



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**PROCESOS EDUCATIVOS DETONADOS EN EL MOVIMIENTO DE
LAS MUJERES ORGANIZADAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS DE LA UNAM**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

JESSICA VERÓNICA TAPIA ARELLANO

TUTORA

MTRA. ILSE CAROLINA CASTRO ZAVALETA



CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	5
Capítulo 1. Educación, movimientos sociales y feminismo	11
1.1 Educación formal, no formal e informal.....	12
1.2 Pedagogía crítica	21
1.3 Movimientos sociales: feminismo y educación	28
Capítulo 2. Feminismo(s): del contexto internacional al movimiento feminista en México	40
2.1 Movimiento feminista en el ámbito internacional	41
2.2 Movimiento feminista en México	57
2.3 Feminismo universitario: la UNAM	64
Capítulo 3. Movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras: un lugar de activismo y formación	72
3.1 Constitución y objetivos del movimiento MOFFYL	75
3.2 Estrategias políticas que configuraron el Movimiento MOFFYL	87
3.3 Procesos educativos informales que consolidaron a las sujetas políticas MOFFYL	94
Conclusiones	117
Fuentes primarias	122
Fuentes consultadas	122
Anexos	132

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Filosofía y Letras por brindarme la oportunidad de formarme en sus espacios y de acercarme a maestras, maestros, compañeras y compañeros que de igual manera contribuyeron en mi desarrollo profesional y personal.

A mi tutora la Mtra. Ilse Castro por acompañarme y guiarme en todo este proceso a través de sus cálidos consejos, paciencia, apoyo constante y palabras de aliento que motivaron mi resistencia en este camino. Muy agradecida por compartir y construir a su lado una gran cantidad de saberes que han abonado sustancialmente en mi formación.

A las maestras Martha Corenstein, Yazmín Cuevas, Oliva Esparragoza y Gisel Tovar por su revisión y valiosas aportaciones que enriquecieron este trabajo.

A mi abuela Elena a quien le dedico este logro hasta el cielo, por ser una gran referencia de mujer luchadora, que gracias a sus enseñanzas pude concebir otras formas de transitar el mundo como mujer.

A mi madre por su apoyo y a mi padre por siempre confiar en mis capacidades. A mis hermanos por todas las experiencias compartidas.

A Joselyn por acompañar mis pasos y alentarme en los peores momentos. A Laura por ser guía y voz de la experiencia en mi trayecto profesional. A Andrés por brindarme su apoyo en la edición de mi tesis. A Ariadna por ayudarme constantemente a aterrizar mis ideas, sobre todo en esta investigación; por todos los momentos compartidos en el camino universitario y hasta ahora.

A cada una de las MOFFYL por la confianza para compartir sus experiencias personales y políticas; al día de hoy su reconocimiento continúa en el resonar de su nombramiento por la comunidad universitaria.

Introducción

Los estudios sobre educación generalmente se han centrado en el ámbito formal, esto implica espacios escolarizados; instituciones, planes y programas de estudio, métodos y agentes estrictamente definidos y regulados por organismos educativos que respaldan todos los contenidos ahí desarrollados. A sabiendas que el concepto de educación cuenta con múltiples posturas para definirse, aún existe la creencia de que lo educativo es equivalente al espacio escolar y todo lo que a éste le constituye: aulas, autoridades educativas, profesoras y profesores, estudiantes, etcétera.

Sin embargo, la educación está presente en todo el espacio social, y se desarrolla en la constante interacción entre las sujetas y los sujetos y su entorno, más allá del ámbito formal. A partir del documento redactado por Philip H. Coombs, *La Crisis Mundial de la Educación*¹ se presentó una primera aproximación a la tipificación de los procesos educativos, derivada de la crisis de los sistemas educativos presenciada a nivel mundial durante los años de 1960 y 1970, gracias a esto se incrementaron investigaciones sobre la educación, en especial se obtuvo el reconocimiento de conceptos como educación formal, no formal e informal. Así, con esta visibilización y reconocimiento de las prácticas educativas es posible la exploración y profundización de otros espacios distintos a los escolares donde la educación se manifiesta.

A pesar de que la intervención pedagógica cada vez más extiende su incidencia en espacios semiescolarizados –educación no formal–, aún existe un reto muy grande, que consiste en profundizar en el área informal. La riqueza educativa que gobierna la vida cotidiana es sumamente relevante, ya que todos y todas se encuentran expuestas a desarrollar procesos educativos en cualquier espacio, lugar y tiempo, por consiguiente,

¹ Este texto es producto de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación que se llevó a cabo en 1967; concebido como un programa de trabajo para atender tal crisis, encabezado por Philip Coombs en colaboración con otros especialistas de la educación.

los procesos educativos detonados en el ámbito informal cuentan con una gran influencia en la formación de las personas y en la transformación de la sociedad.

Las enseñanzas y aprendizajes detonados en la interacción con la familia, amigas y amigos, en el trabajo, en el traslado a las actividades diarias, en los medios de comunicación, etcétera; son procesos educativos estrechamente estudiados, porque se les considera un tanto difusos para ser reconocidos, no obstante, su relevancia para adentrarse en ellos recae en su origen. Las prácticas educativas informales tienen presencia desde la época primitiva, cuando las comunidades transmitían sus saberes – técnicas de caza y supervivencia– de generación en generación, mediante la imitación, sin planificación u objetivos planteados previamente para llevarse a cabo.

De esta manera, la educación informal es considerada como la práctica educativa más antigua y la que impera en todo momento, a lo largo de la vida de las personas, puesto que no es exclusiva de un tiempo, espacio, ambiente, recurso, agentes, métodos, técnicas. Por ese motivo, es imprescindible incrementar las investigaciones educativas en esta área, ya que gran parte de la formación de seres humanos y seres humanos se debe a las enseñanzas y aprendizajes informales gestados a partir de la interacción cotidiana, lo que ocasiona transformaciones individuales y colectivas. Los movimientos sociales promueven ambas, por ello se les ha considerado como espacios educativos.

En esa misma línea se han efectuado investigaciones que versan sobre la transversalidad de la educación en los movimientos sociales, es decir, la íntima relación entre la educación y la política. De acuerdo con Guadalupe Olivier (2016) la interconexión entre éstas se da a través de tres vertientes: la primera consiste en la gestación de resistencias por demandas propiamente educativas, en los espacios escolarizados; la segunda vertiente implica, igualmente, acciones de resistencia, pero con demandas independientes al ámbito educativo formal; y, por último, la tercera vertiente refiere a propuestas educativas liberadoras o de resistencia promovidas por la

concepción de una *Escuela Nueva*, que aspire a la construcción de una nueva sociedad mediante un proyecto educativo alterno.

La presente investigación está relacionada con la segunda y la primera, en ese orden, puesto que la *praxis* política a la que se hará alusión tiene origen en un síntoma generalizado que atraviesa a las mujeres desde siempre: la violencia de género, pero situándose –en este caso– en la que se desarrolla en la comunidad universitaria. En particular, las demandas de las militantes se enfocaron en atender dicha violencia ejercida hacia las mujeres estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. Así, el objetivo central de este estudio es analizar los procesos educativos detonados en el movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL) de la UNAM en el período 2017-2019, enfatizando en las prácticas educativas del ámbito informal. Las preguntas que guiaron esta investigación son: ¿qué procesos educativos se detonaron en el movimiento MOFFYL?, ¿cuáles son los factores sociales y educativos que motivan la acción política de las MOFFYL?, ¿cómo se presenta el proceso educativo en la transición de estudiantes a sujetas políticas?

Son dos motivos los que impulsaron la realización de este trabajo, el primero es el impacto social generado por el movimiento feminista en la actualidad y su expansión por el mundo, donde la herencia y propagación de saberes feministas se evidencia a través del diálogo y el encuentro entre mujeres. El segundo motivo es el impacto que generaron las MOFFYL en la Universidad Nacional Autónoma de México mediante las acciones colectivas que realizaron –permeadas siempre de esencia pedagógica– donde lograron despertar la práctica política en otras mujeres y colectivas.

Así, el supuesto que guía la investigación es que los procesos educativos detonados dentro del movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras en el período 2017-2019 incitan la transformación individual y colectiva, lo cual promueve la expansión de los procesos educativos y saberes en otros entornos.

El enfoque bajo el cual se realizó dicho estudio fue el interpretativo y la metodología utilizada fue el estudio de caso; caracterizado por ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Sandín, 2003), con la intención de profundizar en las particularidades del movimiento MOFFYL. Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas, durante enero de 2022 a integrantes y participantes del movimiento MOFFYL, rescatando algunas voces de las generaciones 2017, 2018 y 2019, con el fin de visibilizar el desarrollo histórico de las MOFFYL y sus implicaciones educativas que sumaron a la propagación de la práctica política durante el período 2017-2019.

Cabe remarcar que el estudio referido tuvo una modificación conceptual después de que se realizaron las entrevistas, ya que en un principio se consideró que la organización MOFFYL era una colectiva, no obstante, con base en los testimonios que se obtuvieron, algunas de las informantes no catalogaron como tal a su organización, por ello, fue necesario reajustar el término y se estableció que las MOFFYL son un movimiento social gestado desde el encuentro con otras en los espacios escolarizados.

Esta tesis está conformada por tres capítulos, más un apartado de conclusiones y anexos. El primer capítulo, denominado *Educación, movimientos sociales y feminismo*, aborda de manera inicial las características del proceso educativo en la educación formal, no formal e informal y con ello suma en la diferenciación de los espacios escolarizados, semiescolarizados y no escolarizados. A su vez, se rescata una mirada de la Pedagogía crítica para comprender otras formas de hacer educación, bajo una visión de resistencia en contra de pedagogías hegemónicas. Sobre esa línea, se realiza un acercamiento al encuentro entre la educación y los movimientos sociales donde se procura señalar los elementos que configuran a estos movimientos: acción colectiva, repertorios de acción, organización, etcétera. De manera particular, se hace énfasis en el movimiento feminista, distinguido por considerarse entre la categoría de los movimientos modernos, los cuales cuentan con repertorios de acción flexibles, además reconocen nuevas sujetas y sujetos políticos e identidades colectivas. Por último, se

presentan algunos estudios que han profundizado en los movimientos sociales como espacios educativos, donde se detonan procesos educativos debido a la constante interacción entre sujetas y sujetos políticos.

El segundo capítulo, *Feminismo(s): del contexto internacional, al movimiento feminista en México* está constituido por una recopilación de antecedentes históricos de los feminismos en un marco universal. Para ello, se toma como referencia temporal la concepción de olas feministas, haciendo un recorrido desde la primera ola con Olympe de Gauges y Mary Wollstonecraft; la segunda ola que vio nacer el Sufragismo y el Feminismo socialista; la tercera ola en la cual existió un reconocimiento de los distintos feminismos, sobre todo el liberal y radical. Y la cuarta ola, considerada por algunas autoras como el Tsunami Feminista porque es el momento en que explota la *bomba* feminista intergeneracional y las mujeres se apoderan de las calles en diferentes puntos del mundo para exigir justicia, congregando a un gran número de militantes de todas las edades. El capítulo continúa, en segundo momento, con el desarrollo histórico del feminismo en México, para lo cual se resaltan los momentos clave de la lucha de las mujeres y los avances obtenidos en materia legal: la ley de Divorcio (1915), los primeros congresos feministas (1916), la obtención del sufragio femenino en 1958, y la lucha por la despenalización del aborto desde 2008 hasta la actualidad.

Cabe anotar que los primeros destellos de lucha de las mujeres en México tuvieron lugar en movimientos revolucionarios, pero también se mostró mayor incidencia al momento en que las mujeres accedieron a la educación superior. Así, para cerrar el capítulo se da cuenta del feminismo universitario, partiendo del acceso a la educación superior de las mujeres y el impacto que esto efectuó en la sociedad para la promoción de la liberación femenina, en especial el impulso generado para que académicas y universitarias comenzaran a inmiscuirse en el ámbito político-feminista desde la teoría hasta la práctica en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En tanto, el tercer capítulo recibe el nombre de *Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras: un lugar de activismo y formación*. En éste se presenta el análisis central de toda la investigación, donde se ahonda en los procesos educativos detonados dentro del movimiento MOFFYL, a partir de la constante interacción con el entorno y entre sujetas políticas.

En ese sentido, el primer apartado se centra en el surgimiento y proceso de consolidación del movimiento, destacando tres momentos: 2017, 2018 y 2019, aludiendo a cada año como una generación de lucha de las MOFFYL. Después, se señalan las principales acciones y actividades que coordinaron las MOFFYL para configurar el movimiento, a través de repertorios de acción flexibles que contribuyeron en la expresión personal y política de cada sujeta como del ente colectivo. Mientras tanto, el apartado subsecuente profundiza en el análisis de los procesos educativos – con énfasis en el área informal– detonados tanto individual como colectivamente en las MOFFYL.

De esta forma se rescatan aquellos aprendizajes construidos en la constante interacción de las MOFFYL con compañeras; la formación autodirigida que llevaron a cabo para adentrarse en el ámbito político; las enseñanzas informales que promovieron en sus acompañamientos políticos; las prácticas educativas del área no formal a las que acudieron para encontrarse con otras mujeres; y se añade al análisis, la concepción del movimiento MOFFYL como agente educativo que motivó la consolidación de otros movimientos.

Esta investigación finaliza con el apartado de conclusiones, el cual incorpora el análisis de los procesos educativos detonados en las MOFFYL; la resonancia feminista en la comunidad universitaria; el reconocimiento del movimiento MOFFYL como espacio y agente educativo; la relevancia para continuar con las investigaciones de los procesos educativos informales; y las consideraciones sobre la nueva generación de las MOFFYL.

Capítulo 1. Educación, movimientos sociales y feminismo

Descolonizar nuestras maneras de estar y de sentir, de pensar y de vivir, exige un enorme esfuerzo grupal que tenga signos claros de cambio, de crítica, de re-educación; que desafíe lo “aprendido” en la “socialización” en la que nos hemos de-formado. Es un esfuerzo que sólo puede concretarse en la lucha, en la praxis transformadora, en la fuerza que se reúne en el gesto colectivo.

Claudia Korol

El campo educativo es un terreno de constante disputa y controversia debido a la polisemia y complejidad que envuelven al concepto educación. Resultado de las múltiples visiones y atribuciones que se le adhieren consecutivamente, según la ubicación de cada postura que retome a dicho concepto, así como los intereses, condiciones y contextos que lo permean. Sobre esa línea, queda asegurar que la educación cuenta con un amplio espectro para intervenir y ser estudiada y por ello, no ha de limitarse a un espacio, tiempo o método definido.

En ese marco, este estudio propone otra forma de concebir el quehacer pedagógico, abordando los procesos educativos informales que se definen como una construcción de saberes a partir de la interacción de sujetas y sujetos con su entorno y otros agentes. Así, este primer capítulo tiene el objetivo de mostrar cómo los procesos educativos se desarrollan en cualquier momento, siendo inherentes a la vida de las seres humanas y los seres humanos, a partir de la consideración de cinco elementos: a) lugar y tiempo; b) interacción constante entre sujetas, sujetos y el entorno; c) contenidos y saberes; d) impregnación o intención educativa; e) efecto educativo (Paín, 1992; Padierna, 2010).

Consta de tres apartados, en el primero se rescatan las características de los procesos educativos a través de tres categorías: educación formal, no formal e informal. Entre las principales características se subraya que la educación formal se ubica en los escenarios escolarizados; la educación no formal en los semiescolarizados; mientras

que la educación informal se localiza principalmente en escenarios no escolarizados, no obstante, ésta tiene la capacidad de desarrollarse en cualquier escenario, espacio y tiempo.

El segundo apartado aborda la Pedagogía crítica para sumar en el análisis y reconocimiento de otras formas de concebir la educación. Así, retoma la Teoría crítica para comprender sus orígenes y rescata las propuestas de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, quienes aportan con sus perspectivas una mirada crítica a la realidad educativa en la que se ubican e intervienen, desde Latinoamérica hasta Norteamérica.

Por último, el tercer apartado señala algunos elementos que configuran a los movimientos sociales: acción y desafíos colectivos, objetivos comunes, repertorios de acción, ciclos de protesta, organización y movilización; centrando la atención en las características básicas del feminismo como movimiento social. También se da cuenta de la estrecha relación existente entre los movimientos sociales y la educación, dado que los primeros son considerados como espacios educativos porque en ellos se desarrollan enseñanzas y aprendizajes, debido a las interacciones entre las sujetas y sujetos que los integran.

1.1 Educación formal, no formal e informal

Educación formal

La educación formal tiene lugar en los escenarios escolarizados. Según Coombs (1971), comprende toda una estructura que entra en operación únicamente con planificación, diseño y aplicación de planes y programas educativos con contenidos obligatorios y graduales, mismos que tienen una duración periódica. Se desarrolla sistémicamente, es decir, a partir de normas y métodos determinados y reconocidos por autoridades de los sistemas educativos, los cuales buscan atender a la población estudiantil (Coombs, 1971). Cuenta con dos modalidades: escolarizada y abierta o a distancia. La primera se

presenta con horarios, espacios y agentes educativos definidos: educador/a y educanda/o. Y la modalidad abierta, o a distancia, es flexible dentro de los parámetros establecidos, caracterizada por una comunicación asincrónica en la mayoría de las ocasiones.

Homs (2001) señala que 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” (p. 530). Este tipo de educación se encuentra respaldada bajo un marco legal avalado por el Estado y especialistas incorporadas e incorporados a los sistemas educativos.

La educación formal se debe considerar dentro de un sistema “coherente e integrado en el sentido de que todas sus partes –al menos como principio– están interconectadas y se apoyan mutuamente” (Homs, 2001: 528); asegura la transmisión de la herencia social y cultural, mediante contenidos fijos y establecidos. Implica métodos y períodos de estudio que suceden a tiempo completo, orientándose a una edad específica, dado que –para la educación formal– se considera fundamental que los grados de estudio vayan a la par de las etapas del desarrollo humano, otorgando en cada período formativo una certificación o título para continuar al siguiente nivel.

Educación no formal

Respecto al término de educación no formal, es posible encontrar algunas controversias. El conflicto se originó porque no existía claridad en la definición de los escenarios escolarizados y semi escolarizados, en pocas palabras, qué diferenciaba a uno del otro. Sin embargo, a partir del texto *La Crisis Mundial de la Educación* elaborado por Philip H. Coombs (1971), se comenzó a utilizar la tipificación de educación formal, no formal e informal para agrupar y reconocer estos escenarios dentro del campo educativo, mismo que trajo consigo un debate más amplio, que después configuraría la definición del concepto de educación no formal.

La obra de Coombs nace a partir de la crisis de los sistemas educativos, acaecida entre las décadas de 1960 y 1970, punto nodal para entender la incorporación y utilización –internacional– de los términos: educación formal, no formal e informal. Algunas de las causas que desembocaron esta situación son: expansión demográfica, demanda educativa, ambigüedad y lentitud de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos contextos.

Debido a la expansión demográfica se disparó la demanda social, ya que las aspiraciones de las familias por la educación aumentaron, y a su vez el enfoque de ésta sufrió cambios sustanciales considerándola como motor para el desarrollo nacional (Coombs, 1971). El resultado fue un total desequilibrio entre demanda y oferta educativa, porque los sistemas educativos contaban con un mecanismo de selección bastante riguroso que sólo brindaba el servicio a un sector específico, a lo que Coombs (1971) nombra como “élite educada”.

El funcionamiento de los sistemas educativos presentó muchas limitantes a partir de las exigencias externas, sobre todo en los países en vías de desarrollo, puesto que pretendían imitar modelos educativos aplicados en los países desarrollados, lo que generó una fuerte descontextualización de la realidad educativa de cada país. Además, se suma a estos factores que propiciaron la crisis, la ambigüedad con la que han operado por mucho tiempo los sistemas educativos, consecuencia de los hermetismos presentados en algunas autoridades educativas por negarse a la innovación y empeñarse en continuar con modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Entre otros motivos, la sociedad presionaba para obtener mejores oportunidades para formarse, principalmente en los países en vías de desarrollo. En consecuencia, la educación no formal toma mayor relevancia en esa época, dado que funcionó como un sistema educativo alternativo que pretendía equilibrar y disipar las tensiones institucionales y sociales que desencadenó la crisis del sistema formal (Coombs, 1971). Con esta opción educativa se logran atender algunos problemas ocasionados por la crisis de la educación como son: rezago, deserción y analfabetismo. De igual forma, se promovió

la educación continua, capacitación y actualización de habilidades y destrezas para el trabajo. La intención era contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, con tal de impulsar el nivel cultural, social y económico de los grupos, colectivos y comunidades excluidas. De esta manera, la educación no formal alcanza un reconocimiento en muchos países, al ser considerada esencial por ofrecer más oportunidades de estudio a la población e incorporar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, dado que “además de mantener a la gente al día, estos programas, más flexibles, compensan las deficiencias del sistema de enseñanza formal, que se aniquila al no poder adaptarse rápidamente a las necesidades en continua evolución” (Coombs, 1971: 206).

Así, la educación no formal “responde a una demanda puntual y precisa [...] trata necesidades inmediatas derivadas de la acción y mide sus resultados por el rendimiento” (Paín, 1992: 193). La educación no formal² se presenta como: educación popular; educación para adultas y adultos; educación para la vida y el trabajo; educación para jóvenes en condiciones vulnerables; educación para padres y madres de familia; educación continua; educación permanente; formación acelerada, formación obrera y de agricultura (Coombs, 1971). Homs (2001) menciona que la educación no formal tiene una duración corta; con horarios flexibles y parciales, sus procesos educativos se centran en conocimientos específicos –en ocasiones más especializados– y prácticos, con tal de que la respuesta de aprendizaje sea inmediata para ejecutarse enseguida, al contrario de lo que ocurre con la educación formal. Por último, cabe mencionar que la educación no formal es respaldada generalmente por una constancia.

Desde el punto de vista de Miguel, De Juanas y Rodríguez (2018), la educación no formal se orienta a responder problemáticas y necesidades socioculturales que presentan las comunidades, mediante la inserción, prevención, socialización, nivelación y transformación social, favoreciendo el desarrollo individual y colectivo de manera

² A pesar de contar con diversas presentaciones, en la práctica de la educación no formal siempre habrá un método, objetivo y población específica, y todas éstas coincidirán en llevarse a cabo en escenarios semiescolarizados (museos, centros culturales, espacios recreativos y populares).

permanente. Se caracteriza también por su flexibilidad para operar y adaptarse a cada contexto específico, y a las necesidades inmediatas de quienes participan en ella, porque no se ajusta a lineamientos rígidos, graduales o jerárquicos.

A pesar de considerar que la educación no formal es externa a los escenarios escolarizados, ésta puede desarrollarse dentro y fuera de instituciones educativas. Sin embargo, no se incorpora como tal en la operación de los sistemas educativos, es decir, es ajena al plan de estudios. Así, la educación no formal se concibe como una modalidad parcial, sujeta a adaptaciones que responden a necesidades inmediatas, por eso es flexible y sus objetivos pueden ser negociables (Paín, 1992).

Educación informal

El concepto de educación informal también surgió a partir de los problemas suscitados en los sistemas educativos entre las décadas de los 60 y 70, con lo cual se reconoció la necesidad de concebir otras formas de mirar la educación, prescindiendo de la idea reduccionista que todo lo relacionado a las prácticas educativas tiene relación con los espacios escolarizados o con las Instituciones académicas. Asimismo, se comenzó a utilizar el concepto de la educación permanente, aludida como una necesidad educativa de todas las edades. Dicha perspectiva está relacionada con la educación informal debido a que ambas reconocen los saberes obtenidos en espacios no escolarizados, destacando a la primera que plantea la educación como una actividad para toda la vida³ considerándose una prolongación de la escolaridad (Paín, 1992).

En ese sentido, el concepto de educación se ha de concebir desde una visión más amplia y no acotada o centralizada a un espacio. Sobre esa línea se recupera el concepto de educación al que alude Padierna (2010):

³ El objetivo de la educación a lo largo de la vida es valorar aquellos aprendizajes que se desarrollan fuera del sistema educativo formal y con ello contribuir en la mejora de las competencias y aptitudes en beneficio personal y para la adaptación de la sociedad a los cambios constantes del mercado y del trabajo (UNESCO, 2020).

La educación es una práctica de formación de sujetos, en la medida en que conforma nuevas identidades, facilita habilidades para el desarrollo de formas de estar en lo social, permitiendo con ello, la acción de los sujetos en la defensa o transformación de sus formas de vida. (p. 18)

Esta definición muestra la presencia de los procesos educativos en la vida cotidiana, dado que en la interacción con el entorno las sujetas y sujetos se forman y a la vez, es posible que transformen su vida.

Relacionado a lo anterior, Abraham Paín (1992) concibe la educación informal como una práctica global efectuada por la sociedad en general: “es el proceso a lo largo de la vida, en el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno” (Paín, 1992: 107). Esto quiere decir que la educación informal se desarrolla en cualquier momento, dado que no es necesario un currículo formal para obtener resultados educativos.

No existe alguna planificación previa, ni objetivos, contenidos, agentes u horarios definidos, o instituciones escolares que le respalden o legitimen, por ello se le ha de ubicar en la informalidad. Así, es posible localizar a la educación informal⁴ principalmente en escenarios no escolarizados, aunque se presenta también en otros espacios, ya que se desarrolla en cualquier entorno y tiempo de la vida cotidiana.

El término de educación informal es acuñado por Philip Coombs (1971) y le considera como un sistema indefinido de la enseñanza, constituida por una población indefinida, cuyos aprendizajes surgen espontáneamente. Es necesario resaltar que ya

⁴ La educación informal no ha recibido la suficiente atención para profundizar en su campo de acción e identificar plenamente sus características como proceso educativo –de manera amplia y concisa– puesto que su desarrollo se considera difuso. Esta situación provoca que el acervo documental sea limitado y poco explorado, debido a que la mayoría de las investigaciones tienden a centrar su objeto de estudio en el campo educativo formal o no formal. Sin embargo, resulta necesario ahondar más en la educación informal, para sumar en los estudios y multiplicar su exploración de manera profunda.

se había realizado un acercamiento—anterior a Coombs— a la educación informal a partir de lo que se denomina educación espontánea.

Campillo (1966) alude que la educación espontánea se ha efectuado desde la Edad primitiva y es caracterizada por ser:

- Difusa, porque “se realiza por la acción de la convivencia social: todos aprenden de todos: todos enseñan a todos” (Campillo, 1966: 8);
- Mimética, porque implica mayormente un procedimiento de imitación espontánea;
- Práctica, porque sólo se enseña y aprende lo inmediatamente útil;
- Gregaria, ya que tanto educadoras/es, educandas/os no plantean fines individuales.

Sobre esa línea, la educación espontánea entra en la categoría y como antecedente⁵ del concepto de la educación informal. A la vez, se ha sumado otro término —aludido recientemente— que se incorpora en esta misma línea de la educación informal y es el concepto de la educación incidental. Algunos autores como Miguel, De Juanas y Rodríguez (2018) subrayan que la educación incidental resulta de la apropiación de saberes que realizan las y los aprendices a través del esfuerzo por integrar la información del entorno de modo significativo en su vida cotidiana. Por consiguiente, la educación incidental implica un traslado de pasividad a la acción educativa, donde las personas intentan apropiarse de saberes —expuestos a diario— de manera consciente.

Mediante el análisis que realiza Paín (1992), la educación informal presenta dos fases: la primera alude al aprendizaje adquirido por impregnación, es decir, repetición; mientras que la segunda etapa se efectúa mediante la toma de conciencia, la cual recibe el nombre de educación incidental o formación autodirigida (Paín, 1992).

⁵ Entre otros antecedentes, es preciso añadir las exploraciones realizadas por la Psicología y el Psicoanálisis, debido a que éstas dos han evidenciado el impacto de las enseñanzas y los aprendizajes —adquiridos desde la infancia— en el comportamiento de las personas en la edad adulta.

