de lucha, por su resistencia, por sus formas otras de luchar y de vivir desde la dignidad. A quienes participaron en las entrevistas, por su generosidad y su confianza al narrarme sus experiencias que dan sentido a este trabajo.

A la profesora Yazmín Cuevas, por su acompañamiento desde la escucha, la calidez, el aliento y la responsabilidad. Gracias también por su pasión en su quehacer académico que es para mí una inspiración.

A mis sinodales, las profesoras Margarita Sánchez, Marlene Romo, Mónica Quijano y Olivia Mireles, por su lectura amable y cuidadosa y por sus invaluable comentarios que me permitieron repensar mi trabajo.

A la profesora Pilar Martínez, por ser un ejemplo para mí desde su labor como docente y como pedagoga, por la confianza que me ha brindado y especialmente por su cariño.

A mis profesoras de la universidad que trastocaron mi forma de ver el mundo y de actuar en él. A Marlene, Margarita, Marisa y Gisel porque mucho de lo que está aquí se tejió en sus clases. Al profe Guillermo por su docencia generosa que tantas huellas me ha dejado.

A quienes sostienen y defienden la educación pública, y a la UNAM, esta universidad que tiene que transformarse y en donde yo, sin duda, me he transformado.

# Índice

Índice.....	4
Introducción .....	6
Capítulo 1: La educación en movimiento, experiencias educativas fuera de las aulas .....	13
1.1 Educación informal, formal y no formal .....	13
1.2 La educación en los movimientos sociales.....	18
1.3 Educación y política.....	23
1.4 Experiencia y educación.....	27
1.4.1 ¿Qué es la experiencia? Aportaciones de Dewey y Dubet .....	27
1.4.2 Experiencia social, formación del sujeto desde Dubet.....	28
1.4.3 Las lógicas de acción.....	30
1.4.4 Vínculos entre experiencia y educación .....	34
Capítulo 2: El movimiento de las MOFFyL: herencias feministas, antecedentes en la UNAM y la toma de la Facultad .....	37
2.1 ¿Qué es el feminismo? .....	37
2.2 Las olas del feminismo.....	39
2.2.1 La primera ola .....	39
2.2.2 La segunda ola.....	40
2.2.3 La tercera ola.....	42
2.2.4 Feminismos contemporáneos .....	44
2.3 Antecedentes: consolidación del movimiento de Mujeres Organizadas de la FFyL.....	47
2.4 La toma de la FFyL por las Mujeres Organizadas en 2019-2020 .....	53
Capítulo 3: El movimiento de mujeres como experiencia educativa, las voces de las MOFFyL .....	71
3.1 Las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras.....	71
3.2 Detonantes de la toma de instalaciones de la FFyL .....	74
3.3 Integración: sentido de pertenencia y construcción de identidad como MOFFyL.....	77
3.3.1 Nombrarse Mujeres Organizadas .....	77
3.3.2 Objetivos del Movimiento.....	78
3.3.3 Motivos de integración al Movimiento .....	80
3.3.4 Valores del Movimiento.....	82
3.3.5 Alianzas y enemistades del Movimiento.....	83
3.3.6 Mensajes del Movimiento .....	87
3.3.7 Rasgos comunes y distinciones entre las MOFFyL .....	89

3.4	Estrategia: formas organización y de protesta de las MOFFyL .....	93
3.4.1	Repertorios de acción del Movimiento .....	93
3.4.2	Organización interna del Movimiento.....	97
3.4.3	Obstáculos a los que se enfrentó el Movimiento.....	100
3.4.4	Situarse y situar al Movimiento.....	103
3.5	Subjetivación: aprendizajes, significados y cuestionamientos .....	105
3.5.1	Aprendizajes de las MOFFyL construidos durante la toma .....	105
3.5.2	Emociones de las MOFFyL durante la toma.....	109
3.5.3	Compromiso con el Movimiento.....	111
3.5.4	Logros, pendientes y desaciertos del Movimiento .....	114
3.5.5	Significado construido en torno al Movimiento.....	117
	Consideraciones finales.....	120
	Referencias.....	127
	Anexos.....	134
	Anexo 1. Antecedentes: Organización de mujeres en la UNAM y la FFyL 2016-2019.....	134
	Anexo 2. Concentrado de acontecimientos en el movimiento de MOFFyL 2019-2020.....	137
	Anexo 3. Cuestionario socioeconómico.....	140
	Anexo 4. Guión de entrevista.....	140

## Introducción

Las universidades han sido históricamente reconocidas como espacios de formación de personas, lugares donde se adquieren conocimientos y habilidades particulares que permiten a quienes estudian en ella desenvolverse profesionalmente en un área determinada al concluir su formación. En la actualidad, estas instituciones suelen ser concebidas como centros de saberes especializados, donde quienes ingresan a este nivel educativo centran su actividad formativa en un ámbito específico; sin embargo, desde los inicios de las universidades durante la Edad Media, la vida académica ha estado atravesada por una diversidad de acciones y elementos que se encuentran al margen de los contenidos de aprendizaje definidos por los planes de estudios y que abonan a la educación de quienes forman parte de las instituciones escolares. Aunado a esto, quienes realizan estudios universitarios se han caracterizado por participar en la vida política gracias a su preparación profesional y a la vocación social que la universidad contribuye a generar.

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha caracterizado no sólo por su gran labor de formación académica; sino por ser un espacio de participación y organización estudiantil en coyunturas políticas. En la última década (2011-2021), con el clima de agitación que ha permeado en el país, las personas universitarias han sido agentes relevantes para exigir justicia y derechos. Ejemplo de ello fueron las acciones del movimiento #YoSoy132 en el 2012 que se posicionó en contra del regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al poder y fue protagonizado por estudiantes de diferentes universidades. Más adelante, en el 2013, hubo expresiones de solidaridad al movimiento magisterial en torno a la reforma educativa impulsada durante el sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto y posteriormente, en el 2014, estudiantes de la UNAM organizaron y participaron en asambleas, marchas y paros de actividades como protesta tras la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. En el 2018, tras un ataque porril dentro de las instalaciones de la UNAM, se gestó otra movilización que logró convocar a una parte amplia de la comunidad universitaria con la exigencia principal del cese de la violencia dentro de la Universidad, coyuntura donde se posicionó por primera vez dentro del movimiento estudiantil mixto en la UNAM la erradicación de la violencia de género en la institución.

De igual manera, en décadas anteriores se conoce el papel del estudiantado de la UNAM en el movimiento estudiantil de 1968 como principales líderes de la organización, así como la influencia que tuvieron las demandas del movimiento estudiantil de 1986 y de la huelga de 1999 para otras movilizaciones estudiantiles en América Latina. En estos distintos momentos de lucha estudiantil, la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) se distinguió por su amplia participación.

Entre las distintas causas que han despertado la movilización estudiantil se encuentra la lucha contra la violencia hacia las mujeres y otras manifestaciones de violencia de género, que se han posicionado de manera especial en la UNAM desde el año 2016 con exigencias estudiantiles en contra de las violencias machistas en la Universidad, así como con acciones institucionales como la publicación del primer Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. Posteriormente, tras el feminicidio de Lesvy Berlín en Ciudad Universitaria (C.U.), estudiantes y profesoras de la Universidad se sumaron a la familia de Lesvy en las exigencias de justicia y comenzó en la FFyL una red de estudiantes que se nombró Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL) para discutir y organizarse en torno a la situación de las mujeres en la Universidad; organizaciones similares se gestaron en otras Facultades como Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, Derecho, entre otras.

Más adelante, en los primeros meses de 2018 se realizó un paro separatista (sólo de mujeres) y se organizaron grupos de trabajo para la revisión del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM que se modificó en 2019 recuperando algunas de las discusiones que ahí se gestaron. En ese mismo año comenzaron a llevarse a cabo, en distintas escuelas de la Ciudad de México, las nombradas “Asambleas Interuniversitarias de Mujeres” con el fin de hablar sobre las violencias contra las mujeres que se estaban viviendo en las universidades, entablar redes y generar espacios de encuentro y de protesta. Estas asambleas continuaron realizándose durante las movilizaciones por el ataque porril hacia estudiantes de la UNAM. Durante esta coyuntura en la FFyL se constituyó una comisión de seguridad separatista y las estudiantes elaboraron un pliego petitorio que abordaba exclusivamente la problemática de la violencia de género; esta iniciativa (de un pliego petitorio específico sobre género) no fue respaldada por otras universidades y facultades y se optó únicamente por incluir la violencia de género como un eje del pliego petitorio interuniversitario e

interUNAM. Como parte de la agenda de estas movilizaciones, el 28 de septiembre se asistió a la marcha por el Día de Acción Global por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

El 4 de noviembre de 2019 inició un paro de actividades en la FFyL tras la eliminación de un mural, elaborado en el marco de la organización por la conmemoración de la matanza del 2 de octubre, que mostraba un beso entre la Victoria Alada y Atenea. A raíz de este evento se desarrolló una movilización protagonizada por las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras quienes sostuvieron una toma de las instalaciones hasta abril del 2020 para exigir la atención y erradicación de la violencia de género en la institución. Esta coyuntura se convirtió en la protesta estudiantil más larga que ha tenido la FFyL desde la huelga de 1999 y fue muy significativa en tanto que todos los planteles de bachillerato de la UNAM, así como una gran cantidad de escuelas y facultades realizaron también paros de actividades y tomas de instalaciones por la violencia de género en sus planteles durante 2019, 2020 y 2021.

Cabe resaltar que estas acciones de las universitarias se han dado en medio de un contexto de gran presencia del movimiento feminista y otros movimientos de mujeres en distintos lugares del mundo con expresiones como el mayo feminista en las escuelas de Chile durante 2018, la marea verde en Argentina a favor del aborto legal, seguro y gratuito, el movimiento #MeToo que recorrió distintas latitudes para hacer denuncias públicas de acoso sexual y otras violencias, las réplicas internacionales del performance “Un violador en tu camino” del colectivo Las Tesis, así como la creciente participación de mujeres en marchas simbólicas como las del 8 de marzo año con año.

Lo dicho hasta ahora, permite vislumbrar cómo la UNAM y de manera particular la FFyL, se ha constituido en un espacio no sólo de formación académica, sino también de participación política, siendo la organización feminista una de las más relevantes en los últimos años. Ante las distintas coyunturas la comunidad ha sostenido diversas posturas que se mueven entre el apoyo, el rechazo y la indiferencia. En este sentido surge el interés por acercarse directamente a la voz de las estudiantes que han participado en la lucha contra la violencia de género en la FFyL reconociendo el papel que ha tenido este movimiento para la Facultad y para las propias estudiantes.

Conforme a lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo comprender la experiencia social de las estudiantes que participaron del movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante la toma de instalaciones de la Facultad en los años 2019 y 2020. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron ¿cuáles fueron los motivos por los que las estudiantes se unieron a la movilización?, ¿cuáles fueron los repertorios de acción de los que dispusieron en el marco de su protesta?, ¿qué emociones atravesaron las MOFFyL durante los meses de la toma?, ¿qué aprendizajes construyeron al participar en el Movimiento?

Acercarse a estas experiencias resulta pertinente considerando que las protestas contra la violencia de género están en un punto álgido en la Universidad y en el contexto global, lo cual invita a comprender de viva voz de las estudiantes involucradas en los movimientos cuáles son sus miradas y reflexiones. Esta perspectiva puede dar un giro diferente a los trabajos que se han realizado en la UNAM sobre violencia de género que constan principalmente de investigaciones sobre los índices y tipos de violencia de género que ocurren en la institución, así como trabajos teóricos o ensayísticos sobre y desde el feminismo o las teorías de género; poco se ha estudiado sobre los procesos que viven las mujeres que participan en los movimientos feministas, menos aún, problematizando estos procesos en un sentido formativo.<sup>1</sup> Fuera del ámbito académico se realizó una amplia cobertura periodística sobre los paros de las estudiantes en la UNAM, no obstante, en este ámbito también son escasos los trabajos en los que escucharon directamente a las involucradas.

Así, la relevancia de esta investigación radica en que permite acercarse a los movimientos sociales, específicamente a los movimientos de mujeres para una vida digna y libre de violencia, como un posible espacio de experiencias educativas para las estudiantes que forman parte de ellos, a la vez que abona en las reflexiones para pensar la universidad como un espacio donde ocurren procesos educativos que rebasan los márgenes de la educación formal. Abordar esta problemática desde la pedagogía contribuye a las reflexiones

---

<sup>1</sup> Algunos de los trabajos recientes que se han publicado en este tenor fueron elaborados por Araceli Mingo (2020) y Lucía Álvarez (2020). El primero parte de testimonios de estudiantes feministas de la FFyL para reflexionar sobre los motivos de su integración al movimiento, así como sobre la importancia de los espacios de organización entre mujeres en sus trayectorias de activismo. El segundo trabajo acentúa la participación de mujeres jóvenes universitarias en el feminismo, la centralidad de la violencia de género en las demandas del movimiento, así como el uso de la violencia como estrategia de protesta.

disciplinarias sobre educación no formal e informal, a la vez que la mirada pedagógica permite ofrecer una perspectiva distinta de las movilizaciones feministas y de los movimientos sociales, que se han estudiado comúnmente desde la Sociología y las Ciencias Políticas, profundizando en sus sentidos educativos y en su papel para la configuración de subjetividades. Este ejercicio también puede abonar a la discusión que en la comunidad universitaria se tiene al respecto de las movilizaciones feministas a partir de la comprensión de quienes las protagonizan.

La pertinencia de abordar este objeto de estudio en las estudiantes organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras descansa en la destacada participación que han tenido ellas en las movilizaciones feministas durante los últimos años, así como en el parteaguas que marcó la toma de la FFyL durante 2019 y 2020 para el resto de las protestas en la UNAM.

Considerando los objetivos de investigación planteados, se utilizó el enfoque de investigación cualitativa en tanto que permite acercarse a “[...] las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Mason en Vasilachis, 2006, p.25) desde quienes actúan en él. Asimismo, la presente investigación recuperó elementos de la investigación con perspectiva feminista que se caracteriza por tomar como recursos teóricos y empíricos las experiencias de las mujeres, buscar que los estudios brinden información que sea útil e interesante para las mujeres y, por último, el reconocimiento de que la posición de la investigadora marca de alguna manera la investigación; es decir, que sus categorías de género, clase o raza, entre otras, también influyen en su trabajo (Harding, 1987).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Siguiendo el último criterio propuesto por Harding (1987) y siendo éste compartido desde la investigación cualitativa, es preciso mencionar que, además de acercarme al proceso de las MOFFyL bajo los fines investigativos de este trabajo, durante los meses de la toma de la FFyL yo fungí como consejera técnica estudiante en la entidad, lo cual implicó mi involucramiento constante durante el conflicto trabajando en la Comisión de Equidad de Género del consejo técnico (ahora Comisión Interna para la Igualdad de Género), en las sesiones del pleno del consejo técnico donde durante más de cinco meses se abordó la problemática, en las mesas de diálogo entre las MOFFyL y las autoridades, así como en reuniones entre las MOFFyL y estudiantes del consejo técnico. Si bien, tanto la narración de los hechos de la toma, como la interpretación de las entrevistas se hizo desde un ejercicio cuidadoso de revisión documental y con base en el trabajo de campo, indudablemente las lecturas y construcciones presentadas en esta tesis, están también impregnadas de mi experiencia en el conflicto. Mi pertenencia a este órgano y el trabajo directo con las MOFFyL durante la toma, también fueron factores claves para poder contactar a las entrevistadas y construir un ambiente de confianza y seguridad durante las entrevistas.

En este tenor se realizó en primer lugar una revisión de la literatura en trabajos teóricos y periodísticos relacionados con el objetivo de estudio en aras de construir los marcos conceptuales y contextuales de la investigación. Posteriormente, con base en los ejes de análisis derivados de dicha revisión, se diseñaron dos instrumentos de obtención de información: un cuestionario cerrado respecto a las condiciones sociales de las informantes, y un guión de entrevista semiestructurado que posibilitó recuperar información desde la voz de las propias estudiantes involucradas en el movimiento.

Los criterios de elección de las diez participantes que fueron entrevistadas consistieron en: ser mujeres, ser estudiantes o egresadas recientes de la FFyL (procurando considerar estudiantes de diversas licenciaturas), haber participado en el movimiento de las MOFFyL durante la toma de instalaciones de la Facultad en los meses de noviembre de 2019 a abril de 2020. La selección de las estudiantes se llevó a cabo mediante la técnica “bola de nieve” donde se ubican a informantes claves que, a su vez, contactan a la investigadora con más posibles informantes.

Debido a que las entrevistas se realizaron durante la pandemia de COVID-19, todas ellas se llevaron a cabo vía remota, siete en plataformas de videollamadas y tres mediante llamadas telefónicas ya que se presentaron complicaciones de conexión que impidieron sostener videollamadas. A pesar de las dificultades técnicas que estos medios implicaron, los encuentros se pudieron convertir en espacios de confianza donde las estudiantes narraron sus experiencias, sentires y pensares respecto a su participación en la toma de la Facultad procurando plasmar las discusiones compartidas con sus compañeras de las MOFFyL y compartiendo también sus reflexiones personales.

Después de su aplicación, las entrevistas se transcribieron y sistematizaron para, posteriormente, hacer el análisis de datos siguiendo la propuesta de Gibbs (2014) sobre la codificación abierta a partir de identificar temas recurrentes. La articulación de las recurrencias con la propuesta teórico-metodológica de Dubet (2001) sobre la experiencia social permitió definir cuatro categorías de análisis en torno a las cuales se organizaron los resultados de la investigación: detonantes del movimiento, integración, estrategia y subjetivación.

Siguiendo el proceso ya descrito se constituyó el presente trabajo que se compone de tres capítulos y las consideraciones finales. El primer capítulo tiene la intención de brindar un marco conceptual al objeto de estudio, para ello se abordan la clasificación de educación formal, no formal e informal, los vínculos entre movimientos sociales y educación, y política y educación, para finalmente hablar de la experiencia social y su papel en la conformación de actoras y actores.<sup>3</sup> El segundo capítulo es un marco contextual en torno al movimiento feminista haciendo una recapitulación de las olas del feminismo para llegar a las movilizaciones contemporáneas que permiten abordar, en un segundo momento, a la organización estudiantil de mujeres en la UNAM y en la FFyL a partir de 2016. En este apartado se presenta también una narración de los hechos en torno a la toma de la FFyL por las MOFFyL abarcando desde el 2 octubre de 2019 hasta el 14 abril de 2020. Posteriormente, el tercer capítulo presenta los resultados de las entrevistas, organizados a partir de las categorías de análisis ya mencionadas, recuperando las experiencias de las estudiantes en torno al Movimiento de Mujeres Organizadas durante la toma de las instalaciones. Por último, las consideraciones finales son las reflexiones que la realización de esta tesis ha posibilitado destacando la experiencia social de las MOFFyL como una experiencia educativa, la importancia del trabajo de emociones al hacer política, así como las conexiones entre educación y movimientos sociales, al ser estos una apuesta por la transformación social.

---

<sup>3</sup> A lo largo de este trabajo, centrado en la experiencia de las mujeres, se utilizan vocablos en femenino para hacer explícita la presencia y existencia de las mujeres utilizando la letra “a” de la diferencia y la transgresión política como propone Marcela Lagarde (2012) para reconocer a las mujeres como humanas y sujetas políticas, así como su participación en los procesos sociales y educativos. Este ejercicio se lleva a cabo también al referirse a las ideas de autores que omiten a las mujeres en su lenguaje, con excepción de las citas textuales donde permanece la redacción original de los autores. De igual manera, se utiliza también la letra “e” para referirse a las disidencias sexogenéricas, particularmente nombradas en el capítulo tres, y como una forma del lenguaje que se utiliza para romper el binarismo de género incluyendo tanto a mujeres como a hombres y a personas no binarias. Con este último propósito también se procuró (aunque no se logró en su totalidad) utilizar de manera general sustantivos neutros que no reproduzcan dicho binarismo.

# **Capítulo 1: La educación en movimiento, experiencias educativas fuera de las aulas**

En este primer capítulo se abordan elementos teóricos y conceptuales que contribuyen a acercarse al objeto de investigación en cuestión. Con este fin, se aborda la clasificación de educación en informal, formal y no formal para pensar la educación más allá de los currícula y comprender las distintas maneras en que una persona atraviesa y es atravesada por procesos educativos. Siguiendo esta línea se expone a los movimientos sociales<sup>4</sup> como un espacio donde, desde distintas vías, se construyen experiencias educativas que marcan las identidades individuales y colectivas, así como las configuraciones del mundo y de la sociedad. Los movimientos sociales y la educación que se da en ellos están estrechamente relacionados con la política, por ello se abordan también reflexiones en torno a la dimensión política de la educación, entendiendo que ésta se encuentra siempre en un contexto particular que sitúa a las personas a la vez que les permite posicionarse frente a él. Posteriormente se presentan puntualizaciones sobre el concepto de experiencia y finalmente se habla de la experiencia social como una herramienta para entender los procesos que llevan a cabo las personas para construir y darle sentido a su realidad.

## **1.1 Educación informal, formal y no formal**

La educación, si bien se ha pensado de distintas maneras según el contexto histórico, social, político y geográfico desde donde se ha hablado de ella, es y ha sido reconocida históricamente como un proceso complejo que atraviesa diversas dimensiones humanas y que se lleva a cabo de múltiples formas. Para efectos de esta investigación se recurrió a las reflexiones sobre los diferentes tipos de actividades educativas que se gestaron alrededor de los años setenta con el trabajo de Philip Coombs (1971) y que han posibilitado las distinciones entre educación formal, no formal e informal, de las cuales se hablará a continuación. Antes de adentrarse en estas categorías vale la pena aclarar que si bien, esta clasificación es una herramienta conceptual muy útil, la realidad y las prácticas educativas

---

<sup>4</sup> Desde los estudios de movimientos sociales las palabras “movimiento social”, “acción colectiva”, “movilización”, “organización”, entre otras, tienen distintos significados y características particulares; en este trabajo se llegan a utilizar como sinónimos con la intención de evitar un discurso repetitivo y facilitar la lectura.

que se desarrollan en ella son complejas, por lo que no es posible parcelar y catalogar cada acto educativo exclusivamente en uno de los tres tipos mencionados; en lo cotidiano la educación toma múltiples formas que se entrecruzan constantemente.

En el libro *La crisis mundial de la educación*, publicado en 1971, Philip H. Coombs (1971) realizó un análisis bajo el encargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la situación de la educación en ese contexto histórico; entre las problemáticas que el autor identificó a partir de su labor investigativa, destacó la basta cantidad de actividades educativas que se daban a lo largo del mundo fuera de las que tradicionalmente estaban a cargo de los sistemas escolares respectivos. Fue así como el autor, al ver que “El mundo de la educación, tal como lo vemos, se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario – ni siquiera el de la pedagogía- puede describirlo completamente.” (Coombs, 1971, p.5), comienza a delinear un nuevo concepto: la educación no formal, para referirse a este basto catálogo de actividades educativas no escolarizadas. Fue hasta 1974 que Coombs, junto a Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed con la obra *La lucha contra la pobreza rural, aportaciones de la educación no formal*, propuso conceptualizaciones con límites más claros entre la educación informal, no formal y formal. A partir de sus aportaciones se desarrollaron diversos trabajos para contribuir a delimitar estos nuevos conceptos de utilidad para el campo educativo.

Para abordar estas tres categorías, puede hablarse en primer lugar de la educación informal al ser la que se diferencia con mayor claridad del resto. Por esta

[...] nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno- de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. (Coombs, Prosser y Ahmed en Pastor Homs, 2001, p.527)

Esta educación asistemática, difusa y permanente, al darse en las experiencias del día a día, representa la mayor parte del aprendizaje de una persona; con ella se reconoce que todos los seres humanos, independientemente de sus trayectorias escolares, atraviesan a lo largo de su vida procesos educativos que les permiten tener aprendizajes y que contribuyen a su conformación como seres humanos. Ahora bien, aunque la educación informal no puede

planearse ni organizarse, las experiencias educativas en los ámbitos formal y no formal pueden influir en ella, pues los conocimientos, valores y experiencias que se tienen en estos, posibilitan ciertas lecturas del mundo cotidiano que repercuten en los procesos informales.

En segundo lugar, la educación formal se caracteriza por darse en el marco del sistema educativo, por lo que su financiamiento, gestión y planificación están a cargo, generalmente, de las Secretarías o Ministerios de Educación (Coombs, 1975). En esta línea, “La educación formal es propia y absolutamente institucionalizada y la única que se da en una institución específica: la escuela, en cualquiera de sus niveles o forma de organización” (Vázquez en Pastor Homs, p. 530). Su relación con la escuela, y particularmente con las aulas, es una de las principales características de este tipo de educación.

Aunado a ello, la educación formal es jerarquizada, estructurada, graduada e intencional y se lleva a cabo a partir de programas que tienen objetivos y contenidos específicos, es decir, que implica un proceso de planificación. Su duración es amplia, pues abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por distintos niveles intermedios que llegan a variar según la localidad donde se ubique. En México, por ejemplo, una trayectoria escolar que pase por todos los niveles suma alrededor de 20 años. Aunado a ello, la educación formal es generalmente una actividad con horarios extensos y es común que quienes forman parte de esos procesos como estudiantes, se dedican únicamente esta labor (Pastor Homs, 2001), especialmente en los primeros niveles, pues al llegar a la educación superior se diversifican sus ocupaciones.

Respecto a sus objetivos, Martin Grandstaff (1978) enmarca que

La función de la educación formal dista mucho de ser uniforme de una sociedad a otra, o incluso estable en una misma sociedad; sin embargo, cabe atribuir al sistema escolar un núcleo sólido de funciones que no varía, [...] ha de enseñar los conocimientos básicos y que está vinculado al sistema social de recompensas basado en la atribución de títulos o diplomas. (p. 203)

Es decir, que si bien, la función de este tipo de educación puede variar dependiendo los contextos sociales en que esté enmarcada, siempre tiene un vínculo importante con la acreditación y la certificación que se obtiene al cursar cierta actividad educativa.

En tercer lugar, se encuentra la educación no formal. Esta llega a ser difícil de clasificar en escenarios reales, más allá de la conceptualización, pues comparte características con los tipos antes mencionados y abarca una gama amplísima de actividades, no obstante, se presentan a continuación algunos elementos que pueden ayudar a comprenderla.

Pastor Homs (2001), tras hacer un recorrido por las discusiones teóricas en torno al concepto, formula una definición desde donde se concibe a la educación no formal como

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones. (p.541)

Con lo anterior se enuncian algunas de las similitudes con la educación formal en tanto que la no formal implica también una organización, planeación y sistematización de los procesos, así como la definición de objetivos educativos. Sus principales diferencias se encuentran en que mientras que en la educación formal la gestión y las actividades mencionadas anteriormente están centralizadas en los sistemas educativos oficiales, en la educación no formal los actores que intervienen son múltiples y no cuentan necesariamente con características en común; una actividad no formal podría estar en manos de una asociación civil que imparte un taller sobre cuidado del medio ambiente, de una joven universitaria que organiza un cineclub con sus vecinos, o de quien dirige una escuela de artes marciales, entre muchas otras posibilidades. Esto quiere decir que el vínculo con los sistemas educativos es un elemento clave para identificar de qué tipo de educación se está hablando; sin embargo, es importante señalar que, dentro de las escuelas pertenecientes a los sistemas educativos, pueden desarrollarse también prácticas no formales como son las escuelas para padres, o actividades artísticas o deportivas que, a pesar de desarrollarse en una institución escolar, no son consideradas formales al estar fuera de los currícula oficiales.

Otra característica relevante es que “Las actividades englobadas dentro de la educación no formal son generalmente independientes unas de otras” (Pastor Homs, 2001, p. 528), al contrario de la educación formal que se da de forma gradual y (al menos idealmente) articulada. En esta línea, también resulta interesante que el avance de la oferta de educación no formal ha generado algunas dinámicas en las que, si bien, sigue sin formar parte de los

sistemas escolares, tomar ciertos cursos, talleres o actualizaciones, sí se vuelve un requisito obligatorio para acceder a algunos espacios escolares y laborales.

Aunado a lo anterior, la educación no formal parte generalmente de un análisis de las necesidades de las personas beneficiarias, lo cual permite atender problemáticas de contextos específicos. Desde algunas miradas, se considera que la educación no formal, gracias a sus características de flexibilidad y adaptabilidad, tiene un peso importante como complemento a la enseñanza en la educación formal ya que puede contribuir a satisfacer las necesidades que los sistemas escolares no han logrado resolver tanto en el alcance a la población como en los propios contenidos (Coombs, 1971).

De la mano con la atención a necesidades, se deriva que este tipo de actividades tiene generalmente una duración más corta y con una menor carga horaria en el sentido de que quienes cursan estas actividades no lo hacen de tiempo completo y que los contenidos se inclinan a conocimientos muy específicos y al desarrollo de habilidades de aplicación pronta o inmediata. Lo que destaca es que la educación no formal se caracteriza por tener mayor flexibilidad en tiempos, costos, destinatarios, temática, gestión, etc. En este sentido, se considera que la amplia oferta de educación no formal le otorga la posibilidad de “[...] ayudar a quienes tienen menos oportunidades de conseguir el acceso a una escolaridad normal, de desarrollarse allí donde los recursos son limitados y de ser eficaces en lo que se refiere al tiempo y al dinero” (Grandstaff, 1978, p. 200) de manera que puede contribuir a democratizar la educación.

Para finalizar esta breve discusión de la educación informal, formal y no formal, resulta pertinente retomar a Thomas Labelle quien en su texto *Educación no formal y cambio social en América Latina* (1980), reconoce la utilidad en términos de organización y análisis de esta división propuesta por Coombs para pensar en las diferentes actividades educativas; sin embargo, invita a considerar que en la práctica real estas tres categorías no son entidades separadas, sino que acontecen de manera simultánea, cruzándose y vinculándose, por lo que es importante remarcar nuevamente que la educación no se desarrolla en tres formas fragmentadas y excluyentes entre sí, sino que sus procesos llegan a tener características predominantes que permiten hacer una distinción conceptual para tener una mejor aproximación a ellas; sin embargo, la educación informal, formal y no formal, comparte

muchas veces tiempo, espacio y personas involucradas. Una sola persona se involucra en los distintos tipos de educación a lo largo de su vida y cada proceso, con sus particularidades, le ayuda a constituirse como sujeta.

Estas tres categorías presentadas ayudan, por un lado, a caracterizar los procesos educativos escolares a los que solemos remitirnos al hablar de educación, pero sobre todo, hacen posible reconocer que la educación no sólo acontece en las aulas, con una persona docente y un grupo de estudiantes que revisan puntualmente los contenidos que se marcan en el programa, sino que los procesos educativos y con estos, los aprendizajes, se dan en contextos diversos, con poblaciones variadas y con intenciones distintas; todo el tiempo y en todos lados hay personas que están siendo atravesadas por procesos educativos al margen de la escuela, que repercuten en su subjetividad y en su ser en el mundo. Desde la pedagogía, pensar estos otros escenarios de la educación, nos hace responsables de mirar los procesos formativos que se generan en espacios como clubs de cine, de lectura, en círculos de estudio y de debate, en talleres artísticos y culturales, en clases de costura, de cocina, de idiomas, en campañas de concientización en temas de salud o de política, en la familia, en los centros religiosos, en el transporte público, o bien, en luchas y organizaciones colectivas; nos hace responsables de mirar las características de las sujetas y los sujetos<sup>5</sup> que forman parte de ellas, así como los contenidos que se abordan y las relaciones que se establecen entre quienes las integran. En ese sentido, en el siguiente apartado se hablará de los movimientos sociales como uno de esos espacios otros en donde existen prácticas educativas, donde las personas involucradas en ellos, a partir de sus experiencias, se educan.

## **1.2 La educación en los movimientos sociales**

Los movimientos sociales han sido un objeto de estudio ampliamente abordado por la sociología, sin embargo, desde la pedagogía se han realizado pocos acercamientos a este tema. Antes de presentar las relaciones entre estos y la educación, resulta relevante hacer algunas precisiones conceptuales.

---

<sup>5</sup> Para este trabajo se utilizaron los términos de sujeta/sujeto y actora/actor como sinónimos para hacer referencia a las personas en tanto seres sociales y políticos que tienen subjetividades propias, agencia en sus contextos sociales, políticos e históricos particulares y capacidad de un ejercicio crítico respecto a sus experiencias y su incidencia en él.

Por movimiento social, retomando principalmente los trabajos de Burgos, Gluz y Karolinski (2008) y De Gabriel (2018), se entiende la interacción y acción organizada entre un colectivo que conforma una identidad propia y que se encuentra comprometido por lograr un cambio social ante un conflicto político particular cuestionando el orden establecido. Los movimientos generalmente detonan a partir de un evento coyuntural, pero sus luchas refieren a problemáticas de carácter estructural, por ello pueden tener momentos de gran incidencia y visibilidad social y otros periodos de latencia, sin embargo, son luchas de largo aliento. De acuerdo con Tamayo (2016), los movimientos sociales se constituyen como sujetos sociales de resistencia y de cambio que se caracterizan por su discurso, su forma de lucha y por la construcción de una identidad colectiva. Como ejemplo de estos fenómenos, se encuentran el movimiento por los derechos LGTBTTTIQPA, el movimiento ecologista, o el feminismo; de este último se hablará más adelante para contextualizar el movimiento de las mujeres de la Facultad de Filosofía y Letras.

Entre sus características también se destaca que los movimientos sociales generalmente surgen de los márgenes, de los contextos y las personas que son desfavorecidos por el orden hegemónico con el que, en aras de su transformación, pueden relacionarse en niveles distintos optando por una plena autonomía del Estado o de alguna de sus instituciones, o por mantener negociaciones constantes, pero seguir funcionando como un agente externo a las instituciones; en cualquiera de sus matices, las relaciones entre los movimientos sociales y las instituciones, se caracterizan generalmente por las disputas y el conflicto, en tanto que en el marco del movimiento, aun cuando hay puntos en común, suelen posicionarse como adversarios (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008). Al respecto, los nuevos movimientos sociales generalmente trascienden al Estado nacional y configuran luchas en distintos países, pues aunque sus resistencias se relacionan con las decisiones y acciones de los gobiernos, ponen énfasis en combatir ciertos factores culturales como pueden ser el machismo o el especismo, que, aunque se manifiestan de forma particular en cada contexto, se presentan en distintos lugares, por lo que se establecen lazos con activistas de diferentes latitudes (De Gabriel, 2018).

Los movimientos también pueden distinguirse entre sí por las personas que los conforman, las causas que defienden, sus formas de protesta, así como por los contextos en que surgen.

Una derivación de ellos, son los movimientos estudiantiles, los cuales se caracterizan por tener como protagonistas a estudiantes, generalmente de nivel medio superior y superior, y por organizarse en torno a una problemática referente a la educación ya sea institucional, regional o nacional. El caso del que trata esta investigación se relaciona con el feminismo pues se centró en la lucha por una vida digna de las mujeres y a la par, puede pensarse como una expresión de movimiento estudiantil ya que estuvo integrado por estudiantes y se desarrolló al interior de una institución de educación superior.

Considerando lo anterior, es posible ahora abordar las relaciones de los movimientos con la educación. En primer lugar, están los movimientos sociales que tienen un vínculo directo con la educación en tanto se conforman por actoras y actores de los espacios escolares, ya sean parte del estudiantado o del cuerpo docente o administrativo y porque sus exigencias giran en torno a una problemática educativa y concretamente, escolar, lo cual se refleja en sus pliegos petitorios. Un ejemplo contemporáneo puede ser la llamada Revolución Pingüina en defensa del derecho a la educación y en contra de la privatización escolar en Chile durante el año 2016. Otra relación común, se da cuando docentes y estudiantes se involucran en un movimiento que no tiene como centro una problemática escolar, tal fue el caso del #YoSoy132, que tuvo una fuerte presencia estudiantil y enfocó su activismo en las elecciones presidenciales del 2012 en México. En estos sentidos, la escuela “[...] lanza conciencias a la calle al mismo tiempo que es objeto de demandas” como propone Olivier (2016).

Por otro lado, existen movimientos que incorporan a sus exigencias alguna demanda relacionada a la educación aun cuando ese no sea su principal objetivo. En este sentido, también hay movimientos que exigen que ciertas problemáticas sean abordadas en los currícula del sistema educativo con la intención de generar conciencia sobre ellas y de generar una transformación cultural, por ejemplo, los movimientos feministas han buscado que se incorporen temas relacionados a la violencia contra las mujeres, o a la educación sexual integral, mientras que algunos movimientos rurales han pedido que en los planes de estudio se utilicen ejemplos cercanos a sus contextos, en lugar de centrarse en experiencias urbanas.

Otra forma bastante explícita en que los movimientos sociales se cruzan con la educación es cuando dentro de ellos se generan escuelas o proyectos educativos estructurados para quienes

forman parte del movimiento. Estas escuelas suelen plantearse como una alternativa a los sistemas escolares oficiales, de los cuales se considera que contribuyen a reproducir las opresiones y desigualdades contra las que el movimiento lucha, por lo que es necesario tomar la educación en sus propias manos (Zibechi en Burgos, Gluz y Karolinski, 2008). Los contenidos que se abordan en este tipo de escuelas generalmente se vinculan con las causas del movimiento y las formas de trabajar también suelen ser propuestas alternativas centradas en los vínculos comunitarios, así como en el rescate de identidades y saberes que han sido relegados por el sistema; este tipo de escuelas pueden o no seguir el esquema de grados marcado por el sistema oficial, así como buscar o no una validación oficial de los estudios que se hacen ahí. En estos términos se pueden ubicar al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN) del movimiento zapatista en México, los campamentos del Movimiento Sin Tierra en Brasil, que se concibe a sí mismo como una propuesta político-pedagógica, o la Universidad Amawtay Wasi impulsada por pueblos indígenas en Ecuador.

Algunos movimientos sociales también generan proyectos educativos encaminados específicamente a la formación política de sus bases y para atraer gente a sus filas, estos generalmente se dan en forma de talleres donde se abordan las problemáticas específicas que le ocupan al movimiento; se busca que estos sean espacios de cuestionamiento y reflexión, donde quienes son parte de ellos puedan resignificar sus experiencias de manera que asuman un compromiso con la lucha social. Los talleres pueden darse de forma permanente, en encuentros con otros movimientos e incluso en medio de actos de protesta como manifestaciones o mítines donde hay mayor concentración de personas. En esta línea, los espacios educativos adquieren importancia para los movimientos porque se consideran potenciadores de los mismos (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008).

Pasando ahora a lazos menos evidentes, pero igualmente significativos y formativos, hay que tener presente que todos los movimientos sociales anhelan algún tipo de transformación social, un cambio en los modos de vida; por consiguiente, los movimientos tienen una misión pedagógica pues permanentemente buscan dar un mensaje tanto a sus adversarios como a la sociedad en su conjunto. Este mensaje pretende el convencimiento del resto de las personas acerca de la posibilidad de otros modos de vida a partir de la reorganización y de la

participación y se busca que con él, las personas experimenten una transformación de su identidad individual, que se suma a una identidad colectiva y solidaria (Olivier, 2016). El mensaje entonces es un llamamiento al despertar de las conciencias y a la participación social que lleven al desmantelamiento de ideas y valores; de esta forma el movimiento mismo se vuelve un agente educador o re-educador de la sociedad (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Así mismo, los movimientos sociales tienen esa misión transformadora también al interior, pues quienes forman parte de ellos se sumergen en un proceso permanentemente educativo; la adherencia a una comunidad que trabaja en colectivo, la participación en marchas, asambleas, performances, mítines, reuniones organizativas, talleres, elaboración de materiales de comunicación del movimiento, redacción de pliegos petitorios y comunicados, negociaciones con los adversarios, entre otras, marca a quienes participan de los movimientos como militantes o activistas, reconfigura sus identidades y les permite construir incontables aprendizajes de todo tipo, pero especialmente políticos. Muchos movimientos incluso cuidan mucho la distribución de las tareas procurando que sean rotativas para que todas las personas involucradas puedan aprender de las distintas labores en compañía de alguien con mayor experiencia. Con todo ello, se adquieren habilidades para negociar, para hablar en público, para elaborar discursos potentes y convincentes, para acercarse a la gente, y se aprenden, entre otras cuestiones, la historia del contexto en el que se desarrolla el movimiento, así como estrategias y teorías políticas; así, se forman saberes en y para la lucha que permiten cuestionar e intervenir en la realidad para modificar el proyecto hegemónico (Baraldo, 2010).

Aunado a lo ya dicho, hay características que atraviesan las diferentes maneras en que se relacionan la educación y los movimientos sociales, una de ellas es que los procesos educativos no son lineales sino dinámicos pues se desenvuelven en la misma lógica que suelen tener los movimientos por lo que son flexibles, cambiantes y abiertos a las condiciones y reflexiones que posibilite el contexto. De igual manera, en las distintas formas de relaciones que se mencionaron anteriormente permea un cuestionamiento sobre la dicotomía de los saberes que se ha instalado en los discursos y las prácticas hegemónicas, separando y jerarquizando los conocimientos científicos de los saberes tradicionales, la teoría de la práctica, lo racional de lo emocional, etc.; por lo que en las propuestas educativas de los

movimiento, hay una apuesta por romper con esta dicotomía y valorar las diversas formas de construir, transmitir y aplicar los conocimientos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

A manera de síntesis, las formas en las que la educación y los movimientos sociales se vinculan son: a) la participación de agentes relacionados con las escuelas (estudiantes y docentes) en movimientos sociales, ya sea que estos tengan demandas vinculadas a los sistemas escolares o no, b) la incorporación en los pliegos petitorios de los movimientos de demandas relacionadas a prácticas y contenidos escolares, c) los proyectos de escuelas dentro de los movimientos sociales, d) la formación política en talleres para quienes forman parte de los movimientos, e) el ejercicio de concientización de los movimientos hacia la sociedad en la búsqueda de una transformación y f) los movimientos como espacios educadores en sí mismos por las experiencias que tienen quienes forman parte de ellos.

Con lo que se ha dicho ya, es posible reconocer que entre la educación y los movimientos sociales existen diferentes vínculos, en los movimientos se generan procesos formativos donde las personas resignifican sus experiencias, comparten y aprenden tanto al interior como al exterior del movimiento. Estas experiencias y aprendizajes se dan especialmente en el ámbito de la política, lo cual invita a pensar ahora los motivos y las formas en las que se entretrejen las relaciones entre esta y la educación.

### **1.3 Educación y política**

Para pensar sobre la relación entre política y educación primero que nada es necesario reconocer que la educación está siempre inmersa en un contexto temporal y espacial específico, esto quiere decir que los procesos educativos no se dan fuera de los acontecimientos históricos ni de las relaciones sociales, no son procesos aislados e independientes del mundo, sino todo lo contrario; la educación se da dentro de un contexto y puede (y de hecho lo hace) incidir en este. En este sentido, Freire (1990) enuncia que

Ya se efectúe de modo ingenuo o astuto, separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso. Pensar en la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que le lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en

un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibirla como un trampolín para modificar la realidad. (p. 167)

Con lo cual destaca la imperiosa necesidad de ubicar la estrecha relación que surge entre ambas.

La educación entonces está situada en el mundo y en sus relaciones de manera que siempre asume una posición ante esta realidad, siempre tiene que ver con la forma en que se concibe esa realidad y en ese sentido “[...] no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías” (Freire, 2010, p.51). Así mismo, la toma de decisiones es permanente e inherente en cualquier proceso educativo, tanto para quienes educan como para quienes se educan, y decidir es tomar postura, privilegiar una cosa ante otra, tomar un algo para renunciar a eso otro. Así, si aceptamos que la educación implica la construcción de proyectos individuales y colectivos y la toma de decisiones, debemos asumir entonces que la educación es política, aun cuando quienes intervienen en ella no sean conscientes de esta dimensión.

Para Rochetti (2010) la decisión principal de la educación recae entre optar por la conservación y la transformación, en ese sentido señala que

[...] la cuestión política de la educación radica en esa tensión que se produce entre conservar y cambiar, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que una sociedad considera como valioso mantener y transmitir y el espacio o el lugar para que lo nuevo se constituya como tal [...] apuntar la mirada a rescatar o encontrar los ámbitos o las grietas por donde posibilitar la presencia de lo otro como novedoso, posiciona la cuestión política de la educación en la dupla conservar-cambiar y en las condiciones de posibilidad de que esto ocurra. (En Olivier, 2016, p. 22)

Esta disputa se refleja en los contenidos, los métodos, los espacios, los perfiles, las prácticas y los roles que tienen las personas educadoras y las personas educandas. En esta línea, quienes están en una posición hegemónica y quienes se ubican en una posición subalterna dentro de una sociedad, ven en la educación una poderosa herramienta que, de la mano con el resto de las aristas de sus proyectos políticos, les puede permitir llegar a, o mantener, la situación que desean para la sociedad.

En términos de Gramsci (En Jarpa, 2015), quienes ostentan la hegemonía, al tener el dominio social, político, económico, ideológico y cultural; esperan que la educación impida que las personas perciban las injusticias y las desigualdades y buscan la conservación de las jerarquías, de los modelos políticos y económicos que explotan a un grupo en beneficio de otro. Así mismo, este grupo construye desde su posición, una única visión del mundo que permite sostener el sistema hegemónico mediante un consenso manipulado donde las sujetas y los sujetos individuales y colectivos normalizan y asumen el dominio. El consenso se logra a través de instituciones culturales que sirven como mecanismos de control como la escuela o la iglesia, pues mientras mayor influencia logren estos mecanismos para establecer el consenso, se recurre en menor medida a la coerción directa; en ese sentido, la educación es fundamental para el mantenimiento de la hegemonía, por lo que suele haber un interés político por intervenir en ella y especialmente en la escuela, por ser la vía oficial para educar (Gramsci, 2019). Por otro lado, quienes están en una posición subalterna (y han tomado conciencia de ello), buscan la transformación de esos modelos para lograr cambios en las relaciones de poder y suelen buscar también la conservación de sus cosmovisiones, sus identidades y sus saberes, las cuales, tienden a ser relegadas y silenciadas desde el poder hegemónico mediante la educación y otros medios; en este ámbito, se pueden ubicar alternativas educativas como las que se mencionaron anteriormente, que surgen en y desde los movimientos sociales. En esta línea, Gramsci y Freire ven en la educación la oportunidad de dejar de servir al sistema hegemónico y contribuir en la realización de proyectos de disenso, crítica y liberación a través de una educación que cuestione y problematice la realidad; en los procesos educativos, se pueden pensar las formas de lograr cambios a la vez que se es partícipe de acciones de cambio. De igual manera, Freire (1997) hace hincapié en que la educación debe dar respuesta, ser responsable, ante las posibilidades de transformación de una sociedad, pues conocer el contexto y la historia, no implican ver en ellos una determinación absoluta, sino una oportunidad de cambio.

Considerando lo anterior, en las posibilidades entre la conservación y el cambio, se encuentra una raíz importante de porqué los problemas sociales y los proyectos políticos se vinculan con la educación. Ahora bien, es importante puntualizar que la conservación y el cambio no significan lo injusto y lo justo, lo malo y lo bueno respectivamente, sino que ambos caminos

están siempre tensionándose en cualquier propuesta educativa, pues la educación es una lucha por el sentido (Giroux, 1990).

Centrándonos ahora en las personas educandas, la educación supone un espacio de formación de ideas políticas, en ella se conforman posiciones respecto a la organización social y a los roles que tienen en ella sus distintos actores y actoras. Así mismo, la educación se constituye como un lugar donde las personas estudiantes tienen prácticas políticas al ser partícipes de la configuración de un espacio que se construye como comunidad, la forma en que pueden o no participar de la toma de decisiones sobre la escuela u otros espacios educativos, la manera en que se organizan para llevar a cabo proyectos, para expresar sus ideas, sentires y opiniones, la forma en que interactúan frente a la diversidad, o en cómo se vinculan con el contexto donde se encuentran, son reflejo de ello. De igual forma, las relaciones entre personas educadoras y educandas y las posibilidades (o no) de intercambio de la palabra, de cuestionamiento, confianza y escucha que existen ahí, tienen un carácter político. Estas relaciones pueden establecerse desde una visión jerárquica cerrada y autoritaria, donde se considera que uno enseña y otro aprende, o bien, desde una mirada horizontal, donde se entiende que ambas parten tienen voz y decisión en el proceso educativo, ambas tienen aprendizajes y conocimientos, lo cual conlleva una visión no sólo de la educación, sino de las personas en lo individual y de la sociedad, por ello se considera que en todo momento la escuela y otros espacios educativos se constituyen como lugares de un ejercicio político.

En suma, educar y educarse supone necesariamente situarse en una realidad concreta a la vez que en el proceso educativo se reflexiona sobre esa realidad y sobre las formas de intervenir en ella, por lo cual, el contenido teórico y práctico así como el ejercicio mismo de la educación, en tanto las relaciones entre personas y entre las personas, el aprendizaje, la comunidad y el contexto, tienen un sentido político, pues conllevan una idea y un proyecto no sólo para las sujetas y los sujetos individuales, sino del colectivo, de las condiciones para concretar dicho proyecto y de las formas en que se organiza una sociedad. La educación permite conocer, comprender, pensar e incidir en el mundo del que formamos parte, por ello la educación es política.

## 1.4 Experiencia y educación

Habiendo establecido anteriormente que la educación se encuentra presente en diferentes espacios y momentos y que las personas se forman no únicamente en contextos controlados y planificados con la intención de generar aprendizajes, sino también en su propia experiencia con el mundo y la sociedad, como es en el caso de los movimientos sociales, resulta relevante para esta investigación profundizar acerca de qué es la experiencia y cómo actúa en la conformación de subjetividades.

### 1.4.1 ¿Qué es la experiencia? Aportaciones de Dewey y Dubet

El término experiencia es utilizado de manera común, no obstante, pocas veces nos detenemos a cuestionar qué estamos entendiendo al referirnos a él, pues se llega a usar con distintas connotaciones.

En su texto *Sociología de la experiencia*, Dubet (2010) plantea algunas ideas iniciales para hablar de la experiencia como un proceso de gran significado en la vida y la conformación de las personas. Para el autor, la experiencia tiene, en una primera mirada, una connotación emocional vinculada a la manera de sentir y llevar a la persona a un estado en el que puede reconocer su subjetividad gracias a su capacidad de sentir de manera particular. Esta experiencia puede ser individual o social en tanto que existe una emoción compartida.

Por otro lado, señala Dubet (2010) que la experiencia puede entenderse también como una actividad cognitiva que construye lo real por medio de las categorías que la razón brinda; es decir, que la experiencia no es una actividad únicamente receptiva que absorbe todo lo que acontece alrededor, sino que es una manera de construir la realidad. En este tenor, Dewey sugiere que

La experiencia consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social. En algunos casos, la iniciativa de la actividad está del lado del ambiente [...] en otros casos [...] lo que el individuo experimenta son las consecuencias que él mismo ha tratado de producir por medio de sus condiciones objetivas. (Nassif, 1968, p. 54)

En estos términos, el ambiente hace referencia a cualquier condición y situación que interactúa con la persona tales como las herramientas cognitivas, sociales, materiales, físicas o emocionales que atraviesan a una persona, pues como señala el autor, “La experiencia no

ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Esta se halla constantemente alimentada por estas fuentes” (Dewey, 1967, p. 44). La experiencia, así, implica necesariamente una interacción entre la persona y lo que en un momento específico constituye su ambiente y es precisamente en estas conexiones que el mundo que le rodea, las cosas, las personas y sus propios actos, adquieren sentido.

Con esta propuesta, Dewey (1967) hace hincapié en señalar que las decisiones y acciones de la persona en una experiencia tienen influencia en sus experiencias posteriores, de forma que una experiencia conduce a otras como consecuencia.

Considerando los elementos anteriores, vale la pena resaltar la capacidad de agencia de quienes se involucran en las experiencias, de manera que pueden otorgar un sentido propio a lo que el mundo les presenta. Sin embargo, hay que considerar que, al estar las experiencias siempre situadas en un contexto específico, lo que quienes actúan pueden interpretar, organizar y decidir en torno a la experiencia, no es una invención meramente personal y producto de su singularidad, que, aunque interviene, parte también de categorías que le preexisten dentro de la sociedad a la que pertenece, con las instituciones, normas y valores reconocidas por la misma. Es decir, que la experiencia requiere la socialización del individuo, al mismo tiempo que no se reduce a una mera reproducción de códigos ya establecidos e interiorizados (Dubet, 2010).

Para hacer énfasis en las características del contexto social y lo que este exige de las personas actoras en términos de la experiencia, Dubet habla de la experiencia social, retomando algunas de las características ya mencionadas sobre la construcción cognitiva y emotiva de la experiencia. Sobre este concepto se habla a continuación.

#### 1.4.2 Experiencia social, formación del sujeto desde Dubet

En primer lugar, hay que decir que la construcción que hace Dubet en torno a este concepto se desarrolla en el marco de la sociología de la experiencia. En palabras de Carlota Guzmán, esta perspectiva

[...] parte de los actores, de su trabajo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. Así, la sociología de la experiencia es, eminentemente, una sociología de los actores, así como también una sociología de la subjetividad. (2007, p. 196)

La sociología de la experiencia, entonces, es una herramienta teórica y metodológica que realiza un esfuerzo no sólo para comprender a las sujetas y los sujetos, sino para que se conozcan a sí mismas, a sí mismos. Es esta la manera en que para Dubet (2010) se construye el conocimiento y para el propio autor, la sociología de la experiencia fue una importante mirada desde la cual abordar a los movimientos sociales.

Conforme el trabajo de este autor, la mayor parte del tiempo las acciones que llevan a cabo las personas son casi automáticas o rutinarias, sin embargo, incluso en esas conductas y decisiones que podrían parecer a simple vista sencillas, se encuentran decisiones y significaciones construidas a partir del sistema social en el que están enmarcadas. En este sentido, incluso “La experiencia más personal no se desprende de las categorías sociales de las que da fe” (Dubet, 2010, p. 94), pues si bien, las experiencias son únicas como únicas son las historias, condiciones y características personales, los elementos a partir de los cuales se construye una experiencia no le pertenecen exclusivamente a la persona, sino que, al menos en cierta medida están ya establecidos socialmente, por ello la experiencia no sólo se vive, sino que se describe, comprende y construye a partir de una actividad cognitiva y social. Es por estos motivos que el autor francés habla particularmente de la experiencia social a la cual entenderá como “[...] la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acción diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (Dubet, 2011, p. 117) y de tener mayor dominio sobre sus propias experiencias.

Entender de esta manera a la experiencia social, implica también que la experiencia, aun siendo un acto individual, solamente existe al ser compartida y reconocida por otros y por otras, lo cual es sólo posible en la medida en que los propios actores y las propias actoras narran su experiencia. Al hacerlo, toman distancia de ellas y realizan un ejercicio crítico en el que deben explicarlas y argumentarlas a fin de darles sentido (Dubet, 2010).

Ahora bien, es preciso aclarar que cuando Dubet posiciona en el tablero el elemento social como parte fundamental de la experiencia, no pretende reducirla a este, pues reconoce también que para que la experiencia social sea posible, el sujeto o la sujeta, no puede estar totalmente ajustados al sistema social “[...] no porque el individuo escape de lo social, sino porque su experiencia se inscribe en registros múltiples y no congruentes. Ahí se sostiene lo

que se podría considerar como la autonomía del individuo” (Dubet, 2010, p. 89). En esta línea, el autor retoma la categoría de “experiencia humana” propuesta por Thompson para referirse al conjunto de situaciones y emociones que una clase social construye en oposición al destino que socialmente está prescrito para ella, pues ninguna persona puede reducirse a lo que el sistema busque hacer de ella. Por ello, en palabras de Dubet (2010) “El intento de construir una sociología de la experiencia social descansa en el rechazo de la falsa equivalencia entre la sociedad y el sujeto” (p. 227), reconociendo así la capacidad e incluso, necesidad de cada persona, de construir acciones propias. De esta manera se coloca a la subjetividad de quienes actúan, relacionando ésta con su consciencia del mundo y de sí mismas, en el centro de la experiencia social. Por esto, estudiar la experiencia social requiere reconocer a las personas actoras, sus emociones, conductas, representaciones y las formas en que dan cuenta de ellas (Dubet, 2010).

### 1.4.3 Las lógicas de acción

La experiencia social se constituye a partir de la articulación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Estas lógicas no tienen una relación cronológica ni jerárquica entre sí, es decir, que no ocurren en diferentes tiempos siguiendo un orden específico, ni tiene alguna más peso que otra para la conformación de la experiencia, sino que se entrecruzan y están presentes en cada experiencia de cualquier sujeta o sujeto, ya sea individual o colectivo (como en el caso de un movimiento social) (Dubet, 2010).

En primer lugar, en la lógica de integración “el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada como un sistema de integración” (Dubet, 2010, p. 101) en la cual quien actúa, quiere preservar su identidad. En esta lógica interviene el sentido de pertenencia, los roles, las funciones sociales y las identidades culturales que los sujetos “heredan” según sus condiciones sociales y familiares a lo largo de su vida. Así, para Dubet,

La integración es más que un estado, es también una actividad por la cual cada uno reconstruye sin cesar esa integración objetiva que es también una subjetividad personal. Se defienden posiciones sociales, se afirman valores que también son identidades personales, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente, por el mantenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento del sistema que la fundamenta y la asegura. (2011, p.118)

Bajo esta perspectiva, el mundo tiene un orden donde existen normas y relaciones sociales preestablecidas, que a su vez son incorporadas e interiorizadas por las personas, de manera que parte de su identidad se determina en función de lo que la sociedad designa, a la par que éstas se encuentran en una constante lucha por tener un lugar y una identidad propia (Dubet, 2011).

Si bien, con estas ideas pueden irse identificando algunos elementos que componen a esta lógica de acción, Dubet (2010) identifica una serie de componentes de la integración:

- Identidad integradora

La identidad integradora alude a la manera en que las personas se presentan a la sociedad según su pertenencia y rol social, los cuales ha interiorizado por medio de una socialización profunda, que incluso llega a ser inconsciente, de manera que consideran esa identidad constituida por valores, roles y tradiciones institucionalizadas, parte de sí mismas. Gracias a esta identidad integradora, las personas se conforman como seres sociales al estar atravesados por filiaciones familiares, nombres y valores que son compartidos en un determinado grupo social.

- Ellos/ Nosotros

Para construir una identidad propia, las personas necesitan distinguir de un “Nosotros”, que es el intragrupo del que forman parte, y un “Ellos”, el extragrupo. Estos grupos opuestos sólo pueden existir en la afirmación de su diferencia y su distancia entre sí; sólo al reconocer que existe algo “que no soy”, se puede afirmar también “lo que se es”. Esta relación entre “Ellos” y “Nosotros”, no necesariamente debe ser hostil o basada en la rivalidad, sino únicamente en la diferencia; no obstante, el conflicto suele intensificar el sentimiento de pertenencia a los grupos y con ello, reforzar la identidad integradora.

Dubet (2010), a partir de sus investigaciones con distintos grupos sociales, habla de ciertos ritos de purificación en los que el grupo crea la figura de un enemigo en el intragrupo, para que el castigo al culpable, reflejado generalmente en su expulsión del grupo, refuerce un sentimiento de colectividad en el resto de los integrantes del grupo.

- Los valores

Otro elemento que juega en la integración está conformado por los valores compartidos que funcionan como el medio por el que las personas interpretan la cultura a la que pertenecen. Estos valores son relativamente estables dentro del grupo social y cuando se infligen, la identidad de las personas en lo individual, así como la del grupo se ven comprometidas, por lo que existe un intento constante de preservarlos.

- Las conductas de crisis

Las conductas de crisis refieren a los esfuerzos y negociaciones que lleva a cabo quien actúa para mantener su identidad cuando la siente amenazada en medio de un contexto cambiante, donde dentro y fuera de su grupo ocurren transformaciones. Es en estas conductas de crisis donde la lógica de integración se hace más evidente y explícita para quien observa; por esta razón, Dubet (2010) le llama también la cara “patológica” de la lógica de integración, pues se percibe como una falla en la integración del sistema.

En segundo lugar, la lógica de la estrategia se relaciona con la función económica de la sociedad por lo que el mundo social se percibe como un mercado donde las personas buscan realizar sus propios objetivos e intereses optimizando los recursos que poseen para ello; es en este sentido que la actividad es estratégica. La acción colectiva, desde esta lógica de la experiencia, se percibe como una manera de satisfacer los intereses propios, es decir, tiene un principio instrumental y utilitario (Dubet y Martucceli, 1998).

Dubet (2010) señala también una serie de componentes de esta lógica:

- La identidad como recurso

Aquí la identidad tiene un sentido diferente que en la lógica de integración. De manera que

La integración del sistema es sustituida por la regulación, por la necesidad de mantener las reglas del juego para que el juego siga siendo posible. La civilidad y la pertenencia al grupo tampoco son una norma, sino una forma del interés bien entendido, una condición necesaria para la prosecución de los objetivos. (Dubet, 2010, p. 110)

En esta línea, la identidad interviene en términos de estatus, considerando la posibilidad que ostentan las personas, de influir en los demás gracias a los recursos que tiene por su posición y su pertenencia a ciertos espacios. El “Yo social” de las personas es un medio, un recurso para conseguir sus intereses en medio de un entorno competitivo.

- La competencia

Dentro de la lógica de la estrategia, los actores y las actoras, ya sean individuales o colectivos, establecen sus relaciones sociales en términos de competencia para defender los intereses que tiene cada quien. Estos intereses suelen asociarse con dinero, prestigio, influencia y reconocimiento, pero pueden existir otros.

- El poder

Los objetivos que se persiguen desde lo individual o colectivo mediante la lógica de estrategia son fijados por el propio actor o la propia actora en tanto que obtenerlos le sería útil. En este marco, Dubet retoma sus estudios de movimientos sociales para señalar que esos objetivos no son irracionales ni espontáneos, sino que vienen de intereses reales y de un trabajo organizativo, pues en el fondo lo que buscan las actoras y los actores es su entrada al sistema político o bien, que sus objetivos sean considerados por quienes toman las decisiones; por ello, es de gran importancia que utilicen de manera estratégica todos los recursos que tienen.

Finalmente, en tercer lugar, está la lógica de subjetivación. Al respecto Carlota Guzmán (2007), refiriendo al trabajo de Dubet, menciona que

En la lógica de subjetivación social, el actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación. Esta lógica no es el puro producto de la socialización, ni del juego de intereses en un espacio de concurrencia, sino que el actor se confirma como un sujeto en la crítica, en la distancia en relación con el orden de las cosas. (p. 197)

Esta lógica implica un ejercicio por parte de las personas de tomar distancia respecto a sus propias actividades y respecto a la realidad social, lo cual les permite realizar una actividad crítica que es posible a partir de un sistema cultural en el que están inmersos. La lógica de la subjetivación, a partir del ejercicio crítico que propone, pone énfasis en que la persona no se reduce ni a sus roles (definidos en la lógica de integración), ni a sus intereses (identificados en la lógica de la estrategia) (Dubet, 2010).

La subjetivación se compone de:

- El compromiso

Dubet (2010) señala que “A falta de algo mejor, podríamos definir la identidad de un sujeto como un compromiso con los modelos culturales que construyen la representación de ese sujeto” (pp. 115-116). El compromiso representa la intención de las personas de no adherirse totalmente a lo social y se vive para ellas como algo inacabado, como un deseo imposible que les impulsa a percibirse como autoras de su vida, lo cual, genera frustración y sufrimiento ante la imposibilidad de que ese proyecto personal se realice de manera cabal.

- Los obstáculos

En la lógica de la subjetivación, el sujeto o la sujeta concibe las relaciones sociales como obstáculos para el reconocimiento y la expresión de su subjetivación, de la validación de sí mismo y de sí misma; por ello, la persona actora, busca identificar los objetos a partir de su capacidad crítica.

- La cultura como definición histórica del sujeto

Aquí, Dubet (2010) propone pensar la cultura como un elemento que les permite a las personas actoras elaborar una crítica social al desprenderse de sí para movilizar los valores sociales e interpretarlos. Con esta actividad las sujetas y los sujetos también se definen a sí mismas, mismos, en relación con su contexto social e histórico.

Recapitulando, la articulación de estas tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación, marcan una orientación de quienes actúan y una manera de entender las relaciones con las demás personas y con el mundo social; a partir de ellas se conforma la experiencia social permitiéndole a quienes actúan construir el sentido de su vida.

#### 1.4.4 Vínculos entre experiencia y educación

Como se ha expuesto hasta ahora, es evidente que en el proceso de construcción de la experiencia social que desarrolla Dubet hay también un proceso que interpela a las personas generando cambios en sí mismas, en sus nociones sobre el mundo, su papel en él y sobre las relaciones sociales; de esta manera se vislumbra que la experiencia social tiene vínculos importantes con procesos educativos. Para ahondar un poco más en estos vínculos, recuperar el trabajo de John Dewey resulta casi obligatorio, pues en el campo de la pedagogía su trabajo es el referente principal para abordar las relaciones entre experiencia y educación.

El filósofo norteamericano señala que para que una experiencia pueda considerarse como educativa, requiere contar con dos principios: el de interacción y el de continuidad. Aunque el autor posiciona a los dos principios como elementos para hablar de una experiencia educativa, señala también que es especialmente el de continuidad el que da la clave para entender y distinguir la fuerza educadora de una experiencia (Dewey, 1967).

La interacción refiere a la intervención equilibrada en la experiencia entre las condiciones objetivas, conformadas por las personas, los espacios, recursos y demás elementos del ambiente que intervienen en la experiencia; y las condiciones internas que aluden a las condiciones personales de quien está teniendo la experiencia, sus conocimientos, aptitudes, habilidades, emociones, entre otras. Por su parte, el principio de continuidad de la experiencia “[...] significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 1967, p. 37). Es decir, que la continuidad refiere a conexiones permanentes entre una experiencia y otra, de manera que lo que se experimenta, va influyendo en experiencias posteriores, por lo que el futuro se presenta como un referente obligatorio a lo largo del proceso de la experiencia para que esta pueda considerarse educativa. En este sentido,

Aprender la experiencia” es establecer una conexión, hacia atrás y hacia adelante, entre lo que hacemos a las cosas y lo que, como consecuencia, gozamos o sufrimos de ellas. En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Nassif, 1968, p.56)

Una experiencia educativa entonces, modifica en dos sentidos: a la persona que la vive y a las experiencias futuras, en tanto que los aprendizajes obtenidos en las anteriores han cambiado a la persona, su forma de ser y actuar. Aprender ciertas consecuencias de las acciones, permite direccionar las experiencias futuras en un sentido que posibilite a la persona tener consecuencias benéficas para sí y para su entorno (Dewey, 1967).

Otra característica del principio de continuidad es que las relaciones entre experiencias permiten construir sentido; cuando la persona es capaz de establecer mejores conexiones entre sus experiencias, es también capaz de asignarles un sentido a ellas, un sentido que puede no haber estado presente antes de relacionarla con otra experiencia, pues la conexión era imperceptible.

Ahora bien, Dewey (1967) también sugirió que, aunque la auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, eso no significa que todas las experiencias son educativas. Para el autor, una experiencia puede ser antieducativa cuando detiene o perturba el desarrollo de experiencias ulteriores, cuando está desconectada de otras y no permite que ninguna cobre sentido. Aunado a ello, la experiencia educativa se distingue de las actividades rutinarias, aquellas en las cuales la persona no interviene de manera activa, decidiendo, significando, interactuando; sino en las que se limita a dejarse llevar, donde actúa de manera automática; pues si bien, estas actividades pueden coadyuvar al desarrollo de habilidades, no permiten nuevas conexiones, ni nuevas consecuencias.

Bajo estas ideas, se puede ver cómo los lazos entre la experiencia y la educación son estrechos y es a partir de ese punto de unión que las personas se transforman al construir su experiencia, pues como afirma el filósofo en cuestión,

La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Pero esta no es toda la historia. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. (Dewey, 1967, p. 43)

Retomando a Dubet, la experiencia social implica también un proceso de penetración profunda en el sujeto, modificando su persona, sus acciones, sus formas de relacionarse y su manera de concebir al mundo y a su propia actividad en él. De esta manera, puede entenderse que, en ella existen vínculos con la educación, como los que se han descrito anteriormente a partir del trabajo de Dewey.

Los elementos presentados en este capítulo permiten aproximarnos al movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras con una mirada amplia, que reconoce que la educación se encuentra presente en espacios y momentos diversos inmersos en el contexto social en que se encuentran las personas, razón por la cual, la educación tiene una dimensión política orientada hacia un proyecto en concreto para las personas en lo individual y especialmente en colectivo. De igual manera, al hablar de las movilizaciones de mujeres en general, y de las MOFFyL en particular, no debe olvidarse que las sujetas construyen y significan experiencias sociales a partir de las relaciones con su entorno, las herramientas con las que se cuenta para desenvolverse en dicho movimiento y los aprendizajes que obtienen a partir de él.

## **Capítulo 2: El movimiento de las MOFFyL: herencias feministas, antecedentes en la UNAM y la toma de la Facultad**

Este segundo capítulo tiene la intención de explicar la conformación del movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, así como sus propósitos. Para ello, en primera instancia se aborda cómo se entiende al feminismo en esta investigación y se hace un recuento del desarrollo que ha tenido el movimiento feminista a lo largo de su historia desde el siglo XVIII hasta sus expresiones contemporáneas, con la intención de ubicar sus principios, sus principales demandas y formas de lucha. Posteriormente, se presentan los antecedentes de la toma de las MOFFyL en 2019 señalando algunos acontecimientos importantes de violencia contra las mujeres y de organización estudiantil para ubicar que el movimiento de mujeres de la FFyL se ha ido consolidando paulatinamente, lo cual permite entender la fuerza que tuvo el Movimiento en el contexto de la toma. Finalmente, se presenta una narración de los hechos ocurridos entre octubre del 2019 y abril del 2020 en torno a las MOFFyL, sus demandas y acciones en la búsqueda de una Facultad libre de violencia de género.

### **2.1 ¿Qué es el feminismo?**

Definir al feminismo puede ser una tarea difícil por la pluralidad que el propio movimiento procura y defiende, razón por la cual se invita a hablar de “los feminismos”, en plural, y no de “el feminismo” en singular, respondiendo a la diversidad de corrientes teórico- políticas que se reconocen como feministas. No obstante, y sin negar las complicaciones y los posibles vacíos que esto represente, a efectos de este trabajo resulta útil tomar un concepto de feminismo que permita establecer elementos para comprenderlo y hacer referencia a él desde algunas nociones en común. Con este fin, se propone como base la definición presentada por Varela (2008), quien señala que:

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. Con tres siglos de historia a sus espaldas, ha habido épocas en las que ha sido más teoría

política y otras, como el sufragismo, donde el énfasis estuvo puesto en el movimiento social.  
(p. 6)

Para cambiar esta realidad de discriminación y violencia de la que habla la autora, el feminismo se ha planteado como uno de sus principales objetivos desmantelar el patriarcado, entendido como

un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres - a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón (Rich en Sau, 2000, p. 238)

Es por medio de éste que se reproduce y legitima la subordinación de la mujer hacia los hombres no sólo mediante el uso de la fuerza y la violencia tanto explícita como sutil.<sup>6</sup> Bajo este sistema están estructuradas las categorías de género que dictan cómo deben comportarse y verse mujeres y hombres según las nociones de la feminidad y la masculinidad que se han construido, donde el hombre se encuentra siempre en una posición jerárquica superior. Comprender al patriarcado como un sistema ha permitido ver que las experiencias de violencia que viven las mujeres no son un asunto únicamente personal, sino que son parte de una experiencia colectiva; es por ello que se constituye como un elemento central en su lucha. Como movimiento social, el feminismo se distingue por ser sostenido por mujeres y por tener como agenda política reivindicaciones que parten de las experiencias de desigualdad hacia las mujeres por su condición genérica y busca un cambio en la estructura patriarcal en sus expresiones social, económica, de salud, educativa, política u otra (Leibe en Larrondo y Ponce, 2019). Para alcanzar sus propósitos y respondiendo a las enérgicas resistencias a las que se ha enfrentado, el feminismo ha reinventado la lucha social; con él comenzaron las movilizaciones masivas en espacios públicos, las huelgas de hambre, la interrupción sistemática a oradores en eventos públicos y la entrega de panfletos reivindicativos; acciones

---

<sup>6</sup> Las violencias machistas sutiles se reproducen a favor de los varones, pero a través de hombres y mujeres. Marcela Lagarde (2012) llama a la reproducción de las violencias patriarcales por parte de las mujeres como dominación consensual; por otro lado, el feminismo radical sostiene que a pesar de que las mujeres también contribuyan a la reproducción del sistema, no es un acto consensual, pues ellas no estuvieron involucradas en los pactos que establecieron las vías sutiles de reproducción al no ser parte de la toma de decisiones. En este mismo sentido, Celia Amorós (2001), define al patriarcado como un pacto entre varones para conservar el poder donde las mujeres son las pactadas y nunca sujetos capaces de pactar.

colectivas que el día de hoy son utilizadas comúnmente por otras movilizaciones (Varela, 2008).

Un último elemento por considerar es que el feminismo implica una práctica y una ética, una forma de estar en el mundo que atraviesa la existencia y la subjetividad de las mujeres que forman parte de él; es decir, que el movimiento busca ir más allá de los escritos o las agendas políticas para permear la vida de las mujeres en todo sentido.

## **2.2 Las olas del feminismo**

Con la intención de comprender más ampliamente las características y experiencias dentro de las movilizaciones feministas actuales, y específicamente del movimiento feminista estudiantil en la FFyL, se presenta a continuación una breve descripción de las olas del feminismo, es decir, de la trayectoria del movimiento a partir de los cortes históricos que se han establecido dentro de él. Esta periodización habla principalmente del feminismo desarrollado en algunos países de occidente y mira poco hacia otras latitudes donde también existían luchas de mujeres; sin embargo, resulta útil para conocer las principales agendas y acciones de las mujeres que se fueron nombrando feministas.

### **2.2.1 La primera ola**

Amelia Valcárcel (2001) dice que “El feminismo es un hijo no querido de la Ilustración” (p.8) puesto que es en el tenor de esta nueva corriente de pensamiento en el siglo XVIII que bajo los ideales de igualdad, libertad y fraternidad se comienza a cuestionar los privilegios de unos pocos y a hablar de los derechos para todos. Las mujeres se unieron a la defensa de estos ideales en la lucha por la Revolución Francesa sin imaginar que cuando sus compañeros varones hablaban de la universalidad de los derechos peleaban únicamente por los derechos de los hombres sin encontrar contradicciones al excluir abiertamente a todas las mujeres. En este marco, las mujeres comenzaron a cuestionarse porqué ellas no estaban contempladas en los nuevos proyectos políticos dando con ello origen al feminismo, ya que, aunque anteriormente otras mujeres habían hablado de la situación de injusticia que vivían, no existía una organización o reflexión colectiva que situara la raíz de esas situaciones en el hecho de ser mujeres.

En 1789, con la Revolución Francesa iniciando, las mujeres redactaron los *Cuadernos de quejas* como protesta al no ser incluidas como parte de la Asamblea General dentro de la organización revolucionaria. En ellos plasmaron además del reclamo por sus derechos políticos, el derecho a la instrucción y la obtención de empleos para evitar la prostitución. Posteriormente, en 1791 Olympia de Gouges, escribe *la Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* como respuesta a la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* pues este documento se refería exclusivamente a los varones. En el mismo hilo, un año después Mary Wollstonecraft escribe *Vindicación de los derechos de la mujer*, obra que se considera fundacional del feminismo. Estos textos, al igual que las discusiones en los clubes femeninos que se fundaron en esos años, plantean los derechos políticos y civiles de las mujeres tales como su participación en los parlamentos, el derecho a tener propiedades, a votar, a la educación, a trabajar y a divorciarse. Se discute también la necesidad de que el matrimonio dejara de ser un medio donde se le concedían al esposo todos los derechos sobre los bienes, los hijos y el cuerpo de su esposa. En suma, se hacía una reivindicación de la capacidad de las mujeres para elegir sobre su propia vida.

A pesar de que las demandas de las mujeres comenzaron a resonar en la sociedad, las feministas pronto se encontraron con una reacción negativa ante su lucha: se les negó la palabra en las asambleas, se les incluía en la lista de prostitutas por hacer uso de los espacios públicos, algunas fueron encerradas en la cárcel y otras, entre ellas Olimpia de Gouges, fueron llevadas a la guillotina. Las feministas experimentaron su primera derrota, sin embargo, “entraron en el siglo XIX atadas de pies y manos, pero con una experiencia política propia a su espalda que ya no permitiría que las cosas volviesen a ser exactamente igual que antes puesto que la lucha había empezado” (Varela, 2008, p. 29).

### 2.2.2 La segunda ola

A mediados del siglo XIX en Estados Unidos varias mujeres comenzaron a organizarse en contra de la esclavitud. Bajo esta causa empezaron a adquirir experiencia en la lucha civil y la oratoria, pero especialmente, reflexionar sobre la situación de las personas esclavizadas les hizo voltear a verse a sí mismas y darse cuenta de que ellas también estaban siendo oprimidas (Sau, 2000). Con esta conciencia, en 1848 las sufragistas organizaron una convención para hablar de su situación; de este evento surgió la *Declaración de Séneca Falls*

o *Declaración de Sentimientos* donde nuevamente se habló de la posición desigual de las mujeres en las esferas de lo civil y lo político, añadiendo ahora el ámbito de lo religioso.

Años más tarde, cuando se consiguió el voto para las personas esclavizadas en 1866 y se les negó a las mujeres, las primeras dejaron de apoyar a las mujeres por miedo a perder lo que recién ganaban. Las mujeres continuaron su lucha por su propia cuenta para exigir no sólo el voto sino el derecho a la educación superior y a mejores condiciones laborales. Bajo estas consignas las sufragistas de diversos países pusieron en marcha una serie de estrategias desde fuera de los espacios políticos tradicionales para hacer escuchar sus demandas, por lo que realizaron manifestaciones masivas, enviaron cartas y propuestas de modificación de la ley, iniciaron huelgas de hambre, quemaron, rayaron y pusieron pancartas en edificios públicos, repartieron panfletos y se dedicaron a la interrupción de oradores en eventos públicos.