Los aprendizajes adquiridos por impregnación constan de cierta pasividad del individuo frente a los contenidos que se le presentan: “la impregnación como modo de apropiación de los acontecimientos no percibido por los individuos” (Paín, 1992: 67). Son gestos y acciones expresadas a partir de la imitación, para ello se requiere de la repetición y memorización. Así, se entiende “la impregnación como el proceso por el cual una población sometida a mensajes no explícitamente educativos [...] los incorpora a su comportamiento de manera no consciente” (Paín, 1992: 136).

Los aprendizajes que incorporan la toma de conciencia también se manifiestan cotidianamente, aunque a diferencia de los primeros, éstos requieren la total iniciativa e intención de las sujetas y sujetos: “el individuo es quien desencadena el proceso de aprendizaje. El punto de partida es el interés o la preocupación del individuo” (Paín, 1992: 117). Es posible ubicar a estos aprendizajes, derivados de la toma de conciencia, en la categoría de educación incidental porque éstos tienen mayor efecto en el comportamiento de las personas, ya que a partir de un acontecimiento que ha impactado la conciencia del aprendiz sucede la integración de saberes, que a su vez ha de ser útil y práctica para su vida (Miguel, De Juanas y Rodríguez, 2018).

Abraham Paín (1992) hace alusión al término *incidente*, en la medida en que a partir de un acontecimiento las y los aprendices son obligados a observar el entorno bajo criterios propios, lo que a su vez traerá consigo modificaciones en el comportamiento, así el acontecimiento puede ser un elemento básico del proceso de *autocreación*. En esa línea, la formación autodirigida –o *autocreación*– consiste en el hecho de asumir el rumbo de la propia formación, es decir, la persona es quien toma las decisiones “puede recibir consejos, pero él se hace cargo del contenido que necesita, es dirigente de su proceso, fija objetivos, decide el tiempo y ritmo y los recursos [...] el sujeto debe adoptar un comportamiento activo de análisis y decisión” (Paín, 1992: 146). La *autocreación* se puede identificar de dos formas: independiente y orientada; la primera consiste en emplear estrategias formativas y recursos propios, por ejemplo, libros de interés personal, viajes o experiencias relevantes; mientras que la orientada

requiere guías académicos, ayuda pedagógica y métodos escolares para llevarse a cabo (Paín, 1992).

Es posible contemplar algunas características que se relacionan con la educación incidental o formación autodirigida: la subjetividad, asimilación, asociación, ordenamiento, apropiación y evaluación de saberes conscientes. La subjetividad es importante porque, mediante ella, cada sujeto y sujeta integra la información que va adquiriendo en la vida cotidiana y se efectúa un proceso de asimilación y discernimiento, basado en el sentido y significación que cada una o uno les otorgue a las experiencias (Miguel, De Juanas, y Rodríguez, 2018; Paín, 1992).

El proceso de asimilación y discernimiento es un elemento crucial puesto que se lleva a cabo un proceso de asociación de ideas mediante la evaluación de un abanico de contenidos desorganizados, con lo cual las ideas se ligan aleatoriamente y hallan una relación con otra idea efectuando la apropiación de conocimientos (Paín, 1992). La asociación de ideas genera cuestionamientos entre contenidos previos –experiencias personales– y nuevos, por lo que se origina un mecanismo de filtración: “en la medida en que nuevos conocimientos y técnicas desplazan a los antiguos se produce un proceso de entrada y salida del saber de los individuos, que necesita ser anticipado y dirigido” (Paín, 1992: 127). Por lo tanto, la toma de consciencia es fundamental para desarrollar procesos educativos donde las sujetas y sujetos tienen la posibilidad de dirigir su propio aprendizaje al mantener el control sobre los contenidos expuestos en la interacción con el entorno.

En palabras de Paín (1992) la educación informal se encuentra en estado naciente, puesto que su estado aún no se formaliza al no incorporar objetivos, programas, sistema de promoción, métodos y certificación determinados por una institución. Así en el estado naciente los contenidos tanto de la herencia histórica como los que se presentan en las experiencias cotidianas están a disposición de todas y todos los individuos. De ahí que “la educación informal comprende contenidos virtuales,

variados y variables, porque están estrechamente ligados a la vida de la sociedad y de las personas, y relacionados con fenómenos sociales y naturales” (Paín, 1992: 130).

Sobre esa misma línea, Homs (2001) asegura que la educación informal es “la menos institucional, aunque ello no quiere decir que no pueda darse en el seno de una institución” (p. 530); su flexibilidad y adaptabilidad para llevarse a cabo en cualquier lugar y momento la convierten en un proceso educativo sumamente relevante para la formación de las personas el resto de la vida. De acuerdo con Paín (1992), el potencial educativo de la educación informal se puede evaluar a partir de los cambios de comportamiento que un acontecimiento, situación o contenido provoca en las personas, ya sea de forma consciente o inconsciente.

A las modificaciones del comportamiento se les nombra efecto educativo, entendido como “el cambio de comportamiento producido en el individuo como consecuencia de situaciones o acciones” (Paín, 1992: 71). Este *efecto educativo* se caracteriza por manifestar “transformaciones producidas en los conocimientos, capacidades y comportamientos de los individuos y grupos como consecuencia de actos o situaciones de la vida diaria” (Paín, 1992: 151).

Con la delimitación de la acción educativa, es posible concluir que la educación informal cuenta con una potencialidad política, al momento que se supera la fase de impregnación y se avanza al segundo nivel, que implica la toma de conciencia y la acción del aprendiz, no sólo para autodirigir su formación, sino para dominar su entorno. En tal sentido, mediante la consideración de la educación incidental y la visión de *autocreación* las sujetas y sujetos tienen la capacidad de transformarse *per se* y colectivamente.

1.2 Pedagogía crítica

Resulta conveniente recurrir a la Pedagogía crítica como corriente teórica de respaldo ante nuevas formas de comprender y hacer educación, ya que prescinde de las prácticas educativas convencionales e invita a la consideración de prácticas y procesos

educativos más humanizados, basados en el respeto de la otredad y en el entendimiento de las diferentes realidades, saberes y experiencias que constituyen a las sujetas y sujetos. Además, reconoce el valor del encuentro pedagógico horizontal para el desarrollo de procesos educativos bidireccionales, sustentando la perspectiva de la educación informal donde cada individuo tiene la capacidad de tomar conciencia de los contenidos expuestos en su entorno, autoformarse e incidir en la formación de otras y otros. Así, la Pedagogía crítica rescata la potencialidad educativa y política de los procesos educativos informales, puesto que, bajo el ejercicio de la concienciación y del diálogo es posible comprometerse con la transformación de la realidad educativa y social.

La Pedagogía crítica surge como resultado de los estudios realizados de la Teoría crítica (Romero de Castillo, 2002), cuyos orígenes de esta última apuntan a la época de posguerra, donde imperaba un ambiente de tensión en el mundo. Por un lado, en Europa se desencadenó un conflicto ideológico debido a que se comenzó con una crítica al poder y a los países hegemónicos, mientras que en Latinoamérica se expandieron costumbres colonizadoras del primer mundo, mediante la imposición de regímenes y dictaduras que promovían reformas políticas, económicas y sociales para someter a los pueblos (Maldonado, 2018).

Conforme a ese contexto, por primera vez se alude a la Teoría crítica en 1947, gracias a Max Horkheimer, director del Instituto para la Investigación Social de la Escuela de Frankfurt⁶ en Alemania, quien fue reconocido como uno de los grandes representantes de dicha corriente, además de otros filósofos como Theodor Adorno, Herber Marcuse, Walter Benjamín y Jürgen Habermas (Blanco & Castro, 2000).

⁶ La Escuela de Frankfurt es considerada como el lugar donde se formaron los máximos representantes de la Teoría crítica alemana, misma que proponía el neomarxismo y la fenomenología para observar las ciencias (Maldonado, 2018).

Según Romero de Castillo (2002), estos teóricos realizaron importantes trabajos especialmente en Norteamérica, donde centraron sus estudios en hacer críticas en contra del racismo, la exclusión social, entre otras. Así, la Escuela de Frankfurt se posiciona en contra de las “pretensiones hegemónicas, de los modos y prácticas científicas que reinan sobre la sociedad y los sujetos” (Maldonado, 2018: 23); además, señala que el poder hegemónico pone en riesgo a la sociedad y a las sujetas y sujetos, considerándolos como objetos maleables.

La pretensión de la escuela de Frankfurt era cuestionar el positivismo de las ciencias sociales, reinterpretar la ética de la investigación, además de impulsar la idea de formar a seres humanas y seres humanos bajo una utopía de liberación y transformación social. En palabras de Giroux (2003): “la obra de la Escuela de Frankfurt es un aporte fundamental para los educadores que quieren ayudar a los alumnos a pensar y luchar en favor de un mundo mejor” (p. 103). De esta forma, la teoría crítica abrió el camino a la Pedagogía crítica, en momentos de posguerra, tensión social y política en el mundo, esta corriente pedagógica pudo expandirse de Europa a América Latina y Norteamérica.

Uno de los máximos representantes de la Pedagogía crítica es Paulo Freire quien rescata en sus prácticas pedagógicas la realidad latinoamericana mediante la Pedagogía del oprimido y de la práctica de la libertad. Por un lado, La pedagogía del “oprimido” se concibe como una pedagogía de las seres humanas y seres humanos que se empeñan por la lucha de su liberación, donde descubren el mundo de la opresión y al mismo tiempo se comprometen mediante la *praxis* con la transformación (Freire, 1970). Mientras que la Pedagogía como práctica de la libertad se basa en una educación liberadora que considera a las seres humanas y humanos como seres conscientes de su realidad; ésta conciencia problematiza su entorno y las relaciones que rodean el mundo con tal de transformarlo. En palabras de Freire (1970), la liberación auténtica “es

praxis, que implica la acción y la reflexión de los 'hombres' sobre el mundo para transformarlo” (p. 90).

Estas propuestas constituyen una Pedagogía crítica y son sustentadas en la *educación problematizadora*⁷ que propone distanciar a las sujetas y sujetos del mundo para descodificarlo⁸ críticamente bajo un proceso de concienciación.

Referente a la concienciación, Jardilino y Soto-Arango (2020) enuncian que ésta ha de concebirse como punto de “mediación dialéctica”, esto quiere decir que el despertar de la conciencia surgirá a partir de la interacción y diálogo con las otras y los otros ubicados en una misma realidad, así plantea Freire (1970): “la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión y compromiso” (p. 13). El diálogo es considerado como un elemento clave para la Pedagogía crítica, ya que articula: revolución, transformación, democracia y lo popular; en el encuentro dialógico. En palabras de Mirabal Patterson (2008):

El diálogo se convierte en el punto de encuentro donde se construye conocimiento y se legitima el mismo dentro de la diversidad de realidades en las que se edifica y se rehace necesariamente [...] es un arma noble que educa desde la esencia humana y puede contribuir a hacer realidad las utopías posibles y un mundo mejor. (p. 111)

Mediante la *dialogicidad* es posible superar el binomio educador/a–educanda/o, ya que promueve una relación horizontal, donde el conocimiento es reflexivo y a su vez “co-construido”; por lo tanto, es necesaria y fundamental la concienciación en la mediación

⁷ Con la educación problematizadora se busca la superación de la 'contradicción educador, educadora-educanda, educando' y para llevarse a cabo dicha superación es necesario el diálogo para descubrir la realidad. En ese sentido, busca el despertar de las conciencias para que éstas se inserten en el descubrimiento y crítica de la realidad (Freire, 1970).

⁸ Freire (1970) describe el concepto de descodificación como un momento para el conflicto interno, donde se originan cuestionamientos, mediante la problematización de la realidad, y también se han de afirmar, descubrir, explorar o cambiar ciertas perspectivas.

dialéctica porque implica una mirada y opinión crítica, basada en el respeto y humildad (Mirabal, 2008).

Por otro lado, Jardilino y Soto-Arango (2020) enuncian que la visión de educación a la que refiere Paulo Freire afirma que todo acto educativo es un acto político, al momento en que los procesos educativos cuentan con una potencialidad de transformación de la sociedad, donde el factor detonante para accionar es la conciencia crítica de la realidad. En ese tenor, la Pedagogía crítica para Freire “significaba imaginar la alfabetización no sólo como dominio de habilidades específicas, sino también como un modo de intervención, una manera de aprender y leer la palabra como base para intervenir en el mundo” (Jardilino y Soto-Arango: 1083). Sobre esa línea, el método de alfabetización que propone Freire (1970) se enfoca en que las oprimidas y los oprimidos deben aprender a construir, escribir y expresar su vida, mediante la *palabra generadora*⁹ basándose en su realidad, prescindiendo de las pedagogías dominantes sustentadas en métodos de opresión como lo es la *educación bancaria*¹⁰.

En ese sentido, la Pedagogía crítica se opone a la educación bancaria, puesto que esta última hace alusión a la educación como una mera transmisión de información de un dispositivo a otro nombrado: docente–estudiante, concibiendo a las alumnas y los alumnos como cuerpos vacíos, anulando o minimizando en ellos el poder creador y transformador. Freire (1970) señala que todas y todos los seres humanos cuentan con un saber, y les considera como sujetas y sujetos con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y a la vez transformarlo a partir de la *praxis*: “los seres humanos son seres del quehacer porque su hacer es acción y reflexión, es praxis” (p. 161).

⁹ Según Freire (1970), la palabra generadora es motor para la transformación, ya que mediante la construcción de palabras también es posible construir el mundo.

¹⁰ En la visión de la educación bancaria, el conocimiento es considerado como una donación, depósito, transferencia o transmisión del saber de “aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1970: 79).

Por su parte, Bravo (2008) menciona que la Pedagogía crítica ha de concebir la educación como una posibilidad para la transformación, ya que conduce a sujetas y sujetos hacia la lectura de la realidad, y, a su vez, promueve el compromiso social, es decir, impulsa la autonomía, la autogestión y la participación para que cada sujeta y sujeto construya su propio mundo e incida en él, solidariamente y con respeto por las otras y los otros; intentando humanizar los procesos educativos.

Con base en la opinión de Ortega Valencia (2009), la Pedagogía crítica es constituida por una práctica política y ética, puesto que toda acción debe ser responsable, por ello, es indispensable el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto de las sujetas y sujetos, ya que esta pedagogía exige pensar-se, cuestionar-se y actuar constantemente.

En palabras de Mirabal Patterson (2008): “Freire nos conmina a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada” (p. 108). Así, la Pedagogía crítica posiciona a la educación como un medio para la transformación individual y colectiva en resistencia de ideologías hegemónicas y opresoras; a través de la problematización y dialogicidad, mismas que implican un proceso de concienciación de la realidad, que a su vez detonan la *praxis*, es decir, reflexión y acción del mundo para transformarlo (Freire, 1970).

Así, la pedagogía crítica cuenta con un sentimiento esperanzador, puesto que “brinda la posibilidad de construcción de un mundo nuevo, luego de reconocerlo dentro de cada contexto y con respeto a las tradiciones culturales” (Mirabal, 2008: 108). En ese sentido, la Pedagogía crítica resulta ser un paso imprescindible para la construcción de seres humanas y seres humanos nuevos, considerados como sujetas y sujetos políticos, principales constructores de un nuevo mundo.

Los teóricos de la Pedagogía crítica norteamericana tomaron como referencia los trabajos de Marx, Gramsci y Freire; fue el caso de Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, quienes crearon y promovieron posturas de resistencia contra una sociedad enajenada en el mercado, el poder, el saber, la guerra y el control (Maldonado, 2018). Por un lado, Henry Giroux (2003) rescata de la Escuela de Frankfurt la importancia del pensamiento crítico y la acción transformadora para la liberación individual y social, a su vez sugiere que dicho enfoque ha de conducir en la construcción de una pedagogía radical que se contrapone a la *teoría de la reproducción*¹¹, proponiendo el reconocimiento de la subjetividad y la *voz estudiantil*¹², el intercambio discursivo y la deconstrucción de conocimientos y significados en aras de promover saberes contrahegemónicos que aporten en la construcción de una sociedad más justa.

Mientras tanto, McLaren propone reformular los códigos culturales, políticos y los sociales de la sociedad dominante, además de oponerse a que las escuelas deban servir a los intereses del capital, recomendando que éstas respondan a las necesidades de las y los estudiantes y sus familias, destacando así el respeto de la identidad cultural de cada sujeta y sujeto mediante la práctica de una pedagogía crítica humanizante y revolucionaria, donde se rearticulan los significados: “la pedagogía crítica revolucionaria puede ayudarnos a comprender la historia como un proceso en que los seres humanos construyen su propia sociedad” (McLaren, & Jaramillo, 2007: 172).

Por último, Michael Apple (1997) desde su perspectiva crítica, reconoce que en las escuelas se introducen procedimientos de control técnico, lo cual se evidencia en el

¹¹ En términos generales, la teoría de la reproducción hace referencia a escuelas que transmiten conocimientos homogéneos y centralizados en la cultura dominante y que replican en sus prácticas pedagógicas la ideología de la dominación donde permea una estructura jerárquica de poder y subordinación. A su vez, estas instituciones coadyuvarán en insertar a las y los estudiantes en el mercado para que el sistema de producción continúe funcionando “donde se verán segregados por consideraciones de género, raza y clase” (Giroux, 2003: 173).

¹² Henry Giroux (2003) señala que es indispensable la lucha para expresar las narrativas de las alumnas y alumnos y el reconocimiento de su voz, puesto que con estas prácticas se reinterpreta la labor de la escuela, de docentes y estudiantes. Así, propone la consolidación de una nueva pedagogía “que sea receptiva a las historias, los sueños y las experiencias que esos alumnos llevan a la escuela” (Giroux, 2003: 2002).

currículo de las escuelas de Estados Unidos donde existe toda una planeación y materiales prediseñados y estandarizados para la enseñanza; constituidos con indicaciones sobre el qué saber, decir y hacer de docentes, y en algunos casos de alumnas y alumnos. Además, enuncia que los procesos, la evaluación y los resultados de la educación son definidos por personas externas a la situación escolar, lo que implica un reemplazo de las habilidades pedagógicas por modos de control técnico basado en lógicas empresariales; sugiriendo que las y los profesores han de contribuir en el reconocimiento de estos procedimientos con tal de propiciar un primer paso para el encuentro político (Apple, Torres y Gadotti, 1997).

1.3 Movimientos sociales: feminismo y educación

Con base en la Pedagogía crítica es posible la construcción de un proyecto educativo, basado en el análisis crítico de la realidad que permee a las sujetas y los sujetos; en el respeto de los diferentes contextos, en la consideración del valor de la palabra y de los distintos saberes que constituyen a las personas; en la relevancia del encuentro con otras y otros mediante el diálogo para reflexionar, cuestionar, descodificar y transformar la realidad a partir del compromiso social, consolidando así movimientos sociales.

Movimientos sociales

Los movimientos sociales son actores colectivos que intervienen en las transformaciones sociales, están integrados por militantes, también conocidos como sujetos y sujetas políticas, caracterizadas por cuestionar y analizar el estado de las cosas que permean su andar cotidiano. Intentan trascender de lo individual y privado a lo colectivo y público mediante la acción reflexionada y responsable; tienen un compromiso social puesto que se asumen como *constructoras y transformadoras de la*

*realidad*¹³; tienen memoria histórica¹⁴; son seres capaces de desarrollar una sensibilidad por las otras y otros desnaturalizando la realidad; ponen su acción al servicio, es decir, sus prácticas diarias están en constante alerta para coadyuvar en la transformación; están todo el tiempo atentas al tomar conciencia de los hechos que suceden en su vida cotidiana con tal de intervenir en el mundo (Arias y Villota, 2007; Korol, 2007). Las sujetas políticas se movilizan de acuerdo con objetivos comunes, acciones colectivas, marcos de acción, repertorios de acción, ciclos de protesta y movilizaciones. Así, los movimientos sociales se diferencian de los movimientos de masas, puesto que los primeros contemplan formas de acción duraderas y estructuradas, en comparación con los segundos que son espontáneos y no cuentan con una organización o repertorios de acción estructurados. Desde la posición de Sidney Tarrow (1997), los movimientos sociales son “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (p. 26).

Por su parte, Melucci (1988) señala que los movimientos sociales se pueden clasificar de tres formas: reivindicativos, políticos y de clase. Los movimientos reivindicativos tienden “a la redistribución de los recursos y a una reestructuración de los roles” (Melucci, 1988: 75); los movimientos políticos actúan “para transformar los canales de la participación política o para desplazar las relaciones de fuerza en los procesos decisionales [...] su acción tiende a romper las reglas del juego y los límites institucionalizados” (Melucci, 1988: 75). Y los movimientos de clase se conciben como “una acción colectiva dirigida contra un adversario, para la apropiación, el control y la orientación de los medios de la producción social” (Melucci, 1988: 75). Con base en lo anterior y parafraseando a Melucci (1988), estos tres modelos en que se clasifican los

¹³ Al asumir a la sujeta política como constructora de su propia realidad, se le ha de concebir como sujeta histórica, ya que en su acción política hace a la historia (Arias y Villota, 2007).

¹⁴ En palabras de Claudia Korol (2007) la memoria histórica sirve para recrear las identidades heridas, olvidadas y desgarradas por la cultura hegemónica, cuya aportación es contribuir en la difusión de esas voces y contar la historia desde otras perspectivas.

movimientos sociales cuentan con la posibilidad de combinarse, conforme a la realidad empírica de las conductas colectivas.

Cabe subrayar que la acción colectiva es el común denominador de cualquier movimiento social y resulta ser un recurso indispensable para movilizar a las personas (Tarrow, 1997; Melucci, 1988; Martínez, 2001; Blanco, 1996; Raschke, 1994). Los marcos de acción “son metáforas concretas, representaciones simbólicas e indicaciones cognitivas que permiten valorar conductas y eventos, al tiempo que guían la acción” (Martínez, 2001: 65). En palabras de Sidney Tarrow (1997), los marcos de acción son considerados esquemas de interpretación que permiten comprender hechos, acontecimientos y realidades del entorno, y a su vez, significados y sentimientos que los mismos eventos generan en las personas mediante una simplificación. El papel esencial que ocupan los marcos de acción en los movimientos sociales se debe a que, a partir de ellos es posible crear un marco diagnóstico, que aporta en la identificación de una problemática social específica y a la vez se señala a las y los responsables de tal evento (Martínez, 2001). Después se lleva a cabo un marco pronóstico, aludiendo a propuestas y alternativas para la solución del problema; y por último se establece un marco de motivación, mediante los significados y sentimientos compartidos, mismos que propician la solidaridad y motivan a la acción colectiva (Martínez, 2001).

Referente a los repertorios de acción, Tarrow (1997) indica que son formas de acción tanto tradicionales, modulares o nuevas, que actúan en función de intereses organizativos y de las oportunidades políticas. El repertorio de acción tradicional es la forma más antigua de protesta, identificable a partir de acciones como fiestas, iluminación forzada, algarabía, apropiación de grano, ocupación de tierras (Tarrow, 1997). El mismo autor menciona que los repertorios modulares —también conocidos como convencionales o generales— corresponden a acciones aprendidas que se aplican en una variedad de situaciones, es decir, éstas son adaptables a cualquier contexto y tiempo. Además, su flexibilidad permite su combinación con otras acciones

colectivas; algunos ejemplos de las anteriores son la petición, huelga, manifestación, barricada, boicoteo (Tarrow, 1997). Por último, cabe mencionar que “el repertorio evoluciona incorporando las innovaciones que funcionan y rechazando las que no” (Tarrow, 1997: 206).

A través de los repertorios de acción es posible distinguir los ciclos de protesta. Tarrow (1997) puntualiza que estos ciclos son una fase de intensificación de los conflictos, de los cuales destacan la apertura, difusión y cierre de las oportunidades políticas.

En opinión de Melucci (1988), las primeras investigaciones de los movimientos sociales se basaron en dos modelos: marxista y estructural-funcionalista. El marxismo buscaba ser una teoría de la revolución proletaria en contra del sistema capitalista (Melucci, 1988), por ese motivo se centraba en los conflictos de clase, principalmente en los de la clase obrera (Tarrow, 1997). Mientras tanto, el funcionalismo analizaba las conductas colectivas que se “derivan de una situación de desequilibrio y de escasa funcionalidad en los procesos de integración del sistema social” (Melucci, 1988: 70). Sin embargo, las dos tradiciones antes expuestas se encontraban bastante limitadas para explicar la configuración de otros movimientos¹⁵, así es como aparece el paradigma de los nuevos movimientos sociales o también nombrados movimientos sociales modernos que:

Dan cuenta del nacimiento de nuevos fenómenos y sujetos sociales, como en el hecho de que plantean una crítica al marxismo reduccionista que tiende a analizar los conflictos exclusivamente en relación con los intereses de clase e identidades de clase. (Amparán, 1999: 60)

¹⁵ Refiere Berrío (2006) que a partir de los años 60 comenzó una oleada de movimientos sociales con características particulares, y el modelo marxista y el modelo estructural-funcionalista se veían limitados para estudiarlos.

En esa misma línea, Amparán (1999) menciona que las metas de los nuevos movimientos sociales “se encuentran orientadas a los temas de la calidad de vida y la defensa de estilos de vida particulares, más que a la redistribución económica de los recursos” (p. 61).

Por otro lado, Berrío (2006) plantea que es posible analizar los movimientos sociales a partir de cuatro enfoques teóricos, por un lado, se ubica la Teoría del comportamiento colectivo; el segundo enfoque refiere a la Teoría de la movilización de recursos; el tercero se centra en la Teoría de la oportunidad política; y el cuarto enfoque corresponde a la Teoría de los nuevos movimientos sociales o movimientos sociales modernos.

La Teoría del comportamiento colectivo apunta que el origen de los movimientos sociales tiene lugar en situaciones de conflicto, donde las personas son obligadas –a partir de la tensión– a cuestionar el orden social, desencadenando acciones contrarias o en resistencia al sistema (Berrío, 2006). Para Melucci (1988), los estudios centrados en el *Collective behavior* –término utilizado en inglés para referir a la Teoría del comportamiento colectivo– se enfocan en la acción colectiva como “fruto de una tensión que disturba el equilibrio del sistema social. La tensión produce creencias generalizadas que movilizan a la acción y buscan reestablecer el equilibrio del sistema” (Melucci, 1988: 68).

Dicho enfoque se encuentra influenciado por la psicología norteamericana y por la Escuela de Chicago¹⁶. Siguiendo a Melucci (1988), la Teoría del comportamiento colectivo a través de una visión funcionalista hace alusión a que “las conductas derivan siempre de una situación de desequilibrio y de escasa funcionalidad en los procesos de integración del sistema social [...] la tensión es una disfunción, un desequilibrio que interviene en un componente de la acción” (p. 70). De esta manera, Melucci (1988)

¹⁶ Señala Melucci (1988) que la Escuela de Chicago fue quien sentó las bases para ampliar el campo de exploración de la sociología, en la década de los 20.

indica que la Teoría del comportamiento de Smelser¹⁷ contempla un conjunto de determinantes que contribuyen en la verificación de un comportamiento colectivo: propensión estructural, tensión, creencia generalizada, movilización de individuos y el control social.

El segundo enfoque para analizar los movimientos sociales corresponde a la Teoría de la movilización de los recursos, Melucci (1988) lo nombra *resource management* y trata, en términos generales, de un análisis de la acción social como creación, consumo, intercambio, transferencia o redistribución de recursos entre grupos y sectores de una sociedad” (p. 72).

Sobre esa línea, sostiene Berrío (2006) que la Teoría de la movilización de los recursos examina la variedad de los recursos con los que cuenta el movimiento y que más tarde han de movilizarse: los vínculos forjados entre los movimientos sociales y otros grupos; la dependencia del apoyo externo para que continúe en latencia el movimiento, es decir, recursos externos; y las estrategias implementadas por las autoridades para controlar o mantener al movimiento. En síntesis, esta teoría asume que los movimientos sociales proporcionan bienes colectivos para las sujetas y sujetos que participan en ellos, concibiendo que la acción colectiva es maleable dependiendo de los incentivos, mecanismos o estructuras que posibilitan la movilización.