Fue hasta 1920, 72 años después de la Declaración de Séneca Falls, que el derecho al voto para las mujeres fue una realidad en todo Estados Unidos (Varela, 2008). En los países que se fue logrando el voto para las mujeres, influyó no sólo la labor de las activistas, sino el contexto social, pues se considera que este derecho fue una respuesta de los gobiernos como retribución a la participación que tuvieron las mujeres durante la Primera Guerra Mundial.

Una de las principales críticas que ha recibido el sufragismo es que se considera que representó los intereses sólo de un grupo de mujeres en particular, en su mayoría blancas y de clase media. Siguiendo estas críticas, Sojourner Truth, fue una de las precursoras del feminismo negro al mirar la doble exclusión de las mujeres negras: por género y por raza; mientras que, por su parte, Flora Tristán habló sobre los derechos de las mujeres obreras (Varela, 2008). De esta manera, en el feminismo de la segunda ola se comienzan a desarrollar otras corrientes dentro del movimiento como la antirracista, la socialista y la anarquista o libertaria.

La corriente socialista parte del vínculo entre marxismo y feminismo que muchas mujeres encontraban, pues ambas corrientes buscaban una transformación radical de la sociedad. Sin embargo, la lucha de las mujeres en el socialismo fue, y en gran medida continúa siendo, la causa aplazada, pues los compañeros de lucha de las feministas consideraban, siguiendo el trabajo de Engels, que la única manera en que ellas podrían vivir en condiciones igualitarias

era alcanzando primero el triunfo de la revolución socialista, debido a que en la aparición de la propiedad privada se encontraba la raíz de la explotación de las mujeres al ser excluidas de la producción social (de Miguel, 2015).

Por otro lado, el feminismo anarquista con voces como la de Emma Goldman, criticaba tanto la lucha por el derecho al voto como la lucha marxista al considerar que en ambas se le otorgaba mucho poder al Estado y las mujeres seguían sin obtener la verdadera libertad que sólo podría alcanzarse mediante ellas mismas y rechazando el derecho de cualquiera para decidir sobre su cuerpo y su vida, lo que implicaba dejar de servirle a Dios, al Estado y a las familias. De esta forma, la revolución de las mujeres no está en la conquista del poder sino en una liberación profunda de las normas y tradiciones que atan a las mujeres (Varela, 2008).

En 1949, tras un periodo menos activo del feminismo, Simone de Beauvoir publicó su libro *El segundo sexo*. Entre las aportaciones de esta obra se pueden destacar dos ideas: la primera de ellas es que las mujeres han vivido históricamente como seres relativos, seres otros, para otros. Para la autora, esta relación de otredad no supone una reciprocidad como ocurre en otros casos, pues el hombre en ningún caso es el otro, ni siquiera para la mujer. Él es siempre la medida y el centro, mientras que la mujer debe ajustar permanentemente su proyecto de vida y sus deseos a lo que los hombres quieren de ellas (De Beauvoir, 2013). Una segunda aportación de la filósofa, es la frase “No se nace mujer, se llega a serlo” (De Beauvoir, 2013, p. 10) en donde resume una idea clave del feminismo haciendo la distinción entre el género (aunque ella aún no lo nombra de esta forma) como construcción social y el sexo como características biológicas, afirmando que en la subordinación de las mujeres no existe ninguna justificación natural, sino que es por medio de la cultura y la historia que se ha colocado a las mujeres en una situación de inferioridad. Esta obra, junto con la lucha heredada de las sufragistas, tuvo una fuerte influencia en los años siguientes del movimiento feminista.

### 2.2.3 La tercera ola

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial prevalecieron los valores conservadores con los que se extendía la domesticidad como mandato para las mujeres. Aunado a esto, al regresar los hombres de la guerra muchas mujeres fueron despedidas de sus trabajos para dárselos a ellos (Dyer, 2018).

Betty Friedan, en su texto *La mística de la feminidad*, habla acerca de este mandato aparentemente inevitable e irreversible para madres y esposas que se imponía con fuerza sobre las mujeres de la época (Varela, 2008). Friedan y un grupo de mujeres interesadas en la causa se convirtieron en las representantes más destacadas del feminismo liberal cuyos objetivos principales son la ocupación de los espacios públicos por mujeres para establecer una condición de igualdad entre los sexos y el derecho a la elección individual de cada mujer sobre su vida (Varela, 2008).

También en los sesenta las mujeres se unieron a la revolución que se gestaba en la época y comenzaron a hablar de su derecho a ejercer con libertad y placer su sexualidad. Fue hasta finales de esa década que Kate Millet y su texto *Política Sexual* (1995) llegaron a darle un vuelco al feminismo al nombrar por primera vez al patriarcado como la raíz de la opresión de las mujeres, así como con la frase “lo personal es político”, que implica mirar la vida cotidiana, íntima y personal con los lentes violetas <sup>7</sup> para observar ahí las relaciones y los patrones de poder y de violencia que se han construido. Esta obra, junto a *La dialéctica del sexo* de Sulamith Firestone, sentó las bases para el feminismo radical. Otra contribución que se hace desde esta corriente consiste en enfatizar que todos los varones reciben beneficios del sistema patriarcal y han ejercido, de una forma u otra, opresión sobre las mujeres; por ello es común que quienes se asumen como feministas radicales defiendan los espacios separatistas, es decir, con presencia únicamente de mujeres. En el activismo, las feministas radicales se han caracterizado por realizar protestas y tomas de espacios públicos (Varela, 2008).

A partir de la década de los setenta el feminismo se bifurca en corrientes que pondrán el acento en distintos aspectos de la opresión a las mujeres. Por mencionar algunas, se ubican el feminismo lésbico, que se enfoca en pensar las violencias que atraviesan las mujeres lesbianas y luchar por sus derechos; el feminismo de la diferencia cuya idea clave es defender que hombres y mujeres somos diferentes, por lo que la igualdad no debe buscar asumir el rol masculino, sino valorar las diferencias (Sau, 2000, p. 129).

---

<sup>7</sup> La metáfora de los lentes violetas o los lentes morados se refiere a tener una perspectiva feminista ya que se considera que el feminismo se convierte para las mujeres que son parte de él como en unos lentes que les hacen ver todo de una manera distinta. El color morado o violeta se utiliza por ser el color característico del feminismo.

Desde otras latitudes se desarrollan el feminismo interseccional, que pone el foco en la forma en que se cruzan distintas categorías de opresión como el sexo, la clase y la raza; el feminismo indígena que lucha por los derechos de las mujeres indígenas y recupera sus propias formas de ser mujer, o el feminismo decolonial que critica cómo el patriarcado se instala de manera particular en las sociedades de los países que fueron colonizados. De igual forma se encuentra el ecofeminismo que piensa la relación entre las mujeres y la tierra y que se ha caracterizado por realizar activismo permanente en defensa de la naturaleza.

Por otro lado, el feminismo académico comienza a tener una fuerte presencia en las instituciones educativas, especialmente de educación superior, con mujeres que investigan y enseñan sobre género y feminismo. Finalmente, también se encuentra el feminismo institucional, representado por los organismos internacionales, partidos políticos y otras instituciones que generan políticas enfocadas a la situación de la mujer. En este marco se desarrollaron la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en 1979 y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer en 1994 (Varela, 2008); a partir de las cuales se fundamenta el derecho internacional en materia de violencia de género. Cabe mencionar que para muchas mujeres esta última no es una corriente del feminismo al ser parte del propio sistema y poder estatal e institucional que las violenta.

El fin de esta ola se asocia con el término del siglo XX tras intensas batallas y victorias teóricas y políticas. En el siglo XXI el feminismo sigue; algunos trabajos consideran que estamos frente a la cuarta ola y algunos otros se resisten aún a nombrarla así prefiriendo que sea el tiempo quien nos permita categorizar con mayor precisión. En esta investigación nos referiremos a este periodo como feminismos contemporáneos.

#### 2.2.4 Feminismos contemporáneos

En el siglo XXI el feminismo se encuentra en una situación compleja. Por un lado, cada vez hay más mujeres que se asumen como parte del movimiento y tal parece que en la sociedad permea una mayor conciencia social acerca de las violencias que viven las mujeres. Por otro lado, el movimiento se enfrenta a lo que Ana de Miguel (2015) llama “neomachismos” colocando el prefijo para distinguirlos de otros comportamientos machistas en tanto que los primeros se establecen en defensa de una “verdadera igualdad” considerando que las

feministas de ahora buscan dominar y someter a los hombres, o que el feminismo verdadero tuvo sentido en el pasado, pero en la actualidad no, pues, desde su perspectiva, hombres y mujeres viven ya en plenas condiciones de igualdad. Ante estos discursos las feministas han reconocido que si bien, la vida de las mujeres ha cambiado a lo largo de la historia y el movimiento ha tenido logros importantes, es cierto también que la violencia y la desigualdad no han terminado y que varios de los logros que se han obtenido en un ámbito legal no se han logrado concretar en la vida de cada mujer.

En este marco la agenda política de los movimientos feministas contemporáneos ha retomado demandas de olas anteriores como la igualdad salarial, la libertad sexual o el derecho a la educación para las mujeres. Aunado a estas, se han puesto sobre la mesa exigencias sobre el derecho a una vida libre de violencia, un alto a la violencia sexual en todos los espacios, cese a los feminicidios y a las desapariciones de mujeres, así como terminar con la llamada cultura de violación que culpabiliza a las víctimas por haber sido agredidas sexualmente y normaliza este tipo de violencias (Dyer, 2018). De igual forma las feministas contemporáneas, siguiendo la propuesta del feminismo radical, han hecho énfasis en la necesidad de transformar las relaciones personales de las mujeres, la idea del amor romántico, los estereotipos de belleza en las mujeres, así como el uso sexista del lenguaje. En la región latinoamericana, desde el 2018 con la organización de “La Marea Verde” en Argentina, la lucha por el aborto legal, seguro y gratuito, así como por una educación sexual integral, que ya se hablaba desde antes, ha cobrado también un peso importante en las consignas feministas (Seca en Larrondo y Ponce, 2019).

Ahora bien, el cuerpo se ha situado en el feminismo “como eje de su accionar político; el cuerpo se torna una “herramienta” central en la protesta, un instrumento de visibilización” (Garita en Larrondo y Ponce, 2019, p. 15). De ahí la importancia de las expresiones como “poner el cuerpo” por las otras en las acciones colectivas como las marchas, las tomas de instalaciones y los performances donde se hace uso del cuerpo para hacer una intervención política y artística. Como parte de estas formas de protesta, han adquirido un papel importante los tendaderos de denuncia y los escraches, por medio de las cuales las mujeres han denunciado, generalmente de forma anónima, las violencias que han sufrido y los nombres de quienes las han ejercido; estas acciones buscan además de hacer visibles las violencias que se enuncian ahí, exponer que los sistemas de justicia han revictimizado sistemáticamente

a las mujeres víctimas de violencia y han perpetrado la impunidad hacia los agresores. También se recurre a acciones más tradicionales como asambleas (mayormente separatistas) y mesas o jornadas de trabajo.

En el contexto actual, donde las redes sociales y las nuevas tecnologías tienen un lugar tan potente en la vida social, las feministas se han valido de elementos como los “tuitazos” convocando a miles de mujeres a escribir en Twitter sobre asuntos que están en discusión en espacios de representación política o en los medios de comunicación, con la intención ejercer presión política y de concientizar a quienes lean los mensajes (Larrondo y Ponce, 2019). Ejemplo de estas acciones han sido los hashtags #NiUnaMenos, #MiPrimerAcoso, #AbortoLegalYa, #NoMeCuidanMeViolan. Las redes sociales y otras plataformas digitales como blogs o páginas webs también se han utilizado para informar sobre feminismo y violencia contra las mujeres, así como para generar redes de acompañamiento. El uso de estas plataformas digitales se relaciona con otra de las características que ha destacado en el movimiento actual: el protagonismo de las jóvenes. Aunque el feminismo sigue siendo intergeneracional, en los últimos años ha habido una creciente participación de las nuevas generaciones incorporándose y desarrollando sus propios espacios de organización dentro del movimiento.

Los movimientos feministas contemporáneos presentan rasgos que para Gohn (en Larrondo y Ponce, 2017) se ubican dentro de lo que ella llama nuevas militancias o movimientos sociales “nuevísimos” que se caracterizan por alejarse de las militancias heroicas con liderazgos definidos y de los partidos y organizaciones políticas. Quienes se organizan de manera colectiva se perciben más como activistas que como militantes en tanto que no pertenecen a grupos particulares ni mantienen una participación continua, sino que se agrupan en las diversas coyunturas en donde se busca una organización más horizontal y descentralizada y donde puede existir mayor diversidad tanto en los ideales como en las estrategias políticas. De igual manera, estos movimientos y acciones colectivas recientes rechazan las formas tradicionales de negociación y de hacer política y se disputan entre la institucionalización y la autonomía para el cumplimiento de sus exigencias. En el caso del feminismo, la misma autora destaca que se caracteriza junto con el movimiento zapatista o el Movimiento Sin Tierra, por constituirse como sujeto epistémico además de sujeto político por la generación de conocimiento que hay dentro del movimiento.

En los movimientos feministas contemporáneos, se observa también la politización de lo afectivo y la afectivización de lo político, cuestiones que permean los objetivos y la organización de los grupos de mujeres dándole un espacio a los afectos dentro de la política como una forma de autocuidado y como una voluntad de hacer política desde otras miradas. Con los elementos anteriores, es posible observar cómo los movimientos feministas contemporáneos se caracterizan por tener una agenda e incidencia más transversal, concentrada especialmente en visibilizar la violencia de género. Sus múltiples demandas son un botón de muestra de que aún quedan muchos pendientes para que las mujeres puedan realmente gozar de una vida digna y libre de violencia; pues, aunque se han dado pasos importantes, también se presenta una respuesta casi frontal al movimiento, que ejerce violencia con saña y crudeza hacia las mujeres. Por todo ello, en nuestros días la lucha feminista continúa encontrando motivos para mantenerse en pie.

### **2.3 Antecedentes: consolidación del movimiento de Mujeres Organizadas de la FFyL**

El movimiento feminista lleva ya varias décadas desarrollándose a lo largo del país, organizándose en colectivas autónomas, en la academia, en la política, en el arte y en otros espacios. En este contexto, como se mencionó anteriormente, las mujeres jóvenes y estudiantes han destacado por su constante movilización en toda América Latina. De manera especial, estos grupos de mujeres, que no siempre se nombran feministas, han generado protestas en contra de las violencias que se viven dentro de las instituciones educativas a las que pertenecen, generalmente de nivel superior y más recientemente, medio superior.

Para tener un panorama que permita comprender las características y exigencias de la coyuntura del movimiento de Mujeres Organizadas de la FFyL que comenzó a finales de 2019, se presentan a continuación un recuento de los que, después de una revisión de diferentes redes sociales de organización estudiantil (principalmente la página en Facebook de Mujeres Organizadas de la FFyL) y notas periodísticas, se consideran como sus antecedentes más directos en el contexto del movimiento de mujeres en la UNAM.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En el anexo 1 se presentan, en un cuadro cronológico, los principales acontecimientos, en torno a la organización de mujeres en la UNAM y en la FFyL de abril de 2016 a agosto de 2019, que para este trabajo se consideran como antecedentes a la toma de las MOFFyL en 2019 y 2020.

A finales de mayo de 2016, apenas un mes después de la movilización del 24 de abril (24A) en la Ciudad de México en contra de las violencias machistas, se organizó en la FFyL la llamada Asamblea Feminista, conformada únicamente por mujeres para discutir en torno a la situación de violencia que enfrentaban las mujeres de la Facultad tras la falta de apoyo por parte de la organización estudiantil mixta ante la denuncia que realizó una compañera que estaba siendo acosada durante una asamblea estudiantil (Mingo, 2020). Posteriormente, en agosto del mismo año, la Oficina de la Abogacía General (OAG) de la UNAM publicó la primera versión del Protocolo para la Atención de casos de Violencia de Género en la UNAM después de la presión por parte de las mujeres universitarias y la intervención de ONU Mujeres bajo la campaña de *He for She* para que se concretara el proyecto que se venía discutiendo tiempo atrás.

El año siguiente, 2017, fue un gran parteaguas para la organización feminista de la Universidad. El 8 de marzo, en el marco del día internacional de la mujer, se realizaron en algunos planteles intervenciones con consignas y protestas gráficas en contra de la violencia en el contexto universitario. Más tarde, el 3 de mayo se dio a conocer el feminicidio de Lesvy Berlín Osorio, exalumna de la UNAM, a quien su novio asesinó dentro del campus de Ciudad Universitaria. Dos días después se llevó a cabo una manifestación a la que acudieron estudiantes y profesoras de la comunidad, familiares y amistades de Lesvy y mujeres organizadas de espacios externos a la Universidad. Como parte de las acciones de ese día, se realizó un homenaje a Lesvy en la caseta telefónica donde le arrebataron la vida, allí se gritaron consignas feministas y algunas dedicadas especialmente a la joven y a su familia como “Lesvy no murió, Lesvy somos todas” o “No fue suicidio, fue feminicidio”. De camino a la rectoría, algunas de las participantes de las protestas realizaron pintas sobre unas letras colocadas en las islas de C.U. con el hashtag #HechoEnCU; esta acción despertó una fuerte inconformidad en una parte de la comunidad universitaria que defendía que las instalaciones de la Universidad no tenían por qué ser maltratadas (Hernández, 2017). Esta postura desató discusiones sobre el valor que se daba a los edificios e inmuebles universitarios por encima de la vida y la integridad de las mujeres que forman parte de ella, así como sobre la legitimidad de las formas de protesta.

Durante el homenaje a Lesvy, Araceli Osorio, madre de la joven, dirigió unas palabras reivindicando a su hija tras las comunicaciones vía Twitter de la Procuraduría General de

Justicia de la Ciudad de México, en las que expusieron datos personales que llevaban a una criminalización y revictimización de la joven al señalar que ella debía materias en la escuela y que había consumido drogas horas antes de su muerte (Hernández, 2017). Como respuesta a estos tweets, las redes sociales se sumergieron en un mar de indignación que se concentró bajo el hashtag #SiMeMatan, donde miles de mujeres señalaban que en este país a las mujeres se les sigue culpando por ser víctimas de violencia (Ruiz-Navarro, 2017). Fue hasta octubre del 2019, más de dos años después del feminicidio, que, tras la presión de Araceli Osorio, redes de mujeres y defensoras de derechos humanos, se logró el dictamen de la sentencia por feminicidio agravado en contra de quien fue novio de Lesvy.

Resulta importante mencionar que la página de Facebook de Mujeres Organizadas FFyL se dio de alta el 15 de mayo de 2017 para difundir información y convocar a la organización tras el caso de Lesvy. Mediante esa plataforma se compartieron convocatorias a tres asambleas de mujeres en la FFyL, que se llevaron a cabo entre agosto y octubre de ese año, para discutir sobre las medidas de seguridad de la dirección y el funcionamiento de la Unidad de Género de la Facultad, que recién se había creado en el mes de marzo bajo la consigna de aplicar el Protocolo antes referido. Como producto también de estas asambleas se organizó un paro de actividades por el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer el día 27 de noviembre.

En enero de 2018 se llevó a cabo una asamblea estudiantil mixta para abordar casos específicos de violencia de género que se estaban dando en la Facultad, dos meses después se organizó un paro de actividades de carácter separatista como protesta por estos mismos casos ante los que se consideraba que la Universidad no estaba respondiendo con justicia. Días después, el 22 de marzo se realizó la primera Asamblea Interuniversitaria de Mujeres (AsIuM) en el Auditorio Ho Chi Minh de la Facultad de Economía con el propósito de “[...] conocer cómo las estudiantes viven la violencia de género en sus escuelas y cómo hacen frente a ellas; además de crear un espacio para hacer redes de mujeres” (AsIuM, 2018). Entre los meses de abril y mayo se organizaron tres AsIuM, dos en plateles de la UNAM y uno en la Universidad Autónoma Metropolitana.

El día 27 de abril del mismo año sucedió la desaparición de Mariela Vanessa Díaz Valverde, estudiante de la licenciatura en Letras Hispánicas de la FFyL. Al hacerse del conocimiento

de la comunidad se organizaron concentraciones y marchas al interior de la FFyL y de la Universidad para mostrar la importancia de la ausencia de una compañera y para exigir a las autoridades que apoyaran a la familia de Mariela y se pronunciaran al respecto de su desaparición, pues se mencionaba que tanto las instancias locales como las generales de la UNAM habían respondido con dilación y poco compromiso ante el caso (Amezcuca, 2018). En los meses siguientes se conformó un grupo de expertas, entre quienes se encontraba la abogada de la Unidad de Género de la FFyL, Socorro Damián Escobar, quien acompañó legalmente el caso de Mariela y realizó investigaciones sobre la desaparición desde distintas disciplinas (Gómez, 2020). A la par, los colectivos Nos Hacen Falta y Hasta encontrarles CDMX, de asesoría y acompañamiento a personas con familiares desaparecidas, se mantuvieron cerca de la familia apoyándola durante todo el proceso y organizando acciones como la elaboración de murales en espacios públicos, campañas en redes sociales y actos conmemorativos para mantener presente la desaparición y la búsqueda de Mariela (Gómez, 2019a). Actualmente la joven no ha sido encontrada.

Posteriormente, el semestre 2019-1<sup>9</sup> que inició en agosto de 2018, comenzó con acciones de las estudiantes de la FFyL y de la UNAM en apoyo a las movilizaciones que tenían lugar en Argentina, conocidas como la “Marea Verde”, donde miles de mujeres se estaban pronunciando ante sus órganos de gobierno a favor del aborto legal, seguro y gratuito. Las jóvenes de la FFyL organizaron un contingente para participar del “pañuelazo”<sup>10</sup> en rectoría el día 8 de agosto y más tarde unirse a la concentración con las mujeres de la Ciudad de México bajo esta misma causa (Animal Político, 2018). En ese mismo mes se realizó la primera semana feminista de la FFyL en donde se llevaron a cabo actividades separatistas como un picnic entre mujeres, talleres de defensa personal, conversatorios sobre amor romántico, entre otras.

---

<sup>9</sup> En la UNAM los semestres se calendarizan generalmente de agosto a noviembre y de febrero a mayo. El primero se nombra con el año siguiente al que está en curso seguido del número uno, y el segundo con ese mismo año seguido del número dos. Por ejemplo, el semestre que comience en agosto del año 2020, se llamaría 2021-1, y el siguiente, a iniciar en febrero del 2021 sería el semestre 2021-2.

<sup>10</sup> Se le conoce como pañuelazo a las concentraciones a favor de la legalización del aborto en donde las mujeres feministas portan un pañuelo color verde, que se ha convertido en el símbolo de la causa. Estos actos suelen acompañarse de consignas y carteles con frases como “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto para no morir”, “aborto sí, aborto no, eso lo decido yo”, “la maternidad será deseada o no será”, entre otras.

En los meses de septiembre y octubre, estudiantes feministas de la FFyL se unieron a la organización estudiantil en respuesta al ataque porriil en contra de estudiantes que aconteció el 3 de septiembre en la explanada de rectoría en C.U. en una manifestación encabezada por estudiantes del CCH Azcapotzalco, donde también se exigía justicia tras el feminicidio de Miranda Mendoza, estudiante de dicho plantel (Vitela, 2018). En esta coyuntura, el estudiantado de Filosofía y Letras realizó paros de actividades académicas y administrativas, y se sumó a las actividades del conjunto de la Universidad con marchas y asambleas.

Como parte de la organización estudiantil que sostuvo los paros de labores se formaron al interior de la FFyL distintas comisiones encargadas de llevar tareas como la difusión y el enlace con otras escuelas y facultades; dentro de estas, se formó una comisión seguridad de género, que desde el primer día del paro anunció que ninguna persona señalada ya sea mediante denuncias formales o autónomas podría ser parte de las actividades o estar en los espacios físicos de organización estudiantil, también indicó que dentro de la Facultad se destinarían baños y salones para uso exclusivo de mujeres en aras de su seguridad (Comisión de seguridad de género FFyL, 2018). Esta comisión también se encargó de realizar protocolos para expulsión de agresores en caso de que se presentaran en las actividades de la movilización, así como de organizar contingentes separatistas para las diferentes marchas que se llevaron a cabo durante la coyuntura y de gestionar los espacios que se realizaron para la elaboración de un pliego petitorio de género. Durante estos meses se llevaron a cabo dos AsluM para hablar de las problemáticas específicas de las mujeres de la Universidad y discutir su postura ante el resto de las situaciones que se estaban viviendo en la UNAM. La AsluM, a pesar de haber encontrado resistencia en una parte importante del estudiantado organizado, logró tener participación en la Asamblea Interuniversitaria y en la Asamblea InterUNAM. Es interesante mencionar que, en esta movilización que surgió como una protesta ante actos de violencia en la Universidad, se incluyeron por primera vez dentro de un punto del pliego petitorio del movimiento estudiantil de la UNAM exigencias sobre la atención y eliminación de la violencia de género de la universidad (Asamblea InterUNAM, 2018), sin embargo, no se logró presentar un pliego específico de género como se trató de impulsar desde la FFyL.

En diciembre de 2018, la página de Mujeres Organizadas FFyL anunció que tendrían una pausa de actividades, pues el trabajo que habían realizado en los últimos meses durante la

movilización de septiembre y dando apoyo a estudiantes víctimas de violencia en la Universidad, les había generado un fuerte desgaste emocional, por lo que requerían tiempo para cuidarse y acompañarse alejadas de las redes sociales (MOFFyL, 2018).

En 2019, año en que comienza la toma de la FFyL por las estudiantes, la actividad de la página de MOFFyL se reanudó para convocar a una asamblea de mujeres el 7 de marzo con el propósito de definir las acciones que se realizarían al día siguiente por el día de la mujer y para abordar nuevamente algunas problemáticas sobre la Unidad de Género. En dicha asamblea se decidió organizar un paro de actividades el día siguiente, así como un contingente que se uniera a la manifestación de la CDMX. A finales de ese mismo mes comenzaron a difundirse mediante Facebook y Twitter las cuentas de Me Too Filosofía y Letras, en resonancia del movimiento Me Too, que tuvo origen en Estados Unidos en el 2006 y se hizo viral en México en marzo de 2019 con las denuncias de millones de mujeres que fueron víctimas de violencia (Ávila, 2019). Como parte de este movimiento, las cuentas mencionadas comenzaron a recibir y hacer públicas denuncias de mujeres donde señalaban que habían sido violentadas por profesores, estudiantes y trabajadores de la FFyL. Estas denuncias generaron distintas reacciones en la Facultad; por una parte, hubo voces respaldando las denuncias y reconociendo al Me Too como un resultado de la impunidad y la imposibilidad de acceso a la justicia de las mujeres en este país, así como voces de mujeres enojadas y con temor por ser parte de una comunidad en donde había tanta violencia. Desde otras miradas hubo también quienes desconfiaron abiertamente de la veracidad de las denuncias, quienes se posicionaron en defensa de quienes habían sido señalados como agresores, o quienes reconocían estas denuncias como una organización válida entre las mujeres, pero ante las que no podía haber respuesta alguna por parte de la institución al no darse en los términos de la legislación universitaria. Después de estas denuncias no hubo investigaciones, despidos, suspensiones o expulsiones en la comunidad, como sí sucedió en otros espacios como grupos musicales o medios periodísticos, esto debido a que la postura de las autoridades ha sostenido que sancionar a partir de denuncias autónomas, contraviene la legislación universitaria y los derechos laborales de académicos y trabajadores.

A inicios del siguiente semestre se organizó una nueva semana feminista con diversas actividades para mujeres, se formaron contingentes para participar en las movilizaciones de los días 12 y 16 de agosto ante la violación de una menor de edad por parte de miembros de

la policía de la Ciudad de México (Gómez, 2019b) y se compartieron en la página de Facebook de Mujeres Organizadas varios tendedores de denuncias.

Con el recuento anterior es posible identificar que la organización de las estudiantes en contra de las violencias en el contexto universitario es un trabajo de varios años en donde han podido ir construyendo sus formas de organización, trabajo, difusión y protesta. Las redes de mujeres en la FFyL no se construyeron en un día, ni definieron sus problemas y demandas únicamente en el marco de la coyuntura del 2019, sino que su Movimiento retoma las luchas previas en sus exigencias y formas de trabajo. Su organización, como sugiere Soto (2018) ha sido constante y ha utilizado todos los frentes, desde lo institucional hasta lo autónomo, siendo conscientes de que su trabajo significa principalmente un encuentro entre mujeres y la construcción de un camino hacia una universidad más igualitaria. Estos antecedentes también hacen visible que las estudiantes feministas han tenido presencia en la vida de la FFyL por lo que su comunidad, si bien puede no reconocerlas en lo individual, ubica a las mujeres de la Facultad como un sector presente y movilizado.

#### **2.4 La toma de la FFyL por las Mujeres Organizadas en 2019-2020 <sup>11</sup>**

El 2 de octubre del 2019, a 51 años de la brutal represión a las protestas estudiantiles de 1968 en Tlatelolco, se organizó en la FFyL un paro de actividades para conmemorar tan importante fecha en el activismo del país. Durante el paro, integrantes de la comunidad estudiantil, realizaron pintas y murales en las paredes de la Facultad; uno de estos presentaba la imagen de Atenea (diosa griega de la sabiduría y logotipo de la FFyL) y la Victoria Alada, ambas con pañuelos verdes en el cuello representando el apoyo a la despenalización del aborto y besándose en los labios. Este mural se terminó de pintar dos semanas después en el marco de un paro de carácter separatista organizado el viernes 18 de octubre tras la noticia de que una estudiante del plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM había sido víctima de violación dentro de la escuela (López, 2019). El lunes siguiente la comunidad estudiantil encontró que se habían conservado todos los murales realizados el 2 octubre, excepto el del beso entre Atenea y la Victoria Alada, el cual fue borrado del muro donde se realizó. Este momento puede ubicarse como el génesis del Movimiento siguiendo la

---

<sup>11</sup> En el anexo dos se presenta un cuadro cronológico que enlista de forma sintética los hechos principales que se narran en este apartado, así como a las actoras y a los actores involucrados.

propuesta que recupera Tamayo (2016), en donde sugiere que los movimientos sociales no son estáticos, sino procesos que se caracterizan por fluctuaciones en la magnitud del apoyo, la sofisticación de las demandas, la presión social, entre otros elementos, a partir del punto de inicio de la revuelta.

Una segunda fase, que puede nombrarse como de descontento social, se distingue por la expresión de desacuerdo e indignación ante la problemática, se llama a asambleas para describir el problema y plantear algunas metas iniciales; el objetivo principal en este momento es captar la atención de quienes fungen como interlocutores directos y de los grupos más cercanos para que se reconozca la existencia del problema en cuestión. Es aquí, donde se comienza a definir tanto la identidad propia del movimiento, como al enemigo (Tamayo, 2016, pp. 61 y 62). Así, respondiendo a la eliminación del mural, acto que se consideró por las estudiantes como una muestra de lesbofobia por parte de las autoridades de la Facultad, convocaron a una cadena de besos entre mujeres que se llevó a cabo fuera de la dirección y de la sala de Consejo Técnico el 25 de octubre, donde este órgano presidido por el Director, se encontraba sesionando. En este contexto, el día 23 de octubre la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán inició un paro ante la violencia de género en el plantel. Días después, el 29 de octubre se realizó una asamblea donde se habló sobre la eliminación del mural, la violencia de género en la Facultad y en otros planteles de la Universidad y sobre la inconformidad que tenían muchas estudiantes por el trabajo que se estaba haciendo en la Unidad de Atención en Contra de la Violencia de Género de la FFyL; en esa asamblea se votó por realizar un paro de 12 horas el día 4 de noviembre para presentar las demandas que se acordaron durante la misma.

De esta forma, 4 de noviembre con la Facultad en paro, se publicó desde la página de Facebook de Mujeres Organizadas FFyL un comunicado dando a conocer las dos demandas acordadas: una disculpa pública de parte de las autoridades por la eliminación del mural de Atenea y la Victoria Alada y la renuncia de la abogada a cargo de la Unidad de Atención en Contra de la Violencia de Género de la Facultad. En este mismo comunicado se mencionó que durante el paro se realizarían murales para la reapropiación del espacio y se anunció que de no cumplirse las demandas en un plazo de 12 horas, se extendería la toma de la Facultad hasta que el Director, el Secretario General y el titular de Oficina Jurídica de la Facultad, además de la abogada ya mencionada, presentaran su renuncia (MOFFyL, 2019a). Como

respuesta, la dirección de la Facultad expresó en un comunicado que reconocía la legitimidad de organizarse en contra de la violencia de género, también comentó que ellos no habían solicitado la eliminación del mural a quienes se encargaron de limpiar las instalaciones después de los paros, por lo que este se podía reinstalar, ofrecía una disculpa y declaraba que en la Facultad siempre había existido respeto a la diversidad. Respecto a la renuncia de la abogada el Director mencionó que no podía tomarse esa medida dado que no había quejas formales del desempeño de la Unidad y finalmente convocó a un diálogo con las estudiantes organizadas y con toda la comunidad (Linares, 2019a).

Quienes sostenían el paro rechazaron la respuesta de diálogo de la dirección considerando que no se estaban atendiendo sus demandas y comunicaron que la toma de la Facultad sería de carácter indefinido hasta que éstas se resolvieran. También como respuesta convocaron a las mujeres de la comunidad a narrar sus experiencias al llevar procesos de denuncia por las vías institucionales con el hashtag #IgnorastemidenunciaFFyL donde decenas de mujeres hicieron públicos sus testimonios en los que la abogada a cargo de la unidad, el titular de la Oficina Jurídica y otros miembros del personal administrativo de la Facultad y de la UNAM las revictimizaron y pusieron trabas en su proceso para levantar quejas por violencia de género. Al día siguiente, las estudiantes aceptaron una nueva convocatoria de diálogo por parte de la dirección, sin embargo, no se llegó a ningún acuerdo debido a que el director abandonó la reunión antes de que terminara. Las estudiantes y las personas que habían asistido al diálogo permanecieron en el espacio escuchando los testimonios de #IgnorastemidenunciaFFy durante varias horas. Más tarde se llevó a cabo la primera sesión extraordinaria del Consejo Técnico de la FFyL para abordar la problemática que se presentaba, en ella, el pleno del consejo recomendó la destitución de la abogada de la Unidad de Atención en contra de la Violencia de Género y propuso retomar una demanda construida tiempo atrás en otras coyunturas: la conformación de una comisión tripartita integrada por mujeres estudiantes, trabajadoras y docentes de la Facultad que contribuyera a revisar el trabajo de la Unidad, hacer propuestas en materia de género y dar acompañamiento a los casos (CT, 2019). Ese mismo día las estudiantes de la Facultad y de otros planteles realizaron una protesta en la Facultad de Ingeniería (FI), reconocida por la comunidad como uno de los espacios más violentos con las mujeres dentro de la Universidad. En este evento las estudiantes hicieron pintas y rompieron los vidrios de algunos salones; estudiantes de la FI

respondieron agrediendo físicamente a las compañeras con empujones y lanzándoles diversos objetos, lo cual aumentó la indignación por parte de las mujeres organizadas de la Universidad.

El 6 de noviembre hubo otro intento de diálogo en la FFyL, esta vez convocado por las estudiantes, quienes exigieron al Secretario General de la Facultad que se retirara del espacio ya que un acuerdo claro en su organización era no compartir espacios con hombres que hayan sido señalados como agresores y el funcionario en cuestión había sido denunciado meses antes en el marco del movimiento Me Too.<sup>12</sup> Las autoridades, argumentando que no había condiciones para dialogar y que no se podía excluir a ningún miembro de la comunidad, decidieron retirarse (Linares, 2019b).

Tras estos primeros encuentros en los que no se logró llegar a acuerdos la indignación de las MOFFyL, y la rivalidad con las autoridades se acrecentó. En este punto se puede hablar del comienzo de una tercera fase que Tamayo (2016) identifica como de movilización entusiasta, en la que las demandas se desarrollan con más profundidad, se convoca a más personas a participar de las acciones colectivas y se busca que su discurso interpele no sólo a las personas de la comunidad inmediata, sino a la opinión pública en general. En esta etapa se consolida la identidad colectiva de quienes sostienen el movimiento y se define con mayor claridad quienes pertenecen a este colectivo.

En este tenor, una semana después del inicio del paro, las estudiantes organizadas convocaron a la comunidad a participar en una serie de mesas de trabajo que serían la base para construir el pliego petitorio del Movimiento. Los ejes propuestos para las mesas fueron: Marco legal universitario para la atención a la violencia de género, atención y acompañamiento a denuncias, reestructuración de la unidad de género, destitución de funcionarios y perfiles de contratación, materia de género en los planes de estudio y, por último, talleres obligatorios con perspectiva de género para maestros, trabajadores y personal administrativo (MOFFyL, 2019b). Desde esta convocatoria las estudiantes que sostenían la organización comenzaron a nombrarse Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL), anteriormente, aunque la página de Facebook con este nombre era la principal plataforma de

---

<sup>12</sup> La denuncia se hizo pública el día 25 de marzo de 2019 y se encuentra en la cuenta de Twitter @MeTooTeatroMx <https://twitter.com/MeTooTeatroMx/status/1110299775100960768?s=20>

comunicación, habían firmado sus comunicados como Estudiantes Organizadas FFyL. A partir de este momento, aunque la identidad de las estudiantes que formaban parte de la organización era desconocida, MOFFyL se constituyó como un actor político muy específico e identificable para la comunidad.

Los días 13 y 14 de noviembre se llevaron a cabo las mesas de trabajo, en dos de ellas se convocó únicamente a mujeres y disidencias y en el resto pudieron participar también los varones de la comunidad. La presencia en todas las actividades fue mayoritariamente de estudiantes mujeres, sin embargo, en las mesas participaron también algunas y algunos docentes. En estos espacios se discutieron los ejes ya mencionados, con el propósito de nutrirlos y poder construir un pliego petitorio sólido y detallado. Tras el intercambio de ideas y toma de acuerdos generales, las MOFFyL (2019c) se dedicaron a consolidar el documento que entregaron a la dirección el día 20 de noviembre integrado por las siguientes demandas:

1. Modificación de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General de la UNAM con la intención de añadir la violencia de género como falta grave de la universidad, hacerla una falta sancionable y modificar la conformación del tribunal universitario, órgano encargado de sancionar a la comunidad estudiantil que incumple la legislación universitaria.
2. Destitución del Secretario General de la FFyL y del titular de la Oficina Jurídica de la FFyL, y en caso de no atender las demandas, la renuncia del Director Jorge Enrique Linares.
3. Atención a todas las denuncias impuestas por violencia de género dentro de la FFyL y revisión de los casos donde las víctimas lo solicitaran.
4. Transparencia de la información en cuanto a violencia de género dentro de la FFyL.
5. Creación de una comisión tripartita encargada de supervisar el funcionamiento y reestructurar la Unidad de Atención a la Violencia de Género (UAVG).
6. Talleres con perspectiva de género obligatorios para el profesorado de la Facultad.
7. Implementación de cursos y materias con perspectiva feminista en los planes de estudio.
8. Acompañamiento psicológico para todas las víctimas de violencia de género, hayan presentado o no una denuncia formal.

9. Garantía de no represalias ni criminalización a las estudiantes organizadas ni a las manifestaciones gráficas elaboradas en el marco de la toma de la Facultad, así como su no eliminación.
10. Disculpa pública a la familia de Mariela Díaz Valverde, estudiante de la FFyL desaparecida en abril de 2017.
11. Respeto a los espacios de organización generados en el marco de la coyuntura.

A cada una de las demandas le acompañó una serie de especificaciones en donde las MOFFyL ahondaban en cómo deberían cumplirse considerando fechas, actores y vías de trabajo y solicitaban una respuesta por la dirección en un plazo de 24 horas. Con estas exigencias, es posible ubicar que este Movimiento se relacionaba con el ámbito educativo formal no sólo por darse al interior de una institución escolar, sino porque en su agenda política incorporaron exigencias alusivas a los planes de estudio y al desarrollo de espacios de formación como talleres, en donde las personas se formarían en torno a las problemáticas que interpelaba a su organización.

El mismo día que las estudiantes dieron a conocer su pliego petitorio, publicaron un pronunciamiento donde señalaban que la toma respondía a un hartazgo que venía desde 2016 ante un protocolo para casos de violencia de género construido desde la justicia patriarcal, como un elemento que le diera prestigio a la institución y no desde una preocupación real por la vida de las mujeres universitarias. Señalaban que la violencia en la UNAM era tan tangible como el feminicidio de Lesvy, pero también era estructural y permeaba todos los espacios de la Universidad, por lo que las mujeres habían comenzado a crear, desde hace tiempo, redes de acompañamiento, escucha, contención, protección y denuncia por vías legales y autónomas. En el documento narraban también distintos episodios a los que se habían enfrentado durante la toma como amenazas de envenenamiento, agresiones físicas, hostigamiento y una constante falta de apoyo por parte de vigilancia UNAM y de las autoridades de la Facultad ante esas situaciones (MOFFyL, 2019d).

Tras lo anterior, el 21 de noviembre la dirección dio a conocer su respuesta al pliego petitorio donde de manera general se aceptaban sus exigencias a excepción de las destituciones demandadas argumentando la falta de procedimientos formales conforme a la legalidad de la UNAM; no obstante, días antes habían dado a conocer que la abogada a cargo de los casos

de violencia de género había presentado su renuncia. Aunado a ello, el director anunciaba la creación de una Unidad de Atención a Denuncias de Violencia de Género, con las atribuciones de encargarse sin la intervención de la Oficina Jurídica (anteriormente obligatoria) de todos los casos de violencia de género directamente, así como de la Unidad de Género (UG) con la finalidad de hacer difusión y sensibilización en esta área.<sup>13</sup>

Finalmente, en el comunicado se expresaba que las instalaciones de la Facultad tenían que ser devueltas para poder cumplir las demandas y convocaba a un diálogo mediado por una comisión de intermediación propuesta desde el claustro de profesores en una de las reuniones que tuvieron sobre la toma (Linares, 2019c).

Las MOFFyL dieron contestación el 8 de diciembre, tras haber rechazado el plazo de 24 horas solicitado por las autoridades y después de que un grupo amplio de docentes presentó al rector una serie de propuestas para la atención a la violencia de género en la Universidad (Barragán, 2019). En su réplica, las estudiantes enunciaron que la respuesta de la dirección era insuficiente al no señalar con claridad las fechas ni los órganos o las personas involucradas para el cumplimiento de las demás y porque se refería únicamente a acciones parciales de resolución, como en el caso de la renuncia del titular de la oficina jurídica, de quien se informó que dejaría la Facultad tras haber solicitado un reacomodo a la Oficina de la Abogacía General (OAG), lo cual para las estudiantes no resolvía el problema de fondo. Además, las MOFFyL consideraban que con su respuesta el director se deslindaba de responsabilidades atribuyendo gran parte del trabajo por realizar al Consejo Técnico de la FFyL, se apropiaba de propuestas que venían de mujeres que habían luchado por años en la Universidad y mostraba que su prioridad era el regreso a clases, no la violencia contra las mujeres en la Facultad ni la atención a este problema (MOFFyL, 2019e). Un día después se reunió por primera vez la Comisión Tripartita Constituyente (CTC) compuesta por mujeres estudiantes, docentes y trabajadoras de la Facultad, tras la aprobación de su conformación por el Consejo Técnico y las respectivas elecciones de cada sector para designar a sus

---

<sup>13</sup> Cabe mencionar que con las últimas reformas universitarias durante el 2020 ninguna de estas dos instancias ha sido instaurada de esa forma en tanto que la atención a las quejas por violencia de género en toda la universidad es ahora competencia de la Defensoría de Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género. No obstante, en la FFyL se instauró una oficina de la Defensoría que es parte de esta dependencia, pero se encuentra físicamente en la FFyL y cuenta con personal encargado específicamente de atender

representantes. La función de este órgano fue planear un proceso electoral legítimo y democrático para que se constituyera la comisión tripartita que se exigía en el pliego petitorio. El día 10 de diciembre, tras el inminente cierre de las instalaciones de la Universidad con la llegada del periodo vacacional a partir del 14 de diciembre, las MOFFyL informaron en sus redes sociales que habían recibido una invitación a una mesa de diálogo convocada por la Rectoría de la UNAM que se llevaría cabo al día siguiente. Las estudiantes anunciaron también que asistirían a la reunión a pesar de estar inconformes con que la convocatoria no se hubiera hecho pública y abierta para la comunidad y aclarando que la discusión en ese espacio no sería resolutive. Al día siguiente las MOFFyL se presentaron al evento donde se encontraban representantes de la rectoría, la dirección y algunos miembros de la comunidad de la FFyL, llegaron entre consignas y con los rostros cubiertos, como se habían presentado en todas las ocasiones y leyeron un comunicado señalando que no iban a negociar sus demandas, sino que sostenían su exigencia por el cumplimiento cabal de cada una de ellas. Denunciaron que la rectoría mostraba interés hasta ese momento solamente porque le preocupaban las vacaciones y la visibilidad en medios que tenía la toma de la Facultad, no porque se interesara por las causas de su organización, pues otros planteles de la Universidad que también se encontraban en paro no habían recibido una invitación similar para atender sus demandas (MOFFyL, 2019f). Ante esta situación, la rectoría convocó nuevamente a un diálogo el día 13 de diciembre al cual las estudiantes decidieron no acudir argumentando que la invitación no era a un diálogo en condiciones de igualdad sino jerárquico y porque no se les presentó una orden del día ni a las personas que conformarían la mesa. A pesar de la ausencia de las MOFFyL, el director de la FFyL presentó en ese evento un ajuste a la respuesta del pliego petitorio, donde incorporaba algunos plazos de cumplimiento y agentes involucrados en la resolución de las demandas. Las MOFFyL no respondieron a estas modificaciones que después les fueron entregadas y permanecieron en las instalaciones de la Facultad durante el periodo vacacional.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Las estudiantes entrevistadas coincidieron en que el periodo vacacional, aunque al exterior tuvo poco peso dado que la universidad y los medios de comunicación quitaron el foco de la problemática, fue para ellas un momento clave en su organización. La participación de quienes estaban involucradas mermó en ese momento, pues muchas de las mujeres tuvieron que regresar a sus casas por lo que el número de quienes sostenían la toma disminuyó ampliamente y el cansancio se intensificó para quienes se quedaron. Después de esas semanas de vacaciones no lograron recuperar la magnitud de las participantes en la toma.

El primer día de la reanudación de actividades administrativas de la Universidad, el Director convocó a las MOFFyL y a toda la comunidad a participar en un diálogo público para la revisión de las demandas como único asunto a tratar; propuso una mesa integrada por representantes de la dirección, del Consejo Técnico, de la rectoría y de MOFFyL. Las estudiantes organizadas respondieron el día 7 de enero aceptando la convocatoria, estableciendo que el diálogo se realizaría el 15 de enero a las 10 am en “los pilares”, un espacio abierto que se encuentra junto a la Facultad (MOFFyL, 2020a). Un día después, el Consejo Técnico sesionó para abordar, entre otras cuestiones, los ajustes al calendario escolar con la intención de dar cierre al semestre 2020-1 que se había detenido dos meses atrás con el inicio de la toma; durante la sesión, las MOFFyL difundieron en sus redes sociales que condicionaban la existencia del diálogo acordado a que no se aprobara ninguna modificación al calendario, pues esto se interpretaba para ellas como una herramienta política para presionarlas a regresar las instalaciones y priorizaba nuevamente las clases antes que la vida digna de las mujeres de la Facultad. El CT, tras discutirlo con opiniones ampliamente divididas, y tras la breve e inusitada intervención del Rector Enrique Graue en la sesión, finalmente decidió posponer las modificaciones del calendario para no perder la oportunidad de encuentro entre la dirección y las MOFFyL. Durante la sesión se informó que el Secretario General había presentado esa mañana su renuncia al cargo.

En los días siguientes, las MOFFyL (2020b) publicaron el resto de las condiciones para llevar a cabo el diálogo estableciendo que no podría haber presencia de agresores (señalados en vías formales o autónomas), que habría una moderadora con experiencia en Derechos Humanos asignada por ellas, que la orden del día no se reduciría a la entrega de las instalaciones, sino a las demandas y que la mesa se integraría por el director, las titulares de la Secretaría Administrativa y de Extensión Académica de la Facultad, tres representantes de rectoría: de la Secretaría General, la Oficina de la Abogacía General y la Secretaría de Prevención, Atención y Seguridad, y tres consejeras técnicas: dos estudiantes y una profesora.

Bajo esas condiciones el día 15 de enero, en el lugar y a la hora acordada asistieron las personas integrantes de la mesa de diálogo conformada por nueve miembros de parte de las autoridades de la Facultad y de rectoría, dos mediadoras y ocho estudiantes de MOFFyL, quienes nuevamente asistieron con los rostros cubiertos para proteger su identidad. Además,

hubo presencia de una amplia parte de la comunidad estudiantil y personal académico de la Facultad, así como de corresponsales de la prensa. El encuentro comenzó con un pronunciamiento donde las estudiantes reiteraron la legitimidad y dignidad de su lucha a pesar de una narrativa que se había construido en una parte de la comunidad donde se juzgaban a sus acciones como autoritarias e irracionales. También hicieron un llamado a que se les reconociera como parte de la Universidad:

No somos esas “otras”, somos sus compañeras y alumnas. No es un berrinche, bien saben que lo hemos hecho todo; hemos hecho las denuncias, seguido los protocolos, redactado las cartas, recolectado las firmas, organizado los talleres, asistido y convocado a los conversatorios. Una y otra vez nuestras voces y las de muchas otras compañeras han sido ignoradas y poco a poco olvidadas entre un sinfín de promesas institucionales y un falso sentido de normalidad y estamos hartas. (MOFFyL, 2020c)

Asimismo, expresaron su deseo de que el espacio de ese día y los que surgieran a partir de él, estuvieran sostenidos en un trabajo real, sin condescendencia, amenazas y criminalización.

En la mesa, las MOFFyL presentaron un nuevo trabajo de sus demandas estableciendo límites y compromisos para cada una de ellas. Los límites se referían a los mínimos aceptables que debían cumplirse en un plazo corto y los compromisos aludían al trabajo de largo plazo que implicaba la resolución a cabalidad de las demandas (MOFFyL, 2020c). Tras la exposición por parte de las MOFFyL, había participaciones del otro lado de la mesa, mayormente de la dirección, para señalar el trabajo que ya se había hecho en aras de atender las demandas, expresar puntos en los que no estaban de acuerdo y reiterar que no todo podía ser resuelto por la Facultad, sino que competía a otras instancias de la Universidad, y que todo el trabajo requería de la Facultad abierta para concretarse. Para finalizar, el director y las personas que acudieron de parte de la administración central de la UNAM firmaron el documento que contenía el listado de demandas, límites y compromisos, aclarando que su firma significaba que estaban al tanto de ellas y que existía un compromiso de trabajar para su solución, no una aceptación al pie de la letra de todo lo que ahí se enunciaba. Con el diálogo se concretaron y reafirmaron algunos compromisos, razón por la cual, para las autoridades de Facultad, las estudiantes organizadas podían devolver las instalaciones para reanudar la vida académica; sin embargo, las estudiantes continuaban considerando que no el cumplimiento de las demandas no había tenido avances (Sánchez, 2020).

Posteriormente, el 17 de enero la dirección publicó un comunicado declarando que todos los límites establecidos por las MOFFyL ya habían sido cumplidos en la medida que el tiempo y las atribuciones de la Facultad lo permitían (Linares, 2020a). En el documento se presentaban algunos avances como en el caso de la exigencia de acompañamiento psicológico a víctimas, donde, a pesar de que en el diálogo el director insistió en que no se podían tener tres plazas para psicólogas en la Facultad, el documento señalaba que, tras una negociación con rectoría, habían sido aprobadas las tres plazas que las estudiantes demandaban. Sin embargo, las MOFFyL reiteraban que había límites que no se estaban cumpliendo, como el establecimiento de una fecha para la disculpa pública con la familia de Mariela Vanessa, respecto al cual, aunque el documento de la dirección mencionaba que ya estaba cumplido, explicaba también que la Facultad ya se había comunicado con la familia para establecerla, pero aún no estaba concretada. El punto de la destitución de funcionarios continuaba siendo uno de los de mayor disenso entre las MOFFyL y las autoridades, pues mientras las estudiantes seguían firmes en que quien había sido el Secretario General no podía continuar con sus clases ni con sus funciones administrativas en la Facultad, la dirección reiteraba que, sin un proceso de queja formal en su contra, donde tras la investigación se demostraran las acusaciones que se le adjudicaban, no iba a ser destituido. Sosteniendo esta postura, el comunicado de la dirección indicaba que este límite también estaba cumplido. Tras este momento y hasta el final de la toma, la dirección reiteró en múltiples ocasiones que todos los puntos del pliego petitorio estaban cumplidos y dependía de las MOFFyL el regreso a clases. Alrededor de este momento, el Movimiento inició una fase de mantenimiento (Tamayo, 2016) en donde las estudiantes fueron analizando la situación, la respuesta de sus adversarios y las fuerzas internas para ir realizando ajustes en sus estrategias de acción y en las relaciones que tenían (o no) con el resto de las personas involucradas, con la intención de sostener su lucha.

El 24 de enero, poco más de dos semanas después de haber pospuesto la discusión sobre el calendario escolar, el Consejo Técnico aprobó la recalendarización que daba cierre al semestre 2020-1 con las semanas de evaluación que se llevarían a cabo por medios digitales, pues la Facultad continuaba tomada. Esta medida fue recibida desde diferentes ópticas, hubo aceptación por una parte de la comunidad que desde hace tiempo quería el regreso a clases ya sea por inconformidad con el movimiento de las mujeres, por cuestiones personales como

trámites de becas, servicio social o de titulación y, por otro lado, quienes manifestaron una fuerte inconformidad pues les parecía que esa medida solamente confirmaba el desinterés hacia la lucha de las MOFFyL por parte de las autoridades, así como una falta de empatía con estudiantes y profesoras y profesores, quienes se veían obligados a cerrar el semestre de manera forzada y apresurada; desde esta postura un grupo de docentes decidió evaluar con diez a sus estudiantes y varias personas del alumnado optaron por no hacer sus entregas finales y renunciar a sus calificaciones en señal de protesta (López, 2020).

Durante los últimos días de enero se difundió la noticia de que en su sesión de febrero el Consejo Universitario discutiría modificaciones al Estatuto General de la Universidad en materia de género, sin embargo, se hizo de conocimiento también, que la propuesta que se iba a revisar en ese órgano era resultado del trabajo de la comisión de Legislación del mismo y no la propuesta elaborada y enviada por el Consejo Técnico de la FFyL construida en el marco de la toma a partir de las exigencias de la coyuntura y del trabajo previo de mujeres de la Facultad. Ante esta situación mujeres organizadas de distintos planteles de la UNAM comenzaron a circular una carta hacia el Consejo Universitario solicitando que hicieran pública su propuesta y que la sesión fuera transmitida en vivo y televisada para que la comunidad universitaria pudiera darle seguimiento (MOFFyL, 2020d); el Consejo aceptó las peticiones y un día antes de la sesión publicó su propuesta. De esta forma, estudiantes del Consejo Técnico de la Facultad y las MOFFyL declararon, cada quien desde sus propias plataformas digitales, que la propuesta elaborada desde la Facultad era más completa, pues abarcaba los tres artículos que se mencionaban en el pliego petitorio: 95, 98 y 99, y en el artículo 99 se proponía la creación de un tribunal especializado para tratar los casos de violencia de género, mientras que el Consejo Universitario solamente proponía reformar los artículos 95 y 99, y respecto al tribunal universitario consideraba el establecimiento de paridad de género en este órgano, no la creación de un tribunal especializado en materia de género (San Martín, 2020).

El día de la sesión del Consejo Universitario, el director y los consejeros universitarios de la FFyL participaron reconociendo la relevancia de que al fin se discutiera este tema tan necesario y pidiendo que se considerara la propuesta del Consejo Técnico de la Facultad, resultado del trabajo colectivo de mujeres desde tiempo atrás. Tras una larga discusión finalmente se aprobó la propuesta elaborada por la Comisión de Legislación Universitaria

del Consejo Universitario que, si bien, representaba un logro importante, dejaba también una serie de pendientes (Soto, 2020).

A finales del mes de febrero se dieron otros pasos importantes respecto a las demandas con las elecciones de cada sector involucrado para conformar la Comisión Tripartita Autónoma (CTA), la cual quedó instalada oficialmente el 11 de marzo en un evento dirigido por la Comisión Tripartita Constituyente que ese mismo día terminó sus funciones. En el evento para la instalación se habló de la relevancia de concretar esa idea construida por y para mujeres, que tendría un papel clave para lograr una vida sin violencia de género en la Facultad; también se extendieron comentarios sobre la necesidad de construir espacios haciendo una política diferente desde las comunidades (CTC, 2020).

Por otro lado, el 28 de febrero el director de la FFyL convocó nuevamente a establecer un diálogo resolutivo para llegar a acuerdos que permitieran retomar las actividades de la Facultad. Las MOFFyL rechazaron la convocatoria mencionando que no había avances en las demandas e invitando a las autoridades a revisar nuevamente los límites y compromisos del diálogo del 15 de enero (MOFFyL, 2020e). No obstante, la dirección y algunos miembros de la comunidad académica y estudiantil acudieron el 3 de marzo para hablar sobre la situación de la Facultad. Como resultado de la reunión, un grupo de docentes acordó dirigir una carta a las MOFFyL pidiendo que señalaran qué hacía falta para poder reabrir las instalaciones pues les parecía de suma importancia retomar las actividades (FFyL, 2020). A partir de ese día y hasta el 13 de marzo (haciendo una pausa los días 8 y 9 de marzo sumándose al paro nacional por el Día Internacional de la Mujer), las MOFFyL difundieron en sus redes sociales una serie de infografías bajo el hashtag #LaFFyLDebeCumplirLasDemandas, donde señalaban los motivos por los cuales consideraban que las demandas no estaban realmente resueltas.<sup>15</sup> Para estas fechas, más de

---

<sup>15</sup> En las infografías, las MOFFyL hacían las siguientes observaciones sobre el cumplimiento de cada una de las demandas: 1) Modificación de los artículos 95, 98 y 99 del EG: los cambios aprobados por el CU, comparados con la propuesta del CT de la FFyL y las exigencias de las MOFFyL dejaban asuntos sin atender; 2) Renuncias de funcionarios: no había habido un reconocimiento público de los errores de esas personas en sus cargos, 3) Reapertura de casos: la dirección no había dado los perfiles de quienes estarían a cargo de este procesos, las carpas instaladas para abrir y revisar procesos de queja no eran un espacio seguro; 4) Transparencia en el registro de información sobre violencia de género: la página que se habilitó por parte de la dirección no daba todos los datos que ellas pedían, como el nombre y sector del denunciado y el número de personas que habían desistido en el proceso de queja; 5) Comisión Tripartita Autónoma: sí se firmó el compromiso de apoyar las actividades de la comisión, pero la dirección le estaba sumando responsabilidades que no habían sido acordadas y la presentaba como un logro de las autoridades y no de las MOFFyL; 6) Talleres: se presentó un

diez planteles de la Universidad tanto del nivel medio superior como del superior, se encontraban o habían estado en paro por razones de violencia de género (Sánchez, 2020).<sup>16</sup>

El 15 de marzo las estudiantes convocaron a una sesión extraordinaria del Consejo Técnico para el día 19 de marzo, donde ellas tuvieran voz y se discutieran los límites establecidos para sus demandas; de igual forma, invitaban a la comunidad a un diálogo previo a esta sesión. Ante esta información, el 16 de marzo el director de la Facultad, presidente del Consejo Técnico, respondió que ya había convocado al Consejo para tener una sesión de diálogo con las MOFFyL y posteriormente una sesión exclusiva del CT para deliberar sobre lo discutido conforme establece el marco legal del órgano en cuestión (Linares, 2020b). Así mismo señalaba que dado que toda la UNAM suspendería sus actividades presenciales y transitaría al uso de aulas digitales para continuar el semestre, la FFyL podría usar también esta alternativa para retomar sus actividades (Linares, 2020c). Ante ese aviso las MOFFyL señalaron que cancelaban el diálogo con el Consejo Técnico, pues no se estaban respetando sus condiciones. Finalmente, tras un comunicado del Consejo Técnico donde se anunciaba que la dirección había acordado retirar la propuesta de reanudar las actividades académicas de manera virtual y que sí podría realizarse una sesión del Consejo en que las estudiantes participaran (CT, 2020), las MOFFyL aceptaron participar del encuentro que se llevaría a cabo el viernes 20 de marzo.

En el día acordado, último en que la UNAM abría sus instalaciones para toda la comunidad antes del cierre ocasionado por la pandemia, comenzó la sesión extraordinaria del Consejo Técnico en condiciones ciertamente extraordinarias: en la zona de los pilares donde se había

---

taller hecho por el Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEG) que no permitía la participación de la comunidad en la decisión de los contenidos; 7) Curso propedéutico y materia: el propedéutico presentado por la dirección era una propuesta del CIEG que no resultaba aplicable al contexto de la FFyL y mostraba poco conocimiento sobre los temas, sobre la materia no se han establecido fechas de trabajo, ni se ha hecho pública la propuesta que la dirección ha trabajado con académicas de la FFyL; 8) Acompañamiento psicológico: la dirección no había hecho públicos los perfiles de quienes darán acompañamiento, ni ha aclarado el proceso para solicitar los servicios externos que se acordaron; 9) No criminalización a la protesta: las autoridades habían tenido actos represivos mandando personas a hacer disturbios fuera del plantel; 10) Disculpa pública a la familia de Mariela Vanessa: el director había banalizado el acto de la disculpa pública en varias ocasiones y no se había concretado una fecha para hacerla correctamente; 11) Espacios de organización: tendrían que ser dados por la Facultad sin necesidad de exigencias estudiantiles.

<sup>16</sup> Entre las escuelas que tuvieron paros entre noviembre de 2019 y abril de 2020 se encuentran los planteles 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 de la Escuela Nacional Preparatoria, los planteles Azcapotzalco, Oriente y Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia y las Facultades de Arquitectura, Artes y Diseño, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Economía y Psicología. (Sánchez, 2020)

llevado el diálogo anterior entre MOFFyL y la dirección, con integrantes de MOFFyL y de la recién creada CTA con asientos asignados en las mesas que se instalaron para la ocasión, y con todas y todos los asistentes utilizando cubrebocas y gel antibacterial como medidas de precaución ante la emergencia sanitaria. Uno de los puntos que llevaron más tiempo en la discusión fue la demanda respecto a las destituciones de funcionarios. La abogada de la Unidad de Género, el titular de la Oficina Jurídica y el Secretario General habían dejado sus cargos en los meses anteriores (aunque en ninguno de los casos se hizo un reconocimiento de haber cometido las faltas que las MOFFyL y miembros de la comunidad les atribuían); sin embargo, en esta ocasión las MOFFyL pidieron que el Consejo Técnico diera respuesta a una carta elaborada por estudiantes organizadas que exigían que esta persona no continuara como profesor de la Facultad tras haber sido señalado en el Me Too. Las estudiantes expresaron también su inconformidad ante la persona que recién había sido nombrada Secretaria General y denunciaron que había sido encubridora de violencias con otras mujeres por lo que exigían que se mantuviera fuera de todos los espacios donde se discutieran temas de género. Esta nueva petición fue mal recibida por la dirección y el Consejo Técnico, quienes mostraron apoyo a la persona señalada y comentaron que las MOFFyL no podían seguir agregando puntos a sus demandas. A pesar de este y otros momentos de tensión se logró ir avanzando en la revisión de todos los límites de las demandas; la dinámica consistió en que ambas partes señalaran en qué podía apoyar el Consejo Técnico para dar agilidad al cumplimiento de las demandas, se votaron acuerdos y compromisos, muchos de ellos, más que acciones por parte del propio consejo implicaban que este órgano escribiera a otras instancias para insistir en el cumplimiento de cuestiones que aún quedaban sin resolver; también se enunció que algunos de los límites sí estaban ya cumplidos como la conformación de la Comisión Tripartita y los cambios en el Estatuto General (MOFFyL, 2020f).

En este evento, las autoridades invitaron a reconocer la importancia de estos logros para toda la comunidad (Sánchez, 2020). Tras la revisión de las demandas se habló de las condiciones de acceso, vigilancia y seguridad que se tendrían en la Universidad durante el cierre por la contingencia sanitaria, considerando que las MOFFyL y estudiantes de otros planteles continuarían las tomas de sus respectivas instalaciones y finalmente el director pidió a las estudiantes que reconsideraran entregar las instalaciones antes del cierre de la Universidad y que admitieran que ya se habían cumplido los límites, pidió también que consideraran a toda

la comunidad y reiteró que la dirección y el Consejo Técnico habían demostrado voluntad y compromiso para trabajar en el problema (Sánchez, 2020). Las MOFFyL reafirmaron que no se mantenían en la Facultad por gusto ni por capricho y que a pesar del fuerte desgaste que todas tenían, todavía no estaban dadas las condiciones para terminar la toma.<sup>17</sup>

Dos semanas después de la sesión, el Consejo Técnico presentó a las MOFFyL y a la comunidad el trabajo que habían realizado para el cumplimiento de los acuerdos que se tomaron el 23 de marzo. Este documento fue el último que responderían las MOFFyL con respecto al cumplimiento de las demandas considerando lo siguiente: los acuerdos tomados con el CT respecto a las demandas de modificación de los artículos del Estatuto General en materia de género, atención a las denuncias y revisión de casos insatisfactorios de violencia de género, conformación de la comisión tripartita, incorporación de perspectiva de género en los planes de estudio, no criminalización de las estudiantes y las formas de protesta y respeto a los espacios de organización de las estudiantes, se consideraban cumplidos, aunque algunos de ellos seguían teniendo aclaraciones respecto al trabajo faltante de parte de otras instancias ajenas a la Facultad. En los casos de las cinco demandas restantes (destitución de funcionarios, transparencia en los casos de violencia de género, talleres con perspectiva de género para profesores y personal administrativo, acompañamiento psicológico y la disculpa a la familia de Mariela Vanessa), señalaban que los acuerdos y los límites aún estaban en proceso o que las respuestas entregadas por parte de instancias involucradas como la OAG para el acompañamiento psicológico o la Unidad de Transparencia sobre la actualización de casos de violencia de género en la Facultad, no eran claras ni satisfactorias. Sobre la disculpa pública para la familia de Mariela Vanessa, señalaron que no se consideraría cumplida hasta que volviera a haber una propuesta de fecha a la familia ya que la anterior había sido cancelada por el cierre de las instalaciones universitarias durante la contingencia. En su respuesta señalaron como indignante que, tras casi cinco meses de toma, sus demandas para vivir seguras aún no pudieran ser cumplidas por las diferentes autoridades universitarias (MOFFyL, 2020g).

---

<sup>17</sup> En las entrevistas, las estudiantes ubicaron el inicio de la cuarentena como el momento de un declive definitivo para la toma, pues los riesgos de las condiciones sanitarias y la poca cantidad de estudiantes que podían quedarse en las instalaciones fueron haciendo insostenible la toma de la Facultad.

El día 14 de abril, para sorpresa de la mayor parte de la comunidad, las MOFFyL citaron a las autoridades para entregar las instalaciones ya que habían decidido terminar la toma de la Facultad por su seguridad: “Hemos sido orilladas a tomar esta decisión debido al contexto de la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Hacemos énfasis en que la entrega de las instalaciones no responde al cumplimiento de nuestras demandas, ya que es evidente que estas no han sido cumplidas en su totalidad” (MOFFyL, 2020h). Con esto buscaban dejar muy claro que no había una resolución del conflicto ni de las demandas, pero la situación sanitaria las rebasaba y decidían irse. En sus redes sociales difundieron el momento en que entregaron las instalaciones leyendo un comunicado donde expresaban que la UNAM había aprovechado la contingencia para presionarlas a ellas y a las demás mujeres que resistían en sus planteles para que devolvieran las instalaciones, lejos de apresurarse a resolver las demandas. En ese mismo comunicado agradecieron a todas las personas que respaldaron su lucha y que les ayudaron a sostener la toma con apoyos diversos. Aclararon también que la organización de las mujeres no terminaba con la toma y que seguirían permanentemente buscando la vida digna de mujeres y disidencias dentro de la Universidad; como parte de este punto comunicaron que se haría una okupa de uno de los salones que ahora llamarían “La Salona” un espacio que estaría destinado a la organización y el encuentro entre mujeres y disidencias. Como cierre de los comunicados incluyeron el lema que se mantuvo colgado fuera de las instalaciones los cinco meses que duró la toma “Y ahora que prendimos la hoguera que arda todo lo que tenga que arder” (MOFFyL, 2020g). Fue así como sucedió la etapa de terminación de la movilización de las estudiantes organizadas.

Este acercamiento al desarrollo del movimiento de las MOFFyL permite ver que su movimiento, centrado en la violencia de género en la Facultad, se caracterizó entre otros aspectos, por una estrategia de comunicación con la comunidad y las autoridades mediante redes sociales que permitían difundir principalmente comunicados e infografías. En los hechos se refleja también que la participación de toda la comunidad de la FFyL en las acciones del Movimiento disminuyó con el paso del tiempo. Asimismo, las MOFFyL presentaron a lo largo de la toma una postura de no negociación con las autoridades al sostener la defensa del cumplimiento cabal de sus demandas en las condiciones que ellas lo

exigían.<sup>18</sup> Esta característica, sumada a la reiteración por parte de la dirección de la Facultad de que el pliego petitorio ya había sido atendido, así como de la necesidad de regresar a clases, complicó las posibilidades de diálogo entre ambas partes y contribuyó a que se extendiera el conflicto. Por otro lado, es notorio que las demandas de las MOFFyL fueron, además de una construcción colectiva durante la coyuntura, resultado de la recuperación de exigencias en temas de género en otros momentos del activismo feminista en la FFyL.

A continuación, se hablará del movimiento particular de la toma de la FFyL a través de la voz de las MOFFyL para tener una mirada más cercana a las experiencias que se desarrollaron en esta coyuntura.

---

<sup>18</sup> Lucía Álvarez (2020) ubica que esta posición confrontativa e inapelable de no negociación, es característica de las movilizaciones feministas de 2019 y 2020 en México junto con el protagonismo juvenil y estudiantil, los liderazgos desdibujados y las demandas en torno a la violencia de género.

## **Capítulo 3: El movimiento de mujeres como experiencia educativa, las voces de las MOFFyL**

Como se habló anteriormente, para Dubet (2011) la experiencia social es construida por las actoras y los actores y en esa medida, se llega a conocer a partir de lo que quienes la construyen dicen de ella. El estudio de la experiencia social requiere de la voz de las personas actoras para conocer cómo construyen y dan sentido a su mundo y a sus prácticas; es un estudio de las subjetividades que pone en el centro las actividades, las emociones, los significados y las conductas de las personas. En este sentido, en este capítulo se presenta el análisis de los testimonios de las estudiantes entrevistadas que participaron en la toma de la FFyL durante 2019 y 2020, para que sea a partir de su mirada y sus palabras que este trabajo hable de su experiencia social en torno a la toma, así como de la dimensión educativa que atraviesa esa experiencia social al posibilitar la configuración de nuevas subjetividades individuales y colectivas por medio de aprendizajes, vínculos e intercambios entre pares y la construcción de proyectos político-pedagógicos al interior del movimiento de las MOFFyL.

### **3.1 Las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras**

Para abordar los testimonios con un mejor contexto se incluye aquí una breve descripción de las condiciones particulares de las diez estudiantes parte de las MOFFyL que fueron entrevistadas para esta investigación, lo que forma parte de la construcción de su experiencia social. Los nombres de las estudiantes que colaboraron fueron modificados, en acuerdo con ellas mismas, para resguardar sus identidades y preservar el anonimato.

Entre sus rasgos, destaca que las participantes tenían entre 19 y 24 años al momento de colaborar en la entrevista, dos de ellas residen en el Estado de México y las demás en la Ciudad de México. Durante la toma se encontraban desde el primero hasta el último semestre de sus carreras y pertenecían a seis diferentes licenciaturas de la Facultad. Únicamente dos de las entrevistadas tenían como única ocupación ser estudiantes durante los meses de noviembre a abril (además claro, de involucrarse en el sostenimiento de la toma y las labores de cuidado y actividades sociales de la vida personal de cada una), las otras realizaban actividades diversas como dar clases particulares, ser ayudantes de investigación en la UNAM, realizar el servicio social o algún voluntariado y tomar clases fuera de la Facultad.

Estas características evidencian que los perfiles y procesos académicos de las integrantes del Movimiento eran diversos.

En cuanto a su formación previa a la licenciatura, destaca que únicamente cuatro de las diez entrevistadas cursaron el bachillerato en planteles de la UNAM, una de ellas dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco y el resto en los planteles seis y nueve de la Escuela Nacional Preparatoria. Las otras seis participantes cursaron el bachillerato en diferentes escuelas del sector privado entre las que se encuentran el Colegio Madrid y Logos, instituciones caracterizadas por una educación activa y con amplio interés en el desarrollo de capacidades críticas en el estudiantado.<sup>19</sup> Esta información puede ayudar a pensar la relación que han establecido con la Universidad, su sentido de pertenencia a la institución y sus experiencias en ella, pues éstas se han desarrollado fundamentalmente en su tránsito por la licenciatura.

Nombre	Edad	Carrera	Semestre	Bachillerato de procedencia
Sonia	23	DyGI <sup>20</sup>	7°	ENP 6
Guadalupe	20	DyGI	3°	CCH Azcapotzalco
Julia	19	DyGI	1°	Institución privada
Abigail	22	Letras Modernas <sup>21</sup>	5°	Institución privada
Paola	22	Historia	5°	Institución privada
Elena	24	Filosofía	9°	Institución privada
Agnes	22	Filosofía	7°	ENP 9
Graciela	24	LDyT <sup>22</sup>	Egresada	Institución privada
Luna	22	Letras Clásicas	7°	Institución privada
Tomasa	20	Letras Hispánicas	3°	ENP 6

*Cuadro 1*

Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

Todas las entrevistadas señalaron haberse involucrado en espacios de organización social, destaca entre estos la movilización estudiantil en torno al ataque porril del 3 de septiembre

<sup>19</sup> Los proyectos educativos de las escuelas mencionadas pueden consultarse en sus respectivos sitios web: <https://colegiomadrid.edu.mx/> y <https://logos.edu.mx/nuestroproyecto/>

<sup>20</sup> Desarrollo y Gestiones Interculturales

<sup>21</sup> Lengua y Literaturas Modernas

<sup>22</sup> Literatura Dramática y Teatro

en 2018 (3S), actividades de apoyo, gestionadas tanto en la Facultad como fuera de ella, tras el sismo del 19 de septiembre de 2017 (19S) en la Ciudad de México, así como participación en marchas de protesta estudiantiles y feministas. Cuatro de las estudiantes que participaron en estas coyunturas expresaron no haberse sentido plenamente cómodas ni integradas en estos espacios que fueron de organización mixta. De su experiencia política, destaca que sólo una de las estudiantes entrevistadas había formado parte de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras desde antes de la toma; tres más llegaron a participar de las acciones organizadas por esta agrupación. Una de las entrevistadas estuvo involucrada en acciones de protesta contra la violencia de género en el bachillerato donde estudió.

Con relación a sus familias, una de las madres de las entrevistadas cuenta con bachillerato concluido, tres con carrera técnica, cuatro con licenciatura, una con maestría y una con doctorado. En cuanto a sus padres, tres concluyeron el bachillerato, uno cuenta con una carrera técnica, tres con una maestría, uno con doctorado y sobre dos de ellos las estudiantes no proporcionaron esa información. Respecto a sus experiencias de organización una de las madres estuvo involucrada en el movimiento magisterial en contra de la reforma educativa de 2013, una se sumó a exigencias de revisión y reparación de su lugar de trabajo tras el 19S, una participó en marchas en contra de la estrategia de seguridad de Felipe Calderón durante su sexenio presidencial, una colaboró en redes de apoyo a personas exiliadas durante la dictadura militar en Chile y otra en el levantamiento zapatista de 1994 al igual que uno de los padres; además, uno de los padres apoyó a Andrés Manuel López Obrador en su movimiento tras la derrota en las elecciones presidenciales de 2006 y otro militó en partidos comunistas durante su juventud. En suma, las madres y/o padres de cinco de las estudiantes entrevistadas han tenido algún acercamiento a experiencias de protesta y de organización social; esto implica también, que, como parte de su capital cultural, las estudiantes cuentan con referentes cercanos en torno a este tipo de espacios, lo cual, aunado a sus experiencias y posiciones políticas personales, así como a sus trayectorias escolares, puede tener una incidencia en su participación en el activismo. De entre quienes mencionaron que ni su madre ni su padre ha participado en movilizaciones sociales, una estudiante manifestó que su familia se ha caracterizado por manifestar una postura de rechazo ante ese tipo de acciones.

### 3.2 Detonantes de la toma de instalaciones de la FFyL

Antes de hablar de las experiencias que se construyeron durante la toma, resulta relevante mencionar lo que las entrevistadas identificaron como detonantes de la movilización de las MOFFyL en el mes de noviembre de 2019. Estos se dividen en cuatro: 1) los antecedentes de movilización estudiantil, especialmente la feminista, 2) las conductas machistas en espacios de organización estudiantil, 3) la eliminación del mural de Atenea y la Victoria Alada y 4) la imposibilidad de diálogo en los primeros encuentros con la dirección de la FFyL. Al respecto del primer elemento las estudiantes comentaron:

Está lo que hizo que se gestara organización desde hace varios años y lo que detonó la toma como tal [...], desde el feminicidio de Lesvy empezó una organización mucho más concreta, también la desaparición de Mariela fue muy importante. (Abigail)

Ya había pasado un paro feminista separatista en 2018 de 24 horas por las violencias continuas, después hubo varias movilizaciones por el 3 de septiembre de 2018 que hizo que hubiera mucha efervescencia en la movilización estudiantil y un reconocimiento de varias como personas que podemos organizarnos por algo. (Graciela)

Las estudiantes ubican entonces, que además de los eventos específicos que desencadenaron la toma, como la eliminación del mural en la Facultad y la respuesta inicial de las autoridades a las protestas, el clima de organización estudiantil en la FFyL en contra de diferentes violencias desde el 2017, también fue un factor que permitió a las estudiantes ver la protesta social como un camino para visibilizar y atender las violencias de género.