A partir de la movilización de recursos es posible hallar las oportunidades políticas. En ese sentido, la Teoría de las oportunidades políticas hace alusión a dimensiones del entorno político que ofrecen incentivos para llevar a cabo acciones colectivas (Martínez, 2001). De acuerdo con la visión de Tarrow (1997), las oportunidades políticas son consideradas como un recurso exterior y de esta forma subraya que “los movimientos sociales surgen cuando se amplían las oportunidades políticas, cuando se demuestra la existencia de aliados y cuando se pone de relieve la

¹⁷ Para profundizar al respecto, consultar a Smelser, N. J., y Suarez, E. L. (1995). *Teoría del comportamiento colectivo*.

vulnerabilidad de los oponentes” (Tarrow, 1997: 58). En ese sentido, es posible evaluar las oportunidades políticas que han de tener los movimientos sociales, según la estructura del Estado o del sistema al que se oponen para determinar las acciones colectivas que se emprenderán (Tarrow, 1997).

El cuarto enfoque para analizar los movimientos sociales se sitúa en la postura de los movimientos sociales modernos, el cual es rescatado como referencia para la presente investigación, dado que asume una postura antiinstitucional y antiburocrática con tal de evitar las jerarquizaciones. Su ciclo de protesta surge a partir de una crítica cultural caracterizada por sus elementos contraculturales y son progresistas respecto a la vida y la autorrealización (Amparán, 1999). Esta teoría se basa en el estudio de las acciones colectivas orientadas en atender los problemas de género, raza, etnicidad, nacionalidad; por ese motivo se les considera bajo la categoría de nuevos movimientos sociales o movimientos sociales modernos, caracterizados por la construcción simbólica de identidades (Amparán, 1999). Algunos ejemplos de este tipo de movimientos sociales son el pacifista, estudiantil, ecologista y feminista; se les adjudica el término nuevos o modernos, ya que abandonan los modelos convencionales –marxista y funcionalista– para su comprensión. En la opinión de Berrío (2006), estos movimientos “apuntan más hacia otras lógicas de acción basadas en la política, la ideología y la cultura, y otras fuentes de identidad como la etnicidad, el género o la sexualidad, que consideran bases de acción colectiva” (p. 229).

Cabe destacar que una de las principales características de los movimientos sociales nuevos o modernos es que cuentan con una gran capacidad para poder combinar diferentes formas de acción colectivas, es decir, sus repertorios de acción son sumamente flexibles y adaptables al contexto porque “no están limitados a determinados tipos de acción, sino que tienen acceso a toda una variedad de formas de ésta, ya sea por sí solas o en combinación” (Tarrow, 1997: 203). Asimismo, manipulan elementos del repertorio de acción en función del objetivo, estrategia, oponente e integrantes del

movimiento, además su repertorio evoluciona e incorpora innovaciones, que en la mayoría de las ocasiones se acompañan de movilizaciones simbólicas (Tarrow, 1997).

Como señala Blanco (1996), este tipo de movimientos modernos¹⁸ se componen y sostienen mediante la acción, identidad y sentido, dado que promueven procesos de reconstitución de la identidad, con lo cual la acción individual y colectiva cobra un sentido al ser reconocida entre pares que comparten no sólo un espacio, sino también realidades, necesidades, deseos, intereses, tensiones, inconformidades y metas. Además, proporcionan un sentimiento de lealtad, “cuanto más se identifica una persona con un grupo, más leal será” (Blanco, 1996: 17). Sobre esa línea, Tarrow (1997) expone que estos movimientos sociales han permanecido latentes, y algunos han tomado mayor fuerza en las últimas décadas, debido a que “tenían a su disposición un repertorio conocido y bien asimilado de formas modulares sobre las que basarse [...] se adaptaron al cambio porque sus líderes introdujeron innovaciones” (p. 206).

Movimiento feminista

El movimiento feminista se adhiere al enfoque de los movimientos sociales modernos porque promueve una variedad de formas de acción colectiva; públicas y privadas; acciones marcadas por lo convencional y simbólico (Tarrow, 1997), además de que pone de relieve la experiencia personal como promotora de la acción política (Mingo, 2020b). En ese sentido, cabe puntualizar que el feminismo, según Varela Nuria (2014), es una teoría y práctica política configurada por mujeres que toman conciencia de la realidad a la que han sido sometidas por la única razón de ser mujeres, y a la vez deciden organizarse para transformar esa situación. Al respecto, Pujal (2015) considera

¹⁸ Con base en la perspectiva de Blanco (1996), los movimientos sociales modernos se originan como reacción o alternativa ante la insuficiencia de identidades colectivas, desequilibrios, tensiones e incertidumbre originada por una discontinuidad del reconocimiento de una persona entre el espacio que ocupa y su quehacer individual y colectivo.

que el feminismo es un movimiento y a la vez una teoría, donde la práctica y la conciencia crítica son esenciales.

El feminismo, como teoría, ha servido y se ha utilizado como agente correctivo, posibilitando una nueva visión de la realidad, puesto que recurre al análisis, contraste y crítica; replanteando y proponiendo nuevas ideologías traducidas en un lenguaje académico para que estos nuevos saberes y teorías se introduzcan en la formación y así se puedan difundir (Pujal, 2015; Barriga, 2020). Sobre esa línea, Ana De Miguel (2003) subraya que al introducirse al feminismo se adquiere un nuevo marco de referencia, éste es nombrado *gafas violetas*, las cuales muestran otra realidad de la percibida normalmente, con ello se posibilita la conceptualización de conflictos y hechos vinculados con relaciones de poder que se consideran normales o naturales.

Al concebirse como movimiento social, el feminismo actúa como actor social y se expresa cuando incorpora una conciencia crítica y acciones colectivas que intentan producir y promover nuevas realidades, en las que los derechos de las mujeres sean respetados y reconocidos socialmente. Entre sus demandas –tanto pasadas como actuales– se encuentra el derecho a que las mujeres puedan administrar su propiedad, ejercer la patria potestad de hijas e hijos, acceder o mantener una profesión, emplearse sin permiso, rechazar un matrimonio; derecho al voto, a la educación, a su incorporación al ámbito social (producción) y político, independencia económica, liberación sexual; eliminación de todas las formas de discriminación y violencia hacia la mujer por el simple hecho de ser mujer; derechos sexuales y reproductivos (aborto legal, educación sexual y atención médica ginecológica no patriarcal); eliminación de la brecha salarial, la doble jornada laboral, la explotación sexual y económica, y la eliminación de la servidumbre social, que se refiere a los cuidados maternos y domésticos no remunerados.

Con base en el planteamiento de Margot Pujal (2015):

La tarea del movimiento feminista será, por una parte, conducir la transformación de la “normalidad” [...] y, por otra, construir de manera creativa una realidad heterogénea que reduzca o elimine los malestares producidos por las formas de desigualdad que se esconden detrás de la fijación y la normalización de las identidades sexuales construidas como posiciones bipolares y disimétricas. (p. 18-19)

En tal sentido, el movimiento feminista es un movimiento basado en la justicia, cuenta con una amplitud para intervenir, es heterogéneo y transversal, a su vez se concibe como un movimiento contrahegemónico, de resistencia al neoliberalismo (Barriga, 2020; García, 2018).

Conviene enfatizar que “la práctica del movimiento feminista se ha desarrollado conjugando ambos tipos de acción, individual y colectiva, con el fin de socavar la doble reproducción del sistema patriarcal” (De Miguel, 2003: 133). El movimiento feminista tiene como aportaciones al ámbito político, una variedad y flexibilidad en sus repertorios de acción, lo que le ha dado latencia hasta la actualidad; asimismo, “ha supuesto, además, la constitución de una identidad colectiva feminista, un *nosotras* articulado en función de los intereses específicos de las *mujeres como mujeres* (De Miguel, 2003: 133).

Resulta pertinente destacar que a finales de la década de los 70 e inicios de los 80 se reconocieron diferentes corrientes del feminismo originadas en todo el mundo: sufragismo, feminismo de la igualdad, feminismo radical, ecofeminismo, feminismo institucional y académico, ciberfeminismo, feminismo latinoamericano, africano, afroamericano, entre otros (Varela, 2014). Así, se hizo énfasis en su pluralidad: feminismo(s), debido a la diversidad de identidades y contextos donde se ubican las mujeres; aunque todos tienen un punto común que es exigir que las mujeres cuenten

con libertad para definir *per se* su identidad, en lugar de ser definida por la cultura y por los hombres (Varela, 2014).

Procesos educativos en los movimientos sociales

La educación ocupa un papel primordial en el accionar de los movimientos sociales, ya que no sólo son espacios de acción colectiva, sino también son considerados como espacios generadores de procesos educativos (Padierna, 2010; Olivier, 2016). Guadalupe Olivier (2016) ha realizado estudios para analizar la relación existente entre la educación y los movimientos sociales, y ha logrado rescatar tres vertientes que ahondan en la interconexión: la primera vertiente consiste en la gestación de resistencias orientadas a demandas educativas centradas u originadas en las instituciones escolares; la segunda contempla acciones de resistencia, con demandas independientes a los espacios escolarizados. La tercera vertiente a la que refiere Olivier (2016) aborda las propuestas educativas liberadoras o de resistencia que surgen de los movimientos sociales, concretándose en un proyecto pedagógico alternativo cuyo fin es transformar radicalmente los sistemas de enseñanza y la sociedad. Este estudio rescata la segunda y la primera vertiente que sugiere Guadalupe Olivier (2016), puesto que el movimiento MOFFYL —en un primer momento— se enfocó en demandas feministas generales, orientadas en atender la violencia hacia las mujeres, para después situarse en exigencias centradas en la Facultad de Filosofía y Letras.

Cabe remarcar que el análisis de los movimientos sociales relacionados con la educación tiene como origen las propuestas pedagógicas de Paulo Freire, en las cuales se resalta la Pedagogía del “oprimido”, la Pedagogía liberadora, y la *educación popular*¹⁹, en el sentido de reconocer la realidad y saber de cada persona y su capacidad

¹⁹ Según Muñoz Diego (2013): “La educación popular es entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad, de solidaridad en una configuración social específica [...] es una praxis pedagógica programada e informal” (p. 158).

para emanciparse, a partir de problematizar y concienciar su realidad mediante interacciones horizontales dialógicas.

Al respecto Barragán y Torres (2018) indican que a partir de la interacción y el diálogo con las redes sociales que integran a los movimientos, se desarrolla una educación informal donde las sujetas y los sujetos pretenden transformarse y al hacerlo buscan también transformar el mundo, ya que se fortalece en ellas y ellos la capacidad de lectura, análisis y crítica de contexto. Así, los movimientos sociales se conciben “como espacios en donde observamos procesos de formación de sujetos en la medida en que se adquieren habilidades, saberes, modelos de relación entre géneros y entre generaciones, formas de participación y demandas de acceso a derechos” (Padierna, 2010: 20).

En palabras de Padierna (2010), para identificar los procesos educativos detonados en las sujetas y sujetos es necesario reconocer las modificaciones que se manifiestan en su identidad, en particular en la observación de un antes y un después expresados en las formas de ser, hacer y estar en el mundo.

Capítulo 2. Feminismo(s): del contexto internacional al movimiento feminista en México

Tuvimos que superar la mística de la feminidad y proclamar que las mujeres éramos personas.

Betty Friedan

Desde la antigüedad las mujeres han sido invisibles ante la historia contada por los hombres, a través de esa perspectiva se les ha condicionado a desplazarse a un segundo plano. Esta visión se ha perpetuado a lo largo del tiempo, donde las sociedades se han constituido bajo un enfoque androcentrista, que hace alusión al hombre considerado como el centro de todo, y en ese mundo, las mujeres sólo son concebidas como “lo otro”; sin voz ni voto para la construcción de la historia, por lo cual carecen de reconocimiento como *seres humanas y ciudadanas*.

Su participación social y en especial su vida se ha limitado a un estado de dependencia y privación perpetuado por la figura masculina. A ellas se les ha asignado todo: el cómo vivir y deber ser ante una sociedad que condiciona y determina su imagen y comportamiento. Además, se les concedió un lugar que, según el protagonista de la historia les corresponde por naturaleza: el ámbito privado, donde sus funciones se reducen a la maternidad, al cuidado y al servicio del hogar.

De esta manera, en sus inicios, las movilizaciones realizadas por mujeres dependían de las oportunidades abiertas o proporcionadas por otros movimientos liderados por hombres (Tarrow, 1997). Como muestra algunas mujeres se unieron al movimiento por los derechos civiles del hombre, intentando conseguir sus derechos y libertades, sin embargo, esa lucha las excluyó totalmente.

El presente capítulo da cuenta de los antecedentes de los feminismos como movimiento mediante tres apartados: *Movimiento feminista en el ámbito internacional*, *Movimiento feminista en México*, y *Feminismo universitario: la UNAM*. El primero

incorpora los antecedentes históricos del movimiento feminista en un contexto universal, enfocando el análisis en cuatro períodos de lucha abordados desde la perspectiva de olas²⁰ del feminismo, éstos son: Primera ola: feminismo ilustrado; Segunda ola: sufragismo y feminismo socialista; Tercera ola: del feminismo liberal a los feminismos; y Cuarta ola: tsunami feminista. En un segundo momento se aborda el feminismo en México, a partir de su desarrollo histórico, puntualizando en el contraste entre la configuración del feminismo en contextos externos –universales– y su expresión en el país. El tercer apartado se centra en el feminismo universitario de la UNAM, donde se destaca la importancia del acceso de las mujeres a la educación superior, fungiendo como parteaguas al contribuir no sólo en su desarrollo profesional, sino también en la promoción de sus derechos y libertades; posibilitando un mayor acercamiento a diversos contenidos e información, además de propiciar el encuentro con otras mujeres. Asimismo, se señalan los avances históricos feministas que realizaron académicas y alumnas desde la teoría y la práctica, con lo cual se logró la expansión del feminismo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

2.1 Movimiento feminista en el ámbito internacional

Primera ola: feminismo ilustrado

Las raíces feministas tienen como antecedentes algunas quejas relacionadas con la realidad que vivían las mujeres en siglos pasados, aunque estas inconformidades aún no se concretaban en demandas o acciones específicas que pudieran identificarse como feministas, puesto que no se presentaba un nombramiento o conceptualización del origen, causa o por qué de la condición femenina. Estos malestares se plasmaron con

²⁰ Las olas del feminismo hacen referencia a una metáfora de vaivén de luchas que incorporan una mezcla de contenidos, tratando de ubicarles en una línea temporal. Canavate (2020) explica que esta analogía de olas feministas parte del oleaje del mar, lo cual implica una corriente variable y heterogénea; al impregnarse en su recorrido diversos contenidos y aportes, mismos que “hasta le cambian el color o la fuerza” (p. 8).

mayor acentuación en *Los Cuadernos de Quejas*²¹; evento que fungió como motor para el comienzo de la Primera Ola Feminista, conocida también como *Feminismo Ilustrado o de la Ilustración*.

A mediados del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se consolidó esta primera ola, bajo un período que presencié un cambio trascendental en la humanidad a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa; hechos cruciales que iluminaron el nacimiento del feminismo (De Miguel, 2005; Valcárcel, 2001; Varela, 2014).

La Ilustración marcó sustancialmente a la sociedad, ya que trajo consigo un nuevo pensamiento basado en la razón, acompañado de una visión de universalidad e igualdad para la humanidad (Varela, 2014; De Miguel, 2005). Este cambio de paradigmas propició la Revolución Francesa en 1789, mismo año en que se proclamó la *Declaración de los Derechos del Hombre*, la cual excluía por completo los derechos de la mujer y de otros grupos vulnerables (Varela, 2014). Con ello, el feminismo toma la oportunidad para nacer como “un hijo no querido de la Ilustración” (Valcárcel, 2001: 8), al ubicarse en una postura de corrección, contraste y polémica²².

Valcárcel (2001) menciona que las mujeres carecían de derechos para administrar su propiedad, ejercer la patria potestad de hijas e hijos, acceder o mantener una profesión, emplearse sin permiso, rechazar un matrimonio, en cambio “la obediencia, el respeto, la abnegación y el sacrificio quedaban fijadas como sus virtudes obligatorias” (p. 29). Estas ideas se sustentaron –principalmente– en las obras de Rousseau: *Contrato Social*, *Emilio*, *La nueva Eloísa*; las cuales promueven la edificación de una nueva ciudadanía a través de un Estado legítimo y una educación apropiada,

²¹ Mediante los *Cuadernos de quejas* las mujeres intentaron hacer oír sus voces por escrito, estos suponían un testimonio colectivo de las esperanzas de cambio de las mujeres (Varela, 2014). Se redactaron en 1789 y pedían ‘instrucción’, ejercer el sufragio y reformar la estructura de la familia, lo cual resultó ser una gran herramienta de identificación y difusión, respecto a síntomas generalizados de injusticia y aspiraciones compartidas entre mujeres (Varela, 2014; Valcárcel, 2001).

²² En esta época del Siglo de las Luces (XVIII), el feminismo analizó y cuestionó las contradicciones en las ideas ilustradas, respecto a lemas de universalidad, humanidad, igualdad, cuyas categorías relegaron en todo momento a las mujeres.

permeadas de misoginia y sexismo al considerar que la mujer debe existir y formarse para ser esposa y madre, mientras que el papel del hombre gozaba de una gran insignia social simplemente por la fuerza que mostraba en el espacio público; en palabras de Valcárcel (2001) “el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada” (p. 12).

Estos acontecimientos enardecieron los ánimos y el enojo en algunas mujeres como Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft –consideradas pioneras de la literatura política feminista– quienes reaccionaron mediante escritos que marcaron el comienzo y la historia del feminismo. Olympe de Gouges escribió la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* en 1791, en defensa de la ciudadanía femenina, donde denunció que se mentía cuando se aludía a derechos universales como la libertad e igualdad porque estos no eran reconocidos en las mujeres (Varela, 2014). Un año más tarde, en 1792, Mary Wollstonecraft redactó *Vindicación de los derechos de la mujer*, considerada una obra pilar del feminismo, ya que abogaba por la independencia económica, necesidad de participación política y representación parlamentaria femenina (Varela, 2014; De Miguel, 2005). Wollstonecraft adoptó el concepto de la condición femenina a partir de suponer que “bastantes de los rasgos de temperamento y conducta que son considerados propios de las mujeres son en realidad producto de su situación de falta de recursos y libertad” (Valcárcel, 2001: 23). Declara que el control ejercido sobre las mujeres por parte de los hombres se debe a un “privilegio injusto”, y no a una autoridad natural (Valcárcel, 2001).

El Feminismo de la Ilustración es reconocido como la Ola más breve y a la vez más relevante, ya que fungió como examinador entre las ideas utópicas ilustradas y la realidad de lo que acontecía en la época. Así, se inició con el nombramiento de los síntomas y causantes de la injusticia que padecían las mujeres: el privilegio del que gozaban los hombres, la condición femenina caracterizada por una privación de bienes y derechos, y con ello se abrió un nuevo panorama para entender la feminidad. Sin

embargo, dichas iniciativas trataron de silenciarse mediante la guillotina aplicada a estas mujeres que empezaron a sembrar las semillas en el camino de la lucha feminista, puesto que con sus textos abrieron una puerta a otra realidad donde las mujeres podían tener otro papel en la historia de la humanidad. A pesar de las consecuencias derivadas por escribir de aquello que siempre se ignoró y silenció, el *Feminismo Ilustrado* fue un parteaguas para la herencia de saberes políticos hacia las nuevas generaciones de luchadoras, porque mostró las incongruencias de una época que intentaba la universalidad e igualdad sin considerar la existencia de otros seres más que el hombre blanco y privilegiado.

Segunda ola: sufragismo y feminismo socialista

En búsqueda de obtener los derechos y bienes de las mujeres que les fueron prohibidos hace muchos siglos, surge el movimiento Sufragista, íntimamente relacionado al movimiento antiesclavista que se desarrolló en primera instancia, en Estados Unidos. El Sufragismo tenía como objetivo principal adquirir el derecho al voto de las mujeres, debido a que se consideró que “una vez conseguido el voto y el acceso al parlamento, podrían comenzar a cambiar el resto de las leyes e instituciones” (De Miguel, 2005: 14). Con el Sufragismo, el feminismo adquiere el poder y forma de movimiento social al contemplar objetivos comunes, repertorios de acción, acción colectiva, organización y movilización (Tarrow, 1997). Pero sus demandas no se limitaron a la obtención del sufragio, sino también a alcanzar la igualdad y universalización de los derechos como: reivindicar el derecho a estudios superiores y a elegir cualquier profesión, derechos civiles, independencia económica y compartir la patria potestad de hijas e hijos (Varela, 2014).

Las sufragistas norteamericanas se unieron a la lucha antiesclavista y con ello adquirieron experiencia en el ámbito político y público; aprendieron a organizarse e

identificar grandes similitudes existentes entre la opresión de los esclavos y la opresión que ellas sufrían por ser mujeres (Varela, 2014; De Miguel, 2005).

Susan Brownell y Elizabeth Cady Stanton –autora de *La Biblia de las mujeres*– son consideradas las mayores representantes del Sufragismo norteamericano (De Miguel, 2005). En 1848, Cady Stanton convocó a una reunión que tendría duración de dos días: el primero dedicado a una audiencia únicamente de mujeres y, el segundo, al público en general; cuya intención era tratar temas respecto a los derechos y la condición de la mujer. Dicha Convención se consagró como el primer foro público de mujeres, y los resultados obtenidos, después se manifestaron en la *Declaración de Sentimientos o Declaración de Seneca Falls*. Esta declaración promovía la igualdad de los sexos mediante demandas para alcanzar la ciudadanía civil para las mujeres, y, por otro lado, proponía principios para modificar las costumbres y la moral (Valcárcel, 2001; Varela, 2014).

A corto plazo, no fue posible obtener resultados favorables para las sufragistas. Aunque para 1866 se concedió el voto a los esclavos²³, se negó rotundamente el voto a las mujeres (Varela, 2014). Así, Brownell y Cady Stanton fundaron en 1868 la Asociación pro Sufragio de la Mujer (NWSA) cuando reconocieron que la lucha por los derechos de la mujer sólo dependía de ellas (Varela, 2014).

Con la perseverancia y constancia de la lucha de las sufragistas norteamericanas se logró una expansión e impacto en las mujeres residentes de Inglaterra, dando así lugar a la corriente feminista de sufragistas inglesas. El Sufragismo Inglés se expresó de forma distinta al norteamericano: más potente y radical, dado que no dejaron pasar mucho tiempo para emprender acciones políticas para hacerse escuchar (De Miguel, 2005; Varela, 2014). Entre 1832 y 1866 se presentaron en el Parlamento peticiones a

²³ El movimiento abolicionista dio la espalda a las iniciativas de las mujeres, lo que provocó que éstas se replantearan el camino a seguir respecto a la lucha por sus derechos.

favor del voto de la mujer por John Stuart Mill²⁴, mismas que fueron rechazadas y a la vez provocaron burlas e indiferencia en integrantes del Parlamento (De Miguel, 2005; Varela, 2014).

Por ese motivo, las sufragistas decidieron tomar otro tipo de repertorios de acción más directos para ser escuchadas: interrupción de oradores y discursos de los ministros, manifestación pacífica, difusión de panfletos, autoencadenamiento, disturbios en edificios públicos mediante incendios y bombas (Valcárcel, 2001; Varela, 2014). Tales acciones tuvieron como resultado graves consecuencias, ya que muchas sufragistas fueron encarceladas, y en respuesta, algunas de ellas protagonizaron huelgas de hambre.

Cabe señalar que la máxima representante del sufragismo en Inglaterra fue Lady Pankhurst, presidenta de la National Union Of Women Suffrage; considerada como una figura emblemática del feminismo británico, ya que entre las acciones políticas que realizó se rescatan las actividades de reclutamiento y organización que llevó a cabo con mujeres, para que éstas aportaran con servicios sociales mientras los hombres se alistaban en las filas del ejército tras el comienzo de la Primera Guerra Mundial (Varela, 2014).

A pesar de tantos sacrificios y manifestaciones, no se obtuvieron resultados positivos para las sufragistas inglesas hasta 1917, año en el que se aprobó la Ley de Sufragio Femenino, la cual contaba con ciertas restricciones²⁵. Así, para ejercer el sufragio al igual que los varones tuvieron que esperar hasta 1928 (De Miguel, 2005; Varela, 2014).

²⁴ John Stuart Mill es una figura muy reconocida por el feminismo, ya que publicó *La sujeción de la mujer* en 1869 y promovió iniciativas para impulsar el derecho al voto de las mujeres. Era diputado, y mediante su labor en el Parlamento intentó cambiar la palabra "hombre" por persona (Varela, 2014). Además, escribió *La esclavitud femenina*, donde propone la abolición de los privilegios y proteccionismo de los que gozan los hombres (Galeana, 2017).

²⁵ De acuerdo con Varela Nuria (2014), la Ley de sufragio femenino aprobada en 1917 contaba con restricciones: sólo podían votar las mujeres mayores de 30 años.

El Sufragismo aportó sustancialmente en la historia tanto del feminismo como en la vida política en general, dado que sustituyó la palabra fraternidad por solidaridad – término empleado hasta la actualidad– asimismo, “innovó las formas de agitación e inventó la lucha pacífica” (Valcárcel, 2001: 50-51), elementos de protesta que después siguieron el movimiento sindicalista y el de los derechos civiles (Varela, 2014).

Además del Sufragismo, en esta Segunda ola también germinaron otras iniciativas feministas como el movimiento socialista utópico y el marxista (socialismo científico), que promovieron otras propuestas en la lucha por los derechos de la mujer. El movimiento socialista utópico pretendía tomar en cuenta a la otra mitad de la sociedad, al visibilizar la precariedad en la que se encontraba la clase trabajadora, y demandar atención a la situación de las mujeres (Varela, 2014). Con el socialismo se proponía la autogestión de comunidades para alcanzar la igualdad social y de sexo (Fernández, 2017).

Acompañada de un análisis respecto a la situación de las mujeres, Flora Tristán considera que todo el problema tiene como raíz el olvido y desprecio a los derechos naturales de la mujer. En su obra *Unión Obrera* se dedica a exponer la situación que vivían las mujeres trabajadoras, dicho énfasis lo manifiesta en su vocabulario al aludir a obreras y escribir en masculino y femenino (De Miguel, 2005; Varela, 2014). Así, el feminismo socialista tenía la intención de impulsar la independencia económica de las mujeres; reorganizar las actividades colectivas y transformar la institución familiar puesto que “condenaban la doble moral y consideraban el celibato y el matrimonio indisoluble como instituciones represoras y causa de injusticia e infelicidad” (De Miguel, 2005: 16).

Por otro lado, a mediados del siglo XIX el movimiento obrero comenzó a impregnarse de ideas marxistas, las cuales impactaron en la lucha feminista, dado que el marxismo acuñó el término “cuestión femenina” para aludir a la situación que embargaba a las mujeres y “ofreció una nueva explicación del origen de la opresión de

las mujeres y una nueva estrategia para su emancipación” (De Miguel, 2005: 17). Además, se acercó al feminismo al presentar una teoría crítica de la historia que contemplaba las relaciones humanas en dos niveles: dominación y subordinación; aunque no cuestionó otros sistemas de poder como el ejercido por el hombre sobre la mujer (Varela, 2014). De esta manera, se consideró que el origen de la explotación femenina no tenía que ver con causas biológicas sino con cuestiones sociales, por esa razón se propuso la emancipación de las mujeres mediante su independencia económica y su incorporación al ámbito de la producción social (De Miguel, 2005).

Debido a las diversas posturas retomadas respecto al feminismo, se desencadenaron notables discrepancias²⁶, no todo el socialismo “apoyaba la igualdad de los sexos” (De Miguel, 2005: 17), sobre todo los marxistas trataban el asunto de una forma bastante parcial, cuando la situación de la mujer era más compleja que una simple opresión del sistema capitalista. Así, el socialismo continuó con su propuesta de revolución del proletariado, a pesar de pretender la búsqueda de la igualdad económica y social, no fue suficiente para tratar los problemas de la realidad de las mujeres (De Miguel, 2005: 19).

Nuria Varela (2014) señala que la mujer y todo lo relacionado con ella era considerado como la causa aplazada, por lo tanto, los objetivos feministas –sufragistas, socialistas, marxistas– prosiguieron en un papel secundario para atenderse. En consecuencia, el derecho al voto y a la educación se obtuvieron en un período aproximado de ochenta años; las primeras profesiones que se abrieron y les permitieron el libre acceso a las mujeres –específicamente de clase media– fueron las de Institutriz y Enfermería (Valcárcel, 2001).

²⁶ Entre otras discrepancias, se destacan las existentes entre feministas socialistas y sufragistas, ya que las socialistas acusaban a las sufragistas de olvidar la situación de las trabajadoras; propensas a explotación laboral, desempleo crónico, doble jornada, etcétera, mientras que las sufragistas luchaban por la obtención del sufragio, derecho a la educación superior y a ejercer cualquier profesión.

De esta manera, el feminismo consagrado como movimiento social es una muestra del impacto que pueden causar las acciones colectivas de mujeres detonadas por un síntoma generalizado, en este caso fue la injusticia e invisibilidad como ciudadanas, lo que ocasionó que se tomara conciencia de la situación en otras zonas geográficas a través de la propagación de las voces. A su vez, se retomaron prácticas políticas tanto de los movimientos liderados por hombres y por otras sufragistas como enseñanzas que fueron adaptadas a los propios contextos para continuar con la lucha. Sobre esa línea, cabe agregar que esta Segunda ola deja como enseñanza que las mujeres padecen una profunda opresión más grave en comparación a otros grupos vulnerados y excluidos. En este caso, los movimientos: antiesclavista y obrero, desplazaron hasta el último lugar de atención las demandas de las mujeres, desencadenando que algunas de ellas tomaran conciencia de la situación y decidieran construir sus propios espacios de acción.

A partir de los *relativos* avances obtenidos respecto al derecho al voto de las mujeres, la Segunda Ola feminista perdió considerablemente fuerza, lo que ocasionó un estado de aparente reposo, hasta años más tarde que volvió a tomar impulso la lucha consolidando el comienzo de la Tercera Ola.

Tercera ola: del feminismo liberal a los feminismos

La década de 1960 es muy relevante en materia política, ya que estuvo impregnada de una constante agitación social en diferentes países. Se formaron diversos movimientos —antirracista, estudiantil, pacifista, feminista— en contra del sistema, consagrándose así grandes movilizaciones callejeras que invadieron el espacio público con mayor constancia a diferencia de otros tiempos (Korol, 2007; Varela, 2014). En esta época el movimiento feminista volvió a tomar lugar en el terreno, teniendo como parteaguas *El*

*Segundo sexo*²⁷ de Simone de Beauvoir (1949), considerada como la obra que sembró las semillas para que la Tercera Ola se configurara. En dicha obra se promueve otra forma de hacer feminismo mediante explicaciones que se contrastan con planteamientos de la Filosofía, el Psicoanálisis, la Historia, la Sociología, la Biología; a su vez se reconoce que la mujer no nace, sino que se hace, ya que “siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como el otro” (De Beauvoir, 2020: 31).

Aunado a lo anterior, se sumó a la tensión el descontento generalizado en las mujeres por su reconducción al hogar, encontrándose nuevamente con lo que Varela Nuria (2014) nombra la *domesticidad obligatoria*. Esto a pesar de que ya contaban con el derecho al voto, a oportunidades educativas y algunas de ellas se habían incorporado a la esfera pública.

Estos acontecimientos causaron en muchas mujeres problemas personales; problemas de insatisfacción consigo mismas y con su vida, presentaron cuadros de ansiedad, depresión y alcoholismo. La generalización del malestar resultó alarmante, hasta que Betty Friedan logró identificar a través de su obra *La mística de la Feminidad* en 1963, el padecimiento nocivo que embargaba a las mujeres, analizando las causas del “malestar que no tiene nombre” mediante la observación de su vida cotidiana (De Miguel, 2005; Varela, 2014). A partir del auge de esta obra se inició la Tercera Ola Feminista, con la configuración de la Organización Nacional para las Mujeres (NOW por sus siglas en inglés) en Estados Unidos, la cual estuvo encabezada por Friedan en 1966. Dicha organización pretendía la reivindicación de la igualdad de oportunidades, fin de la discriminación de las mujeres, fin de las cuotas de acceso a instituciones de

²⁷ Con base en el análisis que realiza Amelia Valcárcel en su artículo *La memoria colectiva y los retos del feminismo*, cuestiona el lugar temporal donde ha de ubicarse esta obra de Simone de Beauvoir, ya que no se sabe si situarla al término del sufragismo o como entrada a la Tercera Ola Feminista.

educación superior para mujeres, entre otras demandas que se inclinaban al objetivo central de la organización: la igualdad (Varela, 2014).

Mediante la consolidación de la Organización Nacional para las Mujeres, se inicia el Feminismo Liberal que identifica la desigualdad como el problema principal que impacta a las mujeres, a partir de su exclusión de la esfera pública, desconociendo otros tipos de opresión y explotación. Así, su planteamiento central era la igualdad de los sexos (De Miguel, 2005).

Poco tiempo después se configuró el Feminismo Radical, reconocido por la polémica que genera con sus repertorios de acción y sobre todo por el lema que lo caracteriza hasta los últimos tiempos: “lo personal es político” y “abolición del patriarcado” (De Miguel, 2005; Valcárcel, 2001; Varela, 2014). Esta corriente del feminismo se desarrolló entre 1967 y 1975 y sus principales aportaciones fueron los grupos de autoconciencia, las obras *Política Sexual* de Kate Millet y *La Dialéctica de la sexualidad* de Sulamit Firestone –publicadas en 1970– la creación de centros alternativos de ayuda y autoayuda, centros para mujeres maltratadas y de defensa personal. Asimismo, promovieron una salud y ginecología no patriarcal, donde las mujeres pudieran conocer su propio cuerpo y explorar su sexualidad (De Miguel, 2005).

Los grupos de autoconciencia fueron una práctica feminista iniciada en 1967 en el New York Radical Women, que tuvo una enorme importancia para la construcción de una nueva etapa del feminismo, dado que, mediante estos, lo personal se convirtió en político a través de “despertar la conciencia latente que todas las mujeres tenemos sobre nuestra opresión, para propiciar la reinterpretación política de la propia vida y poner las bases para su transformación” (De Miguel, 2005: 28). En estos grupos las mujeres eran libres de expresarse y explicar su propia opresión; otorgándole valor a su palabra y presencia, lo cual motivaba su reconocimiento como personas con identidad propia e impulsaba la edificación de redes de apoyo entre las mismas (Varela, 2014).

Mientras tanto, las obras *La Política Sexual* y *La Dialéctica de la sexualidad*, son consideradas como textos fundamentales del feminismo radical, ya que han logrado trascender en el tiempo, a través de sus análisis que abarcaron temas legales, laborales, medios de comunicación, educación, salud, sexualidad y, sobre todo, por acuñar tres conceptos esenciales para la teoría feminista: patriarcado, género y casta sexual (Varela, 2014). Así, con el feminismo radical fue posible revolucionar la teoría política feminista, a partir del análisis de las relaciones de poder que consolidan la familia y la sexualidad, dado que se asegura que los hombres reciben beneficios por parte del sistema patriarcal, tanto sexuales, económicos y psicológicos (De Miguel, 2005).

De esta manera, también se fueron difuminando las barreras entre lo privado y lo público, además se promovieron diversas iniciativas como la revolución en la moral, en la liberación sexual; relaciones prematrimoniales, dispositivos uterinos, espermicidas, comercialización y uso semilegal de la píldora anticonceptiva, con lo que, por primera vez, las mujeres podían sentirse dueñas de sus decisiones y de sí mismas (Valcárcel, 2001). A la par de estos avances fue posible consolidar el Movimiento de Liberación de la Mujer, concebido como el primer movimiento organizado de forma autónoma, separado de la dirección de los hombres (De Miguel, 2005). En suma, dicho movimiento se convirtió en noticia cuando activistas irrumpieron una celebración de Miss Mundo llevada a cabo en Gran Bretaña en 1970, al mismo tiempo se rompieron los paradigmas sobre la sexualidad femenina y se aceptó como derecho el placer de las mujeres (Varela, 2014).

A partir del feminismo radical, germinaron otras corrientes situadas desde realidades específicas donde se posicionaba cada feminista, así fueron floreciendo los feminismos en distintas partes del mundo, con características, tiempo y necesidades muy propias de cada contexto. El auge de las diversas corrientes del feminismo se ubica en la década de 1980, período al cual nombran algunas autoras como Postfeminismo. Entre ellos se encuentra el Feminismo de la Diferencia, que se centró en la diferencia

sexual apelando a la liberación de las mujeres; exaltó el principio femenino con la visión de un mundo de mujeres para mujeres, donde se excluye la referencia heterosexual y masculina, sus máximas representantes fueron Luce Irigaray, Annie Leclerc y Hélène Cixous (De Miguel, 2005; Varela, 2014). El Feminismo Institucional, situado dentro del sistema en distintos organismos internacionales, es considerado un feminismo de Estado, gracias al cual se creó el Instituto de la Mujer en 1983 y proliferaron los centros de investigación feminista en las universidades (De Miguel, 2005). Por otro lado, el Ecofeminismo destaca la relación de las mujeres y la naturaleza, donde ambas comparten la misma explotación y subordinación de las que son presas por los hombres y cuyo objetivo es transformar dicha perspectiva a través de la consideración del cuidado y defensa de la vida, a partir de mejorar el vínculo entre las seres humanas, seres humanos y la naturaleza (Rodríguez y López, 2010). Otras corrientes son el Feminismo académico nacido en las universidades; el Ciberfeminismo desarrollado a partir del *boom* de las nuevas tecnologías; el Feminismo Latinoamericano; el Feminismo negro, entre otros.

Así, esta Tercera ola, enseña a las nuevas generaciones que es indispensable el reconocimiento de las diferentes voces de las mujeres, puesto que cada una de ellas expresa una parte de su identidad, realidad y opresión, poniendo de relieve la consideración de la heterogeneidad de los feminismos. En suma, cada corriente feminista deviene de una memoria histórica y saberes que se propagan hasta otros contextos, los cuales han de servir como agentes formativos al orientar el camino de lucha feminista adaptándose a las particularidades de cada realidad.

Cuarta ola: el tsunami feminista

Para entender el desarrollo de la Cuarta ola feminista es necesario tener en consideración el proceso de las olas que le anteceden (Kubissa, 2020), puesto que cada

una con sus propias características sumó en el estallido de esta *bomba* feminista, en especial, al ampliar los saberes respecto a la lucha de mujeres y sus derechos. Así, el origen de esta ola deviene del hartazgo, la rabia y del grito desesperado de las mujeres para expresar –principalmente– un alto a las violaciones y a los feminicidios (García, 2018), con lo que se configuraron enormes y potentes movilizaciones realizadas en diferentes países del globo terráqueo que tuvieron consignas como: “ni una menos”, “vivas nos queremos”, “yo si te creo, hermana”, “no nos callamos más”, “hermana, somos tu manada” (García, 2018).

En este período se reúnen todas las demandas y exigencias para eliminar las distintas formas de violencia hacia la mujer por el simple hecho de ser mujer (Barriga, 2020). La época en la que surge el tsunami feminista se aproxima a los años 2015-2019, momento en el cual se llevaron a cabo manifestaciones en masa y multitudinarias, debido a que se reconoció que la violencia era un problema grave, crónico y global que atravesaba la vida de las mujeres, siendo esto un factor relevante para mantener el control y sometimiento de las mismas: “la violencia sexual es un poderoso mecanismo de control social que impide a las mujeres tanto apropiarse del espacio público como hacer uso de su autonomía y libertad” (Cobo, 2019: 138).

De ahí se desprendieron exigencias y reivindicaciones más puntuales, como la lucha por los derechos sexuales y reproductivos; crítica al feminismo hegemónico; reconocimiento y redistribución de los cuidados maternos, entre otras (Canavate, 2020). La pornografía y la prostitución también se convirtieron en uno de sus tantos objetos de estudio y de lucha política, dado que, gracias a las diversas corrientes del feminismo se ampliaron los marcos de análisis y definición de las violencias ejercidas hacia las mujeres (Cobo, 2019). Así, la Cuarta ola se concibe como el clímax de rebelión contra la violencia sistémica patriarcal, expresada en diversas formas: violación, acoso, maltrato, feminicidio, desigualdad laboral y económica, etcétera (Barriga, 2020).

El momento de mayor apogeo se presenci6 en el a1o 2017 cuando mujeres de diferentes zonas tomaron las calles y alzaron la voz en contra de las diferentes violencias. Por un lado, las estadounidenses salieron a manifestarse en contra del entonces presidente de Estados Unidos, Donald Trump, debido a los comportamientos mis6ginos mostrados en su campa1a pol6tica; tal movimiento se consolid6 con gran fuerza que se replic6 en otros pa6ses (Barriga, 2020). Mientras tanto, el 8 de marzo de 2017 se llev6 a cabo el primer paro internacional de mujeres, donde se utiliz6 el hashtag #8m, y consignas como: "ni una menos", "nos queremos vivas", "ni un paso atr6s", "si nosotras paramos, todo se para", "paramos para cambiarlo todo", existiendo una participaci6n masiva en las movilizaciones. Cabe subrayar que la presencia de mujeres j6venes se considera otra caracter6stica relevante de esta ola feminista, puesto que implica un car6cter intergeneracional (Barriga, 2020; Canavate, 2020; Cobo, 2019).

En octubre de ese mismo a1o, en el peri6dico *The New York Times* se hizo p6blico el caso de un famoso productor de Hollywood: "Caso Weinstein", se1alado de acoso y agresiones sexuales hacia mujeres, lo que provoc6 mayor atenci6n en el an6lisis de la violencia sexual, lo que ocasion6 la consolidaci6n del nuevo movimiento #MeToo, donde mujeres de diferentes partes del mundo compartieron sus historias de abuso (Barriga, 2020).

Otra particularidad de esta Cuarta ola es su capacidad de movilizaci6n, lo que le ha otorgado reconocimiento como un movimiento masivo tambi6n nombrado como la globalizaci6n del feminismo: "la existencia de la cuarta ola feminista se justifica principalmente en el hecho de que el movimiento feminista se ha hecho global" (Barriga, 2020: 142). Esta globalizaci6n se debe a la existencia de una agitaci6n feminista planetaria, donde la mayor6a de los pa6ses cuentan con una organizaci6n o asociaci6n feminista que defiende y lucha por los derechos de la mujer (Barriga, 2020).

A ra6z de la comunicaci6n de las personas mediante las nuevas tecnolog6as, esta ola feminista utiliz6 a su favor todas las redes sociales como recurso para la acci6n

política, sumando en la resonancia feminista al promover y difundir –en todo momento– denuncias e información sobre su *praxis*. Cabe añadir que, además tiene un nivel de politización más fuerte que otras épocas, dado que intenta diseccionar con detalle cada uno de los factores que repercuten en la violencia hacia las mujeres, por ello, se han politizado los cuidados, el amor romántico, la maternidad, la sexualidad, la prostitución, la pornografía, los vientres de alquiler, entre otros (Cobo, 2019: García, 2018). Del mismo modo, enfatiza y pone atención en las formas básicas de dominación actual del sistema patriarcal, destacando la eliminación de la explotación económica, precarización laboral, brecha salarial y servidumbre social, la cual implica tareas de cuidado –materno y doméstico– no remuneradas (García, 2018).

Por lo tanto, esta Cuarta ola es el momento subsecuente de la Tercera ola, no sólo por el orden cronológico sino también porque después de reconocer las distintas identidades y violencias que embargan a las mujeres, se consagra el encuentro masivo de una gran parte de ellas en la consolidación del *Tsunami feminista*. Con lo anterior se rescata la potencialidad educativa de las olas feministas, dado que cada una ha fungido como agente educativo al heredar saberes a través de las enseñanzas y aprendizajes construidos en la interacción de las militantes.

Así, es posible observar como el síntoma generalizado de dolor y rabia puede juntar en una misma voz a miles de mujeres para expresar un “nos queremos vivas”, “ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven”, entre otras consignas que esbozan todas esas emociones nunca antes escuchadas y que ahora reclaman un lugar en las demandas de la sociedad. Mientras tanto, gracias a estos encuentros masivos entre las calles y las tecnologías de la información y comunicación se han propagado todas estas expresiones con mayor facilidad y velocidad, las cuales han tomado el rol de semilleros educativos al detonar un despertar intergeneracional de aprendizajes sobre el feminismo y un despertar político respecto a las movilizaciones.

2.2 Movimiento feminista en México

A continuación, se abordará el desarrollo del movimiento feminista en México, resaltando los momentos clave de la lucha de las mujeres, y a su vez, los avances desde el ámbito formal/institucional presenciados a partir de la expansión del feminismo en el país. En esa línea, resulta pertinente señalar que los estudios sobre la mujer como sujeta social y los movimientos que han organizado son concebidos como una novedad para aquellas investigaciones realizadas por la Historia, puesto que, hasta hace unas décadas:

El sujeto mujer había estado oculto, imperceptible, negado, no aparecía en los análisis historiográficos que se hacían hasta hace pocos años, y tampoco se mostraba gracias a que el término humanidad aparentaba incluir a las mujeres, así, los varones se mostraban como hacedores del mundo, de la política, la economía, el derecho y la vida social. (Lau Jaiven, 2005: 21-22)

Por ese motivo es posible encontrar algunos huecos historiográficos, es decir, en la línea correspondiente a organizaciones y movilizaciones feministas en México.

Como punto de partida, es imprescindible retomar a Sor Juana Inés de la Cruz²⁸ considerada una de las precursoras del feminismo en América, puesto que en algunos de sus escritos expresó el deseo por la educación de las mujeres y se pronunció en favor de su libertad (Fernández, 2017; Galeana, 2017).

Es menester señalar que, en gran medida, la consolidación del movimiento feminista en México se debió a la lucha constante de mujeres que participaron en movimientos con otros fines antes que los feministas, al igual que sucedió en el ámbito

²⁸ Juana de Asbaje, también conocida como Sor Juana Inés de la Cruz, fue una monja, poeta e intelectual del siglo XVII, considerada como la primera feminista de América (Varela, 2014). Nació el 12 de noviembre de 1651 en San Miguel de Nepantla Estado de México, se adentró profundamente en el conocimiento, explorando campos como la filosofía, física, matemáticas, historia, literatura, música; debido a su talento en las ciencias, artes y la literatura fue muy reconocida (Ripa, 1923).

internacional con el movimiento antiesclavista. Dichas acciones colectivas encauzaron su camino en el ámbito público y político: en el siglo XIX, tuvieron presencia organizaciones como las saraperas en Puebla o las cigarreras en la Ciudad de México y, a inicios del siglo XX, resonó la organización de las soldaderas²⁹ en la Revolución Mexicana.

Mientras tanto, la primera revista feminista mexicana fue *Las hijas del Anáhuac* fundada en 1884 por la periodista y escritora Laureana Wright³⁰, con la cual se promovía el desarrollo cultural de la mujer, además de destacar en sus artículos los avances logrados por sufragistas norteamericanas (Galeana, 2017). Asimismo, en 1901 se creó el periódico mensual *La mujer mexicana* originado en Michoacán y dirigido por Dolores Correa Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Mateana Murguía de Aveleyra, en el cual tuvieron participación mujeres profesionales en el campo de la medicina y de la abogacía (Cano, 1996; Galeana, 2017).

En 1915, se llevó a cabo la aprobación de la Ley del Divorcio, y en 1916, se realizó la organización del Primer Congreso Feminista en Mérida-Yucatán, dirigido por el gobernador Salvador Alvarado³¹. De dicho congreso se destaca la ponencia de Hermila Galindo³² nombrada “La mujer del porvenir”, en ella planteó la igualdad intelectual entre la mujer y el hombre, y a su vez demandó “lo que hoy llamamos

²⁹ Con base en la alusión que realiza Martha Eva Rocha (2015) respecto a las soldaderas se rescata que éstas trasladaron la domesticidad de sus hogares a los campos de guerra, al llevar a cabo actividades de alimentación, lavado de ropa, cuidado y acompañamiento de soldados.

³⁰ A la escritora Laureana Wright González de Kleinhans se le considera como una gran defensora de la emancipación de la mujer, de la cual se destacan sus obras: *Educación errónea de la mujer y medios prácticos para corregirla* (1891), *La emancipación de la mujer por medio del estudio* (1892), y *Mujeres notables mexicanas* (1910) (Cano, 1996).

³¹ Como gobernador de Yucatán, impulsó importantes cambios para la población femenina; les proporcionó empleo en la administración pública, logró que el servicio doméstico fuera remunerado, amplió los presupuestos para la educación femenina y reformó el Código Civil estatal para que las mujeres solteras gozaran de los mismos derechos que los hombres, al permitirles abandonar el hogar paterno a los 21 años (Galeana, 2017).

³² Hermila Galindo era secretaria del presidente Venustiano Carranza y desde 1906 se había pronunciado en contra de las teorías de sumisión de la mujer y en pro de sus derechos jurídicos. Se lanzó como candidata para ser diputada en 1917, sin embargo, no se logró posicionarse en el cargo. Fundó y dirigió la revista *La mujer moderna* donde se abordaban temas culturales, de economía doméstica y se incluían textos literarios (Cano, 1996).

educación sexual para las mujeres” (Galeana, 2017: 107); proponiendo que las mujeres debían ser educadas para tener conocimiento de su propio cuerpo (Rocha, 2015). También en 1916, Galindo, junto con Edelmira Trejo, demandaron el sufragio al Congreso Constituyente y encabezaron un grupo de mujeres que se manifestó por el voto, no obstante, a pesar de la movilización se hizo caso omiso a sus peticiones.

En la década de 1920, en la Ciudad de México se celebró el Primer Congreso Feminista Panamericano, donde se trataron temas como la igualdad de derechos civiles para que las mujeres pudieran participar en cargos administrativos; la igualdad de derechos políticos entre hombres y mujeres; también se demandó que las mujeres tuvieran la misma remuneración que los hombres; protección social a niños, niñas y mujeres, divorcio, entre otros asuntos (Cano, 1996).

La década de 1930 se concibe como el período con mayor auge para las organizaciones políticas de mujeres, principalmente aquellas de los sectores populares, las cuales incorporaron demandas de obreras y campesinas. Además, participaron en el Partido Feminista Revolucionario y en el Bloque Nacional de Mujeres Revolucionarias, donde se buscaba obtener los derechos políticos plenos de las mujeres; por ello, se promovió la realización de tres Congresos Nacionales de Obreras y Campesinas (Cano, 1996; Galeana, 2017). Además, en 1935 se constituyó el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (FUPDM)³³, cuyo objetivo era promover el derecho al voto, mediante una organización integrada por mujeres profesionistas, principalmente maestras, obreras, afiliadas a sindicatos y partidos políticos y veteranas de la revolución (Cano, 1996; Falcón, 2019; Galeana, 2017).

Años más tarde, en 1953, se reformó el artículo 34 constitucional que expide los requisitos para considerar la ciudadanía en la República Mexicana, después de que en 1952 la ONU aprobó la Convención de Derechos Políticos de las Mujeres, señalando que

³³ El FUPDM organizó manifestaciones en pro del sufragio, realizó además mítines y foros encabezados por la maestra María del Refugio García (Cano, 1996; Galeana, 2017).

“no puede haber democracia donde más de la mitad de la población no es ciudadana” (Galeana, 2017: 111). En palabras de Gabriela Cano (1996):

La igualdad ciudadana de las mujeres quedó establecida en 1953 mediante la reforma al artículo 34 constitucional [...] y por primera vez las mujeres mexicanas participaron en un proceso electoral con los mismos derechos que los hombres en las elecciones celebradas en 1955 en Baja California Norte, y en 1958, concurren a las urnas en una elección presidencial. (p. 354)

La década de los años 60 es reconocida por una agitación política masiva, con presencia en diferentes puntos del mundo y cuya raíz fue la Guerra de Vietnam, lo que derivó en constantes protestas juveniles. Éstas se concretaron en distintos movimientos contraculturales, como los antirracistas, estudiantiles, pacifistas y feministas, que promovían otras formas de vivir; posicionándose en contra de costumbres conservadoras y del autoritarismo universitario (Mingo, 2020b; Varela, 2014).

No obstante, los asuntos y la voz de las mujeres continuaron en estado de indiferencia, además, eran objeto de burla y comentarios sexistas puesto que “se les juzgaba en lo individual como carentes de la audacia, el intelecto y coraje que se consideraban como inherentes al *ideal masculinista del líder*” (Mingo, 2020b: 13). Rescata Araceli Mingo (2020b) que “esto generó conflictos internos dentro del movimiento de 1968 que llevaron a las feministas a crear sus propios espacios a partir de los cuales podían abrirse un lugar dentro del debate público” (p. 13). De esta manera se impulsó la formación de grupos exclusivos y autónomos de mujeres, y con ello, “miles de mujeres en diferentes latitudes salieron a las calles a protestar por las condiciones de subordinación y opresión que las mantenían atadas a tradiciones injustificadas” (Falcón, 2019: 207).

Conviene añadir que, el enfoque feminista dominante entre las décadas de 1960 y 1970 es concebido como radical, el cual pretendía romper desde la raíz los roles y

condiciones tradicionales a los que eran sometidas las mujeres y tenían la seguridad de que podían hacer cualquier cosa, por ejemplo, ocupar el espacio público como lo hacían los hombres (Galeana, 2017; Mingo, 2020b). Así, el feminismo tomó impulso gracias a la propagación de los saberes feministas provenientes de otros países, los cuales lograron adentrarse en el territorio mexicano: “las activistas pioneras, muchas de ellas antiguas participantes del movimiento estudiantil del 68, estaban al tanto de los desarrollos políticos y teóricos del feminismo estadounidense” (Cano, 1996: 354).

Para el año de 1970 se crearon numerosos grupos feministas, por ejemplo, el Movimiento Nacional de Mujeres, el Colectivo La Revuelta, Movimiento por la Liberación de la Mujer, y se consolidaron otros grupos de autoconciencia para analizar las experiencias personales de las mujeres mediante una visión social y política (Cano, 1996; Falcón, 2019). En 1975 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de la Mujer en la Ciudad de México, donde se les reconoció como iguales a hombres y mujeres ante la ley; y se promovió el establecimiento del Día Internacional de la Mujer (Cano, 1996; Falcón, 2019; Galeana, 2017). Cabe remarcar que, durante los días de la Conferencia, las activistas realizaron un congreso como reacción al evento, donde se expresaron diferencias y se trataron temas de igualdad, violencia y sexualidad (Cano, 1996; Falcón, 2019).

En 1976, el Movimiento Nacional de Mujeres (MNM) inició la primera Jornada Nacional para la Legalización del Aborto, al mismo tiempo, se formó la Coalición de Mujeres, cuyas líneas de acción eran la maternidad voluntaria, la lucha contra la violencia sexual y la reivindicación de la libre expresión sexual (Cano, 1996). Años más tarde, en 1979, se gestó el Frente Nacional por la Liberación y los Derechos de las Mujeres, integrado por grupos feministas, agrupaciones de liberación homosexual, corporaciones obreras y agrupaciones políticas de izquierda (Cano, 1996).