Con respecto al segundo elemento, las violencias machistas en espacios de organización estudiantil, se recuperan los siguientes testimonios:

Muchos de los amigos que hicimos en el 3S (3 de Septiembre) salieron denunciados por violencias, por agresiones sexuales y nos empezamos a dar cuenta de que estas formas de organización no nos estaban protegiendo como mujeres, nos estaban vulnerando, aunque fuera organización estudiantil y nos dimos cuenta de que no podíamos confiar en ellos porque todo el tiempo repiten esas violencias, pero sí podíamos confiar en nuestras compañeras. (Graciela)

En ese paro del dos de octubre de 2019 estaban hablando de que querían hacer una valla de morras en la marcha para que protegiera al contingente porque a nosotras obviamente no nos iba a golpear la policía porque pobrecitas y yo me indigné muchísimo [...] como si el pinche Estado no fuera a replicar esta lógica de mandar a todas las mujeres policías, como si no nos acabaran de golpear en las últimas marchas. (Abigail)

Entró al paro un vato que acababan de denunciar y yo dije "no sé qué hace este bato aquí" y que se paran todos los del MTS (Movimiento de los Trabajadores Socialistas) y me empiezan

a gritar y nadie me respaldó, nadie, nadie, nadie. Casi todas las morras habían ido a polacas a apoyar entonces yo estaba sola con puros batos y nadie dijo nada, todos se quedaron callados. (Abigail)

Así, de acuerdo con las estudiantes, había al interior del Movimiento un dolor y un enojo acumulado no sólo hacia las autoridades sino también hacia sus compañeros estudiantes, quienes habían mostrado comportamientos machistas y violentos en los espacios mixtos de activismo. En torno a estas situaciones es pertinente traer a colación las palabras de Ana de Miguel (2015), quien plantea que “Entre los revolucionarios también ha estado y puede estar firmemente interiorizado el patriarcado, sus normas y sus valores” (p. 321), es decir, que los estudiantes activistas varones no se eximen automáticamente de tener actitudes patriarcales por el hecho de interesarse por una causa social. De igual forma, este tipo de acontecimientos como los descritos por las entrevistadas fueron despertando en las estudiantes la necesidad de organizarse sólo entre mujeres para evitar y combatir este tipo de violencias contra ellas.

En ese mismo paro del 2 de octubre de 2019 se comenzó el mural del beso entre Atenea y la Victoria Alada que después fue eliminado de las instalaciones, colocándose éste como un tercer elemento detonante. De acuerdo con las entrevistadas este mural era muy significativo para ellas en tanto que al representar a dos mujeres besándose, buscaban, además de dar visibilidad a las relaciones lésbicas, mostrar un mensaje de reconciliación y de amor entre mujeres. Así mismo, otro factor que le sumó un valor especial a dicho mural fue que su elaboración se hizo a partir de un proceso colectivo en el que participó un número amplio de mujeres estudiantes de la FFyL como se narra en los testimonios siguientes:

Justo por eso propuse pintar un beso entre morras [...] porque era una cuestión de reconciliación entre morras y yo intenté hacerlo lo más mínimo y que fuera algo que hicieran absolutamente todas las mujeres que estaban presentes y a cada una que pasaba le poníamos un pincel en la mano y vas, y decían "pero yo no sé hacer nada" y le decíamos "no importa, ponle una rayita ahí" [...] y entonces que fuera el único que borrarán fue un mensaje muy claro de la Facultad a las morras de "ustedes son lo que no vamos a tolerar". (Abigail)

Ya eran muchas cosas acumuladas de los casos de acoso y de violencia de género que se ignoraban por la Facultad y ya el detonante final fue que borrarán el mural de la victoria alada, que fue el único mural que se borró y eso se vio como un caso de lesbofobia y también de misoginia. (Elena)

La eliminación de esta expresión gráfica fue interpretada por las estudiantes como un acto de lesbofobia, de misoginia y de represión a la organización de las mujeres en particular. En este sentido, puede entenderse que el hecho de que se haya quitado un mural con un valor

muy grande para las estudiantes por su significado en torno al amor entre mujeres, despertó en ellas una fuerte indignación, llevándolas a comenzar la organización que desató en la toma de las instalaciones.

No obstante, las estudiantes entrevistadas coincidieron en que si bien, el asunto en torno al mural y las demandas iniciales eran verdaderamente lo único que se buscaba atender al inicio del paro, desde su punto de vista, el día 5 de noviembre cambió el rumbo del Movimiento tras no consolidarse el espacio de diálogo que iba a darse ese día entre la dirección y las estudiantes debido a que el director se marchó del lugar de la reunión después de algunas discusiones entre ambas partes y antes de iniciar cualquier diálogo. Este aspecto puede considerarse el quinto detonante del Movimiento. Al respecto las entrevistadas comentaron:

Yo creo que el movimiento de la toma empezó más el día del primer diálogo que no se hizo[...] Linares se fue y creo que fue muy poderoso el que después de que se fuera se abriera el micrófono y salieran tantas denuncias. Creo que ese fue un momento en el que cambió por completo la dimensión de las exigencias y que amplió el movimiento. (Sonia)

Pues el paro inicial fue por lo del mural y las cosas que estaba diciendo la que era encargada de la Unidad de Género, pero cuando intentamos tener un diálogo con Linares y él se fue, fue que empezaron a salir todas las denuncias y nos quedamos horas solo narrando y escuchando historias de violencia de género en la Facultad y yo siento que si hay un detonante fue ese día que con horas y horas y horas de estar escuchando esas historias dijimos "esto realmente no es algo chiquito, esto rebasa cualquier cosa que estábamos pensando" [...] creo que ese no diálogo fue el detonante de todo el movimiento en sí porque antes de eso solo era un paro coyuntural y a partir de eso ya se volvió un movimiento por completo. (Luna)

Con lo anterior, se muestra que, por un lado, para las MOFFyL su lucha respondía no sólo a la violencia de género, sino a la respuesta institucional ante esta problemática, que para ellas estaba cargada de desinterés y falta de escucha. Por otro lado, también es claro que las denuncias compartidas un día después del inicio del paro, les hizo ver de forma muy tangible la magnitud de los casos de violencia de género que se vivían y habían vivido anteriormente en la FFyL.

Ahora bien, la experiencia social de las MOFFyL que fueron entrevistadas se presentará a partir de tres categorías de análisis que responden a las lógicas de acción que componen la experiencia social de acuerdo con la propuesta de Dubet, es decir, integración, estrategia y subjetivación.

### 3.3 Integración: sentido de pertenencia y construcción de identidad como MOFFyL

La lógica de la integración, es una actividad subjetiva en donde “se defienden posiciones sociales, se afirman valores que también son identidades personales, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente, por el mantenimiento de la propia identidad [...]” (Dubet, 2011) Esta lógica se caracteriza principalmente por la definición y el mantenimiento de la identidad tanto del grupo al que se pertenece como del grupo que es “el otro”; para ello, las personas recurren a los valores compartidos y las características comunes a través de los cuáles generan un sentido de pertenencia.

#### 3.3.1 Nombrarse Mujeres Organizadas

Uno de los elementos que contribuyó a la construcción de una identidad delimitada y reconocida de las MOFFyL, fue precisamente la forma en que se nombraron y en que, eventualmente, la comunidad comenzó a ubicarlas como colectivo aún sin conocer directamente a sus integrantes. En este sentido, las entrevistadas comentaron que el nombre de Mujeres Organizadas respondía a diversos motivos, el primero de ellos hace alusión a un elemento práctico y estratégico de utilizar los medios que ya tenía el grupo de Mujeres Organizadas de la Facultad desde antes de la toma:

No fue un "vamos a hacer un grupo y vamos a nombrarnos tal", sino que solo sucedió y de pronto ya estábamos en la Facultad y teníamos que empezar a sacar comunicados y al principio cómo firmar era parte de la discusión, [...] pero creo que después nos absorbimos en la historia del movimiento feminista de la Facultad bajo Mujeres Organizadas [...] y estaban cosas tan simples como que esa era la página de Facebook que ya tenía toda la difusión y todo el alcance. (Luna)

Por otro lado, nombrarse “mujeres” también se decidió para dar diversidad a la organización ya que en ella había y se defendía a mujeres de diferentes posturas políticas y de diferentes sectores de la Universidad como profesoras y trabajadoras:

"Mujeres" lo habíamos tomado porque sabíamos que no todas nos considerábamos feministas, entonces era para dar diversidad a esas voces que luchaban por el mismo objetivo en contra de la violencia de género, pero de muy distintas posiciones y que al final eso no era motivo para no estar en la misma lucha. (Guadalupe)

Era entender que no es necesario nombrarnos feministas para resistir y para luchar en este mundo. (Paola)

En algún momento alguien dijo que en realidad era Mujeres Organizadas porque esa organización no les pertenecía a estudiantes exclusivamente [...] Y no sólo es más amplio en

cuanto quienes estamos aquí sino por quienes apostamos, por quienes estamos haciendo esto que no es solo por las estudiantes sino por las mujeres. (Julia)

En este sentido, algunas de las entrevistadas aludieron a la lucha de las mujeres zapatistas que se nombra y se dirige a las “mujeres que luchan” reconociendo los diferentes lugares personales y políticos desde los que las mujeres piensan y transforman sus realidades.

Finalmente, se buscaba evidenciar a través del nombre, que eran precisamente mujeres, quienes recibían principalmente las violencias en contra de las cuáles se estaban manifestando. En este tenor, la identidad del Movimiento se constituye también a partir del reconocimiento de una herida compartida causada por las violencias vividas y por aquellas a las que son vulnerables por el hecho de ser mujeres.

Ojalá no tuviera que nombrarme como mujer [...], pero porque soy mujer nos están matando, porque soy mujer vivo con miedo, entonces creo que por eso era importante nombrarnos así. (Graciela)

Era politizar esa parte de "somos mujeres las agredidas, somos las mujeres las que estamos haciendo estas exigencias" [...] pero creo que fue un error no nombrar a las disidencias porque entonces solo se hablaba de mujeres sosteniendo la toma cuando teníamos compañeros ahí. (Elena)

Como se observa en los testimonios anteriores, algunas de las estudiantes entrevistadas reconocieron que hizo falta nombrar a las disidencias sexogenéricas de manera clara, pues si bien, este grupo era convocado a las diferentes acciones que se llevaban a cabo en la toma y hubo personas de estas comunidades que contribuyeron al sostenimiento de la toma, el colectivo se dio a conocer únicamente como “Mujeres Organizadas”, y no como “Mujeres y Disidencias Organizadas”.

### 3.3.2 Objetivos del Movimiento

Otro de los elementos que permitieron que quienes formaran parte de la toma desarrollaran un sentido de pertenencia fue tener objetivos comunes en el Movimiento. Las estudiantes entrevistadas expusieron que los objetivos no estaban planteados desde los primeros días de noviembre en que se decidió hacer un paro, sino que fueron construyéndose a lo largo de la toma. De igual manera, ubicaron que existían dos tipos de objetivos: unos orientados hacia el plano institucional y otros encaminados a la propia organización estudiantil. Respecto al primer grupo se recogieron testimonios como los siguientes:

Como objetivos generales de la toma era que hubiera una planeación real de erradicación de la violencia de género; desde cómo prevenirla, cómo ejecutar las sanciones, cómo tener una educación sobre violencia de género, cómo crear espacios seguros, porque ya la UNAM venía con proyectos hipócritas como este proyecto de *He for She* donde por un lado le hacían un chingo de ruido, pero por el otro lado ibas a denunciar y no procedían tus casos y tenías que estar todo el tiempo con tus agresores. (Graciela)

Yo creo que el propósito principal era el cumplimiento del pliego petitorio y que fuera en su totalidad, aunque eso quizá no fue la mejor idea. (Elena)

El objetivo era involucrarnos en los procesos que tenían que ver con la erradicación de la violencia de género en la Facultad, incidir en los espacios de toma de decisiones. (Guadalupe)

También buscábamos mejorar las condiciones para las mujeres y disidencias que vayan llegando a la Universidad intentando que cada vez sea un poco mejor y si no se puede mejorar de un año a otro que se sienten precedentes para que se mejore. (Julia)

De esta manera las estudiantes buscaban que la Universidad tomara acciones con incidencia real en la erradicación de la violencia de género dentro de la institución, al considerar que los programas existentes en ese momento no atendían la problemática debidamente. Algunas de las entrevistadas compartieron sus dudas sobre si mantenerse firmes en la exigencia del cumplimiento total de su pliego petitorio fue una buena estrategia política; sin embargo, la mayoría de ellas sostuvo que el cumplimiento total de sus demandas era su objetivo central. A partir de las entrevistas y de la revisión de sus demandas, resulta evidente que las MOFFyL se preocupaban porque su organización tuviera un impacto a largo plazo, no sólo de forma coyuntural; que los logros que se pudieran obtener mediante la toma sentaran bases para una transformación de la Facultad donde la comunidad pudiera estar involucrada.

En cuanto a los objetivos orientados hacia las formas de organización y de sus experiencias como universitarias las entrevistadas comentaron:

Creo que había algo un poco más profundo, que no era tan visible porque pasaba más por el interior, que era cambiar cómo se entendía la organización estudiantil y ver que había otras formas de relacionarse y otras formas de organizar, otra forma de juntas que no son asambleas, otras maneras de participación que no son un montón de gente y una mesa al frente que va ordenando las cosas. Que hay otras formas desde donde se habla en donde hay una importancia muy grande de lo personal, de lo emocional, de construir también desde ahí; que hay una cuestión política de que la otra no solo es compañera, sino que sí es amiga y que el trabajo puede ser más horizontal. (Julia)

Formar redes fue un objetivo chido, siempre se buscaba articularse con otras chicas de otras facultades [...] y siempre hacer redes que trascendieran, que no fuera solo el momento en el

que marchas con otra, pero ya no sabes cómo se llama y nunca la vuelves a ver, sino mantenernos bien en contacto. (Julia)

Algo que orientaba absolutamente todas las decisiones era que era una lucha por la vida [...], en realidad es algo que viene desde Araceli, la mamá de Lesvy, y justo era esto que más allá de querer formación feminista, o castigo para los batos, pues lo único que se buscaba era una vida digna. (Abigail)

Resulta interesante de estos testimonios, que las MOFFyL no sólo reflexionaron acerca de lo que deseaban alcanzar mediante su organización, sino que replantear las maneras en que iban a sostener su lucha fue también un punto importante de sus propósitos. Entre estas formas de organizarse destaca el reconocimiento de las emociones como parte de su lucha, así como la intención de tejer redes con mujeres movilizadas en otros planteles de la UNAM, entablando con ellas una relación afectiva más allá de las alianzas políticas.

Como deja dicho el testimonio de Abigail, de forma global lo que las MOFFyL se planteaban como meta era una vida digna y libre de violencia especialmente para las mujeres y para las disidencias de la comunidad de la FFyL; alrededor de ese objetivo se buscó construir tanto el pliego petitorio como las formas de accionar.

### 3.3.3 Motivos de integración al Movimiento

La identificación con la causa trazada en los objetivos, sumada a la convicción de que el Movimiento tenía demandas legítimas y urgentes y que atravesaba sus propias vivencias universitarias, fue lo que motivó a varias de las estudiantes a integrarse a la movilización como se muestra a continuación:

Me uní porque creo que la toma y todo lo que sucedió en esos meses era algo bien necesario, era urgente, algo que llevaba años exigiéndose y la situación era cada vez más insostenible. (Paola)

Yo estaba consciente de que la Universidad en su totalidad no es un espacio seguro, entonces saber que podía pasarme algo como lo que me pasaba en mi trayecto de la casa a ahí y saber que a muchas morras les ha pasado y que hay personas muy violentas ahí en la escuela sí era una de mis preocupaciones. (Guadalupe)

De lo anterior, destaca que para las MOFFyL la UNAM no se sentía como un espacio seguro, sino como otro escenario en el que ellas y sus compañeras podían ser violentadas o habían experimentado violencias de género. Esto puede ayudar a comprender por qué, a lo largo del Movimiento, las estudiantes insistían en que se reconociera que la violencia de género ocurría al interior de la Universidad, así como su preocupación por atender las situaciones de

violencia, en tanto que, para ellas, mantener las cosas como estaban, implicaba continuar en una situación de riesgo.

Por otro lado, las entrevistadas establecieron cierto vínculo entre la empatía y la convicción en la causa y asumir una responsabilidad de acción para que la toma pudiera mantenerse; es decir, para ellas no era suficiente respaldar las demandas de las MOFFyL desde fuera, sino que les parecía necesario acuerpar la toma para manifestar su apoyo. En este acto de tomar acción también se involucran aspectos como la situación de salud de las estudiantes que les permite o imposibilita involucrarse en determinadas actividades.

En cuanto fui a los diálogos y empecé a escuchar las denuncias de las chicas y empecé a leer los comunicados de las MOFFyL me sentí muy identificada con lo que ellas querían y hubo un punto en el que pensé "la toma no se va a sostener si no nos involucramos más personas". (Elena)

Sentía que no podía quedarme sentada nada más viendo, pero también algo muy importante es que mi salud mental había mejorado muchísimo y dije "creo que ya me siento anímicamente mejor y más estable, creo que ahora sí puedo aportar algo mínimo acuerpando". (Agnes)

Otro motivo de integración que se mencionó durante las entrevistas y que refleja nuevamente el interés de las estudiantes por tener espacios de organización estudiantil diferentes a sus experiencias previas en donde habían presenciado violencias por parte de los varones, es el poder participar en un espacio de organización llevado a cabo solo por mujeres como expresan algunas de las entrevistadas:

El hecho de que me haya acercado más a la organización y me haya quedado ahí tiene mucho que ver con el hecho de que éramos puras morras y de que hablábamos desde espacios y lugares en los que yo sí me podía encontrar. (Paola)

Pues sólo me gustó, me gustó existir en un espacio así y me gustó existir sólo con mujeres [...] lo que había pasado en mi vida antes de eso me pedía estar en un sitio donde no hubiera hombres. (Tomasa)

De esta forma, para las MOFFyL, organizarse entre mujeres era una apuesta por un espacio de organización estudiantil distinto y seguro. La construcción de una movilización separatista les permitía relacionarse desde la empatía y la solidaridad, pues como mujeres encontraban experiencias y posturas en común; a la par que, desde su perspectiva, era una estrategia para mantener un espacio en donde hubiera menores riesgos de vivir violencias de género.

A lo largo de las entrevistas, las MOFFyL compartieron también que al congregarse en la toma se establecieron relaciones personales entre las mujeres que participaban. Este elemento contribuía también a que las estudiantes permanecieran en el espacio al considerar estos lazos como algo valioso.

Siento que los lazos que se iban formando ahí iban mucho más allá de ser compañeras de escuela, entonces también articular cosas desde esos lazos se me hacía algo súper valioso y también creo que esos lazos son los que se deberían estar viviendo en la Universidad y no lazos violentos. (Guadalupe)

En este sentido Tamayo (2016) propone que en los movimientos sociales los lazos afectivos y la dimensión emocional centrada en el acto de conmoverse son determinantes para consolidar la cohesión y la propia organización, pues esos afectos suelen traducirse en compromisos con el colectivo a la vez que son detonantes de la organización.

#### 3.3.4 Valores del Movimiento

En consonancia con el establecimiento de relaciones personales durante la toma, el reconocimiento de las emociones y de los afectos es considerado por las estudiantes como uno de los valores de su organización:

Compartíamos mucho el crear espacios desde el amor, desde la ternura y desde la escucha, creíamos en otras formas y valores que usualmente no veíamos en otros espacios estudiantiles. (Guadalupe)

Y lo emocional era un poco reivindicativo de que las emociones han sido muy negadas y vistas como algo que traba los procesos organizativos, entonces creo que había un valor muy grande de pensar que, si desde ahí nos dolían las cosas lo suficiente para estar ahí, entonces también podíamos organizarnos desde ahí. (Julia)

Algo que también estaba era no negar las emociones, el ponerte a llorar, ponerte a gritar y enojarte, y no en un sentido impulsivo sino en un sentido de reconocernos como personas que sentíamos muchas cosas. Creo que permitía cosas como empatizar entre nosotras, pero al mismo tiempo eso a la larga desgastó muchísimo, muchísimo, porque llorar y estar enojada cansa, pero no creo que sea algo de lo que debamos arrepentirnos porque reconocer a los sentimientos como una declaración política es algo muy necesario. (Paola)

Desde las MOFFyL se valoraba expresar y compartir los sentimientos como el amor y la ternura, al igual que la tristeza o el enojo. En este sentido, Coral Herrera (2018) habla del amor hacia las comunidades a las que se pertenece, al igual que del sufrimiento que se comparte en colectivo, como motores de transformación social.

De acuerdo con las estudiantes, entre los valores que se procuraron durante la toma se ubican también la horizontalidad y la colectividad, valores que desde su perspectiva permearon la organización política y la convivencia durante la toma.

Creo que se intentaba tener una organización horizontal y defendíamos mucho eso, que todas tuviéramos la misma voz [...] y también por eso, teníamos en común un cuestionamiento a las prácticas masculinas del poder. (Tomas)

Yo creo que la cuestión de la colectividad era muy valiosa pero como... ¡ay no sé, eso está muy mágico! solo llegaban momentos bien intensos en juntas en los que yo tal cual sentía que, o sea no era metafórico, sentía que estábamos respirando juntas y que estábamos llorando juntas y que estábamos gritando juntas; yo me sentía gritando aunque yo no gritara, como ya unas cosas bien corporales extrañas [...] Había un buen de gente que habíamos tenido problemas y que estábamos un poco tiradas a la desgracia y de pronto sí te daba un buen de fuerza la idea de que no te estabas parando tú sino que nos estábamos parando todas y entonces te parabas por todas y eso ayudaba un buen. Incluso las luchas personales las compartíamos. (Julia)

En este último testimonio, además del sentido de colectividad se observa cómo las estudiantes vivían la consigna de “poner el cuerpo”, común entre los movimientos feministas para hablar de dar apoyo a otras mujeres y a sus luchas por medio de acciones situadas desde el cuerpo como punto de partida para la reflexión y la acción (Larrondo y Ponce, 2019), como asistiendo a marchas y estando presentes de forma física en las protestas y otras acciones colectivas. Aunado a estos valores, también se mencionaron como ejes del trabajo entre las MOFFyL cuestiones como la escucha, la solidaridad y el cuidado concebido como un acto político de apuesta por la defensa de la vida, la ternura y de la dignidad.

### 3.3.5 Alianzas y enemistades del Movimiento

Otro de los elementos que Dubet (2011) señala como claves en la lógica de integración es la distinción entre un “Ellos y nosotros”. Este elemento puede identificarse a partir de la clasificación que hacen las protagonistas del movimiento social entre personas aliadas y enemigas de su causa. En cuanto a las aliadas, las MOFFyL que fueron entrevistadas consideraron en primer lugar a otras mujeres, tanto a otras estudiantes que también estaban sosteniendo paros en sus planteles, con quienes mantuvieron redes de comunicación y de apoyo; como otras mujeres de diversos lugares que no tuvieron necesariamente un papel específico o duradero, sino que manifestaron muestras de apoyo en distintos momentos de la toma como se describe en los testimonios siguientes:

Otras que serían aliadas sería toda esta red que se hizo con mujeres organizadas de otras facultades que nos daban mucho amor, venían a apoyarnos, a acuerpar la toma y también a pedirnos ayuda. Era muy inspirador pensar que esta cosa era más grande que lo que nosotras estábamos haciendo. (Graciela)

En el salón que era la cocina teníamos un muro con todas las cartas de apoyo, porque nos visitó gente de otros países que nos platicaba de la situación en su escuela o de sus vidas personales, entonces yo diría que las mayores aliadas eran otras mujeres, mujeres de donde sea, de todos lados. (Abigail)

Nuestras aliadas eran mujeres que probablemente no tenían ningún vínculo entre ellas, mujeres que llevaban comida, mujeres que iban a enseñarnos cosas, a darnos talleres, a platicar con nosotras. Esas personas nos sostuvieron. (Tomasa)

De igual manera, las entrevistadas mencionaron que las profesoras de la Facultad también fueron un sector de aliadas con diversas acciones de apoyo como donaciones económicas, impulsar las demandas de las MOFFyL en otras instancias de la Universidad y contactarlas con medios. Algunas también compartieron que muchas de sus profesoras las apoyaron mostrando flexibilidad cuando se reprogramó la evaluación del semestre 2020-1. Los siguientes testimonios hablan del rol de las profesoras:

Creo que en el campo político o no sé cómo llamarlo, de los diálogos y cómo llevar las demandas a las entidades correspondientes pues las profesoras sí nos ayudaron mucho a que algunas cosas salieran. (Guadalupe)

Había varias profesoras que nos estaban apoyando mucho, que nos llevaban comida, nos depositaban dinero, nos apoyaban mucho económicamente. (Graciela)

Otras profesoras iban y nos ayudaban a calmar las cosas cuando otros profesores nos iban a decir cosas [...] también las profesoras que se involucraron en la constituyente, creo que su trabajo ahí fue honesto con una intención de que se cumplieran las demandas. (Elena)

Otro grupo que las MOFFyL contemplaron como un aliado de su movilización fue el de las y los representantes estudiantiles en el consejo técnico y de la comisión de equidad de género del consejo técnico (ahora Comisión Interna para la Igualdad de Género). Al respecto, en las entrevistas se posicionaron elementos como los siguientes:

También les consejeres estudiantiles creo que fueron un apoyo súper constante y valioso porque ellos sabían más de la institución y yo siento que pensaban más otras cuestiones, porque incluso desde una cuestión espacial las MOFFyL estaban encerradas y entonces los consejeres eran un puente con la comunidad que seguía afuera y sabían otros problemas relacionados con la toma, que estaban teniendo las y eso ayudaba a replantearse ciertas cosas. (Julia)

Las morras estudiantas del consejo técnico fueron un gran apoyo y quizá en general la comisión de equidad de género del consejo técnico creo que fue muy importante para impulsar algunas demandas, pero las morras estuvieron en las mesas de trabajo y de las cosas que estaban en las órdenes del día ellas ya llevaban algunas cosas de lo que se estaba haciendo en la comisión y con base en eso trabajábamos, porque también sabíamos que al final es inevitable dialogar con la Facultad. (Paola)

Resulta interesante que las MOFFyL hayan decidido formar alianzas con un sector institucional dado que constantemente mostraron una resistencia y un fuerte descontento hacia diferentes autoridades de la UNAM. Sin embargo, como los propios testimonios resaltan, en el sector estudiantil del consejo técnico encontraron una relación estrecha para impulsar sus demandas también desde vías más formales, así como para ampliar su perspectiva respecto a la dinámica de la comunidad durante la toma. Esta alianza es significativa también porque la movilización estudiantil de la FFyL había tendido con anterioridad a mantenerse alejada de la representación estudiantil en este órgano colegiado.

Entre otros sectores aliados las estudiantes identifican a algunos medios de comunicación que ayudaron a ejercer presión sobre las autoridades y a combatir los discursos que criminalizaban la protesta de las MOFFyL. También se reconoció el apoyo de mujeres defensoras de Derechos Humanos que las asesoraron y acompañaron durante la toma y a una parte de la comunidad de la FFyL que les brindó ayuda de diferentes maneras. Estas alianzas se ejemplifican en testimonios como los siguientes:

Podría pensar en algunos medios de comunicación que fueron personas que ayudaban a hacer contrapeso con la mediatización horrible que tenían ciertos periódicos hacia nosotras. (Agnes)

Las primeras personas que yo sentí que nunca nos dejaron fueron las defensoras de derechos humanos que nos estuvieron asesorando, creo que ellas fueron un gran pilar para que las demandas tuvieran ese peso basado en los Derechos Humanos, pero también en algunos puntos de quiebre ellas nos alentaban un buen a estar ahí, a seguir en pie, entonces creo que ellas fueron nuestras mayores aliadas y lo siguen siendo. (Guadalupe)

Las personas de la comunidad de la Facultad que nos daban comida, nos apoyaban difundiendo, alegando por la legitimidad de la toma. (Luna)

Por otro lado, la parte del “Ellos”, o el enemigo, se concentró, de acuerdo con las entrevistas, en la figura de la dirección de la FFyL; sobre esta, las MOFFyL describen que tuvieron una respuesta no colaborativa y de poca escucha y empatía de su parte; para ellas, las autoridades

estaban enfocadas en recuperar las instalaciones de la Facultad, no en atender la violencia de género que se vivía en su comunidad.

Yo considero que siempre fueron las autoridades, o sea porque sí eran con quienes teníamos que dialogar y llegar a acuerdos, pero también eran quienes ponían trabas y no cooperaban. (Guadalupe)

El primer adversario era la dirección, pero también es entender que al final la dirección no es solo la dirección, es la rectoría y son las prácticas universitarias que llevan más de cien años existiendo, es reconocer la dimensión sistémica y la dimensión estructural a la que nos estamos enfrentando. (Paola)

Con las autoridades se nos reprochó mucho como "es que no hay diálogo" y era como "pues es que ya les dijimos lo que queremos, está en este papel que tú firmaste, aquí dice que lo que tienes que hacer. No queremos dialogar porque solo le das vueltas al asunto y solo estás apelando a que nos cansemos y a que nos rindamos". (Paola)

Respecto al papel de otras autoridades universitaria, algunas de las estudiantes expresaron que las acciones de la dirección respondían a las políticas y posturas de rectoría, por lo que ubicaban también a esta instancia como el enemigo; de igual forma, algunas estudiantes ubicaron a algunas personas del consejo técnico, en tanto autoridades de la Facultad, como sus adversarios. Por otro lado, algunas estudiantes consideran que fuera de las autoridades internas de la Facultad no se mostró interés alguno en la toma, razón por la cual no podrían considerar como opositores a otras instancias.

Ahora bien, así como una parte de la comunidad la FFyL se ubicaba como aliada, existía un segmento de esta que fue considerado por las estudiantes como parte de sus opositores. Esta sección de la comunidad se caracterizó, según las entrevistadas, por sostener un discurso de odio que llegaba a ser muy hiriente e incluso atemorizante para las MOFFyL, pues llegaron a recibir incluso amenazas de muerte y violación de parte de este sector. De igual forma, en las entrevistas las estudiantes compartieron que fue doloroso ver cómo algunas personas a quienes podían haber considerado como un apoyo, se llegaron a tornar en opositores a su lucha. Esto se refleja en los siguientes testimonios:

Fue muy triste que al principio había muchos batos y fue como "ah pues nos quieren apoyar", pero luego violentaban morras o nos dábamos cuenta de que habían violentado morras en otras partes, o sólo dejaban de ir porque habíamos corrido a su amigo agresor; hasta a mi propio bato lo terminé sacando, sí estuvo muy feo. (Abigail)

Antes de la toma tú veías a ciertos profesores de "es bien chido, siempre está ayudando a la comunidad", pero ya cuando pasó todo esto y leías algunos comentarios suyos de "feminazis" sí fue de momento una pérdida de mundo. (Agnes)

Así, se puede observar que, aunque el opositor principal de las MOFFyL se materializó en la dirección, hacia quienes se dirigían las demandas del pliego petitorio y a quienes se les atribuía una responsabilidad importante sobre los niveles de violencia en la Facultad, también se identificaron otros actores que con sus conductas y actitudes durante la toma se construyeron como adversarios para las mujeres organizadas.

### 3.3.6 Mensajes del Movimiento

Ahora bien, como se mencionó en el apartado sobre las relaciones entre los movimientos sociales y la educación, los movimientos sociales suelen ser promotores de la toma de conciencia respecto a determinado problema por lo que pueden identificarse como educadores de la sociedad (De Gabriel, 2018). Bajo esta consigna, los movimientos generan discursos y mensajes dirigidos a sus adversarios, a la comunidad a la que pertenecen y al público en general; estos mensajes suelen ser también herramientas para legitimarse y ganar apoyo social (Tamayo, 2016).

En esta línea, las MOFFyL dirigieron hacia la dirección una parte importante de sus mensajes como se observa en los siguientes testimonios:

Estaba este mensaje de no dar un paso atrás. Pienso que fue muy simbólico que una de las primeras cosas que se colgara cuando empezó el paro fue esta manta de "Que arda todo lo que tenga que arder". No se iba a aceptar menos de lo que sabían que era legítimo y era decir que ya no se iba a aguantar más violencia. (Sonia)

El mensaje que por mucho tiempo mantuvimos y creo que el más importante fue "estamos hartas y es en serio, no es un berrinche, no son hechos aislados, es un problema grande, estamos hartas. Y ya, hasta aquí." Ese mensaje era para todo el que escuchara, pero específicamente para los directivos y maestros de la Facultad y bueno, todas las personas de la Facultad que son cómplices en que haya escalado a tal punto la violencia de género. (Luna)

Con la dirección el mensaje muy fuerte era de desjerarquizar cosas, todo el tiempo recalcar que no los veíamos para arriba, que no estábamos reconociéndoles como autoridades morales e incluso reconocerlos como autoridades organizativas solo en función de que pudieran cumplir demandas. (Julia)

Los mensajes hacia la dirección se encaminaban, como se puede observar, a evidenciar el hartazgo de las estudiantes hacia un problema muy grave de violencia de género en la

Facultad, a exigir atención a dicho problema, así como a mostrar firmeza en sus exigencias y dejar claro que no iban a parar hasta que sus demandas fueran cumplidas en su totalidad. Esta postura y estrategia política de no dar un paso atrás y de no aceptar solamente acuerdos, sino pedir resultados concretos como condicionantes para regresar las instalaciones fue un rasgo muy característico de las MOFFyL a lo largo de la toma. Llama la atención que la horizontalidad que las estudiantes procuraron en su organización interna se refleja también en su rechazo a una forma jerárquica de relacionarse con la administración de la Facultad.

En esta línea, las MOFFyL también buscaron transmitir un mensaje a otros actores que identificaron como adversarios, entre ellos están “los machos”, hombres de quienes recibieron violencias antes o durante la toma y, el sector estudiantil que rechazaba a las MOFFyL al no coincidir con su forma de organización política que se alejaba de la tradición estudiantil:

Por el otro lado había un mensaje contra los machos, autoridades, machos progres, personas que nos amedrentaban todo el tiempo, que nos amenazaban con matarnos; a todas estas personas que a toda costa iban a hacer lo posible para evitar que el patriarcado que sostenía su universidad se cayera, era enseñarles y mostrarles cómo nuestra fuerza era mucha más, que teníamos demasiada fuerza y mucha rabia que nos hacía imparables, que íbamos a hacer lo que fuera necesario. (Graciela)

Había cierto sector estudiantil que pensaba que las cosas no debían hacerse así sino siguiendo cierta tradición de organización, entonces había un mensaje bien fuerte desde MOFFyL hacia ellos de “encontramos que su manera de organizarse siempre ha tenido un buen de problemas de jerarquías, de poder y claro, de violencia de género” y de decirles “no nos estamos yendo contra la institución por institución, sino por institución patriarcal y si ustedes también cargan esas cosas tampoco les vamos a reconocer solo porque ustedes también son anti instituciones.” (Julia)

Es interesante que uno de los mensajes de las MOFFyL que fueron más visibles a lo largo de la toma era visibilizar y nombrar las violencias, pues una característica de las violencias sistemáticas es que al estar normalizadas y debido al horror que provocan llevan frecuentemente a la parálisis y al silencio de quienes conviven en entornos violentos (Rivera Garza, 2015).

Por otro lado, al responder qué mensajes buscaban comunicar, la respuesta más común en las entrevistas fue que querían hacerle saber a otras mujeres que la toma era un espacio pensado para todas y que no estaban solas. Así se muestra en los siguientes testimonios:

Creo que de alguna forma la toma daba ese mensaje de apoyarnos entre nosotras, que no estábamos solas ni teníamos porqué estarlo y creo que nuestro mensaje siempre fue la defensa de nuestra vida en un ambiente súper violento y que sí le apostábamos mucho a esto pro derechos humanos y a la horizontalidad. (Guadalupe)

Yo creo que en un principio era que la toma era para todas y todes, incluyendo a disidencias, que la toma era pensando en todes les estudiantes violentades. (Elena)

Nuestro mensaje estaba dirigido hacia mujeres que se sintieran vulnerables o vulneradas en ese espacio y el mensaje era decirles que hay otro modo y que existe otra forma de encontrarnos en este espacio. (Tomasa)

De igual forma, las entrevistadas narraron que entre las MOFFyL querían que las mujeres de los otros planteles que fueron haciendo paros y tomas de instalaciones supieran que no estaban solas en su lucha y que sus demandas eran legítimas.

### 3.3.7 Rasgos comunes y distinciones entre las MOFFyL

Un último elemento que conforma la lógica de integración se compone de las características que son compartidas y aquellas que diferencian a quienes forman parte del grupo en cuestión. En cuanto a las primeras, las entrevistadas argumentaron que todas tenían edades similares dentro de un rango que puede ubicarse como juventud, asimismo, comparten la experiencia de ser estudiantes universitarias. Aunado a ello, las entrevistadas mencionaron entre sus rasgos compartidos haber sufrido violencia de género. Los siguientes testimonios ilustran esta característica:

Compartíamos que todas habíamos sufrido violencia. Todas, todas, todas habíamos pasado por casos de violencia. (Abigail)

Que todes habíamos sufrido un tipo de violencia de género ya fuera violencia sexual, violencia física, violencia verbal [...] que todes ya estábamos hartes y que queríamos ponerle un alto por cualquier medio. (Elena)

Cabe recordar que los movimientos sociales se caracterizan por surgir de los márgenes y, en esa línea, ser protagonizados por personas que viven opresión, desposesión o explotación (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Es precisamente vivir en condiciones de injusticia y violencia sistémica lo que lleva a las personas a movilizarse, por lo que el hecho de que las estudiantes ubiquen las violencias compartidas entre sí, como una de las principales características que tienen en común, cobra mucho sentido.

En estos términos, Yolanda Segura (2018) plantea “[...] que antes que las diferencias, es la vulnerabilidad lo que nos puede conectar con las demás personas.” (p.48). Así, las

experiencias vividas de violencia son resignificadas por las estudiantes como motores para la transformación y les permiten generar empatía entre ellas. Las estudiantes entrevistadas compartieron como otra característica en común entre las MOFFyL la convicción en que esta transformación era posible y se podía construir en colectivo. Los siguientes testimonios ejemplifican lo anterior:

A nivel personal ser mujeres hacía que compartiéramos muchas experiencias de cuestiones de violencia de género que nos hacían poder empatizar más entre nosotras y poder acompañarnos, escucharnos y sanar un buen de cosas juntas. (Julia)

Pues aparte de ser mujeres y algunas disidencias, compartíamos este ideal de que sí creíamos en la construcción de otra universidad, sí le apostábamos mucho a que nosotras podíamos hacer un cambio dentro de la universidad. (Guadalupe)

Al respecto, el pensamiento freireano posiciona a la educación y a la esperanza como las principales condiciones que encaminan a la acción y a la política (Giroux, 1990).