Resulta pertinente anotar que, entre los años de 1970 y 1980, las acciones feministas tuvieron mayor fuerza debido a que se relacionaron fuertemente con la lucha

de mujeres latinoamericanas contra regímenes militares represivos; acompañadas por madres, abuelas, viudas y organizaciones civiles que denunciaban torturas, desapariciones y crímenes ejercidos por los militares de las dictaduras (Galeana, 2017; Mingo, 2020b). De esta forma, el feminismo logró politizar problemas hasta entonces desconocidos, así “la defensa de los derechos humanos cobró gran importancia gracias al feminismo” (Galeana, 2017: 113). También en este período continuaron multiplicándose las organizaciones feministas: en 1984 se creó el Foro Nacional de Mujeres, integrado por el Colectivo Revolucionario Integral, Mujeres en Lucha por la Democracia, Mujeres de México, Unión Nacional de Mujeres Mexicanas y Madres Libertarias; y en 1987 se estableció la primera Secretaría de la Mujer en Guerrero, durante el gobierno de Francisco Ruiz Massieu (Galeana, 2017).

Mientras tanto, en la década de los 90, las líneas de atención se orientaron a la promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos, despenalización del aborto, penalización de los delitos sexuales y la prevención de los mismos, en concreto se promovió la sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (Álvarez, 2020). De igual forma, se crearon instituciones específicas, orientadas a los estudios académicos de género, en esa línea, surgió la revista semestral *Debate feminista* en 1990 bajo la dirección de Marta Lamas, y a su vez en 1995 se creó *La ventana*, revista dirigida por Cristina Palomar, centrada en los estudios de género (Cano, 1996).

En enero de 1994, en Chiapas, mujeres indígenas participaron en el movimiento armado de indígenas y campesinos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); expresando sus demandas en la Ley Revolucionaria de Mujeres –iniciativa que más tarde motivaría la consolidación del Movimiento de Mujeres Zapatistas–, en la cual se establecía:

Derecho a trabajar y recibir un salario justo; a decidir el número de hijos que quieren tener; a participar en los asuntos de la comunidad y ocupar cargos; a gozar de atención primaria en su salud y alimentación; el derecho a la educación;

a elegir a su pareja y a no ser obligadas a contraer matrimonio. Determina también que ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños y que los delitos de intento de violación y violación serán castigados severamente. (Galeana, 2017: 114)

Por otro lado, gracias a recomendaciones realizadas por la ONU, en 1996 se aprobó la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar en la Ciudad de México, con la cual se lograron tipificar delitos como la violencia familiar y la violación en el matrimonio; también nace el Programa Nacional de la Mujer (PRONAM), concebido como instrumento gubernamental principal para fomentar la participación de la mujer, ubicándola en igualdad de condiciones que el hombre (Galeana, 2017).

Más tarde, se creó el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) como instancia gubernamental el 8 de marzo de 2001, y en 2007, a raíz de la lucha feminista, se aprobaron la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia³⁴ y la Interrupción Legal del Embarazo (ILE) hasta la doceava semana de gestación. El 28 de agosto de 2008 la Suprema Corte declaró constitucional la despenalización del aborto en la Ciudad de México, y anunció: “esta decisión histórica constituyó un paso trascendental en el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres en México, para decidir sobre su propio cuerpo” (Galeana, 2017: 116). En respuesta, en 2010 la iglesia católica condenó a la ILE y emprendió una campaña nacional en contra, contando con la participación de 18 entidades que decretaron la protección de la vida desde la concepción para restringir su aplicación (Galeana, 2017). Actualmente, se continúa con esta lucha, mejor conocida como la *Marea Verde*³⁵, que avanza poco a poco en la

³⁴ Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa se buscaba prevenir y sancionar cualquier tipo de violencia ejercida hacia las mujeres y niñas con tal de garantizar su desarrollo integral y bienestar, por ello se emitió la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia, publicada en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 2007.

³⁵ La marea verde hace referencia a un movimiento organizado en Argentina por los derechos sexuales y reproductivos, enfatizando en la despenalización del aborto, cuyo símbolo de lucha es un pañuelo de color verde que intenta expresar la vida y libertad de las mujeres, acompañado de la consigna: “aborto seguro, legal y gratuito” (Azpeitia, 2019).

República Mexicana, a los estados de Oaxaca, Hidalgo, Veracruz, Baja California, Colima, se sumaron en 2022 Sinaloa, Guerrero y Baja California Sur; entidades que buscan garantizar el derecho a decidir de las mujeres para interrumpir legalmente su embarazo (Aristegui Noticias, 2022a).

2. 3 Feminismo universitario: la UNAM

La demanda por el acceso a la educación fue una de las primeras y constantes exigencias de las mujeres, así se logró que, en la segunda mitad del siglo XIX, con el apoyo de los liberales, se promovieran estas iniciativas con mayor interés, proponiendo también la laicidad como elemental en la educación. Algunos de estos liberales fueron Valentín Gómez Farías, Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, los cuales consideraron la necesidad de abrir instituciones para la educación de las mujeres con tal de que éstas recibieran una educación similar a la de los hombres y no solamente religiosa (Falcón, 2019; Galeana, 2017).

Gracias a tales iniciativas, en 1869 se inauguró la Escuela Nacional Secundaria para señoritas y en 1888, bajo el gobierno de Porfirio Díaz³⁶, se edificó la Escuela Normal de Profesoras, dicho énfasis se debe a que “el magisterio fue la primera profesión reconocida por la sociedad para las mujeres” (Galeana, 2017: 103). Por ese motivo, el primer acercamiento al campo educativo –formal– y profesionalista de las mujeres fue la docencia, lo que contribuyó en su relativa emancipación y preparación militante, dado que ampliaron sus conocimientos y mediante el encuentro con otras mujeres pudieron organizarse; “por ello los congresos feministas de Yucatán son protagonizados fundamentalmente por maestras de educación básica” (Falcón, 2019: 212).

³⁶ Parafraseando a Galeana (2017), a pesar de los avances en el porfiriato, la sociedad expresaba opiniones en contra del acceso de las mujeres a la educación superior, ya que señalaban que aquellas que seguían una carrera profesional tendían a masculinizarse.

A partir del momento en que las mujeres accedieron a la educación universitaria, se elevaron y replicaron con mayor fuerza las voces a favor de la liberación femenina. Graciela Hierro (1999) enuncia que “se puede decir que desde que se fundó la Universidad en el país ha existido el feminismo” (p. 33), ya que las mujeres que lograron acceder a la educación superior rompieron con la tradición de la domesticación femenina.

En 1929, Eulalia Guzmán organizó la Asociación de Mujeres Universitarias en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, junto con Rosario Castellanos y Amalia González Caballero; quienes además se afiliaron a la Federación Internacional de Mujeres Universitarias (IFUW, por sus siglas en inglés) (Galeana, 2017).

Marta Falcón (2019) señala que entre el período de 1960 y principios de la década de 1980 la presencia de mujeres universitarias tuvo un gran auge, puesto que la matrícula aumentó diez veces más de lo normal y, al mismo tiempo, esta situación impulsó que el movimiento por la liberación de la mujer entrara en un estado de mayor efervescencia, trayendo consigo la promoción de cursos y talleres en universidades públicas.

Décadas más tarde, en 1979 se presentó públicamente en la UNAM el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU), considerado como la raíz formal del feminismo universitario, donde mujeres universitarias se reunían y organizaban con el interés de analizar la situación de las mujeres en México:

Se leyeron textos feministas en especial de otros países y se revisaron las propuestas de los ya existentes en el país, con esta reflexión construyeron su propuesta de organización, que presentaron públicamente convocando a las mujeres de la UNAM a sumarse al GAMU. (Hierro, 1999: 33)

El GAMU colaboró con otros grupos, como la Coalición de Mujeres Feministas, el Frente Nacional por la Liberación y los Derechos de las Mujeres; y se integró por mujeres que

realizaban actividades de difusión y concientización política, “siempre se organizaban a través de núcleos por Facultades, por universidades o por zona geográfica” (Hierro, 1999: 34), con ello lograron expandirse a otras instituciones educativas.

En la década de 1980 se refundó la Asociación de Mujeres Universitarias, bajo una nueva denominación: Federación Mexicana de Mujeres Universitarias (FEMU). La FEMU era una organización nacional de académicas, perteneciente a la Graduate Women International (GWI), ésta última considerada la primera organización de mujeres universitarias en el mundo constituida en 1919. Dicha Federación había trabajado en favor de las mujeres como factor indispensable para el desarrollo integral de los pueblos, además sirvió de base para que se creara el Museo de la Mujer (Galeana, 2017).

Para 1981 se organizaron campañas Contra la Violencia en la Universidad, y debido a ello, por primera vez se denunciaron los abusos y violaciones acaecidos en el ámbito universitario y a la vez se tipificó el hostigamiento sexual (Hierro, 1999). Asimismo, en 1984, el GAMU organizó el primer foro universitario de la mujer en México, en la Facultad de Psicología, con la participación de estudiantes y académicas. Gracias a ese foro se promovió la inauguración del primer Centro de Estudios de la Mujer en Psicología (Hierro, 1999).

Años más tarde, en 1989, se convocó al Primer foro de académicas de la UNAM y con ello se promovió la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la Coordinación de Humanidades, instaurado en 1992. Tiempo después, en 2016 el PUEG se convirtió en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), destacando en sus líneas de investigación: estudios teóricos y metodológicos de género y feminismo; desigualdades contemporáneas; identidades y subjetividad; representaciones y prácticas culturales; y género en la ciencia, tecnología e innovación (CIEG, 2021). Entre los estudios que ha realizado el CIEG, y que a su vez han contribuido sustancialmente en la transformación de la comunidad universitaria, es necesario destacar el Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM; los

Lineamientos para la igualdad; y la edición de la revista *Debate feminista* (Falcón, 2019; Hierro, 1999). Asimismo, el CIEG (2021) se ha caracterizado por impartir desde 2009 cursos y talleres a toda la comunidad universitaria, cuyo fin es proporcionar herramientas teóricas e impulsar el desarrollo de habilidades que procuren la perspectiva de género en el quehacer cotidiano de cada estudiante, académicas, académicos y personal administrativo.

En el período de 2016 a 2019, dentro de la UNAM se registraron – progresivamente– eventos de violencia y denuncias reiteradas de acoso, violación, desaparición y feminicidio, como sucedió en el caso de Lesvy Berlín Osorio³⁷ suscitado en 2017. Esto desencadenó exigencias incontenibles que exhortaban a las autoridades a garantizar la seguridad dentro de las instalaciones universitarias, provocando que “diversos colectivos estudiantiles de mujeres jóvenes realizaran numerosas movilizaciones y llevaran al paro a varias escuelas de bachillerato y nivel superior” (Álvarez, 2020: 149). Con ese mismo impulso, el movimiento feminista de la UNAM se expandió y salió del espacio universitario para tomar lugar en las calles, convocando a otros colectivos y convirtiéndose en protagonista al extenderse a otros espacios, grupos y personas (Álvarez, 2020).

En 2019 las movilizaciones y constantes denuncias no cesaron, al contrario, se triplicaron y escalaron de nivel en contra de escritores, músicos, académicos y otros personajes, tomando como referencia el movimiento internacional *#MeToo*. Esta agitación política permeó a las diversas Facultades y Escuelas de la UNAM, donde se implementaron paros y se crearon agrupaciones de Mujeres Organizadas en cada entidad, especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, así como en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) campus

³⁷ El feminicidio de Lesvy Berlín Osorio, ocurrió el 3 de mayo de 2017 en las inmediaciones de ciudad universitaria, cerca de la Facultad de Ingeniería; tanto autoridades universitarias como del gobierno especularon otras versiones revictimizando a la víctima, ya que se publicó que había sido un suicidio, y después se manejó como un homicidio por narcomenudeo (Calderón, 2017; García, 2019; Olivares, 2017; Sánchez, 2018).

Azcapotzalco (Álvarez, 2020). En este ambiente de tensión el caso de la Facultad de Filosofía y Letras fue sumamente relevante para el activismo universitario feminista, dado que las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL) se hicieron escuchar mediante múltiples repertorios de acción, los cuales resonaron en toda la comunidad universitaria. Debido a la constante indiferencia de las autoridades para atender y resolver los casos de violencia hacia las alumnas, en noviembre de 2019 se tomaron las instalaciones de la FFYL, hecho que duró aproximadamente cinco meses, marcando históricamente al movimiento de las MOFFYL. A su vez se impactó sustancialmente a la UNAM, puesto que se modificaron algunos artículos del Estatuto General y también se colocaron en la agenda universitaria otras demandas pendientes por atender.

Según Álvarez (2020), entre las principales demandas se encontraban las siguientes:

- 1) Modificación del Estatuto de la UNAM para reconocer la violencia de género como una falta grave; 2) Destitución de ciertas autoridades por complicidades y omisiones; 3) Reapertura de casos de denuncia insatisfactorios por la negligencia de las autoridades; 4) Formación de la Comisión tripartita de Unidad de Atención a la Violencia de Género en las escuelas y facultades; 5) Institucionalización de la perspectiva de género y cursos de género en los planes de estudio de las licenciaturas; 6) Impartición de talleres con perspectiva de género y feminista para profesores (as) universitarios (as); 7) Acompañamiento psicológico para las víctimas de violencia (contratación de tres plazas para psicólogas especializadas); 8) No criminalización de la protesta gráfica; 9) Seguimiento puntual de las demandas en curso por violencia de género en las escuelas de la UNAM; y 10) Asignación de espacios para actividades de las mujeres organizadas en la UNAM. (pp. 159 -160)

Las acciones feministas universitarias se intensificaron, mientras tanto, las autoridades de la UNAM y el Consejo Universitario trataron de responder a dichas exigencias,

implementando así iniciativas en respuesta a las demandas. Lucía Álvarez resalta (2020): la modificación al Estatuto universitario³⁸ en lo que corresponde a los artículos 95, 98 y 99, donde se establece como falta “grave” la violencia de género en la UNAM, y se reconoce también la ampliación del Tribunal Universitario con paridad de género y con miembros capacitados/as en Perspectiva y Enfoque de Género y en materia de Derechos Humanos; también se aceptó la creación de la Unidad para la Atención a la Violencia de Género (UNAVG); además se acordó instituir una Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU); y se estableció en algunas facultades la integración al Plan de Estudios de una asignatura sobre la problemática de género.

Resulta preciso añadir que el movimiento feminista gestado dentro de la UNAM se encuentra integrado por distintos grupos de mujeres: Mujeres de la Asamblea separatista, Mujeres Organizadas de distintas facultades, Asamblea Interuniversitaria de Mujeres y las Anarquistas, su diferencia recae en el posicionamiento político, objetivos y repertorios de acción que adopte cada colectiva. Dichos grupos se han encargado de realizar asambleas, paros, manifestaciones y otras acciones que han dado como resultado avances sustanciales en materia de género y feminismo, no sólo en la Universidad Nacional Autónoma de México, sino también en otros espacios universitarios.

Un efecto de estas movilizaciones ha sido la incorporación de la perspectiva de género en la Ley General de Educación Superior³⁹, con la cual se buscaba la concreción de espacios universitarios libres de violencia y discriminación hacia las mujeres (Méndez y Jiménez, 2021). Algunos de los puntos clave que se proponen en este documento son la igualdad de los géneros, con base en oportunidades educativas igualitarias entre hombres y mujeres, equidad de condiciones para realizar investigaciones y adentrarse

³⁸ Véase también en el Anexo 1.

³⁹ En la Tabla 2 que se encuentra en el apartado de Anexos se detalla con mayor detenimiento las modificaciones que presenta la Ley General de Educación Superior en cuestión de perspectiva de género.

en las ciencias y la tecnología; además de que las académicas cuenten con la posibilidad de laborar en instituciones de docencia e investigación (Ley General de Educación Superior, 2021).

Asimismo, en esta Ley se promueve el combate a toda clase de discriminación, desigualdad y violencia, poniendo énfasis en la que se realiza contra mujeres y niñas, para ello se propone que la mayoría de las funciones educativas incorporen como línea transversal la perspectiva de género, al igual que los servicios ofrecidos por autoridades educativas y docentes con tal de garantizar: el acceso, permanencia, continuidad y egreso equilibrado tanto en mujeres como en hombres. Sobre esa línea se plantea que las instituciones de educación superior en colaboración con las autoridades correspondientes deberán prevenir y atender cualquier tipo y modalidad de violencia en especial la de mujeres; estableciendo protocolos de atención, programas de prevención; creación de instancias específicas con personal capacitado que proporcione apoyo médico y psicológico. Al mismo tiempo estipula la promoción de la denuncia en casos de violencia de género y, a su vez, la difusión de acciones formativas para toda la comunidad universitaria en materia de derechos humanos y de género (Ley General de Educación Superior, 2021).

En relación con lo anterior, en 2022, Rosa María Torres Hernández, rectora de la UPN, fue designada como titular de la Comisión para la Elaboración del Plan de Acción de la Igualdad de Género del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), cuya intención era proponer ajustes en tres niveles de las IES: institucional, académico y prestación de servicio (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2022). El primero plantea cambios culturales y normativos que promuevan la erradicación de la violencia de género mediante mecanismos de prevención, atención y sanción. El segundo propone generar contenidos educativos e investigaciones, además de incorporar el Programa de Género de igualdad sustantiva en las IES. Por último, se pretende crear condiciones de seguridad para la movilidad y permanencia de las

mujeres, mediante la adecuación de espacios y opciones de transporte que aseguren su cuidado. Mediante estas iniciativas se busca avanzar hacia la igualdad de género y construir espacios libres de violencia y discriminación hacia las mujeres en las Instituciones de Educación Superior (UPN, 2022).

Capítulo 3. Movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras: un lugar de activismo y formación

*Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que resuene fuerte "¡nos queremos vivas!"
[...]*

*Yo todo lo incendio, yo todo lo rompo
Si un día algún fulano te apaga los ojos
Ya nada me calla, ya todo me sobra
Si tocan a una, respondemos todas
[...]*

Vivir Quintana, Sin miedo

Desde siglos pasados, ancestras fueron marcando el camino de lucha que ahora recorren muchas mujeres, y en ese andar se han heredado grandes saberes, demandas, repertorios de acción, consignas, protocolos de seguridad y autocuidado los cuales conforme transcurre el tiempo han evolucionado.

Las universitarias han tenido una importante participación en favor de la liberación femenina, en ese marco se inscribe el movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL), del cual se da cuenta en el presente capítulo. El objetivo es identificar y analizar, a través de las voces de sus integrantes, los procesos educativos informales que se desarrollaron en dicho movimiento durante el período 2017-2019 a partir de la interacción entre las militantes.

El primer apartado del capítulo aborda la constitución y desarrollo del movimiento de las MOFFYL, particularmente en tres momentos: 2017, 2018 y 2019, concibiendo cada año como una generación de lucha feminista. El segundo apartado muestra las principales acciones y actividades que coordinaron las MOFFYL para hacerse escuchar, señalando su repertorio de acción constituido por recursos de expresión que en cada paso se fueron transformando, además de rescatar el tipo de organización al que recurrieron para movilizarse. Y, por último, el tercer apartado trata los procesos

educativos y la formación política detonados tanto individual como colectivamente en las participantes del movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, a su vez, cierra con la propuesta de la Pedagogía feminista para hacer contraste con el proyecto pedagógico alterno construido por las MOFFYL.

La estrategia metodológica que siguió este estudio de caso consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a siete integrantes de las MOFFYL de las tres generaciones (2017, 2018 y 2019); y se procuró obtener la voz y experiencia de dos informantes por cada generación. Para contactar a las entrevistadas se utilizó la técnica bola de nieve⁴⁰ y para proteger su identidad se asignó un código de identificación constituido por el número de informante (IF) y el año de incorporación o participación en el movimiento MOFFYL, por ejemplo: IF1/19.

Al respecto, es pertinente añadir algunas particularidades de las informantes: cuando se realizaron las entrevistas (2022), las siete eran egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras; entre las carreras que cursaron se encuentran Pedagogía, Geografía, Filosofía y Desarrollo y Gestión Interculturales; su rango de edad se ubica entre los 24 y 30. La siguiente tabla muestra los datos generales de las entrevistadas:

⁴⁰ Esta técnica de recolección de información consiste en identificar participantes clave, que apoyan en la recaudación de datos, mismos que al finalizar recomiendan a otras u otros para incorporarse al estudio (Fernández, Baptista, y Hernández Sampieri, 2014).

Tabla 1*Datos generales de las informantes*

Generaciones de las MOFFYL	Número de entrevista	Edad	Carrera	Código de identificación
2017	5	30	Geografía	IF5/17*
2017	6	27	Desarrollo y Gestión Interculturales	IF6/17*
2017	3	25	Pedagogía	IF3/17*
2018	7	25	Desarrollo y Gestión Interculturales	IF7/18
2018	4	24	Filosofía	IF4/18
2019	1	24	Pedagogía	IF1/19
2019	2	24	Pedagogía	IF2/19

Nota: El símbolo () indica que las participantes presenciaron acciones previas a la consolidación del movimiento MOFFYL en 2017.*

El guion de entrevista⁴¹ estuvo conformado por tres ejes: constitución y objetivos del movimiento MOFFYL; proceso educativo y formación política; principales acciones y actividades; asimismo contempló catorce preguntas. Para analizar las experiencias de las entrevistadas se aplicó la técnica de Graham Gibbs que consiste en “la descomposición del contenido de las entrevistas en unidades temáticas” (Ramírez y Cuevas, 2018: 110). Cabe resaltar que las unidades temáticas se crearon con base en el guion de entrevista y la información que las entrevistadas proporcionaron. Asimismo,

⁴¹ Véase en el Anexo 3.

se recurrió a textos que aportaron más datos sobre el contexto y la acción de las MOFFYL. A continuación, se presenta la sistematización de estas experiencias.

3.1 Constitución y objetivos del movimiento MOFFYL

La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) se ha caracterizado por ser un espacio donde la práctica política de mujeres ha tenido un incremento progresivo con el paso del tiempo. Se destacan figuras memorables como Rosario Castellanos, Eulalia Guzmán, Graciela Hierro, Alaíde Foppa, entre otras, que sembraron la semilla feminista universitaria desde la teoría hasta la práctica.

Otras acciones feministas universitarias se concretaron recientemente en grupos como la Red No Están Solas (REDNES)⁴² y “Alí somos todas”⁴³, pero es en 2016 que se emprende una nueva fase de lucha feminista dentro de la Facultad de Filosofía y Letras y de la UNAM con la constitución de las MOFFYL.

Antecedentes de las MOFFYL.

En mayo de 2016 se llevó a cabo la primera Asamblea Feminista⁴⁴ separatista en la UNAM –de mujeres, para mujeres– promovida por alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras, las cuales manifestaron inconformidades en cuanto al acoso y comentarios sexistas sufridos en asambleas estudiantiles, y también en las intermediaciones de la Facultad (García, 2019; Mingo 2020a; Mingo, 2020c). Cabe subrayar que la

⁴² Organización creada en 2011 contra la violencia hacia las universitarias que tenía como propósito crear una red de apoyo para mujeres que se encontraban en situación de violencia y a su vez acompañarlas en las denuncias (Mingo, 2020c; Pérez, 2019).

⁴³ Colectiva de la Facultad de Filosofía y Letras organizada por profesoras y alumnas, a partir del feminicidio de una estudiante llamada Alí Castrejón a manos de su expareja en 2009 (García, 2019).

⁴⁴ La Asamblea Feminista fue la primera acción y organización llevada a cabo únicamente por mujeres estudiantes, hecho que resonó en la comunidad universitaria, al motivar la consolidación de colectivas feministas en otras facultades, mismas que vincularon sus luchas impulsando con mayor fuerza el feminismo en la UNAM.

problemática que aquejaba a la FFyL en cuanto a la violencia de género no era independiente a lo que sucedía en la universidad, en la Ciudad de México, en el país y a nivel mundial, todo en su conjunto era una expresión de las violencias diarias ejercidas hacia las mujeres. Al respecto comenta una de las informantes:

Durante la primera asamblea que se hizo de mujeres [...] salieron un montón de cosas, ya había habido varios eventos de violencia hacia las mujeres en carácter feminicida, pero también existía una situación de violencia sexual, de acoso, de humillación, por parte tanto del cuerpo de profesores, como de los mismos alumnos, de trabajadores, directivos. Entonces, de pronto esa asamblea se volvió como una situación de decir testimoniales, eran un montón de morras que de pronto decían como: “es que a mí me acosó tal persona, y a mí me violó, y a mí me...”, un sinfín de cosas que decíamos: “bueno, es que ¿qué está pasando entonces?” [...] Fue desde la primera asamblea que empezamos a organizarnos y pues, porque nos dimos cuenta que se estaban viviendo un montón de cosas muy, muy horribles en casa y que nadie estaba haciendo nada al respecto. (IF5/17*)

Así, gracias a la voz que alzaron académicas feministas en años anteriores y, sobre todo, aquellas acciones que ejercieron integrantes de la Asamblea Feminista (AF), se estableció en agosto de 2016 el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM (Mingo, 2020a). Sin embargo, dicho protocolo no era muy conocido en la comunidad de la Facultad, puesto que se encontraba inactivo debido a ineficiencias a la hora de aplicarse, careciendo de elementos para ser funcional (Enríquez, Isibasi, Medina, Mendoza, y Soledad, 2022). Al respecto, señala el siguiente testimonio:

Estos protocolos de atención de violencia de género, que eran como para nada [...] yo fui adjunta con un profesor [...] y teníamos una chica que una vez quiso hacer una denuncia. Dijo: “quiero denunciar a esta persona” y entonces, yo en ese momento no tenía las herramientas de absolutamente nada como para

guiarla y el profesor tampoco. Entonces era como ni él sabía ni yo sabía, ni nadie sabía, pero según existía un protocolo. Y ahí estaba. “¿Para qué?”, no sabemos, o sea yo creo que también eso era parte del asunto; si vamos a tener protocolos van a ser protocolos que funcionen, ¿no? (IF1/19)

Debido a la carente atención hacia los casos de violencia e indiferencia de autoridades, las integrantes de la Asamblea Feminista convocaron a realizar otras acciones para hacerse escuchar, entre las cuales se presentaron escraches y se destaca el primer paro⁴⁵ orquestado por mujeres dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Éste fue convocado el 18 de octubre de 2016 y cuenta con un gran reconocimiento en la historia de las feministas universitarias, ya que fue la primera vez en que un grupo de mujeres cerró las instalaciones de una entidad educativa de la UNAM (Mingo, 2020a). Un año más tarde, se convocó al segundo paro el 8 de marzo de 2017, cuya conmemoración se debía al Día Internacional de la Mujer. Esta fue la última acción que realizaron las integrantes de la AF.

Referente al desarrollo histórico feminista en la FFyL, es oportuno destacar que todo momento debe concebirse como relevante y esencial porque cada paso de lucha cuenta con un valor y una historia; de avance, represión y oportunidades. En ese sentido, es pertinente señalar que todo movimiento social cuenta con ciclos de protesta, es decir, períodos de intensificación y “templanza reorganizativa”, esta última entendida como *política subterránea*⁴⁶, donde el movimiento toma una postura aparente de invisibilidad continuando con su latencia. El caso de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras es un gran ejemplo que da cuenta de los períodos con “mayor hervor” y de política subterránea, por ende, para un mejor análisis de su recorrido

⁴⁵ Este primer paro fue réplica de la convocatoria realizada por mujeres argentinas, quienes promovieron un paro nacional debido a los feminicidios ocurridos en su país, así, la AF se sumó a la lucha contra el feminicidio y el acoso (Mingo, 2020a).

⁴⁶ En palabras de Garrido (2021), la política subterránea implica que “en estos períodos de 'invisibilidad' las redes interpersonales que forjan los movimientos sociales siguen creciendo, desarrollándose y aprovechando la siguiente oportunidad para emerger de forma impredecible” (Garrido, 2021: 489).

político en el espacio universitario se recurrió al término *generaciones*, aludido por las propias informantes para ubicar en una línea temporal tres momentos de lucha de las MOFFyL: 2017, 2018 Y 2019.