Las estudiantes también socializaron que Mariela Vanessa y Lesvy tuvieron un lugar muy significativo en su organización; el dolor y la indignación por sus casos las ha llevado a movilizarse. Como se mencionó anteriormente, la desaparición y el feminicidio de estas jóvenes, marcan un parteaguas en la organización de las mujeres de la UNAM y de la FFyL en particular. En este tenor una de las entrevistadas comentó:

Me atrevería a decir que para todas Mariela Vanessa y Lesvy son dos morras que representan mucho, representan mucho desde la negligencia del sistema y desde el desinterés de las autoridades y todas las llevábamos muy cerca del corazón. Era saber que esto es mucho por ellas y eso era muy potente. (Paola)

Por otro lado, las principales diferencias que las estudiantes ubicaron en sus testimonios refieren a disensos políticos en cuanto a con quiénes y cómo establecer relaciones y de qué formas organizarse. Algunos testimonios que hablan de este punto son los siguientes:

Había diferentes formas de acercarse al conflicto y eso hacía que de repente se actuara muy diferente, o sea como que en ciertos momentos no se habría imaginado que se hicieran jornadas de trabajo mixto, pero de pronto sí se hacían y luego ya no, y creo que por fuera podría entenderse como incongruente, pero eso era un reflejo de todas las conversaciones que se estaban llevando adentro y de toda la diversidad de ideas que estaban conviviendo para sacar las acciones. (Sonia)

Hubo acciones que en algún momento yo y otras personas llegamos a considerar súper arriesgadas o no políticamente estratégicas [...] como en los encuentros con la dirección que era como "no se va a poder hacer esto" y se contestaba como "pues no se va a poder entonces que les entreguemos la facultad" y en muchos momentos yo habría esperado una apertura a

negociar ciertas cosas por estrategia, como que yo habría pensado "si no aceptas se puede perder lo que ya se lleva". Pero creo que la estrategia política fue "pues nel y pues nel y pues nel" y entiendo que fuera así y creo que era muy válido. (Sonia)

Las principales fueron las diferencias políticas y éticas [...] Estaban las que eran de un corte más anarquista, las que tenían más afinidad con establecer diálogo con las autoridades, quienes querían mantener cierta apertura con el sector estudiantil y había compañeras que no habían estado de acuerdo con las mesas de trabajo. Y bueno, un punto de tensión muy fuerte fue entre algunas que eran feministas radicales transexcluyentes y las personas trans y disidentes que también se involucraron en la toma. (Elena)

De esta forma se evidencia que si bien, las estudiantes compartían el hartazgo ante la violencia y la convicción de luchar en contra de ella, había diferentes posturas respecto a la estrategia de lucha; incluso había opiniones encontradas al interior respecto a la postura de no negociación que caracterizó al Movimiento.

Respecto a los disensos sobre la participación de disidencias sexogénicas en la toma, algunas estudiantes consideran que debieron haber tenido una postura más clara como MOFFyL, pues no posicionarse explícitamente y en conjunto generaba confusiones para la comunidad y al interior, e incluso las llevó a dejar pasar violencias hacia las personas sexodiversas que también formaron parte de la toma. De igual manera, algunas consideran que estas diferencias, al igual que las distintas personalidades que convivían en el espacio de la FFyL, hacían que las discusiones y la toma de acuerdos fueran complicadas:

Una diferencia eran las personalidades y creo que por cómo es MOFFyL esas cuestiones pesan más de lo normal. En una asamblea no importa que la gente tenga distinta personalidad porque es una masa y discuten entre todos, pero aquí esas cuestiones sí repercutían y sí podían chocar y hacer que una junta fuera mucho más pesada. (Julia)

En esta línea, la investigación de Miranda y Roque (En Larrondo y Ponche, 2019) sobre las movilizaciones estudiantiles feministas en Chile durante 2018, presenta elementos en común con el caso de las MOFFyL en tanto que mostró que las estudiantes chilenas tenían acuerdos sólidos sobre los motivos y las problemáticas por las que se movilizaban, pero tenían conflictos y disensos sobre la forma de organización interna y los mecanismos de exigibilidad que utilizaban. Estas diferencias, al igual que en el caso de las MOFFyL, si bien no rompían con la organización, si eran consideradas por las propias estudiantes como elementos que dificultaban la toma de acuerdos.

Otra característica que distinguía entre sí a quienes formaron parte de las MOFFyL fue la clase social a la que pertenecían. Algunas de las entrevistadas consideran que, aunque sí era notorio que había diferencias en este ámbito, éstas se llegaban a desdibujar debido a que en la toma todas compartían los mismos espacios y recursos que tenían; sin embargo, otras consideran que estas diferencias eran muy evidentes, pues, a pesar de que algunas condiciones económicas podían ser de apoyo para todas, como el hecho de que algunas compañeras tuvieran coche, la clase social atravesaba las dinámicas internas, los lazos que se entablaban y la forma en que unas y otras se posicionaban y actuaban frente a los acontecimientos en la toma. Esto puede observarse en el siguiente testimonio:

Pues la clase era algo muy notorio y que sí generaba un chingo de diferencias. También el color de piel, que en realidad para mí esas dos cosas están muy ligadas. Para mí no era fácil relacionarme con todas por eso, con quienes sí me podía vincular más era con mujeres pobres, mujeres vulneradas que vivían de forma más cercana lo que estábamos atravesando y veían las cosas desde una mirada que tenía más en común con la mía. (Tomasita)

Entre otros rasgos diferenciadores las estudiantes también hablaron de los lugares desde los cuáles se desplazaban para llegar a la Facultad, de la formación correspondiente a las licenciaturas que estudiaban y la forma en que ésta llegaba a influir en su participación dentro de la movilización por el bagaje teórico que tenían, así como en las formas de expresarse y de trabajar.

Es a partir de los elementos de la lógica de integración, como los expuestos: el nombre del grupo, los valores, los objetivos, los motivos de incorporación al Movimiento, la definición de alianzas y enemistades, los mensajes que se busca emitir, así como las características compartidas y diferenciadas entre quienes forman parte del Movimiento; que las Mujeres Organizadas logran construir una identidad propia con la cual comienzan a presentarse ante su comunidad y a establecer relaciones con otros actores y actores para conseguir sus metas en torno a la erradicación de la violencia de género. Una vez que este proceso de integración logra consolidarse, entra en juego la lógica de estrategia, elemento de la experiencia social que se centra en las formas de organización y protesta de los movimientos como se hablará a continuación.

### 3.4 Estrategia: formas organización y de protesta de las MOFFyL

En la lógica de la estrategia, como se mencionó anteriormente, las actoras orientan sus acciones a la adecuación de los medios con los que cuentan para obtener los fines que se establecen a partir de la lógica de integración. Bajo esta consigna, la estrategia se caracteriza por la negociación y la regulación de los recursos y de los vínculos que se establecen como parte del movimiento.

#### 3.4.1 Repertorios de acción del Movimiento

Dentro de los recursos a los que recurre un movimiento para sostenerse se encuentran los repertorios de acción, es decir, “las formas por medio de las cuales los actores actúan, se manifiestan, protestan y, con ello, transforman la realidad” (Tamayo, 2016). Estos se definen a partir de las tradiciones de lucha que las activistas conocen, así como de su experiencia y posturas respecto a ellas. En esta línea, el repertorio de acción de las MOFFyL se conformó por elementos como micrófono abierto para hacer denuncias, mesas de trabajo con la comunidad para conformar el pliego petitorio, diálogos con la dirección y el consejo técnico, comunicación en redes sociales para informar sobre las demandas, elaboración de pintas, murales y tendedores de denuncia en las instalaciones escolares; sin embargo, la acción colectiva más visible y en torno a la cual giraron el resto de las acciones fue la toma de las instalaciones de la FFyL, donde, como ya se ha narrado, las estudiantes permanecieron poco más de cinco meses.

Para hablar de la toma, es importante precisar la diferencia que hay entre ésta y un paro el cual es una acción recurrente dentro de la organización estudiantil de la FFyL en coyunturas y en fechas conmemorativas. Al respecto, las MOFFyL comentaron:

El paro es una decisión de todos los estudiantes, se vota paro o no se vota paro, y la toma no, la toma es un acto de un sector específico que lo decide. (Elena)

En un paro la comunidad podría votar y se entregarían las instalaciones y la toma ya es una cosa de "no se va a votar porque en nombre de esa democracia nos han callado mucho tiempo y ya no es negociable que merecemos un espacio, no es algo que puedan votar que merecemos". Creo que es fuerte y eso entra en las cosas que en un principio yo no estaba entendiendo, quizá porque yo había estado en otros espacios en los que se valoraba mucho esto de la democracia y de los votos, pero aquí hubo un cuestionamiento a cierta visión de la democracia que callaba a las mujeres. (Sonia)

Si bien, la movilización de las MOFFyL comenzó con un paro que se acordó en una asamblea, al no cumplirse sus primeras exigencias, las estudiantes optaron por cambiar su estrategia y llevar a cabo una toma de instalaciones que, como mencionan las estudiantes, no dependía del voto de una asamblea, sino de la decisión de quienes formaban parte de la movilización. Este asunto fue objeto de una parte de la comunidad de la FFyL que se sentía excluida de la toma de decisiones y estaba inconforme ante lo que consideraban una forma de organización antidemocrática por no escuchar todas las voces. Como refleja el testimonio de Sonia, al interior también hubo dudas y discrepancias al respecto, sin embargo, algunas estudiantes eligieron respaldar la toma a pesar de ello. Es interesante también, que ya desde la forma de protestar, las MOFFyL estaban haciendo un posicionamiento político no sólo ante las autoridades universitarias, sino ante la movilización estudiantil que, desde la mirada de las entrevistadas, también se había negado a escuchar las voces de las mujeres.

De acuerdo con las entrevistas, la toma de la Facultad tenía dos principales objetivos: ser una herramienta de presión para el cumplimiento de sus exigencias y, siguiendo las tendencias de los movimientos feministas contemporáneos, resignificar el espacio para transformarlo en un lugar seguro para las mujeres y las disidencias. Los siguientes testimonios reflejan estos dos elementos:

Que tomáramos las instalaciones era porque en nuestras experiencias veíamos que cuando decían "lo vamos a cumplir" no se cumplía o no se concluía como se había acordado y no nos queríamos arriesgar a que fueran papeles firmados y ya, entonces sí, la toma fue una forma de presionar, un medio para que nuestras demandas fueran resueltas. (Guadalupe)

Era por el acto simbólico de tomar la Facultad y de apropiarnos de ese espacio, de intervenirlo y resignificarlo y volverlo algo que nos de esta sensación de que se pueden cambiar las cosas y sí pueden existir estas otras formas de organizarnos y de existir, de resistir a las cosas. (Paola)

Nos pareció súper evidente que la Facultad no era un espacio seguro para las mujeres y cuando dijimos "estamos hartas", en ese sentido también dijimos "esta toma es un espacio seguro, estamos hartas de que no lo sea y entonces vamos a mantenerla como un espacio seguro hasta que ellos tengan la capacidad de mantenerla como eso". (Luna)

De igual manera, las estudiantes comentaron en las entrevistas que se optó por una toma porque anteriormente se habían llevado a cabo otras acciones como cartas a las autoridades, paros y grupos de trabajo y, ante eso, las respuestas de las autoridades no habían sido satisfactorias y la violencia de género seguía muy presente en la Facultad. En suma, la toma

podría considerarse como un medio para el cumplimiento de sus demandas y un fin en sí mismo en tanto que valoraban el espacio como una oportunidad para organizarse entre mujeres, relacionarse y habitar la Facultad de una manera distinta.

Con lo anterior, se observa cómo los espacios públicos en el contexto de los movimientos sociales se convierten en campos de disputa entre los distintos grupos involucrados, a la vez que son medios para expresar visiones del mundo y hacer una resignificación de los espacios y de la forma en que son ocupados (Tamayo, 2016). En el contexto de esta movilización, las instalaciones de la FFyL fueron construidas fueron disputadas entre las MOFFyL y las autoridades de la Facultad, en tanto que estas últimas buscaron constantemente la recuperación del espacio para el reinicio de las actividades académicas mientras ellas se mantuvieron firmes con permanecer ahí hasta que la totalidad del pliego petitorio fuera resuelto. Respecto a la resignificación del espacio, las pintas y los murales elaborados en el marco de la toma, así como la exigencia de las MOFFyL de que estas expresiones gráficas se mantuvieran intactas una vez que se reanudaran las actividades académicas en el edificio de la Facultad, fueron una muestra gráfica y concreta de la apropiación del espacio y de la intención de compartir un mensaje no sólo a quienes habitaron la Facultad durante la toma, sino al resto de la comunidad; es decir, que las expresiones gráficas de protesta tienen también un sentido educativo al buscar interpelar y sensibilizar a otras personas que forman parte de un mismo grupo social.

Otra acción colectiva que llevaron a cabo las MOFFyL durante la toma y que despertó discusiones entre la comunidad, fue presentarse con el rostro cubierto en los actos públicos. Al preguntarle a las entrevistadas cuáles eran los motivos para hacerlo destacaron elementos como los siguientes:

Encapucharse tiene que ver con fundir un poco lo individual; las encapuchadas se ven todas parecidas, esa es la idea, no ir cada quien encapuchada con un estilo diferente y tiene que ver con que en el momento en que todas están encapuchadas no puedes hablar desde lo individual; en las juntas puedes discutir todo lo que quieras desde donde tú lo piensas pero es para sacar un acuerdo de lo que se va a decir y defender en el acto público y ahí ya no estás para hablar desde donde tú piensas, sino que estás para sostener los acuerdos a los que se llegó en conjunto, estás totalmente defendiendo la cuestión colectiva. (Julia)

También nos encapuchábamos para evitar este tipo de protagonismos de "claro, esta es la vocera oficial", que es lo que siempre habíamos visto en los movimientos estudiantiles de la UNAM y también era evitar estas jerarquías que hicieran que una voz fuera mejor que la otra.

Creo que eso es lo más simbólico, el que no hubiera una cara del movimiento [...] para mí fue muy significativo, se me hacía un gran gesto muy a la zapatista, obviamente con sus distancias. (Agnes)

De acuerdo con las estudiantes cubrirse el rostro tiene un primer sentido de colectividad y horizontalidad, donde las voces de todas tienen el mismo valor, donde los acuerdos se toman en conjunto y no de forma individual por algunas cuantas que fungen como líderes del Movimiento. Como se menciona en el testimonio de Agnes, cubrirse los rostros es una acción común entre otros movimientos como el zapatismo, donde igualmente la horizontalidad sostiene su organización, de manera que cuando difunden sus comunicados “El NOSOTROS desaloja el YO para que el vocero pueda enunciar con claridad el pensar del NOSOTROS. Ya no se escucha al individuo que se llama Marcos, el subcomandante, sino que se escucha la voz nosótrica del EZLN” (Lenkersdorf, 2002, p. 11). En este sentido, de acuerdo con los testimonios, encapucharse respondía principalmente a evitar protagonismos impuestos desde afuera, no buscados por las propias estudiantes.

Un segundo motivo por el que las estudiantes decidieron encapucharse responde a un temor a las represalias que se pudiera tomar contra ellas por evidenciar las violencias que ocurren dentro de la UNAM. Esto responde, según los testimonios, a un conocimiento de la criminalización de la protesta y represión política que existe tanto en la Universidad como en el país como se refleja en casos como el de Carlos Sinuhé, quien en 2011 recibió amenazas por su activismo como estudiante de la FFyL y meses más tarde fue asesinado (Rea, 2020). En esta línea se encuentran testimonios como los siguientes:

Nos encapuchábamos porque es peligroso mostrar la cara, hay un montón de antecedentes sobre asesinatos a activistas o a personas que existen diferente en el mundo, entonces por eso, porque es peligroso, porque hay un hostigamiento súper cabrón. (Tomasa)

Era una cuestión de seguridad; una cosa es que el director te firme que no va a haber represalias académicas ni institucionales contra ti y otra es que no haya represalias por parte de profesores y por parte de estudiantes, porque hubo amenazas de muerte, hubo amenazas de violación; yo creo que te acuerdas de que una persona envenenó comida para la toma con veneno de rata. (Elena)

Marcela Lagarde sostiene en este marco, que las mujeres que se acercan a los valores del feminismo, “adquieren un *plus* de recepción de hostilidad. Irritan por lo que piensan, dicen o hacen y sobre todo, por su descolocación del control, la sujeción y la supremacía de *otros*” (Lagarde, 2012, p. 136). Es decir, que, para las mujeres, sus esfuerzos por alejarse de los

esquemas de violencia que se ejercen sobre ellas, las coloca en una posición más vulnerable a recibir violencia.

Dentro de otras acciones que se llevaron a cabo como MOFFyL, las entrevistadas destacaron el acompañamiento a la familia de Mariela Vanessa en las negociaciones para la disculpa pública por parte de las autoridades, asistir a las sesiones de consejo técnico para mantenerse informadas de la lectura que tenían las autoridades sobre la toma, hacer pintar y otras intervenciones en los espacios de la Facultad buscando hacerlos más amables para ellas y como un recordatorio a todas de que no estaban solas, así como un esfuerzo constante por descentralizar la lucha y mostrar que iba más allá de la FFyL. Este último punto se buscó materializar emitiendo comunicados de respaldo a otros planteles en paro y asistiendo a las marchas y otras acciones a las que convocaban otros planteles y diversas colectivas feministas fuera de la UNAM como a la marcha en Ecatepec, Estado de México el 8 de marzo de 2020. Las entrevistadas comentaron también que en un inicio llevaron a cabo acciones más abiertas a la comunidad, como las mesas de trabajo para la construcción del pliego petitorio, sin embargo, con el avance del tiempo fueron perdiendo la articulación con el exterior, lo cual, para algunas de ellas, fue un desacierto:

Armar las mesas de trabajo fue una acción siguiendo esto de que no se quedara solo al interior y creo que esos fueron de los errores que cometimos, creo que hubiera sido mejor que las cosas y el trabajo hubiesen seguido fluyendo de una forma más abierta, pero creo que no fue así porque no quisimos, sino también por las amenazas y la violencia que recibimos que sí hicieron que nos fuéramos cerrando más. (Paola)

### 3.4.2 Organización interna del Movimiento

En cuanto a la organización interna que tuvieron las MOFFyL, las entrevistadas compartieron que las juntas internas eran su principal medio para organizarse, en ellas se hacía el trabajo en torno a las demandas, se tenían amplias discusiones sobre sus próximos pasos, se elaboraba un balance del movimiento en la Facultad y en otros planteles, y se resolvían los asuntos cotidianos necesarios para el sostenimiento de la toma. Asimismo, tenían reuniones periódicas que funcionaban como espacios de contención emocional comprendiendo que, tanto por motivos personales, como por la toma misma, todas estaban atravesando momentos complejos que requerían desahogarse y compartirse. Aunque las entrevistadas expresaron que tuvieron diálogos muy enriquecedores, comentaron también que había complicaciones

tanto logísticas como políticas para tener las juntas. Lo anterior se observa en el siguiente testimonio:

Desde el inicio había reuniones internas, pero al final que todas coincidiéramos físicamente en estas reuniones era muy difícil y si coincidíamos físicamente, ideológicamente pues era aún más difícil coincidir, pero creo que al final eso enriquecía mucho, aunque también fue muy desgastante. (Paola)

Respecto a la discusión y la toma de decisiones, en las entrevistas las estudiantes comentaron que siempre se procuró escuchar las voces de todas y tomar decisiones a partir del consenso colectivo y no desde una mayoría de votos como suele hacerse en otros espacios de organización estudiantil.

Algo que teníamos muy presente era que nosotras no votábamos como en las asambleas, o sea que el sistema democrático es como "¿saben qué? pues la mayoría quiere esto entonces tú que no querías pues ni modo, no importa", y nosotras justo en este sentido de cuidarnos y escucharnos decíamos "¿cómo se sentirían haciendo esto? ¿quién se sentiría incómoda y por qué? ¿cómo podemos cambiar lo que sea que estamos haciendo para que todas se sientan cómodas?" [...] Nosotras nunca tuvimos límite de tiempo en las participaciones como siempre hay en las asambleas, porque nosotras estábamos escuchándonos, escuchando lo que nos dolía y lo que estábamos sintiendo. Y creo que nada de estos cuidados hubiera pasado organizándonos con batos. (Luna)

En estas formas de actuar, se muestra nuevamente una necesidad de escuchar y ser escuchadas, así como una crítica a la democracia tradicional sostenida en organizaciones con varones y a una política que privilegia lo masculino tanto en la exclusión histórica de las mujeres, como en las dinámicas de toma de decisión (Larrondo y Ponce, 2019). Este ejercicio crítico llevó a las MOFFyL a un esfuerzo por organizarse desde el cuidado y la escucha. Siguiendo esta línea, las estudiantes manifestaron en las entrevistas que notaron otras diferencias muy significativas para ellas entre la organización que se tuvo como MOFFyL y la organización en espacios mixtos. Una de las distinciones más mencionadas fue que en la toma se sintieron seguras y confiadas de que no iban a vivir alguna violencia sexual; de igual forma, comentaron que se mantuvieron alertas para no reproducir o para detener, si se llegaban a presentar, formas masculinas en su actuar político como arrebatarse la palabra o cuestionar las vivencias y el conocimiento de las otras. Se habló también del valor que se daba entre ellas a actuar desde sus propias experiencias sin la necesidad de tener que justificar su lucha desde la teoría, al igual que a trabajar a su propio ritmo, priorizando su salud y su

estabilidad, aunque eso implicara no seguir los tiempos de las autoridades. Los siguientes testimonios muestran algunos de estos elementos:

Queríamos romper con la idea de que tienes que haberte leído a todas estas feministas; era decir que por qué tendría yo que justificar mi rabia, mi enojo y mi desgaste con algo que escribió Marx en el siglo XIX, o con Simón de Beauvoir y que sí puede ser valioso lo que escribieron, pero no quiere decir que si yo no te leo soy más o menos feminista, o soy más o menos una mujer que lucha. Siento que eso fue bien valioso, reconocer la resistencia política desde lo no académico. (Paola)

Estaba muy chido que el planteamiento era “sí hay que trabajar, pero siempre hay que priorizar cuestiones de salud, cuestiones emocionales, otros problemas de organización que tiene sostener una toma”; [...] era como "el tiempo que nos tome porque lo estamos trabajando, porque no tenemos las mismas herramientas ni la misma infraestructura, no estamos durmiendo en nuestras casas y entonces nos toma más tiempo”. (Julia)

Otras diferencias fueron señaladas respecto a un sentimiento de acogida que les permitió sentirse cómodas al integrarse, mientras en otros paros se habían sentido aisladas o fuera de lugar; así como a labores de cuidado como la preparación de comida o la limpieza de las instalaciones:

A mí lo primero que me impactó era que casi siempre había comida preparada [...] porque justo las mujeres somos las que más estamos acostumbradas a preparar para otras personas y para muchas personas. (Elena)

Creo que la parte de los cuidados domésticos que siempre ha sido relegada a las mujeres fue algo que influyó en que la toma pudiera sostenerse porque realmente creo que una Facultad llena de hombres no habría podido mantener limpios los baños por seis meses, o se lo habrían dejado todo a las morras porque los batos nunca piensan en eso. (Luna)

En este sentido, algunas de las entrevistadas comentaron que la socialización de las mujeres respecto a las labores de cuidado también fue notoria cuando inició la pandemia, pues muchas de las MOFFyL tuvieron que dejar la toma porque tenían que cuidar a alguien en sus casas.

Siguiendo esta línea, cabe reiterar que en algunos momentos de la toma llegaron a participar algunos hombres; sin embargo, desde el inicio existió un acuerdo de que ellos iban a participar con tareas como la limpieza y la seguridad, pero no podían asistir a las juntas ni ser parte de las tomas de decisiones. Como se señaló anteriormente, las entrevistadas comentaron que a los varones se les terminó expulsando de la toma porque se hicieron denuncias de violencia en su contra o bien, porque algunos de ellos decidieron respaldar a otros compañeros denunciados.

Ahora bien, en cuanto a su organización para el día a día, las entrevistadas comentaron que no hubo una estructura ni roles definidos; esto se debió en parte al deseo de trabajar de forma colectiva en todos los aspectos y de que ninguna tarea quedara solo en manos de algunas, así como a las necesidades de tener una organización flexible por la diversidad de disponibilidad que tenían quienes acudían a la toma. De igual forma, en las entrevistas se mencionó que algunas de las MOFFyL llegaban a pedir no involucrarse en las actividades de contacto con las autoridades o de trabajo de las demandas por la carga emocional que eso implicaba. Sobre este tema, se rescatan los siguientes testimonios:

Yo al principio trabajé mucho sobre las demandas, pero al hacer eso y al tener que tomar datos de los informes que tenía la Facultad y de cosas así, hubo un momento en que yo no podía seguir con eso porque me dolía mucho ver que les importábamos tan poco y decidí cambiar mis actividades, por ejemplo, le dedicaba más tiempo a la comida o a lavar los trastes y sí iba a las juntas, pero ya no participaba tanto. (Guadalupe)

Tuvimos muchos intentos de organizarnos de una u otra manera como "vamos a hacer esto", "vamos a hacer comisiones", pero al final de una u otra manera no funcionaba [risas], entonces creo que sí hubo cierto peso sobre personas específicas para sostener eso, pero sí era bien importante el estar y el existir de todas, sólo que es muy difícil tener en control todo; las compas que podían quedarse, las compas que no podían quedarse. No existe la vida que no se sale de control. (Tomas)

En este marco, Tamayo (2016) señala que los repertorios de acción y los modos de organizarse dentro de un movimiento se transforman a lo largo de su trayectoria según el contexto, sus capacidades y necesidades. Una parte de estas constantes adaptaciones se debe a los obstáculos a los que se enfrentan los movimientos.

### 3.4.3 Obstáculos a los que se enfrentó el Movimiento

En las entrevistas, las MOFFyL destacaron como sus principales obstáculos elementos estructurales como la misoginia y el patriarcado, los cuales les afectaban de forma particular por ser mujeres:

Creo que las personas que odiaban la toma y que nos odiaban a nosotras era sobre todo por misoginia, porque éramos mujeres "haciendo un berrinche", mujeres exagerando, porque nuestra lucha no era para tanto y no sabíamos cómo hacer las cosas. Toda la misoginia estuvo muy presente en la oposición, en cómo nos hablaban, en cómo trataban de romper la toma con batos acosándonos. (Luna)

Hay mucho más que puede estar en tu contra cuando estás hablando en contra de algún sector privilegiado porque te encuentras más vulnerable frente al mundo en general, y los hombres

se sienten con más libertad de actuar en tu contra y las autoridades se sienten con más libertad de actuar en contra de mujeres que de los hombres activistas que tampoco nos estaban respaldando. Entonces hubo formas específicas de violencia a este movimiento por ser de mujeres. (Tomasa)

Lo principal era toda esta violencia estructural y patriarcal que se materializaba principalmente en los batos porque eran quienes querían intentaban meterse, quienes intentaban golpearnos, quienes sí lo lograban; pienso en el cacerolazo de Ingeniería y que sí nos golpearon muy intenso y muchas morras organizadas de otras generaciones nos decían "eso nunca había pasado". Como que los machos siempre son machos, pero nunca habíamos visto que ese discurso de odio fuera tan tangible. (Abigail)

De acuerdo con las estudiantes, estas formas de violencia se materializaron además de en las agresiones y amenazas ya nombradas, en el trato diferenciado que les daban las autoridades a diferencia de lo que ellas habían observado en otras movilizaciones mixtas:

Yo de verdad no creo que el director se hubiera ido de ese primer encuentro si en la mesa hubiera habido hombres, si fuera un movimiento mixto. Siento que en muchos momentos la respuesta de las autoridades fue súper paternalista, incluso en los diálogos les hablaban como intentando explicarles. (Sonia)

Yo he estado en la toma de la Facultad varias veces y nunca me había tocado una toma tan difícil, tan tardada. Normalmente es una pelea en que vas a la dirección y te dicen "no", pero después se rinden y ya, pero esa vez nos tardamos mucho, empezamos a las 7 de la mañana y cuando por fin se salieron eran como las 11, realmente fue un proceso de horas porque desde el principio solo no se querían salir. Y yo estoy segura de que si hubieran estado batos con nosotras no nos habrían hecho tan difícil tomar la Facultad porque a ellos no se les cuestiona si es legítimo que se organicen sólo les dicen como "hay que dialogarlo". (Luna)

Con testimonios como los anteriores, las estudiantes hablan de una incapacidad o negación de las autoridades de reconocer a las MOFFyL como interlocutoras reales, como personas con capacidad de pactar y no sólo como objeto de pacto (Amorós, 2001). En esta misma relación con las autoridades, las estudiantes nombraron otros obstáculos como las dificultades y resistencias para dialogar y para reconocer la problemática:

Otro obstáculo era entablar una base de trabajo sólida con las autoridades, de estar en la misma línea, porque sentíamos que les decíamos muy claramente lo que demandábamos, pero al momento de dialogar sí siento que no se entendía o no sé, yo creo que en algún punto no sólo viene de no entender la demanda, sino también de no querer resolverla. (Guadalupe)

La Universidad en esta idea de una institución que siempre va a priorizar más su orgullo, que siempre va a priorizar más su prestigio a la vida de sus estudiantas, de sus trabajadoras, de sus profesoras y profesores. (Paola)

En este sentido las entrevistadas consideran que la UNAM se resiste a aceptar que hay violencia contra las mujeres en su interior desde una preocupación por mantener una buena imagen ante la sociedad. En las entrevistas, las estudiantes destacaron que incluso la UNAM ha tendido a asumir la lucha estudiantil cuando se protesta por elementos externos a la institución como la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa o la conmemoración del 2 de octubre, pero se niega a reconocer las protestas que son contra las dinámicas de la propia Universidad como fueron las protestas de septiembre de 2018 o los distintos paros de mujeres en 2019 y 2020. Al respecto, Araceli Mingo (2013) señala que la ceguera, la sordera y el silencio son los problemas centrales para erradicar la violencia de género en las universidades.

Por otro lado, como obstáculos de orden interno las estudiantes ubicaron la complejidad de habitar la Facultad, así como balancear sus actividades dentro de la toma con su vida personal y laboral tanto en un sentido organizativo como en uno emocional:

Yo siempre creí que uno de nuestros mayores obstáculos era el espacio y el tiempo en el que estábamos porque sabíamos que si nos quedábamos mucho tiempo ahí iba a estar súper cansado y así lo fue. No era fácil estar solas en la Facultad. (Guadalupe)

Lo más difícil de todo es mantener o intentar mantener tu vida a flote cuando estás atravesada por la movilización porque, así como interrumpe una normalidad a nivel institucional, interrumpe una normalidad a nivel personal y creo que manejar todo lo que está sucediendo en tu vida, aunado a eso, es lo más difícil. (Tomasita)

Algo que también afectó era el tiempo de todas. A veces alguien tenía que irse a trabajar y entonces se perdía cosas y a veces sí hacía que las cosas estuvieran atoradas o se alargaran. (Julia)

Lo anterior ilustra una de las problemáticas que Marcela Lagarde (2012) plantea que persisten entre las mujeres que buscan salirse de las imposiciones patriarcales: el aumento de carga de trabajo que implica para las mujeres sumarse a actividades de lucha por sus derechos mientras tienen que continuar llevando a cabo el resto de sus responsabilidades laborales y familiares.

De igual forma, las entrevistadas mencionaron como una barrera que desde fuera se llegó a romantizar la toma y a quienes formaban parte de ella, lo cual generaba que no fueran a dar apoyo cuando quienes la sostenían sí sentían que era necesario. Un elemento que se comentó fue la dificultad para tratar con las neurodivergencias que tenían varias compañeras de las MOFFyL; había cierto desconocimiento sobre cómo contener y acompañar cuando algunas

presentaron episodios de ansiedad, o de cómo relacionarse y trabajar atendiendo sus necesidades específicas.

#### 3.4.4 Situarse y situar al Movimiento

Un último elemento que Dubet (2011) considera como parte de la lógica de estrategia, es el lugar en el que se ubican las personas dentro del movimiento, así como el sitio en que ubican al movimiento dentro de su contexto. En esta línea, al preguntarle a las entrevistadas sobre el papel que tuvieron durante la toma de la FFyL comentaron lo siguiente:

No tuve un papel como tal, estuve dentro y estuve apoyando y pensando en colectivo respecto a las decisiones y acompañando el proceso. (Sonia)

No sé si tuve un papel, creo que solo fui otra mujer organizada. Sólo estuve en lo que pude estar y ya. (Tomasita)

Es muy difícil pensar en un rol individual [...] porque en general todas contribuíamos en todo, siempre todas hacíamos lo que podíamos, a todas nos tocaba un poquito de todo, a todas nos tocaba hacer la limpieza, ir a otros lugares, ir a juntas, ir a asambleas, ir a acciones o quedarse en la Facultad en lo que otras iban a acciones, estar de seguridad en el diálogo o hablar en el diálogo, creo que es muy muy difícil decir un papel propio porque todas estábamos haciendo un poquito de todo. (Luna)

Con testimonios como los anteriores que fueron compartidos por la totalidad de las entrevistadas, se observa que en este sentido se logró la horizontalidad y la colectividad que las MOFFyL procuraron como uno de sus valores al no generar roles de liderazgo ni recurrir a un orden jerárquico para hablar de su participación en el Movimiento. Las únicas distinciones que hicieron las entrevistadas se refirieron a actividades específicas que llegaban a realizar como el contacto a medios de comunicación, o transportar a las demás hacia otros planteles o comprar víveres para la toma, respondiendo a las posibilidades que cada una tenía. Esta característica, como se planteó anteriormente, es común entre los nuevos movimientos estudiantiles caracterizados por un activismo más móvil, sin roles ni estructuras rígidas ni estables (Larrondo y Ponce, 2019). Cabe mencionar que esta pregunta fue difícil de responder para la mayoría de las entrevistadas quienes señalaron que no habían reflexionado al respecto y se llegaron a cuestionar sobre su contribución al Movimiento al no tener claridad sobre su papel en él.

En cuanto a cómo situaban las estudiantes a su Movimiento se les preguntó si lo consideraban como parte del movimiento feminista. La mayoría de las entrevistadas expresaron dudas para

ubicar esta relación, sin embargo, señalaron algunos puntos comunes entre la organización de las MOFFyL y el feminismo:

Podría decir que sí fue parte del feminismo en el sentido en que los cuestionamientos y las exigencias que se están haciendo sí vienen de un legado feminista incluso en la misma Facultad. (Sonia)

En parte sí porque no es que esta organización naciera aislada, la conformaban mujeres que llevaban años luchando y se inspira en demandas viejas que venían del movimiento feminista en la UNAM, entonces creo que por de dónde venía, por puntos que retomaba y porque mucho de la teoría desde la que se sostenía y entendía pues era totalmente influenciada por el feminismo. (Julia)

Hacer eco a luchas del movimiento feminista también fue lo que hizo que se tradujera en tanto apoyo desde muchas otras morras que tal vez no se identificaban con una morra de filos pidiendo el cese de violencia en su Facultad, pero sí con una morra feminista con exigencias justas. (Abigail)

Desde otra perspectiva, algunas de las entrevistadas comentaron, que si bien, había factores comunes con el feminismo, no nombrarían el movimiento de las MOFFyL como una expresión del movimiento feminista en tanto que no era algo que todas compartieran y desde donde decidieron nombrarse:

Muchas de las acciones sí venían de una herencia de ciertos feminismos, pero no consideraría lo que hicimos como parte del movimiento feminista porque había muchas que no se consideraban o no se nombraban así [...] y yo pienso que la crítica a la violencia de género no es algo exclusivo del feminismo. (Elena)

Creo que podría decir que no fue parte del movimiento feminista porque nunca decidimos nombrarnos así. (Sonia)

Estas posturas se acercan a planteamientos contruidos desde las luchas y líneas de pensamiento latinoamericanas donde se cuestiona al feminismo como la única vía para luchas por la vida digna de las mujeres (Gargallo, 2014).

Con estos elementos: los repertorios de acción, la forma de organización, los obstáculos y una perspectiva del lugar del Movimiento, se conforma la lógica de estrategia donde, como se ha visto, las actoras ponen en marcha una serie de estrategias y recursos para alcanzar sus objetivos, consolidar su organización y enfrentarse a las adversidades. Con ello, en la lógica de estrategia hay también un reforzamiento de la identidad colectiva a la par que brinda herramientas para que se pueda elaborar el ejercicio crítico que requiere la lógica de subjetivación.

### 3.5 Subjetivación: aprendizajes, significados y cuestionamientos

La tercera lógica de acción que propone Dubet (2011) es la lógica de subjetivación. Por medio de ella, las personas realizan una actividad crítica de sus experiencias a partir de un distanciamiento que da como resultado una suerte de evaluación ubicando sus logros, sus errores y acercándose a develar el significado que han construido de su propia experiencia. Es también en la lógica de subjetivación donde se consolida la dimensión pedagógica de la experiencia social de las estudiantes al visibilizar, por medio del ejercicio de mirarse a sí mismas en relación con el movimiento, problematizar su participación en él, identificar los aprendizajes construidos con sus compañeras y construir un significado sobre su experiencia respecto a su persona y a su proyecto político de vida; que en los movimientos sociales se trastocan y reconfiguran las subjetividades de las personas que son atravesadas por estos.

#### 3.5.1 Aprendizajes de las MOFFyL construidos durante la toma

Considerando los elementos que conforman a la lógica de subjetivación, se preguntó a las entrevistadas qué aprendizajes tuvieron durante los meses que permanecieron en las instalaciones de la FFyL. Destacaron elementos como aprendizajes sobre el funcionamiento y la estructura de la UNAM, así como de la organización política:

En la toma pude entender muchas cosas a nivel institucional del funcionamiento de la UNAM, como qué importa, para qué, a dónde o con quién te diriges, dónde se canaliza eso. (Julia)

¡Ay es que tuve muchísimos aprendizajes! y los tuve en un sentido de la organización estudiantil política entre mujeres porque es una cosa que nunca te enseñan a hacer y no tienes un manual ni nada [...], aprendí mucho a escuchar y a tratar de construir un diálogo porque era muy difícil encontrar puntos en los que no nos vulneráramos, no hubiéramos personas enojadas. Aprendí a conocer el campo en el que estábamos e identificar puntos que nos pudieran beneficiar. (Guadalupe)

Aprendí sobre la organización estudiantil, cómo articular una junta, cómo moderarla, cómo trabajar desde las emociones, cómo aprender a vivir con gente tan distinta a mí, que tenían visiones de la vida, de la organización, de la política, de las relaciones, de todo, tan diferentes. (Julia)

En lo anterior se pueden ver reflejado el vínculo que Natalia Baraldo (2010) establece entre la educación y los movimientos sociales a partir de los *saberes en y para la lucha*, es decir, aquellos saberes que se construyen en el contexto del movimiento y que a la par, son precisamente esos aprendizajes los que permiten que el movimiento se mantenga a flote pues

brindan a quienes forman parte de él, los elementos necesarios para seguir en la contienda y en la defensa de sus causas.