Resulta apropiado señalar que la identificación de estos períodos se debe a que integrantes MOFFyL tienen marcados los cambios generacionales, ya que “pasaban la batuta” –como ellas señalaron– para continuar con la lucha. Así muestran los testimonios que a continuación se presentan:

Siempre la mira era que las compañeras no tuvieran que vivir lo que nosotras vivimos y la idea de las compañeras que tomaron la Facultad era la misma, o sea, ellas no querían que las siguientes tuvieran que vivir lo que ellas vivieron. Entonces era como un continuum de lucha, pero cada generación –por decirlo de una forma– luchaba distinto. Entonces nosotras, eso, pusimos como la semillita, pero ellas con un montón de otras acciones la hicieron florecer. (IF5/17*)

Hubo como varias generaciones de la colectiva MOFFyL; la colectiva surgió [...] aproximadamente 2016-2017, con una primera generación de activistas de Filosofía y Letras, ellas fundaron MOFFyL [...] fue como la herencia de las que habían sido MOFFyL antes, pero que ya no eran parte, o sea que ya no estaban estudiando en *filos*, entonces nos pasaron la batuta. (IF4/18)

Es necesario reiterar que los avances obtenidos en el presente, referentes a la atención de la violencia ejercida hacia mujeres en la Facultad de Filosofía y Letras se deben a la flexibilidad en el repertorio de acción de las MOFFyL, ya que se ajustaban de acuerdo con el contexto (tiempo, espacio y recursos) y en algunas ocasiones se innovaron lo cual generó mayor impacto en la comunidad.

Del mismo modo los objetivos se fueron transformando, aunque la finalidad central siempre fue crear y mantener un punto de encuentro organizativo entre mujeres. El siguiente testimonio da cuenta de lo anterior:

Los objetivos más específicos creo que cambiaban de acuerdo a las temporadas y las coyunturas que estábamos viviendo, hubo momentos en que nuestras fuerzas estaban enfocadas en el cambio de la legislación universitaria o del Protocolo de Atención a Casos de Violencia de Género de la UNAM, y había otros momentos en los que era la exigencia de búsqueda de Mariela, o a lo largo del proceso de lo de Lesvy, había objetivos específicos de qué queríamos impulsar, pero creo que en general siempre fue eso: crear un espacio de articulación y movilización que desencadenara más luchas. (IF7/18)

En ese sentido, el movimiento MOFFyL germinó a partir del esfuerzo y lucha emprendida por la Asamblea Feminista en 2016, puesto que gracias a estas acciones colectivas previas se comenzó a articular con mayor firmeza una organización de mujeres que más tarde se concretaría en las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras.

Primera generación MOFFyL: 2017

La Primera generación se origina en un contexto internacional de movilización feminista manifestada –fuertemente– en las calles y también por medio de redes sociales. Una de las manifestaciones fue en contra de la elección de Donald Trump porque había mostrado comportamientos misóginos y sexistas en sus informes presidenciales y hacia su esposa. Asimismo, se vivía el auge del movimiento *#MeToo*, donde las denuncias sobre acoso sexual se viralizaron en redes sociales y se llevaba a cabo el Primer Paro Internacional de Mujeres sumado al *#8m* debido al incremento de la violencia hacia las mujeres, donde participaron aproximadamente 50 países (Barriga, 2020; CNDH México, 2017). En el marco local, la violencia hacia las mujeres universitarias escaló de nivel a

raíz del feminicidio de Lesvy Berlín Osorio ocurrido cerca de la Facultad de Ingeniería, en las inmediaciones de Ciudad Universitaria. El evento provocó una profunda indignación, puesto que –sumado a la lista de agresiones ejercidas hacia mujeres en la comunidad– el lugar considerado como la segunda casa de muchas y muchos jóvenes estaba lejos de ser un espacio seguro.

Este acontecimiento marcó el nacimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, dado que fue el detonante para que un grupo reducido de alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras decidieran unirse y convocar a una marcha el 5 de mayo de 2017 en contra del feminicidio de Lesvy:

Había muchas cosas alrededor del feminicidio de Lesvy; era el hallazgo de una mujer en Ciudad Universitaria, que muchas de nosotras llegamos a considerar como nuestra segunda casa, porque pasábamos muchísimo tiempo ahí en Ciudad Universitaria. Entonces fue como una transgresión muy violenta de que ahí en nuestra casa hayan privado de la vida a una mujer, y a una mujer joven.
(IF5/17*)

La presencia de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL) fue imprescindible en el caso de Lesvy Berlín Osorio, ya que exhortaron a las autoridades a apoyar en el esclarecimiento del feminicidio:

Creo que para muchas fue un proceso de quiebre, o sea ver lo que sucedió con Lesvy y también la forma en la que la UNAM respondió, o más bien no respondió y se intentó desvincular de ella y todo eso. Creo que hubo como este proceso de repensar qué podíamos hacer nosotras al respecto, como parte de esta institución que lo vimos tan cerca. Entonces creo eso fue lo que llevó a la conformación de MOFFYL. (IF7/18)

Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL) fue el nombre de la organización consolidada por estudiantes universitarias. Con ésta se buscaba visibilizar

la acción colectiva dirigida y ejecutada por mujeres, además de congregarse la mayor participación de alumnas, académicas, trabajadoras, no necesariamente asumidas como feministas, ya que la finalidad era que no existieran distinciones o prejuicios respecto al posicionamiento político de cada una de las militantes:

Entonces dijimos: “bueno, pues somos mujeres, estamos organizadas y somos de Filosofía y Letras”, y nos pusimos las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras. (IF5/17*)

Mujeres Organizadas también para que hubiera una amplitud como para que no sólo entraran las que se asumían feministas sino todas las mujeres se sintieran identificadas. (IF4/18)

MOFFYL representaba el que éramos mujeres organizadas, pero no necesariamente feministas y que era como más bien un espacio en el que queríamos estar y podíamos estar intermitentemente y sostenerlo. (IF6/17*)

Nuestra intención era que MOFFYL fuera un espacio de articulación de diferentes colectivas, de diferentes mujeres, de encuentro, y así [...] no queríamos de que fuera “yo sí soy de MOFFYL y tú no eres de MOFFYL”, sino que fuera más un espacio de mujeres que quisieran organizarse en diferentes momentos en la Facultad. (IF7/18)

Este paso a la organización y movilización tenía como raíz objetivos comunes entre las integrantes de la primera generación de las MOFFYL, pues no sólo procuraron dar continuidad a objetivos propuestos por integrantes de la AF, sino también, incorporaron exigencias del año en curso (2017) orientadas en condenar la violencia feminicida, en especial para esclarecer el caso de Lesvy Osorio. Por eso demandaron espacios seguros y atención a los casos ya denunciados, dado que, a pesar de existir un Protocolo de Atención para los Casos de Violencia de Género, las denuncias no procedían. Así se muestra a continuación:

Eran muchísimas cuestiones que estábamos poniendo en la mesa, pero era principalmente eso, que nos estaban obligando a convivir en los salones y en las clases con nuestros agresores; que la universidad no estaba poniendo atención a las denuncias, que no estaba haciendo absolutamente nada; y que pensábamos “[...]nosotras estamos denunciando y no pasa nada, entonces ¿qué nos queda? Pues otras formas: está el escrache, están las marchas, están un sinfín de cosas más”, pero era precisamente porque no se estaban escuchando las denuncias. (IF5/17*)

El objetivo era organizarse dentro de la Facultad y posicionar, incluso como impugnar por condiciones dignas de estudio y de vida para nosotras dentro de la Facultad y dentro de la UNAM. (IF6/17*)

Cabe señalar que los objetivos de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras fueron transformándose y detallándose, de tal forma que en cada generación se añadieron otros, de acuerdo con las particularidades del momento.

Segunda generación MOFFyL: 2018

En 2018 acaecieron eventos que elevaron los ánimos e indignación en la comunidad universitaria, motivando así una escalada en la acción y fuerza de la organización MOFFyL. Los objetivos de este momento se centraron en la exigencia a las autoridades para que realizaran su trabajo y pusieran atención en los casos de denuncia y a su vez, no revictimizar, hostigar o actuar en contra de las víctimas denunciantes:

Pues fueron varios puntos en cuanto a los objetivos de esa coyuntura, uno de ellos era visibilizar y presionar a las autoridades; visibilizar lo que estaba pasando y presionar a las autoridades para que hicieran algo al respecto. Justo fue como “a ver, hay tantos casos de violación, tantos casos de abuso sexual, tantos casos de acoso, de agresiones sexuales” [...] “¿qué van a hacer al respecto?” [...] si

eran profesores, que no les renovaran el contrato; si eran alumnos, pues que de verdad hubiera un proceso que permitiera que esos alumnos ya no estuvieran ahí; si son violadores o si son agresores sexuales, que hubiera acompañamiento para las denunciadas, para las sobrevivientes, tanto acompañamiento psicológico como acompañamiento legal. (IF4/18)

Algunos hechos que marcaron este momento fueron el paro feminista de 24 horas en la FFyL realizado el 15 de marzo de 2018 en apoyo a dos alumnas que denunciaron al mismo agresor sexual, y que en respuesta una de ellas recibió una denuncia por difamación (Aristegui Noticias, 2018a). Asimismo, las MOFFyL convocaron a la Primera Asamblea Interuniversitaria de Mujeres en marzo de 2018, cuyo fin era crear grupos de apoyo e integrar la participación entre mujeres estudiantes, académicas y trabajadoras (García, 2019).

Entonces fue como esta segunda generación de MOFFyL y que empezamos a participar, empezamos a organizar como la primera asamblea interuniversitaria de mujeres, que fue en la Facultad de Economía, estuvimos como muy presentes en todas esas actividades que se dieron en ese período, que creo que fue un período muy intenso. (IF7/18)

A lo anterior se sumó la desaparición de Mariela Vanessa, estudiante de Letras Hispánicas que en abril de 2018 se dirigía a clases en la Facultad de Filosofía y Letras, ante lo cual se exigió a las autoridades que apoyaran en la investigación. Además, en septiembre del mismo año, después de un ataque porril⁴⁷ a estudiantes del CCH Azcapotzalco frente a rectoría, las MOFFyL llevaron a cabo algunos paros en la FFyL en apoyo a tal movimiento estudiantil. Sin embargo, sus demandas continuaban

⁴⁷ Estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco llevaron a cabo una movilización en dirección a Rectoría de la UNAM, la finalidad era entregar un pliego petitorio en el que se demandaban espacios seguros para la comunidad estudiantil y la eliminación de cuotas. Sin embargo, en su manifestación fueron atacados por grupos porriles en las inmediaciones de Ciudad Universitaria el 3 de septiembre de 2018 (Aristegui Noticias, 2018b).

centrándose en que se atendieran los casos de denuncia respecto a la violencia hacia las mujeres universitarias.

Aunado a los eventos señalados, se incrementaron las inconformidades y abusos, multiplicándose así las denuncias, no obstante, los procesos eran entorpecidos, reprimidos o absueltos con tan sólo una disculpa por las autoridades (Aquino, 2018). Por ello, las MOFFyL realizaron diversas actividades: tendedores, pintas, mesas de denuncia, etcétera, con el fin de visibilizar la violencia que sufrían las mujeres de la comunidad universitaria ante la indiferencia de las autoridades para atender las demandas:

Generamos estos puntos de apoyo y de acompañamiento que no existían antes y pues los sacamos adelante, pero también esa fue otra de las exigencias porque la verdad es que estábamos haciendo el trabajo de las instituciones [...] y, al contrario, muchas chicas llegaron y nos dijeron: “fui a la unidad de género de la Facultad y me mandaron a volar, me dijeron que mi caso no procedía”, etcétera. Entonces, llegaban con nosotras y era: “vengan, vamos a hacerlo de manera autónoma, vamos a sacar esta denuncia, vamos a hacer un escrache”. (IF4/18)

Cabe señalar que el papel de las MOFFyL figuró fuertemente a nivel universitario y social, dado que con el incremento de violencia en la UNAM y de denuncias referentes a feminicidios, acoso, hostigamiento a víctimas, violación y desapariciones, este movimiento logró tejer redes de apoyo con otros grupos, entre ellos los de Mujeres Organizadas de otras facultades que comenzaron a emerger a partir del surgimiento de las MOFFyL.

Tercera generación MOFFyL: 2019

A mediados de 2019, en el interior de la UNAM, en especial en la Facultad de Filosofía y Letras, se continuó con los paros, algunos de los cuales se prolongaron. Así, las

constantes denuncias no desistieron y se mostraron a través de diversas acciones colectivas, tendaderos con fotografías que exhibían a los agresores y una suma considerable de pliegos petitorios donde se buscaba puntualizar cada una de las demandas acumuladas desde 2017.

En esta Tercera generación se intensificaron y triplicaron las acciones, no sólo participó la generación 2019, sino se sumaron los esfuerzos de la segunda y primera generación, lo que dio como resultado la toma de la Facultad de Filosofía y Letras que duró aproximadamente cinco meses.

El paro que realizaron las MOFFyL del 4 de noviembre de 2019 a abril de 2020 tuvo la finalidad de presionar a las autoridades para que tomaran medidas más contundentes respecto a la violencia que enfrentaban las mujeres en el espacio universitario. Esto marcó sustancialmente la historia del feminismo en la UNAM y en especial en la Facultad de Filosofía y Letras, puesto que algunas de las demandas de las MOFFyL se colocaron en la agenda universitaria y se logró la modificación de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General de la UNAM.

González (2019) y Álvarez (2020) rescatan los principales puntos del pliego petitorio difundido por las MOFFyL en noviembre de 2019, en el cual se expresan las siguientes demandas:

1. Modificación de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General donde se reconoce como falta grave la violencia de género, merecedora de expulsión inmediata;
2. Destitución de autoridades como el secretario general Ricardo García Arteaga y el Licenciado Jesús Juárez González, titular de la jefatura de la Oficina Jurídica de la FFyL y en caso de que se continuara sin atender las demandas, la destitución del Dr. Jorge Linares director de la FFyL;
3. Atención a todas las denuncias interpuestas por la violencia de género dentro de la FFyL y transparencia de la información;

4. Creación de una Comisión Tripartita, encargada de supervisar el buen funcionamiento y reestructurar la Unidad de Atención a la Violencia de Género (UAVG);
5. Impartición de talleres que ofrece la UAVG en conjunto con el Programa de Equidad de Género, y cursos que deberán ser de carácter obligatorio para integrarse en los planes de estudio de las licenciaturas;
6. Implementación de cursos y materias con perspectiva de género y feminista para profesoras/es y estudiantes de la comunidad universitaria;
7. Acompañamiento psicológico para las víctimas de violencia de género;
8. Documento firmado en el que se aseguren las no represalias y no criminalización a las MOFFYL, y la no criminalización de la manifestación gráfica y murales dentro de las instalaciones, así como su no eliminación;
9. Disculpa pública a la familia de Mariela Vanessa Díaz Valverde, como el seguimiento puntual de las demandas en curso por violencia de género;
10. Asignación y respeto a los espacios de actividades y organización de las MOFFYL, donde les sea posible contar con mayor seguridad para ellas; libres de cualquier violencia.

La respuesta positiva a algunas de estas demandas en los meses posteriores impactó sustancialmente a la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras, expandiéndose los resultados en la UNAM hasta alcanzar otras instituciones de educación superior.

De esta manera, la energía e impulso que tomaron las MOFFYL encausó al movimiento para que rebasara los muros universitarios, saliera a las calles, convocando a otros colectivos, sujetas y sujetos políticos. Su lucha constante y protestas propiciaron el reconocimiento de las denuncias y la visibilización de la violencia contra la mujer en la universidad. Del mismo modo, posicionaron estos temas en una línea de atención y continuo debate dentro y fuera de la UNAM.

3.2 Estrategias políticas que configuraron el Movimiento MOFFyL

Recursos y repertorios de acción

La adherencia de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras a la categoría de los movimientos sociales modernos es innegable, ya que cuenta con acciones colectivas, organización, movilización y repertorios de acción flexibles. Cabe señalar que, estos movimientos se caracterizan porque se relegan las jerarquizaciones en las organizaciones, destacando la solidaridad, otredad y horizontalidad para llevar a cabo la práctica política, además buscan promover acciones en favor del cuidado de la vida centrándose en atender los problemas de género, raza, etnicidad y nacionalidad. A su vez, ponen como relieve la relación entre acción, identidad y sentido, esta última vinculada al reconocimiento de la experiencia personal y sus significados para emprender la acción colectiva. En palabras de una de las integrantes de las MOFFyL:

Teníamos formas distintas de expresarnos [...] en realidad era como una mescolanza camaleónica tremenda que pues éramos un montón de cabezas, y todas teníamos un montón de inquietudes, y además de que, yo creo que la rabia que se siente cuando te pega el veinte de que vives en un país feminicida, o sea, como esa rabia muchas la expresamos de formas muy distintas [...] No era nada más pensar en otras formas de denunciar, sino era utilizar esos espacios para justo poner ahí la voz de todas las compañeras. Entonces, hicimos escraches, hicimos marchas, hicimos tomas de espacios, hicimos paros, hicimos clausuras simbólicas, hicimos murales, un sinfín de murales y, bueno, eran varias cosas [...] Como que nos fuimos moviendo conforme, incluso a las mismas respuestas de las autoridades, o sea, conforme a eso íbamos respondiendo. (IF5/17*)

El repertorio de acción al que recurrieron las MOFFyL constaba de flexibilidad porque contempló las emociones de cada una de ellas para manifestarse en acciones políticas, adaptándose a las circunstancias del momento y a las demandas:

Empezamos a generar otras cosas que no existían, como el muro de los agresores que fue algo así que se nos ocurrió; estábamos en un paro y se nos ocurrió, estábamos en una de las reuniones y se nos ocurrió, fue así como de: “a ver, estaría bien chido que cuando entraras a la Facultad vieras en el muro principal la cara de todos los agresores”. (IF4/18)

Así, estos recursos de expresión y acción colectiva se pueden clasificar en diferentes tipos: denuncia directa, cuidado, expresión simbólica e integrales. Por un lado, los de denuncia directa son los escraches⁴⁸, tendaderos de denuncia⁴⁹, empapelado⁵⁰, muro de agresores y mamparas de la Facultad, ocupadas como espacios para la denuncia y convocatoria a actividades a través de carteles.

Los recursos de cuidado contemplan las paredes de los baños de mujeres y redes sociales⁵¹, dado que en ellos se plasman denuncias, ya sea mediante pintas, señalando nombres o con imágenes de agresores, cuyo fin es –además de la denuncia– reconocer e informar a otras mujeres para protegerlas de posibles violentadores. Del mismo modo, el muro de agresores se añade a esta categoría de cuidado entre mujeres ya que, como se menciona en el siguiente testimonio, este recurso contribuía en la identificación de agresores encubiertos:

Hacemos una carpeta con la información de todos los agresores y esta información, con sus fotografías y lo que hicieron, la vamos a pegar en el muro principal de la entrada de la Facultad. Entonces, siempre que entre cualquiera va a ver quiénes son los agresores y si por una casualidad llega a entrar algún

⁴⁸ El escrache es un recurso de expresión con el que se denuncian públicamente aquellos casos que se han ignorado o han presentado irregularidades en el proceso. Generalmente la denuncia se realiza frente al agresor.

⁴⁹ Los tendaderos de denuncia simulan un tendadero de ropa, en los cuales se cuelgan fotografías de agresores con la relatoría de la violencia que efectuaron.

⁵⁰ Según testimonios MOFFYL el empapelado consistía en llegar a un lugar específico donde se encontraba algún agresor, y pegar múltiples fichas de denuncia, adjuntando su foto, un “se busca”, su nombre, su colegio y qué hizo.

⁵¹ El uso de las Tecnologías de la información en esta época de movilizaciones fue sustancial ya que debido a ellas se logró mayor difusión en las denuncias, como sucedió con el movimiento #MeToo.

agresor se va a ver ahí de que es un agresor. Entonces, eso también era una medida de cuidado para toda la comunidad de: “Hey, cuídate, porque estos güeyes son agresores”. (IF4/18)

Resulta pertinente suscribir que las redes sociales con las que se interactúa con mayor incidencia son WhatsApp y Facebook, debido a su alcance y facilidad para acceder a estos medios. Por ese motivo son de gran utilidad tanto para realizar denuncias como para convocar a actividades promovidas por las MOFFYL. Al respecto, las informantes señalan:

Facebook es el arma de doble filo siempre [...] no hay medio más predilecto para hacer una publicación detonante; ya sea para la denuncia, sea para la invitación, ya sea para lo que sea, siempre es bastante funcional. (IF1/19)

Las denuncias en vía redes sociales [...] tenían un impacto muy grande porque a partir de las denuncias en redes sociales, también pues estas personas que habían permanecido en la impunidad, por lo menos tenían cierta consecuencia social, por así decirlo, como que ya la gente sabía que habían sido ellos quienes habían hecho tal y cual cosa. (IF4/18)

Los recursos de expresión simbólica se presentan en paredes de la Facultad mediante murales; mientras que los recursos integrales son aquellos que además de ser una herramienta para denunciar, también se ocupan para proponer acuerdos, convocar, promover y ejecutar actividades, con tal de llegar a más comunidad; en estos se ubican los paros⁵², las asambleas y los encuentros entre mujeres.

⁵² Los paros de actividades consisten en llevar a cabo cierre de las instalaciones de la Facultad, ya sea durante 24 horas o más. Aunque también existen los paros activos, los cuales implican una pausa en la normalidad académica, es decir, no hay clases ni servicios escolares, sólo se llevan a cabo talleres y otras actividades enfocadas al tema referente del paro.

Dolor, rabia, encuentro y diálogo: motivadores para convertir lo personal en político

Resulta oportuno añadir que los recursos de expresión para alzar la voz y hacerse escuchar, son resultado de la gestación de un vínculo entre emociones y política, puesto que, la última cuenta con una dimensión subjetiva, donde es reconocido el papel de las emociones como algo más que estados psicológicos; se les concibe como motor para la acción, ya que al colectivizarse se produce un síntoma generalizado más tarde expresado en acciones políticas (Lamas, 2021). Con base en lo anterior, existen tres elementos cruciales que han de conducir a la práctica política, estos son el dolor, la rabia y subsecuentemente el diálogo.

Por un lado, el dolor que aquí se expresa, no es un dolor cualquiera, éste se manifiesta como una herida que han dejado todas las violencias ejercidas hacia las mujeres, que desgarran lo más profundo del ser y a su vez paraliza en un instante la normalidad causando una sensación de horror y nostalgia. En palabras de Rivera Garza (2011) “cuando todo enmudece, cuando la gravedad de los hechos rebasa con mucho nuestro entendimiento e incluso nuestra imaginación, entonces está ahí, dispuesto, abierto, tartamudo, herido, balbuceante, el lenguaje del dolor” (p. 14). Gracias al dolor es posible sensibilizarse a la realidad, lo anterior traducido en un “me duele” colectivo.

En tanto, la rabia resulta de la acumulación de malestares ignorados e invisibilizados, es consecuencia del hartazgo, de la desesperación e indignación ante las violencias e injusticias efectuadas hacia las mujeres. La rabia es una emoción y a la vez un factor detonante para intervenir en aquello que impacta o trasgrede al *nosotras*. Al compartir la misma emoción llamada rabia, es posible desplazarse al espacio público a partir del síntoma colectivizado y del encuentro con otras mediante el diálogo.

Desde la perspectiva de Freire (1970), el diálogo implica un pensar crítico y a la vez transformación, en otras palabras, “es una exigencia existencial, es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción” (p. 107). Éste debe considerarse como motor que

activa el proceso de tránsito a lo político; al respecto de “lo personal es político”, Varela Nuria (2014) enuncia que se lleva a cabo una reinterpretación política de la vida a través del diálogo, es decir, se identifica la opresión, el malestar, el enojo y esto se traduce o manifiesta en una acción colectiva.

En ese sentido, cuando el factor “violencia” invade e impacta el entorno individual y colectivo de las mujeres, se detonan emociones como el dolor, la rabia y se acude al diálogo para socializar los conflictos a través del encuentro, lo que trae consigo elementos que posibilitarán la acción colectiva. Con base en lo anterior, los siguientes testimonios:

Cuando fue el feminicidio de Lesvy, fuimos como cinco compañeras que nos enteramos de la noticia e hicimos un grupo de Messenger de Facebook, justo para comentar la noticia, porque los hechos con Lesvy sucedieron en la madrugada. Entonces en la mañana ya teníamos la noticia [...] de que había sido encontrada una mujer joven en Ciudad Universitaria [...] Entonces, ese mismo día nos empezamos a organizar y convocamos a la marcha que se hizo el 5 de mayo. (IF5/17*)

Veníamos todas con una efervescencia de todo lo que habíamos vivido en el encuentro internacional en Chiapas, regresamos a la Facultad [...] y nos encontramos con amigas que habían denunciado por violación a un violador [...] Y las autoridades universitarias [...] en vez de ir en contra del violador que estaban denunciando, procedieron legalmente en contra de las dos denunciadas [...] al día siguiente vamos a clases y nos encontramos con esa noticia y fue como: “bueno, ¿qué hacemos?” y decidimos convocar a una asamblea. (IF4/18)

El diálogo es un recurso que sirve para reconocer la violencia y compartir las emociones; al mismo tiempo funge como método de cuidado entre compañeras, dado que en el encuentro entre iguales es posible identificar a agresores.

Como que no nos habíamos sentado a hablar y a conjuntar todas nuestras experiencias y cuando lo hicimos fue como “esto no puede seguir así” [...] muchos agresores se escudaban siempre en el silencio, o sea, como muchas cosas no se sabían hasta ese momento, podrían volver a acosar, a abusar sexualmente, volver a violar porque no se sabía que ellos eran violadores, pero un vez que se rompió esa barrera del silencio y que ya se dijo abiertamente, ya había mucho más de: “ah, ese güey es agresor, no puede entrar, no puede estar aquí”, o está en una fiesta un agresor, por ejemplo, y era como “ese güey está denunciado”. O sea, ya era una medida de cuidado mucho más efectiva. (IF4/18)

Era muy impresionante cuántas mujeres se acercaban a hablar de la violencia que habían experimentado; al crear estos pequeños espacios de encuentro y de escucha siempre salían cosas súper sensibles. (IF7/18)

Antes de que estallara el asunto, pues era como el contarnos entre nosotras, era como lo primerito [...] el encuentro del pasillo en el que, estás con ciertas personas [...] ¿te acuerdas de tal sujeto?, “pues sí”. No, pues que fue denunciado, o que se está hablando que se va a denunciar. “¿Por qué?” [...]. Y entonces, entre nosotras empezábamos a preguntarnos: “ah, oye sí, ¿te acuerdas que te mandó mensajes?”, “ah, ¿oye sí te acuerdas que...”. Y era como un empezar a rebobinar en la historia. (IF1/19)

Es menester resaltar que los recursos o medios de expresión para alzar la voz constan de una organización horizontal donde no existen jerarquizaciones, concibiendo como esencial el reconocimiento de cada una de las sujetas; su identidad, voz y todas las expresiones que les caracterizan.

Organización horizontal para la movilización

Cuando se logran relaciones y organizaciones horizontales se superan las contradicciones opresoras/es–oprimidas/os, y se prescinde de prácticas de sometimiento, poder y control para dar lugar al encuentro y a la *dialógica*, donde es posible construir un espacio reflexivo que motive a la “co-construcción” (Mirabal, 2008). En ese sentido, las acciones colectivas realizadas por las MOFFyL surgían de forma casi espontánea porque se sujetaban a los eventos y condiciones del entorno, así las MOFFyL debían estar preparadas para accionar en cualquier momento. Por ese motivo, su organización tiene un enfoque orgánico y horizontal, porque dependiendo las demandas y contexto se coordinaban en comisiones con tal de que las integrantes participaran en conjunto y sin jerarquizaciones, ajustándose siempre a las necesidades colectivas:

Pues creo que todas participábamos de diferentes formas y ninguna tenía una tarea como tal, así de “fulanita tú haces esto”, sino más bien justo dependiendo de lo que pasara o se necesitara pues cada una, no sé, se volvía la comisión redes, o la comisión lo que sea [...] Entonces creo que era más bien un trabajo muy orgánico y desde lo que necesitáramos sostener en el momento. (IF6/17*)

No había representantes, ni lideresas, eran organizaciones horizontales, eso también siempre fue muy clave, porque las autoridades siempre nos decían “queremos hablar con su líder”, entonces nosotras así de: “no hay líder, todas somos líder, ésta es una organización horizontal”. (IF4/18)

Había distintos niveles participativos: había banda que le caía a la marcha, había banda que le caía a llevar víveres, había banda aleatoriamente y había banda que estaba ahí 24/7. (IF4/18)

En ese sentido, el movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras se adhiere a la concepción de los movimientos modernos porque en cada *praxis* política se reconoció la voz de las distintas identidades que lo conformaban, además

recuperó la experiencia personal y las emociones de las MOFFyL para dar sentido a la acción colectiva, impulsando siempre el encuentro, el diálogo y la horizontalidad. En ese sentido, a partir del dolor y la rabia se consolidaron estrategias políticas que le dieron cuerpo y estructura al movimiento MOFFyL, gestando así, un espacio político definido y a la vez, un espacio educativo detonador de procesos educativos.

3.3 Procesos educativos informales que consolidaron a las sujetas políticas MOFFyL

Los movimientos sociales son considerados espacios generadores de procesos educativos (Barragán y Torres, 2018; Padierna, 2010; Olivier, 2016), dado que en la interacción cotidiana entre militantes se comparten habilidades, ideas, acciones y un sinfín de saberes que se reproducen en conjunto, ya sea por impregnación (inconscientemente) o de forma incidental, es decir, a partir de la toma de conciencia (Paín, 1992). Cabe subrayar que la mayoría de las acciones y contenidos utilizados en estos espacios políticos no incorporan una planificación y/o fines educativos, por ende, ha de considerarse que los procesos educativos informales son los que imperan en su mayoría estos espacios.

De esta manera, el movimiento MOFFyL es también un espacio educativo, puesto que en la interacción cotidiana y por influencia del entorno las MOFFyL han desarrollado nuevas habilidades, deseos, saberes y formas de estar y accionar en el mundo. Los aprendizajes que se han identificado dentro del movimiento pueden clasificarse en: violeta; sororo; entorno al autoconocimiento, autocuidado y amor propio; entorno a la esperanza y la utopía para la transformación; hacer en la vida; y aprendizajes en la *praxis* política. Esta clasificación permite una mejor identificación de los cambios efectuados en el comportamiento –también conocido como efecto educativo– de las MOFFyL desde una perspectiva pedagógica.

Aprendizaje violeta

El aprendizaje violeta viene de la metáfora *gafas violetas*, las cuales suponen una forma distinta para mirar el mundo, bajo una lupa que contempla la toma de conciencia y reconoce las injusticias, la violencia y la discriminación de las mujeres, al mismo tiempo que las nombra (Varela, 2014). De esta forma, el aprendizaje violeta se detona a partir de un proceso de concienciación, el cual implica descubrirse, manifestarse y configurarse *per se* y colectivamente. Así, las MOFFyL al ponerse las *gafas violetas* trascienden del estado pasivo a la acción; al cuestionar, problematizar y nombrar desde otra perspectiva la realidad de la comunidad universitaria y de su entorno en el que se desarrollan cotidianamente. Así se muestra en los siguientes testimonios:

Incluso en mi diálogo con otras personas [...] a detenerme antes de pensar o decir algo con alguien, verlo con la mirada violeta y cuidar mucho cómo digo las cosas para no reproducir prejuicios de ningún tipo de género, de raza, de clase, sexismo, machismo, de cualquier tipo. (IF3/17*)

Yo creo que las gafas violetas, que dicen del feminismo, esas ya no te las quitas, o sea no te las quitas nunca, y todo el tiempo puedo observar la violencia, todo, todo el tiempo la veo y la puedo reconocer, intento –tengo memoria fotográfica– aprenderme las papeletas de desaparición por si en algún momento veo a alguna de las compañeras, ayudarla, tal vez es algo como muy raro, pero bueno, se te quedan estas cosas del ver a la violencia de frente. (IF5/17*)

Creo que sí ha repercutido mucho en la manera en la que entiendo pues todo, o sea, busco esta idea de que lo personal es político que reflexiona acerca de mis formas de relacionarme, o sea, yo pienso mucho y eso creo lo aprendí de mis compañeras que conocí en actividades de MOFFyL, esta cosa de que si creemos que lo personal es político tenemos también que reflexionar acerca de nuestras

formas de hacer política [...] Entonces como que aprender a repensar cómo trabajamos, cómo nos escuchamos, cómo hacemos, como accionamos. (IF7/18)

De esta manera, con las *gafas violetas* las MOFFyL son conscientes de las necesidades y problemas que las rodean, reconociendo las injusticias y violencias de las que son víctimas las mujeres; y comprometiéndose con la transformación mediante su *praxis*.

Aprendizaje sororo

El aprendizaje sororo se basa en el concepto de sororidad y es experimentado a través de la visión de hermandad entre mujeres, siendo conscientes de las condiciones particulares en las que cada una de ellas vive violencia. Desde la posición de Varela (2014), la sororidad ha de entenderse como un pacto entre mujeres, de acción y político, en ese sentido, las MOFFyL cuentan con un aprendizaje sororo detonado a partir del encuentro con sus compañeras, con el cual han desarrollado una visión crítica respecto a la realidad que rodea a las mujeres. Así, en su caminar por el ámbito político, las MOFFyL enseñan y aprenden de forma consciente a mirar a otras mujeres desde otra perspectiva que implica el conocimiento y comprensión de sus diferencias identitarias; sin importar la pluralidad, las reconocen como “compas” o hermanas de lucha. Algunos testimonios lo muestran a continuación:

Creo que también una de las cosas más importantes que aprendí es a ver que todas las compañeras viven una situación distinta; que las compañeras del Estado de México viven una situación distinta a la que vivo yo; que las compañeras de diferentes alcaldías de la Ciudad de México viven situaciones distintas a las que vivo yo [...] si bien todas estamos luchando contra la violencia, pues la violencia se expresa y se configura diferente en cada una de nosotras y tiene que ver con el entorno, tiene que ver con nuestro origen, tiene que ver con un sinfín de cosas, al darme cuenta de esas diferencias creo que también es algo

que me enseñaron las compañeras [...] yo creo que también tengo una visión un poco más amable hacia otras mujeres, creo que entiendo un poco más que las mujeres viven en situaciones que a veces yo no puedo entender. (IF5/17*)

Siento que entendí que no estamos solas, o sea que, aunque estemos solas en la calle cuando estamos caminando, siempre hay compañeras que van a gritar por nosotras o a acompañarnos de formas muy diferentes [...] entender que no estamos solas [...] También creo que esto de confiar en las otras, justo como de entender que, en realidad, tener que acompañar y aprender a acompañarnos entre nosotras como que puede ayudarnos mucho a dejar de competir con la otra. (IF6/17*)

Comprensión a otras mujeres, por ejemplo, y que ha pasado con el “mi novio me golpea” y es como: “compa, date cuenta qué onda”, y es como espérate, son procesos de formación bien fuertes, que la compa lleva viviendo veintitantos años o que no es así de sencillo decirle: 'cambia' porque no. Entonces ese tipo de comprensión, incluso de empatía como decir: compa, ahorita en lo que tú estás viviendo, ¿en qué te puedo ayudar?, ¿qué necesitas? (IF2/19)

A partir del aprendizaje sororo, en las MOFFyL floreció la sensibilidad hacia otras mujeres, con la cual pudieron comprender las diferentes realidades en las que se ubica cada una de ellas, reconociendo que, a pesar de compartir la misma lucha todas sufren violencia expresada de diferente manera dependiendo el lugar social, cultural, económico y racial, donde se encuentren. Y al mismo tiempo, aprendieron a acompañar y sentirse acompañadas.

Aprendizajes: entorno al autoconocimiento, autocuidado y amor propio

En este proceso de encuentro con otras, se desencadenaron aprendizajes conscientes en cuestión de autoconocimiento y autocuidado, coadyuvando en el amor propio y

encuentro de las MOFFYL consigo mismas. Así, el movimiento MOFFYL actúa como grupo de autoconciencia feminista, al descodificar en conjunto la realidad que se vivía en la FFYL y los entornos que las rodean bajo una mirada crítica que cuestiona y problematiza. Cada una enseña y aprende de la otra a no replicar creencias, discursos y estereotipos que cosifican el cuerpo femenino, a su vez, aprendieron a verse con otra mirada que contempla mayor amor y aceptación. Además, reconocen la importancia de cuidar su integridad y estado de salud físico y emocional, al crear redes de apoyo entre mujeres con espacios seguros:

Y a veces se nos olvida, bueno a mí a veces se me olvida un poco esto del amor propio, pero creo que muchas de ellas me han enseñado también que toda esta lucha empieza desde adentro, pero no desde adentro como estas frases que dicen así, sino como justo percibirnos a nosotras desde otro sitio; dejar de decirnos gorda [...] y creo que también lo más importante sería a defenderme; a defenderme en todos los sentidos, a no dejar que nadie me tire de tonta, a alzar la voz, creo que esa es una de las habilidades más importantes, o bueno, yo lo considero una habilidad, a defenderme [...] Como que cambiaron todas mis relaciones sociales e incluso mi percepción de qué cosas no estoy aceptando, qué formas de relacionarme no voy a aceptar y no tengo por qué aceptar; ni porque sea sangre, ni porque sea mi pareja, ni porque sea mi profesor o una eminencia, no tengo por qué aceptarlo. (IF5/17*)

Sí fue un apropiarme de mi propia voz y que observé que fue algo general, apropiarnos de nuestra voz [...] y siento que eso se me quedó porque ahora que ya no estoy en estos espacios universitarios y estoy en otros entornos donde sí que intentan silenciarnos o donde estamos silenciadas *per se* [...] es como de: “vamos a compartirnos herramientas para apropiarnos de nuestra propia voz y para generar cuestiones organizativas que nos permitan liberarnos”. (IF4/18)

Algo muy chido que he encontrado en el feminismo ha sido que pues tú eliges a tu familia, tú eliges qué relaciones quieres llevar a cabo, qué relaciones te hacen bien y continuarlas incluso dentro del proceso del autocuidado o amor propio que de repente es muy despolitizado, y es una chamba gigante, tremendamente dolorosa, pero en serio, porque implica, claro, darse cuenta de estas relaciones, sanarlas, irlas sanando, pero al mismo tiempo darte cuenta, y creo que también es una relación muy importante con una misma, de las cosas que tienes que ir transformando tú. (IF2/19)

El ser feminista y empezar a ver los temas de la sexualidad y el cuerpo y empezar a leer autoras y conocer otras activistas y otras personas me enseñó a cambiar la narrativa sobre mi cuerpo. Mi cuerpo no es lo que el Estado, la sociedad y hasta la ciencia intentaron decir, visto desde una perspectiva masculina. El feminismo me ha enseñado que mi cuerpo es mío, es mi decisión y mi cuerpo es algo que yo cuido y yo respeto a mi manera. Por ejemplo, dejar de tener prejuicios sobre mi imagen; tener el derecho a cómo me visto y cómo me siento cómoda. Y, sobre todo darme cuenta que no le debo feminidad a nadie. (IF3/17*)

Cabe anotar que estos aprendizajes desarrollados por las MOFFYL devienen de la educación incidental, puesto que experimentaron un proceso de concienciación al reconocer que la lucha también es interna por los prejuicios y estereotipos condicionados por el sistema patriarcal. Por ello, se enfrentaron a una descodificación personal de sus visiones que tenían sobre ellas mismas, tratando de concebirse desde otras narrativas planteadas por el feminismo. Gracias a esto lograron reconocer: su cuerpo desde una nueva perspectiva; su voz y apropiarse de ella; además, reconocieron la importancia de los espacios para cuidar de su integridad.

Aprendizajes: entorno a la esperanza y la utopía para la transformación

Patterson (2008) señala como algo esencial la esperanza para construir un mundo nuevo, ya que ésta refleja los anhelos y sueños para una transformación, al igual que las utopías que inspiran a la acción colectiva. De esta manera, las MOFFyL aprendieron a tener esperanza y a concebir utopías en su vida y en la lucha que realizaron día con día, lo que las mantuvo de pie en su resistencia para lograr una transformación personal y en la comunidad universitaria. Gracias al encuentro con otras mujeres aprendieron a colectivizar sueños, que paso a paso se fueron “co-construyendo” mediante la *praxis*.

Yo creo que son una infinidad de cosas; de una en específico aprendí a tener esperanza, es una compañera creyente que siempre fue muy humilde y muy humana, de ella aprendí eso: a que no siempre tengo que ser fuerte, que llorar es válido, y que las cosas nos atraviesan en diferentes sitios y que a veces eso se expresa llorando, y que eso no me hace menos fuerte, sino que me hace más humana; aprendí a ser más ética, a que el móvil de mi vida tal vez fueran la ética y la solidaridad. (IF5/17)

Me permitió florecer muchísimo en el sentido de comprender que sí había una capacidad de transformación al mundo. No sé, siempre me sentía llamada a cambiar el mundo, pero después esa idea quizá suena romántica, como imposible o intangible, pero cuando me encontré yendo a los encuentros zapatistas, en los paros, en las marchas, en las tomas, en la organización ya modo clandestina, etcétera, me di cuenta de que no era tanto la idea romántica de cambiar el mundo, sino que en verdad estábamos transformando al entorno y a niveles muy profundos. Transformando nuestro entorno y transformándonos a nosotras mismas. (IF4/18)

Yo creo que hemos aprendido a aceptar que luego no sabemos las cosas pero también como tener la disponibilidad colectiva de decir: “vamos a aprenderlo

entre todas y vamos a seguir construyendo”, pero también como trabajar la creatividad porque siento que muchos de estos procesos políticos siempre implican creatividad; creatividad de cómo vemos el mundo, de cómo proponemos cosas, de cómo nombramos lo que está pasando y también como para seguir construyendo herramientas para seguir colectivizando. (IF6/17*)

Mediante el encuentro las MOFFYL no sólo planearon estrategias políticas, sino también colectivizaron sueños que les conducían a imaginar otras realidades del mundo y de su transitar universitario. Estas utopías se desencadenaron a partir de la creatividad que expresaba cada una de ellas al imaginar que era posible una transformación.

Aprendizajes: hacer en la vida

Los aprendizajes que implican un hacer en la vida hacen alusión a todos aquellos saberes prácticos adquiridos en la militancia de MOFFYL y que fueron trasladados a la vida cotidiana de las integrantes del movimiento; cada uno de ellos son adaptados a los distintos contextos en los que ahora interactúan. Este “hacer en la vida” sucede a partir de la toma de conciencia, lo que implica un estado de acción y crítica frente al entorno, con lo cual es posible formarse *per se* y formar colectivamente. A partir de esta visión consciente y crítica, las MOFFYL aprendieron otras formas de intervenir en su andar cotidiano, trasladando los saberes y habilidades que desarrollaron en el movimiento:

Y ahora, por ejemplo, que ya no estudio en *filos*, que estoy trabajando en otros lugares como ahora que estoy en la música, fue un proceso de trasladar todo el conocimiento y toda la información que aprendí en *filos* hacia este nuevo espacio [...] todo lo que aprendí en *filos* lo llevo a este nuevo espacio para implementar colectivas de mujeres que se autoorganizan, pero ahora desde este espacio que es cultural [...] como que ser partícipe de los movimientos estudiantiles me dio las herramientas para poder accionar, para poder crear, para no esperar al

cambio sino generarlo; así sea en un punto micro, así sea en un movimiento más amplio a nivel nacional. (IF4/18)

Yo siento que todas esas experiencias me formaron mucho en como ahora trato de vivir, y vivir mi activismo político y también mi manera de hacer, o sea, de investigar y al hacer trabajo académico, como esto de pensar, de buscar a las compañeras que saben más que yo, escuchar sus experiencias, aprender de ellas, tomarlas en cuenta, también compartir estos saberes, la experiencia, la importancia de los espacios de encuentro. (IF7/18)

Las MOFFyL trasladaron los aprendizajes de gestión e investigación –que les aportó el movimiento– a la vida cotidiana, puesto que, los testimonios expresados refieren que ahora ellas crean y gestionan sus propios proyectos. Además, sus investigaciones están permeadas de la esencia política al continuar colectivizando con sus compañeras los saberes.

Aprendizajes en la praxis política

Algunos de los aprendizajes que obtuvieron las MOFFyL de carácter político, respecto a la acción colectiva y acompañamiento, fueron a través de la marcha. Esto quiere decir que, con base en los eventos suscitados sin anticipación ellas debían actuar de forma espontánea, con lo cual adquirieron nuevos aprendizajes que sólo con la *praxis* tomaron sentido, dotándoles de experiencia para saber cómo incidir en otros momentos similares. Cabe puntualizar que la *praxis* implica reflexión y acción transformadora (Freire, 1970), esto quiere decir que antes de llegar a la acción sucede un proceso de evaluación inmediata bajo un estado de conciencia. Así las MOFFyL aprendieron a defender los derechos de mujeres en el Ministerio Público; a acompañar legalmente a mujeres víctimas de violencia; a mediar con autoridades y con otras y otros actores;

además de aprender protocolos de seguridad para emplear en las marchas. Al respecto, las siguientes voces reflejan los aprendizajes adquiridos:

Pues creo que todo fue así, aprenderse como en la marcha; siempre decimos esto que las defensoras de los derechos humanos aprendimos a defenderlos parándonos en el MP y sacando a la banda del *bote*, pues nadie te dice cómo hacerlo, pero vas y te plantas en el MP y descubres cómo. (IF5/17*)

Y también lo aprendimos sobre la marcha, como que teníamos contacto con abogadas y lo ideal para nosotras como estudiantes era que las abogadas pudieran acompañar directamente, pero en muchos casos no se podía, como había tantos casos era como: “vale, nos rifamos” y lo aprendimos en la práctica también, así yendo al Ministerio Público a guerrerearle. (IF4/18)

También cosas muy técnicas como de estudiar la legislación universitaria; entender cómo funcionaban los mecanismos de la universidad, como estos procesos de mediación; yo estudié mediación en la carrera, pero sí creo que mi práctica en mediación fue en mi movilización feminista en la universidad. También como cosas teóricas que aprendí de muchas investigaciones de mis compañeras que nos compartían cosas de seguridad en marchas, en primeros auxilios psicológicos como en organizaciones, como que hicimos talleres de eso para acompañar a víctimas de violencia. Todas esas cosas las aprendí por este trabajo [...] sé que fueron muchas, como mapear instituciones, como redactar las cartas, sí, un montón de cosas. (IF7/18)

Los aprendizajes sobre la *praxis* política que experimentaron las MOFFyL se inscriben en la formación autodirigida independiente y orientada, ya que, en un primer momento, autogestionaron *per se* sus aprendizajes en los momentos que se requería una acción rápida como en el caso del apoyo en los Ministerios públicos. Y con base en las

experiencias, después pudieron compartir estos saberes con sus compañeras o viceversa, recibieron el apoyo para los próximos encuentros.

Herencia de saberes políticos

Cabe destacar que las entrevistadas contaban con un acercamiento previo a ambientes de lucha política, entre los que destaca principalmente el movimiento por los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa. Algunas refirieron que este fue su primer encuentro en materia política, lo que aportó ciertamente en su despertar político, además de que, en casos particulares, esto les formó para militar en el movimiento MOFFYL y, a la vez, compartir estos saberes con sus compañeras:

A partir de ahí generamos como habilidades que me sirvieron mucho cuando entré a *filos* porque yo ya sabía cómo hacerlo, por ejemplo, ahí aprendí a convocar a las marchas y protocolos de seguridad para las marchas[...] llevé las experiencias y las habilidades que había desarrollado en la prepa en la coyuntura de Ayotzinapa, pero también tuve que aprender muchísimas cosas más para las nuevas coyunturas que se dieron. (IF4/18)

Como que muchos de nuestros referentes eran otros compañeros y compañeras [de la huelga estudiantil] del 99, de Ayotzi, por ejemplo, como que también compañeras que eran más grandes [...] por ejemplo que ellas habían estado en las tomas cuando Ayotzi, pues también tenían un montón de bagaje de qué implica tomar una Facultad o cómo se lleva a cabo una asamblea. (IF6/17*)

Los aprendizajes descritos con antelación son algunos ejemplos del resultado de procesos educativos informales detonados en el movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras. La mayoría de los testimonios de las MOFFYL reflejan en sus procesos educativos mayor incidencia de la educación incidental, es decir, sus testimonios apuntan a un estado en el que aprenden con base a los acontecimientos

que se les presentan, y actúan en el mundo de forma consciente al descodificar-se y descodificar la realidad en la que se encuentran. Al mismo tiempo manifiestan la comprensión, el acompañamiento y el compromiso hacia otras como otra forma de estar e intervenir en el mundo. Del mismo modo, continúan en el camino de la esperanza y las utopías para lograr otra realidad, desde un posicionamiento político que a la vez es una bomba y en otros momentos puede ser compasivo, sensible y amoroso.

Formación autodirigida

El proceso de formación autodirigida deviene de la educación incidental, ésta implica una postura de toma de conciencia frente a acontecimientos expuestos, donde las sujetas y sujetos deben posicionarse activamente en el medio, lo que traerá consigo una formación autodirigida que consiste en el rechazo o selección de la información inmersa en el entorno. En relación con lo expuesto, las MOFFYL en su práctica política efectuaron una formación autodirigida, tanto independiente como orientada, ya que algunas –en un primer momento– acudieron a sus propios recursos de información para formarse en el ámbito político y feminista, mientras que todas aluden a un proceso de formación orientada porque se apoyaron en otros medios y personas para formarse.

La formación autodirigida orientada se hizo muy presente en integrantes MOFFYL a la hora de querer adentrarse y saber más de los asuntos que ocurrían en la Facultad y al ver movilizaciones de sus compañeras. Sobre todo, esta formación se destaca en el momento en que se intentaron puntualizar las demandas en los pliegos petitorios expedidos en la toma de 2019, dado que, por un lado, las MOFFYL requerían conocimientos sobre la legislación universitaria para incorporar en el Estatuto General como falta grave la violencia de género y así se pudiera sancionar a agresores y atender las denuncias con mayor consistencia. En tanto, otros puntos que se sumaron como motivación para la formación autodirigida orientada fueron los acompañamientos legales

que realizaron algunas MOFFyL con alumnas víctimas de violencia que no habían sido atendidas por las autoridades de la Facultad. Así lo expresan los testimonios a continuación:

Nos llegaban a nosotras las compañeras y nosotras les dábamos el acompañamiento de lo que necesitaran, literalmente desde lo legal hasta escraches. Y nos tuvimos que preparar para ello, fue todo un proceso muy largo, la neta [...] nos autogestionamos un taller de cuestiones legales, una abogada muy buena que fue la abogada del caso Algodonero, así llegó y nos dio durante una semana un taller intensivo de defensa legal, vimos desde el protocolo de la UNAM hasta la Ley Orgánica, vimos Ley de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia, etcétera. (IF4/18)

El primer año de la universidad yo iba bajando las escaleras del edificio principal y de repente vi cómo unas *compas* entraron a un salón, así, irrumpieron en el salón y empezaron a gritar que había un acosador en ese salón, y entonces para mí fue muy impactante, [...] yo me pregunté todo lo que podía preguntarme. Dije: “¿quiénes son?, ¿por qué?, ¿qué está pasando?”. Vi en la cara de las *compas*, y la voz de las *compas*, una rabia con la que quizá me sentí muy identificada [...] Entonces fue así que yo tengo mi encuentro, y entonces poco a poco empecé a preguntarme más, empecé a preguntarle a las *compas*: “¿qué estaban leyendo?, ¿qué estaban haciendo?, ¿qué estaban viendo?”. Empecé a acudir a encuentros. (IF2/19)

Le preguntábamos mucho a las *compas*, creo que MOFFyL tenía muy presente esto de la intergeneracionalidad. Entonces, sé que nosotras buscábamos mucho a las *compas* de la primera generación, que eran como nuestros referentes [...] al menos para mí eran grandes referentes y yo buscaba mucho su opinión de ciertas cosas. (IF7/18)

Yo creo que donde he aprendido más de los feminismos y de la lucha de las mujeres ha sido desde colectivizar con mis compañeras, o sea, desde las MOFFyL y desde el grupo de acompañamiento y eso también a nosotras nos instó mucho a leer y a prepararnos para entender por qué está pasando lo que está pasando.
(IF6/17*)

Con lo anterior se constata la potencialidad de la educación incidental, ya que, mediante la toma de conciencia de las sujetas políticas sobre un acontecimiento, es posible trascender de la pasividad a la acción para aprender. Así sucedió con las MOFFyL, al momento en que ellas buscaron otras herramientas y recursos para saber más sobre lo que sucedía en la FFyL; en cómo podían formarse para acompañar en lo legal y tener mayores conocimientos en ese rubro. De esta manera, se convierten en formadoras informales de la vida cotidiana, ya que cuentan con la capacidad de autodirigir su formación y al mismo tiempo, orientan la formación de sus compañeras.

Formadoras mediante el acompañamiento

Sobre esa línea, para ahondar en lo anterior, las MOFFyL han de considerarse como formadoras informales porque cuentan con habilidades, saberes y una visión fortalecida de lectura, análisis y crítica de la realidad en la que se ubican, la cual es compartida constantemente con sus compañeras gracias a la interacción cotidiana. De ahí, las MOFFyL, además de *autocrearse*, tienen la capacidad de incidir en su entorno, ya que en el acompañamiento hacia otras mujeres comparten sus experiencias –de manera horizontal– efectuando procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que en su actuar “se dan forma y al hacerlo buscan transformar el mundo” (Barragán y Torres, 2018: 18). Cuenta de lo anterior se muestra con las siguientes experiencias:

Como que yo tenía mi propio modo de hacerlo y después yo les compartí este modo en el que yo lo hacía a las otras compañeras que querían empezar a

acompañar [...] hubo muchas cuestiones que habíamos desarrollado en *filos* y que compartimos esa información hacia muchos otros lugares, onda: “¿cómo se recibe una denuncia?, ¿cómo se hace una denuncia autónoma?, ¿cómo se hace un escrache?, ¿cómo se hace un tendedero?”. Entonces, esa información que ya habíamos desarrollado en *filos* mucho más a detalle lo mandábamos, o lo compartíamos con gente. (IF4/18)

Sí era una cosa de que toda nuestra experiencia y todo nuestro trabajo pues lo compartimos, o sea, todo lo que nosotras pudimos empezar ellas lo hicieron florecer, y esa red fue lo que creo yo que también hizo que las compañeras se sintieran seguras de alzar la voz porque en ningún momento estuvieron solas, en ningún momento las dejamos solas y no éramos nada más tres, cuatro mujeres que estábamos ahí, éramos un gran movimiento que estaba acompañando a las compañeras y que generó como esa red aún más extensa de seguridad. (IF5/17*)

El acompañamiento que realizaron las MOFFyL muestra que gracias al encuentro e interacción constante entre sujetas políticas siempre se detonaron procesos educativos informales. Dado que, existe una construcción de saberes bidireccional, donde las sujetas políticas llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje; mediante el diálogo horizontal al compartir sus experiencias políticas.