Siguiendo esta línea, las estudiantes también comentaron haber aprendido sobre la importancia de la colectividad y del cuerpo para la lucha social:

Me terminó de quedar claro lo difícil que es trabajar de forma colectiva y lo difícil que es nombrarte desde una colectividad, pero también lo necesario que es, que tú sola no puedes contra el mundo y pretender que es así es solo engañarte. Y que pronunciarte contra las cosas no es suficiente, necesitas accionar. (Paola)

Aprendí que por más que quiera no voy a cambiar el mundo yo y eso está bien porque sé que estoy haciendo aunque sea cosas chiquitas para cambiarlo y que hay muchas otras personas que también lo están haciendo y que por más horrible y violento y duro que sea todo, siempre hay alguien, siempre hay alguien que está dispuesto a preguntarse "¿puede ser mejor?" (Abigail)

Hay veces que el activismo digital es bien importante, pero hay veces en las que solamente compartir una noticia, darle like a algo, pues no genera un efecto real y a mí la toma me recordó la importancia de la corporalidad, de estar presente corporalmente en las luchas. (Elena)

Asimismo, las entrevistadas expresaron que su participación en la toma les permitió aprender a matizar la organización política, a tejer alianzas aun cuando haya diferencias y a tomar de la institución los espacios que son útiles para su causa:

Algo súper valioso fue aprender a ver que los cambios y la lucha no son institución o no institución, que no es sólo cuestión de si estamos de acuerdo en mixto o separatista, o estamos de acuerdo en institucional o no institucional; se trata de hacer redes que atraviesan todo eso en lugar de que la diferencia sea una traba. (Julia)

Yo tenía odio a todo lo institucional y al final aprendí que no porque algo sea institucional es necesariamente malo; los consejeros estudiantiles tienen un cargo institucional y yo pienso que hicieron un magnífico trabajo desde ese lugar, o la tripartita es parte de la institución y está buscando mejorar las situaciones, entonces ciertos aspectos de una institución no son necesariamente malos. (Elena)

Resaltó también un nivel de los aprendizajes en tanto que les permitieron cuestionar y modificar su cotidianidad, su relación consigo mismas y con otras mujeres:

Aprendí muchísimo, muchísimo. Hay una cantidad de cosas que antes daba por hecho y nunca me detuve a cuestionar. De verdad que son tantos aprendizajes que siento que no puedo enlistar todo lo que aprendí en ese proceso, todo lo que crecí. (Luna)

Aprendí muchas, muchas cosas. Desde cuestiones personales, de mi relacionarme con las mujeres y de relacionarme con mi cuerpo, con mi aspecto y cuestionar lo que nos han impuesto sobre eso. (Paola)

A propósito del testimonio de Paola, Araceli Mingo (2020) encuentra en su investigación sobre estudiantes feministas, que así como desde su cuerpo las mujeres viven de forma muy íntima las opresiones, organizarse políticamente con otras mujeres les brinda la posibilidad de encontrar nuevas formas de percibir y relacionarse con su cuerpo.

Entre las respuestas de las entrevistadas, se ubicaron otros aprendizajes como cocinar nuevos platillos, encapucharse, identificar violencias que ocurrían en sus salones de clases y la importancia de la autocrítica.

Ahora bien, en cuanto a las condiciones que permitieron la construcción de sus aprendizajes las entrevistadas mencionaron elementos como que la discusión de la toma abarcó distintos espacios dentro de la UNAM, el intercambio entre personas con formación en diferentes licenciaturas y la necesidad de prepararse para construir y defender su pliego petitorio:

Nunca había visto un movimiento que se estuviera llevando en tantos ámbitos, estaba la toma, pero también estaban las discusiones de la toma en el consejo técnico y en el consejo universitario; creo que verlo en todos esos niveles fue algo que me hizo aprender mucho de cómo funciona el aparato universitario. (Sonia)

En la carrera muy pocas veces te hacen interactuar con otras personas, porque pues es filosofía y tú solo lees tu texto y ya, y creo que el hecho de hablar y dialogar con otras personas de diferentes lugares y que nos tratáramos de escuchar y decir “está bien, puedes decir lo que piensas” me hizo también replantearme muchas ideas de qué entiendo por feminismo, qué entiendo por conceptos como sororidad, como revolución, incluso cómo me manejaba yo con mi vida y con otras mujeres. Empecé a cuestionar muchísimas cosas a partir de la toma. (Agnes)

El hecho de que sí le estábamos apostando a un cambio real que pudiera abrir las puertas a más pero que tuviera una primera parte concreta, palpable; eso ayuda a que te esfuerces más por entender las cosas y que no puedas decir solo como "a mí me da hueva lo legal" porque lo necesitas y no tienes a tu abogado contratado que te explique las cosas, o sea sí le tienes que entender tú o alguien de ahí. (Julia)

Por otro lado, las entrevistadas destacaron la convivencia cotidiana al estar viviendo juntas como un factor clave para sus aprendizajes; la escucha, el diálogo y la apertura les permitieron aprender unas de otras.

Creo que una condición importante para que aprendiera tanto fue vivir juntas, porque vivir juntas pone las cosas en otra perspectiva desde que hay una cosa bien inmediata de que no

importa cuánto se peleen hay que preparar comida y hay que limpiar porque si no, se cae, entonces tienes que aprender a trabajar las diferencias porque finalmente que todas estén poniendo sus vidas ahí y estén arriesgándolo todo por las otras sí hace que nazca de ti un amor que es más profundo que si alguien te cae bien o no. (Julia)

La gente leía los comunicados y estaba en las mesas de trabajo, pero no estaba en las pláticas de las tres de la mañana hablando de astrología, de veganismo, del feminismo, de todo; pensaban que solo estábamos ahí perdiendo el tiempo, pero no había un momento en el que no estuviéramos politizando, y no politizando en las mismas lógicas de organizaciones de batos que es medirse lo machos con teoría, sino justo hablar y externar como "no sé nada sobre este tema" y las demás como "yo tampoco, hay que aprender juntas". (Abigail)

Aprendes mucho de las morras, de solo sentarte y ser amigas. Siento que aprendes mucho de las cosas chiquitas que en realidad son las más potentes y significativas. Siempre estábamos hablando y aprendiendo de todas, aunque no fuera intencional, solo escuchando aprendes un chingo y en la toma siempre había morras dispuestas a escucharte y a enseñarte. (Paola)

Con lo anterior se muestra cómo en los movimientos sociales se articulan distintas formas de educación: en primer lugar, en este caso las protagonistas lo son en tanto que son estudiantes de una institución escolar que forma parte del sistema educativo formal y la mayor parte de su Movimiento ocurre al interior de la propia institución; en segundo lugar, los testimonios muestran que las MOFFyL tuvieron que aprender cuestiones sobre la organización política y el funcionamiento de la Universidad, investigaron, recurrieron a la asesoría de personas expertas, buscaron comunicar mensajes específicos de formas particulares, lo cual se acerca a los modelos de educación no formal; y finalmente, como relatan los testimonios anteriores, es evidente que en la cotidianidad, sin una intención definida, las estudiantes pudieron enseñar a y aprender de sus compañeras de lucha lo cual es muestra de procesos de educación informal. Es decir, que al interior del Movimiento se encuentran tanto espacios-momentos que se piensan desde el inicio como momentos de aprendizaje, como espacios-momentos que en lo cotidiano, sin que necesariamente se generen con una intención de aprendizaje, también son formativos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Cabe mencionar que en las entrevistas algunas de las estudiantes mencionaron que lo que les permitió consolidar sus reflexiones sobre esta experiencia fue el tiempo después de la toma, ya que, de acuerdo con sus palabras, la distancia y el hecho de estar fuera de las instalaciones les ha permitido mirar las cosas desde otra perspectiva. En este tono, Claudia Korol (2010), desde la pedagogía popular, plantea que los procesos de sistematización y de reflexión sobre

los procesos de lucha son por sí mismos momentos educativos que enriquecen las relaciones de práctica-teoría-práctica de los movimientos.

### 3.5.2 Emociones de las MOFFyL durante la toma

Ahora bien, otro elemento central en la lógica de la subjetivación, son las emociones que atraviesan las sujetas durante su experiencia, así como las formas mediante las cuales dan cuenta de ellas (Dubet, 2010). Al respecto, las entrevistadas narraron haber pasado por diferentes emociones a lo largo de la toma; entre ellas se mencionaron cuestiones como el amor y la alegría y se destacó que las emociones de unas solían afectar al resto:

Sentía mucho amor por las personas con las cuáles me involucré y por las razones por las cuáles estaba ahí y creo que sin esa contraparte no hubiera podido seguir durante todo el proceso. (Agnes)

Era mucha euforia, rebeldía y mucho amor y sentir esta "¡Ah sí, estamos haciendo cosas y vamos a lograrlo!" (Abigail)

Llegué a sentir mucha alegría, a sentirme muy feliz con mis compañeras, cuando había logros, cuando había cosas absurdas, cuando solamente nos reíamos o nos sentábamos a contarnos cosas, cuando nos veíamos y nos abrazábamos porque daba mucho gusto vernos. (Graciela)

La manera en que se modificaba mi estado de ánimo cuando se modificaba el de todas, era casi ser parte de un cardumen que late al mismo tiempo porque teníamos que estar juntas, porque compartíamos ese espacio. (Graciela)

Este tipo de emociones fueron de gran importancia para las entrevistadas, para algunas de ellas, estas les permitían contrarrestar emociones como el miedo o el enojo, de manera que aún en momentos difíciles para ellas, la esperanza que tenían en la causa y las redes de mujeres que construyeron, les permitieron sostener la lucha:

Siempre tengo miedo y creo que siempre lo voy a tener mientras sea mujer y mientras siga viva y tampoco voy a dejar de estar triste mientras sigan matando mujeres, mientras sigan desapareciendo mujeres, pero también sentí mucho amor y tengo una esperanza distinta de ver lo que está pasando; saber que están todas estas morras y que están en todos lados es una esperanza descomunal que creo que nunca había sentido. (Abigail)

Pasé por todos los sentimientos humanamente posibles y creo que parte del enojo estaba contrarrestado con la esperanza en lo que estábamos haciendo y en nosotras, yo siempre escuchando hablar a las demás tuve toda mi fe en ellas. (Luna)

Sentí enojo, mucha furia porque veíamos las cosas que hacían y lo que nos respondían, pero la furia y el amor estaban bien conectados, tenían que ver con sentir vulnerado algo que amabas mucho. (Julia)

No obstante, aunque varias señalaron estos contrastes, no todas ubicaron esta relación, sin embargo, las diez entrevistadas compartieron haber sentido miedo, enojo y tristeza. Algunas de ellas nombraron también haberse sentido angustiadas y cansadas. Lo anterior evidencia que para las MOFFyL la toma fue un proceso muy complejo y difícil emocionalmente.

La emoción del enojo, conforme a las entrevistas, estuvo orientada principalmente a las autoridades universitarias por su trato hacia las MOFFyL y su forma de atender la violencia de género. Para Audre Lorde (1984), la rabia tiene un lugar central en la construcción del cambio, pues es esta, especialmente cuando se comparte con otras, la que mueve a las personas a romper el silencio ante las injusticias.

Respecto al miedo, las estudiantes lo atribuyeron principalmente a la vulnerabilidad que implicaba estar habitando las instalaciones de la Facultad, así como al riesgo que implica ser mujeres y estar protestando contra una institución. Algunos de los testimonios narran lo siguiente:

Yo sentía mucho miedo y era muy consciente todo el tiempo de que mis amigas estaban durmiendo ahí y que les podía pasar algo, sobre todo cuando empezó la pandemia o cuando estaban las vacaciones y casi no había gente en CU. (Sonia)

Todos los sentimientos estaban marcados por el miedo, miedo a que les pasara algo, a que todo fuera por nada [...] y siempre estaba la realidad de que vivimos en un país feminicida, en un lugar donde se desaparece a quienes van en contra de la institución [...] esa sensación de temer por la vida nunca se iba, incluso después de que se entregaron las instalaciones me duró meses. (Abigail)

Tenía impotencia, tenía mucho miedo, estaba muy asustada, tenía mucha rabia y una conciencia muy grande, un sentir muy grande de que estaba viva. (Tomasa)

En esta línea, las estudiantes también mencionaron que tuvieron sentimientos de tristeza y angustia relacionadas con el término de la toma:

Yo me sentí muy triste de que no terminó como queríamos. Creo que en estos meses nos hemos ido recuperando de esa experiencia, pero yo siento que es un círculo que todavía no cerramos, no nos despedimos como hubiéramos querido y no hablamos sobre qué iba a pasar después, entonces como que hay un sentimiento de incertidumbre, estamos como en el limbo. (Guadalupe)

Yo decidí que no podía seguir yendo porque mi trayecto es muy largo, son dos horas y paso en autobús, en suburbano, en metro y paso caminando y por la pandemia dije “creo que por seguridad de ellas y por seguridad mía yo ya no debería estar presente” [...] y ya cuando tomaron la decisión de "ya vamos a salirnos, ya no podemos estar aquí" yo sentí mucha tristeza, dije “no puede ser, no puedo estar ahí para apoyarlas”. Se sintió muy incompleto

todo, fue bastante frustración porque no pude hablar con ellas y sigue siendo un proceso que no ha terminado para algunas de nosotras. (Agnes)

Lo anterior refleja que la conclusión de la toma ocasionada por la pandemia de COVID-19 imposibilitó un proceso de cierre para las estudiantes, lo cual genera en ella sentimientos de vacío e incertidumbre. Asimismo, esto es un botón de muestra de que los compromisos que generan las sujetas hacia una causa o movimiento social suelen vivirse como inacabados, lo cual genera sufrimiento debido a la imposibilidad que se percibe de realizar plenamente los proyectos personales y colectivos (Dubet, 2010).

En este sentido, en las entrevistas fue recurrente la mención de sentimientos de culpa por no estar más tiempo en la toma considerando sus propios esfuerzos como insuficientes para apoyar al resto de sus compañeras. De igual manera, la culpa se presentó, para algunas de ellas, al sentirse aliviadas cuando terminó la toma, pues no veían con claridad cómo podía continuar o terminar el Movimiento:

Me sentí muy triste por las otras, por no sentirme suficiente para poder estar ahí al 100%, me sentí muy insuficiente mucho tiempo. (Paola)

Me hubiera gustado tener más compromiso y haber estado ahí mucho más tiempo, yo decía "chale, es que yo debí haber estado ahí todos los días" [...] como que el no participar tanto sí me hacía sentirme decepcionada de mí misma y de pronto me di cuenta de que todas nos sentíamos así. (Graciela)

También sentí un poco de culpa por ver tan mal a mis amigas que habían estado quedándose y que yo me había alejado; ellas siempre intentaban que no pasara y justo decirle a la gente que no sintiera culpa, pero pues tampoco estaba en sus manos evitar que lo sintiéramos. Y creo que una parte de mí también sentía culpa porque sentí alivio cuando terminó. Es que yo no sabía hacia dónde iba ya, o qué tanto más podía hacerse en ese momento tomando en cuenta que las que estaban ahí se estaban deteriorando mucho y justo era una organización que tenía todo que ver con cómo se encontraran las personas que la llevaban, entonces al ver que estaban mal yo sí me preguntaba si eso tenía mucho más para seguir y decía "pues ahora van a descansar un poco, pueden empezar a rehacer su vida". (Julia)

### 3.5.3 Compromiso con el Movimiento

Siguiendo el marco anterior, se preguntó a las entrevistadas cuál fue su compromiso como parte de las MOFFyL. Entre sus respuestas destacaron la disposición a respaldar la lucha incluso cuando de manera personal disentían de algunos acuerdos colectivos que se tomaban, así como relegar asuntos personales para dedicar más tiempo y energía a la toma:

Yo siempre batallé con que muchas de las decisiones que se estaban tomando quizá yo no las habría tomado así, pero creo que mi compromiso era que yo no quería que la Facultad siguiera siendo el lugar en donde yo estuve y que aun en esos momentos en los que tenía claro que yo lo habría hecho diferente también tenía claro que yo y otras intentamos hacerlo diferente y no se pudo, que esta postura de "que arda lo que tenga que arder" es totalmente una consecuencia de muchas muchas otras que hablamos de muchas formas antes y que fuimos ignoradas; entonces creo que mi postura siempre fue acuerpar las exigencias y acompañar y pensar en colectivo cómo llegar a lograrlas.(Sonia)

Creo que en algún momento mi compromiso era a todo. Al principio venía los fines de semana a mi casa y en las mañanas iba a mis clases de danza, pero luego dejé las clases de danza por estar allá y venía a mi casa muy muy poco y creo que es porque yo estaba dispuesta a dar toda mi energía en ese espacio, desde que me despertaba hasta que me dormía estar pensando en cómo vamos a resolver este punto, cómo se puede negociar esto, a quién le podemos pedir que nos asesore, qué vamos a comer, qué hace falta comprar [...] y también mi compromiso era dejarme cambiar. (Julia)

En este tenor, Amelia Valcárcel (1997) habla de la solidaridad como una característica de la política entre mujeres posicionando que "Ser solidario es, también, hacer comunidad, educir <<nosotros>> por encima de los intereses y disposiciones individuales" (p. 85).

A lo anterior, se suman compromisos hacia otras mujeres con la intención de que nadie más pase los procesos de violencia y de denuncia tortuosos por los que pasaron ellas mismas, así como una convicción de decidir luchar considerando a las mujeres a quienes la violencia les arrebató toda posibilidad de decidir sobre sus vidas:

Mi compromiso era con las demás mujeres, estuvieran presentes en la toma o no, era como "yo quiero que ustedes puedan tener lo que yo no tuve". Cuando yo tuve un proceso de denuncia en la Facultad fue un proceso horrible y yo no quería que alguien más sufriera eso, yo quería que supieran que no estaban solas. Mi compromiso era con todas las mujeres, venideras y las generaciones que ya estaban. (Agnes)

Mi compromiso hasta me lo tatué en la toma, es una morra con su pañuelo verde que dice "por todas", y ahora lo pienso y no me gusta tanto, pero lo que yo me decía siempre era "lo voy a hacer por todas esas morras que no pueden estar aquí, por todas esas morras que alguna vez me apoyaron o por todas las morras que sé que querrían estarlo haciendo pero la vida ya les quitó demasiado y no pueden", como que justo no es que lo haga en lugar de, sino que lo hago gracias a esas morras [...] y yo me hice esa promesa a mí misma de que iba a decidir estar viva e iba a luchar porque alguien había decidido por otras mujeres y ellas ya no pudieron luchar. (Abigail)

A través de los testimonios respecto a la culpa y a la entrega total a la toma de la FFyL, se observa que dentro de las MOFFyL estuvo presente lo que se ha nombrado cultura del autosacrificio en las luchas sociales, la cual hace que las personas sacrifiquen aspectos

personales, laborales y de salud, entre otros, en nombre de la causa social (Rahmouni y Courpasson, 2019). De igual manera esta cultura puede acentuarse considerando que el sacrificio, la entrega y el *vivir-para-los-otros*, son construidas como virtudes esenciales que deben tener las mujeres (Lagarde, 2012); no cumplir con esos mandatos sociales introyectados generan sentimientos de culpa y frustración en las mujeres. A su vez, esta cultura del autosacrificio puede llegar a generar que no se integran más personas al grupo inicial que está trabajando por la causa, pues las personas perciben que entregarle todo al movimiento es la única forma de participación posible; sobre este punto llama la atención que algunas de las estudiantes que mencionaron sentir culpa por su nivel de participación, se llegaron a referir a las MOFFyL como “ellas” y no como “nosotras” en las entrevistas aun cuando asistieron cotidianamente a la Facultad, o se quedaron ahí durante los meses que duró la toma, lo cual podría indicar que el hecho de creer que les faltó más participación en el Movimiento, las lleva a no considerarse parte del grupo en el que estuvieron involucradas.

Las MOFFyL, como lo reflejan las entrevistas, tuvieron presente que estar en la toma implicaba un desgaste emocional y físico por lo que procuraron que su organización mantuviera presente el cuidado colectivo, como se enunciaba previamente al recuperar los valores compartidos por el Movimiento, no obstante, como también se observa a partir de los testimonios, la energía y el tiempo que dedicaron a la toma implicó descuidar elementos como su cuerpo, su salud y diferentes aristas de su vida personal. Es decir, que, a pesar de trabajar en el cuidado de las otras, se vivieron también contradicciones y los testimonios sugieren que este desgaste fue quizá, uno de los motivos por los que la toma comenzaba a perder fuerza e incluso el rumbo para algunas de las estudiantes. En este marco Guacira Oliveira y Jelena Dordevic (2015) apuntan que

Un movimiento social tiene la fuerza de las personas que lo integran, y si estas personas se sienten fatigadas y son incapaces de reconocer sus propios límites físicos y emocionales o si son incapaces de dedicar sus vidas a un movimiento sin evaluar su propio bienestar, el movimiento probablemente no llegue a ser sostenible, puesto que las activistas trabajan con una capacidad finita. (p. 58)

De esta forma, el cuidado y autocuidado de activistas es un tema que, aunque las MOFFyL lograron posicionar en su discurso y llevar a la práctica a diferencia de otras organizaciones estudiantiles, también continúa siendo un reto para las movilizaciones políticas considerando las situaciones adversas a las que se enfrentan en el marco de las luchas sociales debido a la

implicación emocional que tiene el propio hecho de conmoverse ante lo que se considera como una injusticia social, así como por encontrarse en constantes disputas y conflictos internos y externos.

#### 3.5.4 Logros, pendientes y desaciertos del Movimiento

Un último elemento que Dubet (2010) sitúa dentro de la lógica de la subjetivación es la capacidad de las sujetas de realizar un ejercicio crítico de su experiencia. En este sentido en las entrevistas las estudiantes identificaron algunos logros, pendientes y errores en el marco de la toma de la Facultad. Las entrevistadas hicieron hincapié en que durante su organización procuraron mantener un ejercicio de autocrítica, sin embargo, reconocen también que llegó a ser complicado:

Para nosotras estaba la importancia de no pensar en lo que pasó como algo perfecto, algo completamente estructurado, o algo súper increíble. Que sí fue increíble de muchas maneras, pero de otras maneras fue muy doloroso y fue un proceso de experimentar y de aprender que nos enseñó un chingo, pero también nos quitó mucho, a muchas sí nos destruyó bien cabrón. (Abigail)

En cuanto a sus logros, los testimonios se orientan a aspectos tanto del cumplimiento puntual de las demandas del pliego petitorio como relacionados a cuestiones de carácter más simbólico. Dentro del primer rubro se destacó especialmente la conformación de la Comisión Tripartita Autónoma en tanto que es una demanda histórica de la lucha de las mujeres en la FFyL que además estaba involucrada en el cumplimiento de diversas demandas del pliego petitorio:

Yo con lo que me siento muy agradecida y muy segura y con lo que digo "estos cinco meses valieron la pena", es la comisión tripartita [...] yo siento que nuestro mayor logro, por lo menos para mí, es la tripartita, a mí me da muchísima esperanza, me da paz. (Paola)

Es que hay muchos puntos que están o que ya estaban, pero están atropellados ahora por la pandemia; la tripartita pues ya está intentando hacer cosas muy chidas, pero lo de la disculpa de Mariela, la modificación del estatuto ya está, aunque quedó rara [...] creo que no hay ninguno que esté logrado y que ya no haya que cuidar. Y eso está bien, está chido pensar que el trabajo no acabó. (Julia)

Dentro del avance de las demandas se mencionó también que hubo ya un primer curso de inducción sobre temas de género para la generación de primer ingreso en el semestre 2021-1, la aprobación de una materia sobre temas de género para toda la Facultad, las renunciaciones de varias personas del funcionariado y la transmisión pública de la discusión del consejo

universitario sobre las modificaciones del Estatuto General. No obstante, como refleja el segundo testimonio, las MOFFyL identifican que quedaron elementos pendientes o que su cumplimiento fue interrumpido por la pandemia.

En el ámbito simbólico las estudiantes mencionaron como logros el cuestionamiento de la comunidad sobre lo que ocurre en la Facultad, la construcción de nuevas formas de organización estudiantil entre mujeres, así como ser parteaguas o inspiración para que otros planteles de la UNAM también se organizaran en contra de la violencia de género.

La gente dice “no cambió nada”, pero para mí cambia todo una vez que empiezan a preguntarse por qué, por qué hay discusiones que no son públicas, por qué se toman ciertas decisiones y una vez que empiezan a cuestionarse que si las cosas son así es porque alguien las pensó así y entonces si se piensan de otra manera pueden llegar a ser de otra manera también. (Abigail)

Yo creo que la neta sí se lograron un chingo de cosas, esas rupturas que se dieron en las lógicas de organización, cómo las morras vemos a otras morras, borrar fronteras entre carreras, saber que puedes organizarte con otras personas y hacer comunidad. (Abigail)

Yo neta sentía que no habíamos logrado nada, pero varias compañeras de otros planteles nos decían que habíamos hecho algo abismal, que no hubiera podido pasar todo eso si no hubiéramos aguantado tanto [...] hay quienes dicen que prendimos la llama y es muy bonito, aunque sabemos que hay muchos antecedentes y que no lo empezamos nosotras. (Graciela)

En este marco, Yolanda Segura (2019) plantea que “Enunciar no siempre es suficiente para modificar, aunque sirve: ya nos pone en un estado de alerta y autocuidado para tejer redes” (p.182). Así, se observa que las estudiantes, a pesar de vivir el fin de la toma como algo inacabado y que dejó muchos pendientes, reconocen que las discusiones y los cuestionamientos que la toma despertó entre la comunidad ya son un avance independientemente de lo que haya ocurrido con las demandas.

Ahora bien, como parte de su ejercicio de crítica al Movimiento, las estudiantes también ubicaron algunos problemas o errores que se dieron al interior de la toma. Dentro de esto mencionaron elementos como los siguientes:

Creo que eso de la sororidad también derivó en no cuestionarnos o no cuestionar a cierta compañera cuando era necesario, en especial cuando se ejercían violencias dentro de la toma. Otra cosa fue que, aunque se había dicho que eso no iba a pasar, sí se empezó a establecer una jerarquía de quiénes se quedaban más tiempo en el espacio de la toma y quienes no y entonces de pronto tu voz no contaba tanto. (Elena)

Yo creo que poco a poco nos empezamos a cerrar ya fuera por miedo a los ataques porriles, por comentarios desagradables de profesores, por las noticias falsas y se empezó a perder el mensaje que queríamos dar, como que no nos dábamos cuenta de que parecía que desde nuestro lado se estaban cerrando los canales y había muchos que ya ni si quiera sabían por qué se seguía manteniendo la toma. (Paola)

Pues con el tiempo este juego de la dirección de apostar al desgaste, de dar largas, de no cumplir cosas, creo que hizo que a la larga en la toma se empezara a poner en el centro durar; en algún momento era el tema en sí mismo no levantarla, o sea como ellos estaban muy en el juego de "sí, sí, ya levántenla" y pues se cayó un poco en la pelea e hizo que MOFFyL se pusiera en una postura de sólo no dejar que se levantara [...] como que el pleito llegaba un poco a rebasar al movimiento. (Julia)

Con lo anterior se evidencia que se identificaron fallas tanto en las relaciones entre las estudiantes, como en la estrategia política y las relaciones establecidas con otros actores que llegaron a dificultar la comprensión, el diálogo y el apoyo entre las distintas partes involucradas en el conflicto. Algunos de estas críticas implican nuevamente la existencia de contradicciones o quizá complicaciones para llevar a la práctica algunos acuerdos como la no existencia de jerarquías al interior.

Otro asunto que salió a relucir con relación a los logros y pendientes del movimiento de las MOFFyL fue el papel que jugó el tiempo. Sobre este punto las estudiantes tuvieron posturas distintas; hay quienes dudan que este factor haya ayudado a generar empatía entre la comunidad y quienes consideran que haber durado cinco meses fue un aspecto clave tanto para el avance de las demandas, como para sentar un precedente en la atención a esta problemática en la Universidad.

Si no te mueve el hecho de que hay una compañera desaparecida y si no te mueve que haya morras que se sientan en el mismo salón que sus agresores, si eso no te mueve pues no te va a mover no ir a la Facultad obvio, aunque sea por cinco meses, entonces en ese sentido no sé si el tiempo que duró la toma nos ayudó a algo. (Paola)

El tiempo que se hizo la toma fue determinante porque tal vez si hubiera sido una toma de una semana no se hubieran hecho las cosas que se hicieron a lo largo de todos estos meses. (Agnes)

Me gustaría pensar que con todo el tiempo que duró la toma queda un antecedente de que si algo como lo que nos hicieron vuelve a pasar pues también vuelve a pasar algo como la toma. (Tomasa)

Aunado a lo anterior, varias estudiantes coincidieron en que con el paso de los meses tanto la comunidad en general, como las propias MOFFyL llegaron a perder claridad sobre las demandas lo cual llegó a ser una complicación para su exigencia.

### 3.5.5 Significado construido en torno al Movimiento

A partir de elementos como los mencionados anteriormente: las críticas, los aprendizajes y las emociones, las personas pueden construir un significado de su experiencia viendo el papel que tiene o tuvo ésta en su vida y en su persona. De esta forma, las entrevistadas mencionaron los distintos significados que le dieron a su experiencia como parte de las MOFFyL durante la toma de la FFyL:

Yo me la estaba pasando realmente muy mal en la Universidad antes de la toma, como cuando te sientes fuera de lugar todo el tiempo, entonces creo que para mí ese espacio fue una sanación y una salvación súper tremenda. Era un proyecto que apostaba por la dignidad, por la vida y por el amor tan fuerte y eso me permitió darle contenido a toda la furia que yo tenía y eso la vuelve sana y te devuelve la fe en algo. (Julia)

La toma significó que la organización social no me tiene que incomodar y que hay un espacio para todas y que es poder encontrar el espacio en donde tú te sientas cómoda y donde tú sientes que puedes aportar. (Paola)

Así, para algunas de ellas participar en la toma significó una posibilidad de sanar y organizar su enojo para que este les permitiera construir un cambio. De igual forma, algunas narraron que anteriormente no habían logrado sentirse cómodas con ser parte de una protesta social y esta experiencia les permitió tener un espacio de organización social donde se sintieran cómodas y seguras.

Por otro lado, las estudiantes también vincularon su participación con las MOFFyL con un proceso de aprendizaje que incluso las llevó a cuestionar su vida académica y su futuro profesional al acercarse a distintas formas de incidir en la realidad:

Significó una gran experiencia de aprendizaje, de cambio, de realmente creer que algo que yo estaba haciendo valía la pena porque por ejemplo puedo sacar 10 en un trabajo y era como “¿esto qué?”, siempre tenía este sentimiento de “no estoy realmente orgullosa de esto” y con la toma aprendí a creer en algo. (Luna)

Me di cuenta de la complejidad de los procesos que llevan a un cambio como lo que queríamos hacer, lo que queremos hacer y lo que queremos vivir y entonces en ese sentido a mí me ha impactado mucho ser parte de un proceso organizativo y me ha marcado mucho en

cómo percibir el mundo y también cómo quiero accionar desde lo que yo quiero hacer profesionalmente. (Guadalupe)

Cambió muchísimo mi manera de ser, mi manera de ver los problemas, de concebir la vida académica; yo estaba encaminada a "sí claro, voy a hacer la maestría y me voy a ir al CIEG y voy a ser una investigadora", pero ahora te pones a cuestionar esos espacios y cuáles son otras vías por las que puedes accionar. (Agnes)

Asimismo, para algunas de las entrevistadas, participar en esa coyuntura fue una forma de llevar a la práctica el feminismo, la sororidad y formas distintas de organizarse y de relacionarse con mujeres, aspectos a los que anteriormente se habían acercado desde la teoría. En este tenor, su experiencia les permitió hacer nuevos cuestionamientos y matices a las teorías feministas pues, conforme a sus testimonios, la realidad llega a ser más compleja que la teoría.

Yo antes de la toma estaba como "sí ok, sí entiendo el feminismo" e incluso tomaba clases de feminismo, pero ya vivirlo, el hecho de pasar estos procesos colectivos me hizo entender estas otras visiones, otras vivencias y procesos de resistencia. Porque creo que es bastante diferente teorizarlo y escribirlo a de verdad empezar a cuestionar y a vivirlo. (Agnes)

Creo que pudimos materializar este discurso de la sororidad y el amor entre mujeres, lo vivimos tal vez desde una forma muy distinta a lo que en los libros y en la teoría se dice, como sin romantizar las cosas y aprendiendo a dialogar. Eso es de lo que más me llevo. (Guadalupe)

Lo anterior se muestra como un recordatorio de que "El discurso, la reflexión y la práctica feminista conllevan también una ética y una forma de estar en el mundo" (Varela, 2008, p. 7) que atraviesa la vida de quienes enuncian su lucha desde ahí.

Otro factor relacionado con el feminismo es que para las estudiantes la toma también significó validar el enojo que ellas tenían ocasionado por la violencia vivida en la UNAM. Reunirse con otras mujeres que también querían decir que estaban enojadas y que buscaban evidenciar esa emoción fue una forma de romper con los mandatos de género que sólo permiten a las mujeres mostrar ciertas emociones y actitudes como la alegría y la amabilidad y les niega la posibilidad del enojo y la rebelión, actitudes que como diría Graciela Hierro (2004), son comunes y aceptables en los hombres, pero en las mujeres se construyen como maldad:

Significó también superar muchas inseguridades personales del miedo a la autoridad y a no ser amable y saber que las morras sí podemos enojarnos y podemos gritar y también cambió

la forma de pensarme a mí, de relacionarme con otras. Me dejó amistades muy bonitas. (Paola)

También si de por sí ya detestaba a la UNAM, esto significó un odio más potente hacia la UNAM y fue muy potente ver que era un odio que compartíamos muchas. (Elena)

Un último punto en el que las entrevistadas coincidieron, es que los meses de la toma trajeron para ellas un cambio profundo en su vida abarcando aspectos personales, corporales, relacionales y políticos.

La toma fue un cambio, pero de ese tipo de cambios que no hay vuelta atrás. Una ruptura total con lo que pensaba, con quien era, con cómo me organizaba. Un punto de no retorno. (Abigail)

Haber formado parte de esto cambió mi vida completamente. Fue un cambio de vida porque me supe potente y acompañada, porque no estaba sola y cambió la forma en que me hacía responsable de mi cuerpo, del espacio que habito, todo eso. (Tomasita)

Fue un momento en el que hubo mucho cuestionamiento sobre quién soy yo, mi lucha por ser mujer, si quiero llamarla feminismo o no [...] creo que este tiempo fue un proceso que debió haber pasado como por diez años y fue revolucionador y se juntó en cuatro meses, como una residencia de concientización y organización estudiantil de mujeres. (Graciela)

Lo anterior muestra que los procesos de participación en los movimientos sociales son también procesos de formación de nuevas subjetividades construidas a partir de lo colectivo y de las implicaciones personales que toman las causas y los mecanismos de acción que caracterizan al movimiento en particular.

Así, para las estudiantes, participar del movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras en contra de la violencia de género en la Facultad fue una experiencia que marcó sus vidas dejándoles aprendizajes significativos, cuestionamientos, amistades, y nuevas formas de entender y construir la universidad, la organización estudiantil entre mujeres y a sí mismas.

## Consideraciones finales

En este último apartado presento las reflexiones finales que la elaboración de esta investigación me ha dejado, para ello reitero los vínculos que a partir de la experiencia de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras pude encontrar entre la educación y los movimientos sociales, destaco también algunos elementos que considero pueden contribuir para seguir pensando y respondiendo a los movimientos de mujeres en la UNAM, así como algunas preguntas pendientes en este mismo tenor.

Considero que esta investigación contribuye a las muy importantes discusiones que giran en torno a sacar la pedagogía de las aulas y de los currícula e invita a mirar los procesos educativos y los proyectos pedagógicos que se construyen más allá de las formalidades escolares, que si bien, constituyen una parte fundamental de las experiencias educativas, distan enormemente de ser las únicas. Los movimientos sociales, con quienes actúan en ellos, sus repertorios de acción, sus contextos y espacios, sus afectos, dolores y sueños, se constituyen como proyectos pedagógicos que apuestan a la transformación social a partir de diversas estrategias orientadas a la concientización y de procesos de cuestionamiento que lleven a las personas desaprender y a construir nuevos aprendizajes en colectivo configurando también vínculos pedagógicos distintos.

El movimiento feminista y los distintos movimientos por la vida digna de las mujeres no son la excepción a lo anterior y las MOFFyL se constituyeron durante algunos meses en un agente educador de la comunidad universitaria. De igual manera, la experiencias de las estudiantes que se abordaron en este trabajo son un botón de muestra de los procesos educativos que se construyen al interior de los movimientos, donde la disposición y la necesidad de cuestionarse y aprender, la importancia de construir posicionamientos políticos sólidos y de hacer una lectura estratégica sobre su contexto lleva a quienes participan en ellos a atravesar procesos intensos de formación que atraviesan desde ámbitos políticos e institucionales como son la construcción del pliego petitorio o el funcionamiento de la UNAM, hasta sentidos profundamente personales como la forma en que cada una se relaciona con su cuerpo y con otras mujeres a su alrededor.

Los testimonios recuperados en esta investigación permiten ver que la convivencia cotidiana, los vínculos afectivos que se construyen en las luchas, así como los intercambios de saberes,

pensares y sentires entre pares tienen también un papel muy relevante en la consolidación de nuevos aprendizajes e incluso, de nuevas formas de concebir el aprendizaje y las identidades profesionales. Los movimientos sociales educan y se educan y por ello, considero, la Pedagogía debe comenzar a mirarlos con mayor detenimiento.

De igual manera, las experiencias de las MOFFyL contribuyen a refrendar que la clasificación sobre las formas de educación: formal, no formal, e informal, es una herramienta conceptual de gran riqueza en nuestra disciplina que permite caracterizar distintos objetivos, espacios, agentes, contenidos, métodos y recursos que se involucran en la educación; a la par que es un recordatorio de que los conceptos no suceden en la realidad al pie de la letra, sino que con frecuencia las delimitaciones teóricas se desdibujan e intersectan entre unas y otras. Así, el movimiento de las MOFFyL contuvo elementos educativos relacionados con las tres clasificaciones antes mencionadas. Las experiencias formativas de las MOFFyL se vieron interconectadas con procesos formales, no formales e informales que se influyeron entre sí, pues en ellas se involucraron sus trayectorias y aprendizajes académicos, especialmente los de la licenciatura, sus experiencias previas en otras movilizaciones sociales y espacios organizativos entre mujeres y/o entre estudiantes y por supuesto, sus relaciones personales, familiares, sus miedos, emociones y aspiraciones.

Otro aspecto a considerar es que tanto la investigación como la práctica educativa no pueden hacer a un lado las implicaciones del currículo oculto. Negar o ignorar el currículo oculto de género que existe en las escuelas donde se reproducen prácticas, actitudes e ideas sexistas, ha contribuido a generar el clima de violencia que se busca combatir con las protestas estudiantiles en la FFyL, así como en otros planteles de la UNAM y de otras universidades. Mirar el currículo oculto puede ayudar a combatir estas violencias al reconocerlas y al identificar posibles alianzas con estudiantes y docentes que en su día a día resisten a estas dinámicas y apuestan por la construcción de instituciones educativas libres de todo tipo de violencia.

En cuanto al movimiento de las MOFFyL considero que los antecedentes tanto del movimiento estudiantil en la UNAM y particularmente en la FFyL, así como del movimiento feminista en el mundo, en el país y en la Universidad en los años recientes son factores claves para entender por qué las estudiantes organizadas han logrado consolidar su Movimiento y

posicionarse como una fuerza política en la Facultad. Las demandas por la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género vienen de mucho tiempo atrás, las mujeres de la UNAM llevan años exigiendo una experiencia universitaria digna y libre de violencia, sus vivencias previas les han permitido construir alianzas, identificar rutas institucionales y no institucionales para echar a andar las transformaciones necesarias, ganar respaldo entre la comunidad de la FFyL, adquirir experiencia en el activismo y la protesta, y, quizá lo más importante, tejer redes de acompañamiento y apoyo entre ellas. Todo esto hizo posible una movilización que paralizó a una Facultad más de cinco meses, que contribuyó a encender las llamas de otros planteles para alzar la voz ante las violencias vividas, y que, si bien dejó mucho por hacer, presionó intensamente hasta que se sembraran las semillas de un cambio institucional urgente.

Continuando con esta línea, considero relevante hacer hincapié en que las estudiantes que participaron en esta investigación reflejaron la importancia que tiene para el surgimiento y el desarrollo de las movilizaciones estudiantiles la forma en que las autoridades responden tanto a la problemática en sí misma, como a las protestas en torno a ella. Siguiendo las aportaciones de las entrevistadas, la UNAM debe continuar haciendo esfuerzos para reconocer que la violencia de género ocurre al interior de la Universidad y es ejercida por miembros de la comunidad, al igual que son también integrantes de la comunidad quienes se organizan para detenerla. Este paso es fundamental para la construcción de una universidad libre de violencia. En este marco, también se ubica la importancia que tiene para las estudiantes que las autoridades atiendan las protestas estudiantiles poniendo la mirada en las problemáticas que las desatan y no colocando a la protesta como el problema a resolver. De igual manera, es necesario que las autoridades reconozcan a las estudiantes organizadas como sujetas políticas con conocimientos y experiencias, con capacidades dialógicas y organizativas; entablar relaciones desde la escucha empática y no desde posturas adultocéntricas y jerárquicas puede ayudar a la resolución de las problemáticas comunitarias.

Por otro lado, en las experiencias de las MOFFyL se ubican rasgos característicos de los movimientos contemporáneos tanto sociales, en general, como feministas en particular. Durante su Movimiento existió un claro interés por constituir una organización horizontal sin protagonismos ni militancias jerárquicas, un uso de las redes sociales como medios para dar a conocer posicionamientos políticos, informar y convocar a la comunidad, hacer denuncias

públicas y pedir apoyo. De igual forma, a pesar del uso de medios digitales como apoyos en la protesta, para las estudiantes se destaca el papel del cuerpo en la movilización reconociendo el significado de poner el cuerpo por las otras y por una misma, al igual que se vivió el desgaste físico que provoca habitar un espacio diseñado con otra intención y la exposición constante al riesgo. De sus experiencias resalta también la intención de organizarse a partir de relaciones amorosas entre mujeres como una ruptura con las imposiciones de la otra como rival.

En este sentido, el movimiento de las MOFFyL hizo un trabajo constante para reivindicar el acto de hacer política desde las emociones reconociendo que son ellas las que mueven a las personas para organizarse ante la indignación, el dolor y la rabia que provocan las injusticias sociales, a la par que son emociones como la esperanza, el amor y la alegría las que permiten sostener las luchas. Ese posicionamiento fue un mensaje potente a lo largo de la toma, sin embargo, me parece que las experiencias de esta coyuntura dejan también un par de preguntas que podrían constituirse como líneas de indagación en futuros proyectos y en ese sentido, abonar a las discusiones y prácticas de los movimientos sociales, estudiantiles y de mujeres: ¿cómo encausar o dirigir el enojo de manera que esta emoción comprensible y legítima no se contraponga a la posibilidad de entablar diálogos con verdadera disposición de escucha y de trabajo con los interlocutores?, ¿qué se necesita para que las contrapartes de un movimiento social, que desde su definición se opone a la institución, puedan reconocerse como sujetas y sujetos dialógicos más allá de los enojos y las disputas que llegan a surgir en el marco de las coyunturas?

Derivado de esta implicación emocional con el Movimiento hay que tener presente el desgaste emocional que narraron las estudiantes en las entrevistas. Las MOFFyL sostuvieron que el cuidado personal y colectivo fue uno de los principios de su organización; su Movimiento tenía como un eje central procurar el bienestar de cada una de las personas que lo conformaron y en ese sentido se realizaron acciones innovadoras para el movimiento estudiantil de la FFyL gestionando espacios de contención emocional, manteniendo comunicación con psicólogas que pudieran darles apoyo, socializando las necesidades específicas de las personas con neurodivergencias, marcando su propio ritmo de trabajo aunque se contrapusiera a los plazos solicitados por las autoridades, entre otras.

No obstante, a pesar de los cuidados y las estrategias de contención emocional, las estudiantes enfatizaron que la toma significó para ellas un proceso de mucho desgaste no sólo físico, sino también emocional al que incluso relacionan con el término de la toma; en este sentido me parece que para los movimientos de mujeres imaginar y llevar a la práctica estrategias de cuidado es un área en la que queda aún mucho trabajo por hacer. Por supuesto, el proyecto principal es que cambien las dinámicas sociales que llevan a las mujeres y disidencias a levantarse en contra de las violencias para que estas exigencias no sean necesarias, sin embargo, en el contexto actual seguir construyendo herramientas para que la participación en los movimientos sociales, tanto por las disputas con sus adversarios como por las propias lógicas internas de autoexigencia, entrega y sacrificio, no implique un daño o un riesgo para la integridad física y emocional de las activistas, es una tarea que aún se pinta como necesaria.

Ahora bien, respecto a la conclusión de la toma no se debe olvidar que, si bien, a lo largo de esta coyuntura hubo avances significativos en el cumplimiento del pliego petitorio de las MOFFyL, también es una realidad que el conflicto se interrumpió a causa de la pandemia de COVID-19 y que hay cosas que faltan por cumplirse a cabalidad. La conclusión de la toma, de acuerdo con los testimonios, generó emociones de tristeza e incertidumbre en las estudiantes organizadas y fue sorpresiva para una gran parte de la comunidad de la FFyL. En este contexto quedan también algunos cuestionamientos sobre ¿qué implicaciones emocionales tienen para las personas activistas la conclusión de los movimientos?, ¿cómo es su proceso para reintegrarse a las comunidades a las que pertenecen y a sus proyectos de vida personales después de participar en movilizaciones sociales? o ¿qué trayectorias académicas y profesionales siguen las estudiantes que durante su periodo de formación escolar participan en movimientos estudiantiles?

En cuanto a la comunidad de la FFyL también vale la pena preguntarse cómo será el regreso a actividades presenciales en las instalaciones después de un largo periodo fuera de estas, debido inicialmente al paro de actividades por la toma de la Facultad que interrumpió el semestre 2020-1 y más tarde, al trabajo virtual que se ha llevado a cabo en los semestres 2020-2, 2021-1 y 2021-2 a causa de las medidas seguridad que ha requerido la pandemia. El reencuentro será entre una comunidad donde se cuestionaron las dinámicas de convivencia entre las distintas personas que la conforman, los procesos administrativos y académicos e incluso las formas de enseñanza; una comunidad que no ha recorrido los pasillos llenos de

murales y consignas de lucha feministas que se realizaron en la toma; una comunidad donde, en principio, dos generaciones de quienes se encontraban estudiando al inicio de la toma habrán egresado y no tendrán una vía directa de ver la continuidad en el cumplimiento (o no) de las exigencias de las MOFFyL; una comunidad que históricamente ha sido reconocida interna y externamente como un foco de activismo estudiantil y que, sin embargo, en las movilizaciones más recientes en la UNAM, en torno a las condiciones laborales del profesorado de asignatura y de las personas que son ayudantes de profesor y a la violencia de género, se ha mantenido al margen o con acciones más institucionales sin recurrir a paros de actividades ni tomas de instalaciones. Este último aspecto puede ser un reflejo de un desgaste comunitario generado por las distintas implicaciones académicas y personales que tuvo la suspensión de actividades académicas y administrativas durante varios meses a causa de la violencia de género que se vivía en la Facultad.

Respecto al proceso de la realización de este trabajo, me parece importante reconocer uno de los retos que me implicó: como se explica al inicio, busqué utilizar un lenguaje inclusivo que, especialmente, en tanto que mi trabajo se centra en ello, nombrara a las mujeres reconociéndolas como parte de la realidad histórica, política y social; de igual manera, procuré evitar los binarismos de género de manera que las palabras abarcaran a todas las personas de diversas identidades y no se limitaran a hablar de hombres y mujeres; sin embargo, reconozco que encontré dificultades en el camino (quizá por la idea muy aprendida de mantener una lectura amable aun a costa de no hacer explícita la existencia de todas las personas) que se mostraron como momentos en que me expresé únicamente en términos masculinos y femeninos. Sin duda, uno de los compromisos que me deja este trabajo, es seguir aprendiendo formas (de escribir y de vivir) donde todas, todes y todos quepamos dignamente.

Por último, reitero que la experiencia de las Mujeres Organizadas de la FFyL permite ver que los movimientos sociales y de manera particular los movimientos de mujeres se constituyen como experiencias educativas en tanto que comprenden procesos de transformación en las subjetividades de quienes se involucran en ellos, así como en las comunidades a las que pertenecen. Ser parte de un movimiento detona procesos de aprendizaje políticos, organizativos, teóricos, relacionales, emocionales, entre otros. En estos procesos intervienen las necesidades estratégicas de los movimientos, las personas con quienes se establecen

alianzas, los lazos afectivos que se conforman, las discusiones cotidianas y organizativas, la convivencia con personas que poseen distintas formaciones académicas, intereses, posturas políticas, gustos y formas de ser y de habitar un espacio. A su vez, aunque este trabajo lo aborda en mucho menor medida, las experiencias compartidas por las estudiantes también refrendan que los movimientos sociales al buscar cambios en sus contextos, conforman también de cierta forma una propuesta pedagógica que se sostiene a partir del discurso y de las intervenciones en los espacios comunitarios que llevan a cabo, estos elementos se realizan con la intención de compartir con la comunidad a la que pertenecen mensajes que potencien la toma de conciencia y la transformación no sólo de aspectos formales de una institución, sino también, y quizá esencialmente, de las dinámicas comunitarias y las formas de relacionarse entre quienes forman parte de la comunidad.

Así, los vínculos entre educación y movimientos sociales se entretajan en distintas vías; considero que una de ellas que vale la pena tener muy presente, es que ambas comparten desde su raíz la esperanza y la apuesta en que el cambio es posible, en que otras escuelas, otras vidas y otros mundos son posibles.

## Referencias

- Álvarez, Lucía. El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*. LXV (240), pp. 147-175.
- Amezcu, Melissa. (8 de mayo de 2018). Esta es la historia de Mariela Vanessa, estudiante desaparecida de la UNAM. *BuzFeed News*. Recuperado de: <https://www.buzzfeed.com/mx/melissaamezcua/mariela-vanessa-desaparecida-unam>
- Amorós, Celia. (2001). *Feminismo Igualdad y diferencia*. D.F., México: PUEG-UNAM, 2001.
- Asamblea Inter-UNAM. (Octubre 2018). *Pliego Petitorio de la Asamblea Inter-UNAM*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/Comencemos.r/posts/289424778450641>
- Asamblea Interuniversitaria de Mujeres. (30 de marzo 2018). *Minuta Primera Asamblea Interuniversitaria de Mujeres*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.185411605300873/185411465300887>
- Ávila, Yuriria. (27 de marzo de 2019). ¿Cómo surgió el movimiento Me Too y cómo revivió en México?. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>
- Baraldo, Natalia. (octubre 2010). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación*. VIII (8), pp. 165-176.
- Barragán, Almudena. (6 de diciembre de 2019). Las profesoras de la mayor universidad de América Latina reclaman acciones contra la violencia de género. *El país*. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2019/12/06/actualidad/1575597002\\_299697.html?ssm=FB\\_CM&fbclid=IwAR2Uvgoe5qj2t65Kv0ZYexXBQah353IDF70i5h0\\_gstD4ZyHbopzsFwvq\\_0](https://elpais.com/sociedad/2019/12/06/actualidad/1575597002_299697.html?ssm=FB_CM&fbclid=IwAR2Uvgoe5qj2t65Kv0ZYexXBQah353IDF70i5h0_gstD4ZyHbopzsFwvq_0)
- Burgos, Alejandro; Gluz, Nora y Karolinski, Mariel. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. *V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata*, (pp. 1-24). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Colegio Madrid. “¿Quiénes somos?”. Recuperado de: <https://colegiomadrid.edu.mx/>
- Comisión de Seguridad de Género en la FFyL. (3 de septiembre 2018). *Comunicado Comisión de Seguridad de Género en la FFyL*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/posts/262106547631378>
- Comisión Tripartita Constituyente. (11 de marzo de 2020). *Instalación Comisión Tripartita Autónoma* (video). Recuperado de: [https://www.facebook.com/watch/live/?v=213922789978439&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=213922789978439&ref=watch_permalink)

- Consejo Técnico. (8 de noviembre de 2019). *Comunicado a la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/11/Comunicado-CT-Sesi%C3%B3n-Extraordinaria.pdf>
- Consejo Técnico. (18 de marzo de 2020). *Comunicado a la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/Comunicado-CT-18032020.pdf>
- Coombs, Philip. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones península.
- De Beauvoir, Simone. (2013). *El segundo sexo, los hechos y mitos*. México: Debolsillo.
- De Gabriel, Narciso. (2018). Movimientos sociales y educación. *Historia de la Educación*. 37, pp. 27-35.
- De Miguel, Ana. (2015). Sin feminismo no hay revolución: un mundo con rumbo (una escuela de igualdad). En De Miguel, Ana. (ed.). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid, España: Ediciones cátedra.
- Dewey, John. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dubet, Francois. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial complutense-Centro de Investigaciones Sociales.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dubet, Francois. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dyer, Harriet. (2018). *El pequeño libro del feminismo*. España: Zenith.
- Facultad de Filosofía y Letras. (3 de marzo de 2020). *Diálogo con la comunidad* (video). Recuperado de: <https://www.facebook.com/237099720030453/videos/804388376716721>
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Centro Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.
- Freire, Paulo. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Gargallo, Francesca. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México, México: Editorial Corte y Confección.
- Giroux, Henry. (1990). Introducción. En Paulo, Freire. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (pp. 13-26). Madrid: Centro Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.
- Gramsci, Antonio. (2019). *La alternativa pedagógica*. Ciudad de México, México: Editorial Fontamara.

Grandstaff, Martín. (1978). La educación no formal como concepto. *Perspectivas*. VIII. (2), pp. 200-206.

Gómez, Nancy. (12 de agosto de 2019a). “Ninguna de nosotras debería desaparecer”: Mural recuerda a Mariela Vanessa. *SDP Noticias*. Recuperado de: <https://www.sdpnoticias.com/local/cdmx/desaparecer-recuerda-vanessa-mariela-deberia.html>

Gómez, Nancy. (14 de agosto de 2019b). Protesta no es provocación; denuncias ante criminalización “No me cuidan, me violan”. *SDP Noticias*. Recuperado de: <https://www.sdpnoticias.com/local/cdmx/protesta-mujeres-me-cuidan-marcha-cdmx-destrozos-diamantina.html>

Gómez, Nancy. (27 de abril de 2020). Dos años sin Mariela Vanessa; en la CDMX su búsqueda está en pausa y sin avances. *SDP Noticias*. Recuperado de: <https://www.sdpnoticias.com/local/cdmx/mariela-vanessa-diaz-valverde-desaparecida-alumna-unam-dos-anos-cdmx.html>

Guacira, Oliveira y Dordevic, Jelena. (2015). *Cuidado entre activistas. Tejiendo redes para la resistencia feminista*. Brasilia/Ciudad de México: CFEMEA.

Guzmán, Carlota. (2007). Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan. En Carlota, Guzmán y Claudia Salcedo. (coords.) *La voz de los estudiantes, experiencias en torno a la escuela* (pp. 194-216). D.F., México: Ediciones Pomares.

Hernández, Lizbeth y Palm, César. (8 de mayo de 2017). Lesvy y la violencia de género en la UNAM. *Kaja negra*. Recuperado de: <http://kajanegra.com/lesvy-la-violencia-genero-en-la-unam/>

Herrera, Coral. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor. Transformando el mito romántico*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.

Hierro, Graciela. (2004). *Me confieso mujer*. Ciudad de México: DEMAC.

Jarpa, Carmen. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de Moebio*, pp. 124-134.

Korol, Claudia. (comp). (2010). *Resistencias populares a la recolonización del continente*. Buenos Aires, Argentina: CIFMSL.

Lagarde, Marcela. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Larrondo, Marina y Ponce Lara, Camila. (coords). (2019). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Lenkersdorf, Carlos. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Linares, Jorge. (4 de noviembre de 2019a). *Comunicado 1 a toda la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/11/4-noviembre-comunicado.pdf>

Linares, Jorge. (6 de noviembre de 2019b). *Comunicado a la Facultad de Filosofía y Letras*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/11/Comunicado-6-de-noviembre-de-2019.pdf>

Linares, Jorge. (21 de noviembre de 2019c). *Dirección- Respuesta Pliego petitorio-21 de noviembre*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: [http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/11/Comunicado-Respuesta\\_21nov2019.pdf](http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/11/Comunicado-Respuesta_21nov2019.pdf)

Linares, Jorge. (17 de enero de 2020a). *Comunicado 17 de enero-Tercera respuesta a las demandas*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/Comunicado17-enero-2020.pdf>

Linares, Jorge. (16 de marzo de 2020b). *A la comunidad FFyL-A las Mujeres Organizadas- Comunicado 16 de marzo*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/Comunicado16-marzo-2020.pdf>

Linares, Jorge. (16 de marzo de 2020c). *Comunicado- medidas establecidas por la UNAM ante la pandemia de COVID-19*. Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/Comunicado16-marzo-ante-covid-19.pdf>

Logos. “Nuestro proyecto”. Recuperado de: <https://logos.edu.mx/nuestroproyecto/>

López, Ixtlixóchitl. (14 de octubre de 2019). Estudiante de 15 años denuncia violación tumultuosa en el CCH Sur. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/603119/estudiante-de-15-anos-denuncia-violacion-tumultuaria-dentro-del-cch-sur>

López, Ixtlixóchitl. (27 de enero de 2020). Maestros de Filosofía y Letras de la UNAM reprobaban decisión de terminar el semestre. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/615818/maestros-de-filosofia-y-letras-de-la-unam-reprobaban-decision-de-terminar-el-semestre>

Lorde, Audre. (1984). *La hermana extranjera. Artículos y conferencias*. España: JC Producción Gráfica.

Me Too Teatro Mexicano (@MeTooTeatroMX). (2018). “Ricardo Arteaga”. Recuperado de: <https://twitter.com/MeTooTeatroMx/status/1110299775100960768?s=20>

Michi, Norma; Di Matteo, Javier y Vila, Diana. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de educación*. (1), pp. 22-41.

- Millet, Kate. (1995). *Política sexual*. Madrid, España: Ediciones cátedra.
- Mingo, Araceli. (2013). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad. En Carolina, Agoff; Irene, Casique; Roberto, Castro y Felipe, Mora. (coords.). *Visible en todas partes. Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos* (pp. 103-117) Ciudad de México, México: UNAM.
- Mingo, Araceli. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias al feminismo. *Perfiles educativos*. XLII (167), pp. 10-30.
- MOFFyL. (14 de diciembre de 2018). Actualización de estado. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/>
- MOFFyL. (4 de noviembre de 2019a). *Comunicado a la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.444098456098852/444098432765521/?type=3&theater>
- MOFFyL. (12 de noviembre de 2019b). *Convocatoria a mesas de trabajo*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/a.154160961759271/449518445556853/?type=3&theater>
- MOFFyL. (20 de noviembre de 2019c). *Demandas de las mujeres Organizadas de la FFyL*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.454893958352635/454893958352635/1791686185/?type=3&theater>
- MOFFyL. (20 de noviembre de 2019d). *Pronunciamiento*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.454895241685840/454895241685840/4291685935/?type=3&theater>
- MOFFyL. (8 de diciembre de 2019e). *Sobre la respuesta de la FFyL (video)*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/watch/?v=620751075436192>
- MOFFyL. (12 de diciembre de 2019f). *Comunicado sobre invitación de rectoría*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.471293730045991/471293730045991/2183379479>
- MOFFyL. (7 de enero de 2020a). *Respuesta a la convocatoria de diálogo de la dirección*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/a.154160961759271/490785781430119/>
- MOFFyL. (11 de enero de 2020b). *Condiciones para el diálogo propuesto el día 15 de enero a las 10:00 hrs*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/a.154160961759271/494154797759884/?type=3&theater>

MOFFyL. (15 de enero de 2020c). *Diálogo entre MOFFyL y las autoridades del 15 de enero de 2020* (video). Recuperado de: <https://www.facebook.com/116618935513474/videos/477546812959276>

MOFFyL. (7 de febrero de 2020d). *Exigencias al Consejo Universitario*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.509879576187406/509879456187418>

MOFFyL. (28 de febrero de 2020e). *Sobre la invitación de las autoridades la FFyL al "diálogo público resolutivo"*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/a.154160961759271/522257401616290/?type=3&theater>

MOFFyL. (20 de marzo de 2020f). *Sesión de Consejo Técnico con MOFFyL*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/116618935513474/videos/674954713258110>

MOFFyL. (7 de abril de 2020g). *Respuesta al Consejo Técnico*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.545191852656178/545191265989570/?type=3&theater>

MOFFyL. (14 de abril de 2020h). *Comunicado 14 de abril*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/photos/pcb.549091082266255/549090795599617>

Nassif, Ricardo. (1968). *Dewey: Su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Olivier, Guadalupe. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En Olivier, Guadalupe (coord.). *Educación, política y movimientos sociales*. (2016). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pastor Homs, Ma. Inmaculada. (septiembre-diciembre 2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*. AÑO LIX (220), pp. 524-544.

Rahmouni, Yousra y Courpasson, David. (2019). Bodybreakdowns as Politics: Identity regulations in a high-commitment activist organization. *Organization Studies*. pp. 1-25.

Rea, Daniela. (3 de marzo de 2020). Carlos Sinuhé: la lucha por limpiar su nombre. *Pie de página*. Recuperado de: <https://piedepagina.mx/carlos-sinuhe-la-lucha-por-limpiar-su-nombre/>

Redacción Animal Político. (8 de agosto de 2018). Pañuelazo en México: Mujeres en CDMX respaldan la lucha por la legalización del aborto en Argentina. *Animal político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2018/08/cdmx-aborto-argentina/>

Rivera, Cristina. (2015). *Dolerse. Texto desde un país herido*. México: Surplus ediciones.

Ruiz-Navarro, Catalina. (5 de mayo de 2017). #SiMeMatan: qué hay detrás del feminicidio en Ciudad Universitaria. *Vice*. Recuperado de:

[https://www.vice.com/es\\_latam/article/vv5d49/simematan-que-hay-detras-del-femicidio-en-ciudad-universitaria?utm\\_source=vicetwmx](https://www.vice.com/es_latam/article/vv5d49/simematan-que-hay-detras-del-femicidio-en-ciudad-universitaria?utm_source=vicetwmx)

San Martín, Neldy. (11 de febrero de 2020). Propuesta del Consejo Universitario es Limitada, advierten representantes estudiantiles. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/617620/propuesta-del-consejo-universitario-es-limitada-advierten-representantes-estudiantiles?fbclid=IwAR3P7PM53oZd4AwZMqmYwU5ydo8tcs6yDypP1HxdlYnjq38FnPM5wABBrTA>

Sánchez, Arturo. (16 de enero de 2020). Sin acuerdos, Primer acuerdo en la FFL entre autoridades y alumnas en paro. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/01/16/sin-acuerdos-primer-encuentro-en-la-ffl-entre-autoridades-y-alumnas-en-paro-6103.html>

Sánchez, Arturo. (21 de marzo de 2020). Sin acuerdos, termina reunión entre paristas y autoridades de Filosofía y Letras. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2020/03/21/politica/017n1pol>

Sau, Victoria. (2000). *Diccionario ideológico feminista. Vol. I*. Barcelona, España: Icaria.

Segura, Yolanda. (2018). Otro modo que no se llame. En Gabriela, Jauregui. (Ed.). *Tsunami* (175-186). Ciudad de México, México: Sexto piso.

Soto, Angélica. (6 de noviembre de 2018). Estudiantes contra el patriarcado: las nuevas colectivas feministas en la UNAM. *La crítica*. Recuperado de: <http://www.la-critica.org/estudiantes-contra-el-patriarcado-las-nuevas-colectivas-feministas-en-la-unam/>

Soto, Angélica. (13 de febrero de 2020). Aprueban estatuto de la UNAM, pero excluyen propuestas de alumnas de FFyL. *Desinformémonos*. Recuperado de: <https://desinformemonos.org/aprueban-estatuto-de-la-unam-pero-excluyen-propuestas-de-alumnas-de-ffyl/>

Tamayo, Sergio. (2016). *Espacios y repertorios de la protesta*. Ciudad de México, México: UAM Azcapotzalco.

Valcárcel, Amelia. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid, España: Titivillus.

Valcárcel, Amelia. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.

Varela, Nuria. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B. S. A.

Vitela, Ricardo y Nava, Abraham. (3 de septiembre de 2018). Presuntos porros agreden a estudiantes del CCH en CU. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/presuntos-porros-agreden-a-estudiantes-del-cch-en-cu/1262628>

## Anexos

### Anexo 1. Antecedentes: Organización de mujeres en la UNAM y la FFyL 2016-2019

Fecha	Acontecimiento	Actoras/actores involucrados
<b>2016</b>		
24 de abril	Marcha nacional #24A	Contingentes en más de 27 estados de la República Mexicana. Jóvenes universitarias de la CDMX y Estado de México.
23 de mayo	Asamblea Feminista en la FFyL	Estudiantes feministas FFyL
Agosto	Publicación del Protocolo para la Atención de casos de Violencia de Género en la UNAM	Oficina de la Abogacía General, UNAM Rectoría ONU Mujeres
<b>2017</b>		
8 de marzo	Intervención en Facultad de Ingeniería sobre la violencia de género	Estudiantes universitarias feministas
3 de mayo	Feminicidio Lesvy Berlín Osorio	Familiares de Lesvy Berlín Novio de Lesvy Berlín Funcionarios de la PGJ Autoridades universitarias
5 de mayo	Marcha y acto conmemorativo en C.U por el asesinato de Lesvy.	Familiares de Lesvy Berlín Estudiantes y profesoras organizadas. Colectivas feministas y de acompañamiento a familiares.
15 de mayo	Creación de la página en Facebook: Mujeres Organizadas FFyL	Mujeres Organizadas FFyL
22 de agosto	Asamblea de mujeres contra las medidas de seguridad en la FFyL, en apoyo al Concejo Indígena de Gobierno y sobre el funcionamiento de la Unidad de Género de la FFyL.	Mujeres Organizadas FFyL Estudiantes mujeres de la FFyL
31 de agosto	Asamblea de mujeres FFyL	Mujeres Organizadas FFyL Estudiantes mujeres de la FFyL
Septiembre	Acciones en protesta por el feminicidio de Mara Castilla	Mujeres Organizadas FFyL Colectivas feministas de la Universidad y la CDMX
16 octubre	Asamblea de mujeres FFyL	Mujeres Organizadas FFyL Estudiantes mujeres de la FFyL

<b>Fecha</b>	<b>Acontecimiento</b>	<b>Actoras/actores involucrados</b>
25 de noviembre	Paro feminista por Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer	Mujeres Organizadas FFyL
<b>2018</b>		
30 de enero	Asamblea general de la FFyL: Organización contra casos de acoso y agresión en el Colegio de Geografía	Mujeres Organizadas FFyL Comunidad estudiantil FFyL
15 y 16 de marzo	Paro feminista y separatista en la FFyL por casos de acoso en el Colegio de Geografía	Mujeres Organizadas FFyL
15 de marzo	Feminicidio Sol y Graciela Cifuentes	
22 de marzo	1era Asamblea Interuniversitaria de Mujeres (AsIuM) – Facultad de Economía	Universitarias feministas
3 de abril	2da Asamblea Interuniversitaria de Mujeres – Escuela Nacional de Trabajo Social	Universitarias feministas
19 de abril	3era Asamblea Interuniversitaria de Mujeres- Facultad de Ciencias	Universitarias feministas
24 de abril	Marcha nacional #24 <sup>a</sup>	Contingente de Mujeres Organizadas FFyL
27 de abril	Desaparición de Mariela Vanessa Díaz Valverde (estudiante de la FFyL)	
Abril	Acciones por la desaparición de Mariela Vanessa	Mujeres Organizadas FFyL Colectivo Nos Hacen Falta Familiares Mariela Vanessa
17 de mayo	4ta Asamblea Interuniversitaria de Mujeres – UAM Iztapalapa	Universitarias feministas
8 de agosto	Concentración en apoyo a las mujeres argentinas por la legalización del aborto.	Mujeres Organizadas FFyL Estudiantes feministas de la UNAM
13-17 de agosto	Semana Feminista en la FFyL	Mujeres de la FFyL
1 de septiembre	La UNAM confirma feminicidio de Miranda Mendoza	Rectoría
3-21 de septiembre	Formación de la comisión de seguridad de género de la	Activistas de la FFyL Mujeres activistas de la FFyL

Fecha	Acontecimiento	Actoras/actores involucrados
	FFyL durante el paro por el ataque porril en rectoría.	
5 de septiembre	Contingente separatista durante la marcha interna de la UNAM	Mujeres activistas de la FFyL
12 de septiembre	Asamblea Interuniversitaria de Mujeres en la ENAH	Universitarias feministas
21 de septiembre	Asamblea Interuniversitaria de Mujeres en la FCPyS	Universitarias feministas
28 de septiembre	Pañuelazo en Rectoría. Marcha a favor de la Interrupción Legal del Aborto	Estudiantes feministas de la UNAM
2 de octubre	Marcha por los 50 años del 2 de octubre del 68.	Universitarios activistas
14 de diciembre	Mujeres Organizadas de la FFyL anuncian pausa de sus actividades.	Mujeres Organizadas de la FFyL
<b>2019</b>		
7 de marzo	Asamblea de Mujeres de la FFyL rumbo al 8M y problemas con la Unidad de Género de la Facultad.	Mujeres Organizadas de la FFyL
8 de marzo	Paro separatista en la FFyL  Contingente para la marcha #8M	Mujeres Organizadas de la FFyL
26 de marzo, 1 de abril	Creación de cuentas en Twitter y Facebook: Me Too Filosofía y Letras	Me Too Filosofía y Letras
9-13 de septiembre	Semana Feminista de la FFyL	Estudiantes mujeres de la FFyL
12 y 16 de agosto	Contingentes de mujeres en las protestas contra la PGJ y la Policía de la CDMX por violación a una menor de edad.	Estudiantes mujeres de la FFyL

## Anexo 2. Concentrado de acontecimientos en el movimiento de MOFFyL 2019-2020

Fecha	Acontecimiento	Actoras/actores involucrados
Octubre		
2 de octubre	Paro estudiantil en la FFyL: inicio del mural de la Victoria Alada y Atenea besándose.	Estudiantes Organizadas FFyL
18 de octubre	Paro separatista en la FFyL: se concluye el mural de la Victoria Alada y Atenea besándose.	Estudiantes Organizadas FFyL
25 de octubre	Cadena de besos separatista contra la lesbofobia en la FFyL	Estudiantes Organizadas FFyL
29 de octubre	Asamblea de mujeres en la Facultad: por actos de lesbofobia y problemas con la Unidad de Género	Estudiantes Organizadas FFyL
Noviembre		
4 de noviembre	Inicia paro de 12 horas contra la lesbofobia y la violencia de género	Estudiantes Organizadas FFyL
5 de noviembre	Inicia toma feminista  Lectura ante Dirección y la comunidad de #IgnorasteMiDenunciaFFyL  Cacerolazo en Facultad de Ingeniería	Estudiantes Organizadas FFyL
6 de noviembre	Intento de diálogo entre estudiantes organizadas y dirección. No concluye.	Estudiantes Organizadas FFyL Comunidad FFyL Dirección FFyL
12 de noviembre	La Dirección informa que la titular de la Unidad de Género ya no estará a cargo de ella, se disculpa por la eliminación del mural y anuncia reestructuración de la Unidad.	Dirección FFyL
13 y 14 de noviembre	Mesas de trabajo con la comunidad: construcción de demandas MOFFyL	MOFFyL Comunidad FFyL
20 de noviembre	Entrega demandas MOFFyL	MOFFyL
21 de noviembre	Respuesta de Dirección a las demandas de MOFFyL	Dirección FFyL
25 de noviembre	Contingente por el Día Internacional por la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres	MOFFyL
Diciembre		
5 de diciembre	Entrega al rector de propuestas de profesoras para la atención a la violencia de género en la UNAM	Docentes UNAM Rectoría

Fecha	Acontecimiento	Actoras/actores involucrados
8 de diciembre	Contrarrespuesta de MOFFyL a la Dirección	MOFFyL
11 de diciembre	1era Mesa de diálogo convocada por rectoría	Rectoría Dirección FFyL MOFFyL
13 de diciembre	2nda Mesa de diálogo convocada por rectoría  Dirección presenta respuesta a las demandas incorporando actores, fechas y plazos para su realización.	Rectoría Dirección FFyL
<b>Enero</b>		
8 de enero	Pronunciamiento de MOFFyL respecto a paros de mujeres en otros planteles.	MOFFyL Estudiantes organizadas UNAM
15 de enero	Diálogo MOFFyL y Dirección, presencia de toda la comunidad.  Presentación de límites y compromisos para cada demanda.	MOFFyL Dirección FFyL Comunidad FFyL
17 de enero	Dirección publica su respuesta a los límites de las demandas señalando que todos han sido cumplidos.	Dirección FFyL
<b>Febrero</b>		
6 de febrero	Dirección publica una adenda a la respuesta sobre los límites señalando que no todos pueden cumplirse.	Dirección FFyL
7 de febrero	Comunicado al Consejo Universitario: exigencia de sesión pública para la modificación del Estatuto General.	Comunidad Universitaria UNAM Consejo Universitario
12 de febrero	Sesión de Consejo Universitario: Modificaciones de los art. 95 y 99 del EG	Consejo Universitario
24, 25 y 26 de febrero	Presentación de candidatas para la Comisión Tripartita Autónoma (CTA)	Comisión Tripartita Constituyente
26, 27 y 29 de febrero	Elecciones para la Comisión Tripartita Autónoma	Comisión Tripartita Constituyente
28 de febrero	MOFFyL rechaza propuesta de diálogo de la Dirección	MOFFyL
<b>Marzo</b>		
2 de marzo	Publicación de resultados de la CTA	Comisión Tripartita Constituyente

Fecha	Acontecimiento	Actoras/actores involucrados
3 de marzo	Diálogo con miembros de la comunidad convocado por la Dirección.	Dirección FFyL Comunidad FFyL
3-11 de marzo	Publicación de infografías sobre elementos sin cumplir de las demandas de MOFFyL	MOFFyL
11 de marzo	Instalación CTA	Comisión Tripartita Constituyente Comisión Tripartita Autónoma
15 de marzo	MOFFyL convoca a sesión con el Consejo Técnico (CT) de la FFyL	MOFFyL Consejo Técnico FFyL
20 de marzo	Sesión de Consejo Técnico de la FFyL con las MOFFyL	MOFFyL Consejo Técnico FFyL
23 de marzo	Dirección publica los acuerdos establecidos por el CT con las MOFFyL. Reitera su invitación a reconocer que ya hay condiciones para la devolución de las instalaciones.	Dirección FFyL
<b>Abril</b>		
6 de abril	El Consejo Técnico publica el avance de los acuerdos con las MOFFyL	Consejo Técnico FFyL
7 de abril	Carta de las MOFFyL en respuesta al CT	MOFFyL Consejo Técnico FFyL
14 de abril	Fin de la toma MOFFyL deja las instalaciones de la FFyL  Dirección señala que pueden reanudarse actividades no presenciales.	MOFFyL Dirección

### **Anexo 3. Cuestionario socioeconómico**

1. Sexo:
2. Identidad de género:
3. Edad:
4. Lugar de residencia:
5. Carrera:
6. Semestre que cursabas durante la toma:
7. Situación escolar en la Facultad (regularidad):
8. Institución en la que cursaste el bachillerato:
9. Ocupación al momento de la toma:
10. Nivel de estudios de la madre:
11. Nivel de estudios del padre:
12. Experiencia en movimientos sociales de padre ¿cuáles?
13. Experiencia en movimientos sociales de la madre ¿cuáles?
14. Experiencia previa en movimientos Sociales ¿cuáles?

### **Anexo 4. Guión de entrevista**

1. Desde tu experiencia y punto de vista ¿cuáles fueron los hechos que detonaron la organización de las MOFFyL en noviembre del 2019?
2. ¿Cuál era el objetivo del movimiento?
3. ¿Cuál o cuáles eran los mensajes que ustedes quisieron comunicar con la toma de la Facultad? ¿hacia quiénes se dirigían estos?
4. Al inicio del movimiento los comunicados que difundieron las estudiantes se firmaban como Estudiantes Organizadas de la FFyL ¿cómo se constituyeron en MOFFyL?
5. ¿Cuál o cuáles fueron los motivos por los que te integraste a la toma de la Facultad?
6. ¿Quiénes fueron las aliadas y los aliados de las MOFFyL durante la toma?
7. ¿Quiénes (o qué cosas) fueron los adversarios y las adversarias de las MOFFyL durante los cinco meses que duró la toma?
8. ¿Qué características compartían las integrantes de MOFFyL?
9. ¿Qué características diferenciaban a las integrantes de MOFFyL?

10. ¿Qué valores se compartían en el movimiento? / ¿qué acciones, actitudes o principios se consideraban valiosos en el movimiento?
11. ¿Qué acciones colectivas llevaron a cabo como MOFFyL para lograr sus objetivos?
12. ¿Por qué consideras que se eligió la toma como principal acción colectiva y no otras acciones muy comunes como marchas, concentraciones, etc.?
13. Una situación que se presentó a lo largo de la toma y de la que se hacía énfasis en la prensa y por parte de miembros de la comunidad, fue que las mujeres organizadas se presentaban encapuchadas en los encuentros públicos, ¿podrías compartirnos a qué respondía esta acción de las MOFFyL?
14. ¿Cómo fue la organización interna de las MOFFyL? Por ejemplo, si se organizaron en ciertas comisiones, en qué órgano descansaba la toma de decisiones, si se establecían horarios para estar en la Facultad, entre otras cuestiones.
15. Según tu opinión, ¿crees que el hecho de ser mujeres haya marcado su experiencia en este movimiento? Por ejemplo, en lo que se esperaba y se decía de ustedes, lo que implicó en sus casas, en sus relaciones personales, la forma en que participaron.
16. ¿Consideras que el movimiento de las MOFFyL enfrentó obstáculos? ¿cuáles?
17. Desde tu perspectiva ¿consideras que hubo relación entre la duración de la toma y el alcance de los objetivos del movimiento? ¿cuál fue esta relación?
18. ¿Consideras que la toma de la Facultad que llevaron a cabo las MOFFyL forma parte del movimiento feminista?
19. ¿Cuál fue tu papel dentro del movimiento de las MOFFyL?
20. ¿Cuál fue tu compromiso personal con el movimiento de las MOFFyL?
21. ¿Tuviste aprendizajes durante de la toma? ¿cuáles?
22. Desde tu experiencia ¿cómo consideras que fue posible construir esos aprendizajes? Por ejemplo, un factor podría ser el tiempo que duró la toma, que tuvieron que informarse para desarrollar ciertos puntos de su pliego petitorio, que compañeras con formación en derechos humanos las asesoraban, etc.
23. ¿Cuáles fueron las emociones que experimentaste durante la toma?
24. ¿Qué significó para ti el movimiento de las MOFFyL?
25. ¿Te gustaría agregar algún comentario o reflexión?