MOFFyL y educación no formal

A pesar de que los procesos educativos desarrollados en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras se inclinan fuertemente a la educación informal, también es posible rescatar que en ciertos momentos se acudió a la educación no formal, que está caracterizada por su flexibilidad para operar y adaptarse a cada contexto específico, y a las necesidades inmediatas de quienes participan en ella,

porque no se ajusta a lineamientos rígidos, graduales o jerárquicos. Cuenta con contenidos, planificaciones y espacios semiestructurados, en otros términos, existen objetivos, horarios, contenidos y recursos flexibles, adaptables a los intereses de las y los agentes.

Sobre esa línea, la apertura y alcance que buscaban las MOFFYL para articular mayores redes con otras mujeres se manifestó en la planificación de actividades, las cuales contenían un carácter sumamente pedagógico en el área no formal, por ejemplo, talleres, conversatorios, círculos de lectura, asambleas interuniversitarias, entre otras. Así lo expresan las entrevistadas:

Pues cuando hubo paros teníamos como muchos talleres y así, o sea, teníamos talleres de *fanzine*, talleres de danza, de yoga, de conversatorios y así, y era más bien desde lo voluntario. (IF6/17*)

Recuerdo un paro en el que había como un conversatorio en tal lugar sobre sexualidad y sobre cómo nos relacionábamos con nuestros cuerpos [...] y en otro salón se estaba pensando un taller de teatro del oprimido. Entonces, *compas* que eran del Colegio de Literatura Dramática y Teatro hicieron eso y pues se vincularon con otras chicas que les interesaba el teatro. Otro era un taller sobre qué es el separatismo y si el separatismo sí o no [...] Me acuerdo mucho también que antes hacían estos talleres de rap, de improvisación o de poesía que creo que era parte de esta invitación a cómo ampliar y fortalecer la organización feminista. (IF7/18)

Con estas actividades las MOFFYL lograron propagar su voz y prácticas políticas hasta otros lugares de la comunidad universitaria propiciando el encuentro con más mujeres, universitarias y académicas, a su vez, crecieron y se fortalecieron las redes de apoyo con otras militantes y colectivas.

Efecto educativo: transitar el mundo en el presente

Respecto al efecto educativo, Paín (1992) señala que son los cambios de comportamiento durables en las sujetas y sujetos, producto de elementos o acontecimientos que promueven una transformación identitaria –individual o colectiva–, marcando un antes y un después. Las MOFFyL presentan el efecto educativo a partir de la educación incidental, al momento en que toman conciencia de un acontecimiento y buscan aprender otras formas de ser, hacer y estar, para experimentar la vida desde otra perspectiva.

Creo que el feminicidio de Lesvy fue este antes y después de muchas reflexiones, muchos sentires acumulados y tener esta necesidad ya como un compromiso político de: “quiero movilizarme por esto”, “quiero poner mi cuerpo en estas marchas”, “quiero trabajar por esto”. (IF7/18)

Empecé a sentir mucho; como que me dejé afectar por el mundo, pero también entendí que yo tengo que afectar al mundo para que cambie y para que ser vulnerables en este mundo no sea una sentencia de muerte. (IF6/17*)

Me hice *más valiente, me hice mucho más crítica*, muy crítica, aprendí a poner *límites* [...] ya no me callo ante la violencia, en el primer momento en el que veo a alguien que *está viviendo una situación de violencia de verdad me detengo e intervengo* [...] ya no me quedo con la mente en blanco o pensando en todo y nada, sin hacer nada, como me pudo haber pasado cuando tenía 17 años y alguien me acosa en el transporte público, ya no; mi respuesta inmediata es: *“esto no puede estar pasando, voy a actuar, voy a hacer algo”*. (IF3/17*)

Intento en mis relaciones cotidianas también *practicar otras formas de relacionarme*; como un poco *más ético* desde otros sitios, incluso en mis relaciones de pareja, en mi percepción de mí misma, en mis relaciones con mis amigas. En todo eso intento, tener una forma distinta de cómo son las cosas, de

cómo ya están dadas, o sea no lo puedo dejar de ver; veo la violencia en todas partes y en el entorno inmediato. En mis relaciones más cercanas pues sí intento *ver las cosas distintas e incluso comportarme de una forma distinta.* (IF5/17*)

Con lo anterior se muestra la transformación que presentaron las MOFFYL gracias a los procesos educativos que se detonaron después de compartir un espacio político y experiencias con sus compañeras. Dicho efecto educativo se manifiesta cuando se sitúan en la realidad y se sensibilizan ante los acontecimientos de su entorno e intervienen, puesto que son conscientes de lo que implica la *praxis*; reflexión y acción. Comprometiéndose en todo momento con la transformación del mundo, ya que tienen presente que, para que exista un cambio deben incidir en la realidad.

En ese sentido, mediante sus acciones afirman que lo personal es político en el instante en que toman conciencia de su vida diaria; la reinterpretan al cuestionar, conceptualizar e identificar lo que sucede, desencadenando en ellas un motivo para intervenir en su día a día de manera distinta; relacionándose desde otra perspectiva con las personas; siendo más 'valientes', críticas, éticas y comprometidas con su actuar político ante la violencia.

MOFFYL como agente educativo

El movimiento feminista se inscribe como un movimiento social al momento que toma un rol como actor social y se expresa cuando incorpora una conciencia crítica y acciones colectivas que intentan producir y promover nuevas realidades, asumiéndose como un agente transformador de la normalidad (Pujal, 2015). En ese tenor, al promover una transformación de la realidad también ha de concebirse como agente educativo, ya que se convierte en un ente colectivo que avanza con visiones, valores, acciones, etcétera, mismas que son compartidas.

Así, el movimiento MOFFYL toma el papel de agente educativo al ampliar el sendero feminista, con lo que se inspiró la construcción de otros movimientos de Mujeres Organizadas, sumando en la promoción de nuevos saberes y utopías para la transformación de la vida universitaria en la UNAM:

De ahí estalló todo un movimiento muy grande porque fue justo cuando nos empezamos a dar cuenta que las cosas estaban tan mal y que empezamos a recibir denuncias de tantos lugares [...] Ahí lo que decidimos fue que íbamos a convocar a la primera Asamblea Interuniversitaria de Mujeres, nunca había habido una y estuvo muy fuerte porque lo que nos llamaba a convocarla y lo que nos llamó a hacerla fue justo darnos cuenta de que las cosas estaban tan graves, tan fuertes, tan dolorosas [...] fue un *boom*. Entonces para cuando sacamos la convocatoria de la Asamblea nosotras ya estábamos en contacto con muchas redes de mujeres que se empezaron a formar; redes que ya existían y redes que surgieron [...] llegaron gente de Oaxaca, de Morelia, de varias universidades, llegaron de muchos sitios, principalmente de otras facultades de la UNAM. (IF4/18)

Cuando nos enteramos que todas las facultades y las escuelas le estaban poniendo Mujeres Organizadas de tal Facultad nos pareció precioso y nos apapachó mucho el corazón [...] sí creo que lo que nosotras hicimos fue tal vez un poco como abrir la puerta o forzar, así con todo nuestro cuerpo, a abrir la puerta para que justo ellas pudieran pasar y pudieran destruirlo todo, porque era insostenible [...] Y creo que las generaciones que vengan también van a tener esa responsabilidad generacional de pensar en los que vengan y de qué tipo de universidad estamos dejando y creo que esto también se pudo extender a las otras facultades y a las otras escuelas, y que generó estos lazos. (IF5/17*)

Así, a partir del movimiento orquestado por las MOFFYL se motivó la consolidación Mujeres Organizadas de distintas facultades, como Economía, Ciencias Políticas,

Psicología y otras de nivel medio superior, que de igual manera replicaron una serie de acciones políticas para exigir atención a los casos de violencia de género que también se presentaron en sus escuelas (Mingo, 2020a). Este fenómeno se puede relacionar con el aprendizaje por impregnación al que se ha aludido en párrafos anteriores, que hace alusión a los gestos, acciones y comportamientos tomados como modelo o referencia expresados bajo la imitación y son replicados en cadena (Paín, 1992). Así sucedió cuando empezaron a surgir Mujeres Organizadas en otras facultades, las cuales siguieron el ejemplo de las MOFFyL para también alzar la voz y hacerse escuchar desde su contexto:

El concepto de Mujeres Organizadas durante la coyuntura, con las Asambleas Interuniversitarias se regó, lo cual estuvo bien chido porque después ya había Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería, Mujeres Organizadas Facultad de Arquitectura, Facultad de Medicina, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Psicología, como que este concepto de Mujeres Organizadas como colectiva se regó [...] como que al inicio nosotras fuimos parte detonante del movimiento, pero después el movimiento ya era generalizado. (IF4/18)

Un día para otro y de repente ya éramos algo, ya éramos como las MOFFyL y creo que fue muy bonito ver que también cómo lo que hacíamos convocaba a otras y le hacía sentido a otras y que también les hizo sentido a otras compañeras de otras facultades como nombrarse así. (IF6/17*)

Aunque la réplica de acciones efectuadas por otros grupos de Mujeres Organizadas en un primer momento resulta a partir de la repetición de lo que ejecutaron las MOFFyL, después se convierte en un acto consciente que da lugar a la educación incidental, donde se requiere un estado activo para autodirigir y autocrear.

En esta etapa de formación autodirigida o *autocreación* (Paín, 1992) las Mujeres Organizadas de otras facultades –como entes colectivos independientes– fijarán objetivos, decidirán el tiempo, el ritmo y los recursos para formarse políticamente y accionar en su contexto. De esta manera, después de tener como referencia a las MOFFYL, ahora dirigen su lucha y transforman las acciones aprendidas por impregnación en actos conscientes de acuerdo con sus propios fines.

Cada comunidad lo ajustaba a sus necesidades, o sea, para nosotras era posible hacerlo como mucho más abiertamente, por ejemplo, la Facultad de Contaduría y Administración ahí hacían tendederos de denuncias –que también eso es una clave; era una herramienta clave los tendederos de denuncias– pero las que ahí hacían los tendederos de denuncia se tenían que quedar a cuidar el tendedero porque si no, lo quitaban. Literalmente no lo dejaban ni 20 minutos y ya lo quitaban [...] como que estas herramientas se generalizaron, pero cada comunidad lo ajustaba a sus condiciones. (IF4/18)

En cada escuela algunas cosas son semejantes y otras no [...] la organización depende del contexto y a los temas de su disciplina o de las licenciaturas de sus escuelas; cada organización lo fue adaptando a las necesidades institucionales académicas que había. (IF3/17*)

Como se ha observado, el movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras cuenta con un amplio contenido en materia educativa, puesto que además de considerarse como un espacio educativo también ha fungido –desde su posición de actor social colectivo– como agente formativo, al instar a otras colectivas y movimientos a organizarse y movilizarse. A su vez, se ha evidenciado la riqueza educativa del movimiento MOFFYL al resaltar una gran variedad de procesos educativos detonados en su interior, permeados de la esencia de las propuestas pedagógicas de Freire, de la liberación, de la esperanza y de oprimidas. Para ilustrar lo anterior, los procesos educativos de las MOFFYL se desarrollaron gracias al encuentro horizontal con

sus compañeras; a mediaciones dialógicas; a su proceso de concienciación al cuestionar y descubrir el mundo de otra manera; a sus utopías y esperanzas por concebir una realidad distinta a la normalizada; y, sobre todo, por comprometerse con la *praxis* para trascender del estado de las ideas y transformar desde la acción colectiva la realidad del transitar universitario de la Facultad de Filosofía y Letras. Con lo cual se constata que las MOFFYL como sujetas políticas, al adentrarse al ámbito político feminista, piensan y actúan de forma crítica y consciente en su entorno, poniéndose sus *gafas violetas* en cada momento, puesto que existe un cuestionamiento y reflexión constante de la realidad. Además, se comprueba que al interactuar constantemente en un espacio político se ha de experimentar un antes y un después en el ser, hacer y estar en el mundo, todo lo anterior, producto de procesos educativos.

En el proceso de la *praxis* política de las MOFFYL fue posible construir un proyecto pedagógico alternativo, que incluye una metodología particular que se sustenta en la Pedagogía feminista a la que alude Claudia Korol (2007), en la cual se rescata el diálogo para la socialización del saber académico y popular; el estudio para el análisis de la realidad, la memoria histórica y lo colectivo; las prácticas sociales para la transformación; el juego para liberarse de determinismos y condicionantes culturales, rescatando la risa y la alegría que traen los encuentros y transformar las lágrimas y el dolor; el deseo para consolidar utopías; el encuentro para compartir el dolor, la rabia, la tristeza, el amor, enseñanzas y aprendizajes; el abrazo y la caricia que consolidan la ética feminista de acompañar horizontalmente, hombro con hombro, haciéndose cómplices de lucha y de la construcción de nuevas realidades.

En ese sentido la Pedagogía feminista retoma las prácticas políticas que inspiran la creación de nuevos caminos donde se resalte la dimensión de la vida cotidiana para la gestación de relaciones equitativas y emancipatorias, donde exista un discurso político que reconozca las emociones y los cuerpos como puentes para pronunciar la palabra, recuperando la subjetividad como elemento crucial para la construcción

histórica (Korol, 2007). A partir de lo mencionado, el proyecto creado por las MOFFYL está constituido por tres ejes interrelacionados: la acción política, el feminismo y la educación. Su metodología se evidencia en las estrategias que utilizaron para hacerse escuchar, para propagar su voz hasta otros espacios, para procurar otras relaciones sociales y académicas, para retomar esas voces silenciadas e ignoradas por la FFYL, para formarse y contribuir en la formación política de sus compañeras, para reconocer sus experiencias y emociones como detonadores de acción y concebirse en el proceso como sujetas políticas capaces de pronunciar la palabra y escribir su propia historia.

En particular su proyecto logró concretarse por la aplicación de repertorios de acción fuera de lo convencional que se retomaron a partir de la memoria histórica de otras movilizaciones; acudieron al diálogo en el encuentro con otras compañeras donde compartieron emociones, saberes académicos y de la cotidianidad; se acompañaron en el dolor, la rabia y la lucha, bajo un *nosotras* recurriendo a elementos como la sensibilidad y el respeto por las experiencias de sus compañeras, además de hacer del compromiso por la transformación una parte de su ser como sujetas históricas y políticas. Las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras pusieron su cuerpo en cada acción realizada para levantar la voz por todos los abusos y violencias ejercidas hacia las universitarias, sin vislumbrar el gran impacto que tendrían como movimiento gracias a los procesos educativos que se detonaron en la constante interacción.

Conclusiones

Los testimonios de las MOFFyL plasmados en la presente investigación son muestra de una infinidad de voces que fueron silenciadas desde siglos pasados hasta la actualidad. Como sucedió en la primera y segunda ola feminista, donde los esfuerzos de las luchadoras pioneras fueron aplazados e ignorados. Dichas voces siempre existieron, aunque —en la mayoría de los casos— no fueron reconocidas, en especial, en el espacio público porque para el protagonista de la historia: el hombre, las mujeres eran concebidas como "lo otro" y en consecuencia todo lo relacionado a sus modos de estar en el mundo eran condicionados y limitados por él.

No obstante, esto motivó el encuentro entre las olvidadas, silenciadas, y violentadas, gestándose así una alianza y hermandad muy fuerte a lo que ahora se le nombra sororidad. Este pacto entre hermanas se origina desde el dolor que produce la consiga *#niunamás* porque está cargada de significados, los cuales expresan las heridas de los cuerpos inertes, desaparecidos y desgarrados; la rabia que se detona por todo aquello que trasgrede a la *#manada*; y la lucha que es testigo del poder político de las emociones, que cuando son reconocidas y encausadas pueden detonar la acción colectiva, ocasionando un *Tsunami feminista* hasta el cambio elemental en el Estatuto General de la UNAM.

De esta manera, el movimiento feminista se mueve por una sola voz que pide justicia para todas las mujeres, ya que, a pesar de sus múltiples expresiones hay una línea común replicable y es la lucha de las mujeres para obtener mejores condiciones de vida en todos los ámbitos en los que se desenvuelven y habitan. Esa onda sonora de justicia que se extiende por los diferentes países del mundo cuenta con una gran cantidad de saberes, los cuales impulsan la resonancia feminista mediante procesos educativos, ya que se propagan por diferentes medios: redes sociales, a partir del encuentro, la interacción y el diálogo entre las militantes. En ese tenor, es esencial enfocar la mirada pedagógica en el análisis de los procesos educativos desarrollados

en los espacios de acción política, porque aportan en la comprensión de nuevas identidades y realidades, en especial aquellas que se han ignorado por mucho tiempo.

Cabe agregar que, el movimiento MOFFyL y los feminismos se comportan como agentes correctivos al plantear otras visiones de la realidad, así, mientras se expanden las corrientes feministas, también se propagan saberes y el mundo actual es cuestionado y transformado desde un marco crítico que pone en tela de juicio una realidad patriarcal impuesta. Así a través de las *gafas violetas*, las MOFFyL lograron consagrar un testimonio colectivo que expresaba un síntoma generalizado de inconformidad, injusticia y rabia; y al mismo tiempo, cuestionaba las prácticas institucionales de la Facultad de Filosofía y Letras.

Por lo tanto, la investigación realizada subraya la relevancia de los encuentros, la interacción y el diálogo entre mujeres en el movimiento MOFFyL, porque gracias a estos, fue posible explorar los procesos educativos informales que se detonaron al compartir las historias de violencia; las experiencias políticas; las acciones para hacerse escuchar; las palabras de amor y aliento para los acompañamientos; las utopías que las encaminaron hacia otras realidades. Se trata de procesos educativos desarrollados en la interacción cotidiana, que suceden de forma orgánica en cualquier espacio; son aquellos que valoran todos los saberes populares porque esbozan una realidad e identidad propia de las sujetas políticas. Estos reconocen la potencialidad educativa y política de cada sujeta para transformarse y transformar su entorno a partir de la toma de conciencia, al descodificar la realidad, reflexionar, analizar, cuestionar y comprometerse con el cambio.

Dicho lo anterior, los procesos educativos informales que se desarrollaron en la práctica política de las MOFFyL fueron de manera individual y colectiva. Desde lo personal, aprendieron a descodificarse, esto quiere decir que replantearon sus creencias y visiones, llegando a un conflicto interno para romper con esos condicionantes. Mediante este proceso de internalización y reconfiguración, lograron construir otras narrativas de su cuerpo; reconocieron su voz como un recurso esencial

para la expresión política; aprendieron a cuidarse física y emocionalmente promoviendo el amor propio, ante todo. Además, aprendieron que la creatividad de cada sujeta también tiene una carga política, ya que con ella es posible soñar en una nueva realidad consolidando utopías e imaginar otras formas de expresión colectiva. Del mismo modo, aprendieron a habitar la universidad y el mundo con mayor seguridad y valentía, porque en cada paso se sintieron acompañadas aún sin estar presentes sus compañeras. Con lo cual se demuestra que la sororidad se convierte en un pacto que va más allá de las palabras; ésta se interna en las MOFFyL como una esencia del ser, que reconoce un lazo implícito de hermandad, complicidad y comprensión hacia las otras. Así, aprendieron a relacionarse con otras mujeres desde el respeto, la amabilidad y el amor; construyendo saberes en conjunto y horizontalmente para caminar juntas en la lucha. Asimismo, aprendieron a tejer redes de apoyo para cuidarse, mismas que les abonaron para hacer crecer su movimiento a partir del resonar de su voz hasta otros contextos.

Con base en la *praxis* política y la educación incidental, las MOFFyL aprendieron a litigar en los Ministerios públicos, ya que esos conocimientos no eran parte de su formación académica, no obstante, los hechos las incitaron a recurrir a sus propios recursos y a las experiencias de sus compañeras para aprender a defender y a acompañar los casos de violencia de género. Por lo tanto, las MOFFyL llevaron a cabo una formación autodirigida porque gestionaron los medios que tenían a su alcance para aprender a pararse y hacerse escuchar en el espacio público como sujetas políticas.

Así también, cabe remarcar que en esta categoría de la formación autodirigida se resalta la intergeneracionalidad como esencial para colectivizar las experiencias, ya que las MOFFyL aluden a que recurrían a las compañeras de otras generaciones para aprender. En ese sentido, la intergeneracionalidad es el elemento esencial para la herencia de saberes, así ha sucedido a lo largo de la historia y también se expresó en el movimiento MOFFyL cuando se compartieron entre generaciones; las formas de convocar a marchas, los protocolos de seguridad, el cómo realizar asambleas o tomas de la Facultad, etcétera.

Entre tanto, la mayoría de los aprendizajes referidos en las MOFFyL parten de un proceso de concienciación manifestado en la puesta de *gafas violetas*, donde las sujetas políticas se posicionan en otro lugar para mirar el mundo, reconociendo las diferentes formas en las que se expresa la violencia hacia las mujeres, además de despertar una responsabilidad y compromiso social para intervenir en la transformación de la realidad. A partir de lo anterior se confirma el supuesto de esta tesis, al sostener que los procesos educativos detonados dentro del movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras en el período 2017-2019, incitaron la transformación individual y colectiva, lo cual promovió sustancialmente la expansión de enseñanzas y aprendizajes MOFFyL a otros entornos. Y también, estos procesos educativos, marcarán el porvenir de las nuevas generaciones de estudiantes, militantes y de la historia de la Facultad, dado que cada agente que transite la universidad tendrá la oportunidad de experimentar la educación incidental y tomar como enseñanza los eventos que se suscitaron en años anteriores en la FFyL para accionar en el presente.

Sobre esa línea, las MOFFyL se convirtieron en formadoras de la vida diaria desde el momento en que acompañaron legalmente a víctimas de la violencia de género; cuando compartieron sus propias técnicas de acompañamiento; al compartir estrategias para la denuncia y repertorios de acción; al momento de incidir en sus entornos inmediatos –familia, amistades, trabajo, pareja– a través de investigaciones, talleres, clases y orientaciones que han ejecutado habitualmente. Por ende, sus intervenciones son mayormente conscientes y se han de manifestar en procesos educativos formales (investigaciones y clases); no formales (talleres); e informales (orientaciones a otras y otros sujetos). Lo anterior hace alusión al efecto educativo de las MOFFyL, el cual se presenció en el cambio de su identidad expresado en un antes y después del estar en el mundo. En otras palabras, reconocieron que ahora experimentan el mundo de una forma más sensible, ya que prestan mayor atención a sus emociones y saben lo que esto implica para la acción política.

Estas características alentaron a que la lucha feminista de las MOFFYL no pereciera, al contrario, fue creciendo, sembrando esperanza en otras generaciones de estudiantes y facultades, a través de la lucha constante por un cambio sistemático en la UNAM, lo cual se mostró en la modificación de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General.

En tal sentido, situando el estudio en el presente, al retomar clases presenciales después de la toma de la FFyL y posterior al confinamiento por la COVID-19, se había vivido un período de política subterránea, donde existía aparentemente nula actividad de las MOFFYL, no obstante, en este episodio de invisibilidad las redes que sostenían el movimiento continuaron creciendo, esperando “la próxima oportunidad para emerger de forma impredecible” (Garrido, 2021: 489). Y así sucedió, el 23 de marzo de 2022 surgió una nueva generación de lucha nombrada Disidencias y Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (DyMOFFYL), la cual ha desplegado acciones colectivas durante todo el 2022, matizando poco a poco sus repertorios, recursos, objetivos e identidad colectiva, orientándose en la atención a la violencia de género; reuniendo la participación de alumnas y alumnos en el movimiento.

Ahora queda cuestionarse, después de la toma de la Facultad en 2019 ¿qué se aprendió en la comunidad universitaria que pueda aplicarse en esta nueva lucha? y ¿cómo se está interviniendo? Estas preguntas se abren a toda la comunidad: alumnas, alumnos, alumnas, profesoras, profesores, personal administrativo.

Con la creación de esta nueva generación DyMOFFYL se añaden a la agenda política universitaria otros objetivos, nuevas redes, nuevos mecanismos de mediación entre autoridades y militantes, y, sobre todo, nuevos procesos educativos informales que sólo podrán identificarse en la *praxis* política.

Fuentes primarias

Entrevistas

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Pedagogía, Ciudad de México, 17 de enero de 2022. [Informante 1]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Pedagogía, Ciudad de México, 19 de enero de 2022. [Informante 2]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Pedagogía, Ciudad de México, 24 de enero de 2022. [Informante 3]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Filosofía, Ciudad de México, 6 de febrero de 2022. [Informante 4]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Geografía, Ciudad de México, 14 de febrero de 2022. [Informante 5]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales, Ciudad de México, 22 de febrero de 2022. [Informante 6]

Entrevista a egresada de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales, Ciudad de México, 22 de febrero de 2022. [Informante 7]

Fuentes consultadas

Bibliografía

Apple, Michael. W., Torres, C. A., & Gadotti, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Campillo, C., H. (1966). *Manual de historia de la educación*. México: Ensayos Pedagógicos.

Coombs, P. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

- De Beauvoir, S. (2020). *El segundo sexo*. México: Debolsillo.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeana, P. (2017). La Historia del Feminismo en México. En G. Esquivel, F. A. I. Palafox y P. Salazar (eds.). *Cien ensayos para el centenario: Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Tomo I: Estudios históricos)* (pp. 101-119). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galeana, P. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Giroux, Henry. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- González, R. y Olivier, G. (2017). *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*. México: UAM.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Lamas, Marta. (2021). *Dolor y política: Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. México: Océano.
- Lau Jaiven, A. (2015). La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En P. Galeana et al., *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 19-46.
- McLaren, Peter., & Jaramillo, Nathalia. E. (2007). *Pedagogía y praxis en la era del Imperio: hacia un nuevo humanismo*. Madrid: Popular.

- Mirabal P., A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 107-112.
- Miguel, E., De Juanas, O., y Rodríguez, A. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. España: UNED.
- Olivier, G. (ed.). (2016). *Educación, política y movimientos sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Paín, A. (1992). *Educación informal: El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez G., L. G. (2019). *La Red No Están Solas: Mujeres enfrentando la violencia de género en las universidades*. México: COMECOSO.
- Pujal, M. (2015). *El feminismo*. Madrid: UOC.
- Rivera Garza, C. (2011). Como quien se guarece: horror, estado y dolor en el México del siglo XXI. En S. Hernández (Ed), *Dolerse. Textos desde un país herido* (2° ed., pp. 9 -17). SurPlus Ediciones.
- Rocha, M. E. (2015). Visión panorámica de las mujeres durante la Revolución Mexicana. En: Patricia Galeana et al., *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 201-224.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile: CEPAL.

Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. España: B de bolsillo.

Hemerografía

Revistas

Álvarez Enríquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 147-175. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>

Amparán, A. C. (1999). Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20(47), 59-70.

Arias Rodríguez, GM, & Villota Galeano, FF (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14 (23), 38-52
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834254004>

Barragán, D., y Torres, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios* (48), 15-25.

Barriga, N. A. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: La cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121-146.

Berrío Puerta, A. (2006). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sidney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, (29), 218-236.

Blanco, A. M., & Castro, L. Q. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.

Bravo, R. R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *folios*, (28), 108-119.

- Canavate, D. L. (2020). La irrupción de una nueva ola feminista: ¿La cuarta ola? *La Manzana de la Discordia*, 15(2), 1-26.
- Cano, G. (1996). Más de un siglo de feminismo en México. *Debate Feminista*, 14, 345-360.
- Caride, J.A, Gradaille, R., y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es.
- Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Revista universitaria de cultura*, 22, 134- 138.
- Cossio Moreno, J.A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: Del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31843>
- De Miguel Álvarez, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología*, 61(35), 127-150.
- Falcón, M.T. (2019). El movimiento feminista mexicano y los estudios de género en la academia. *La Aljaba: Segunda Época, Revista de Estudios de la Mujer* (23), 203-219.
- Fernández, M. (2017). *Olas del feminismo: La perenne búsqueda de la igualdad*. Agnosia. Revista de Filosofía del Colegio de Filosofía y Letras. UCSJ. <https://www.elclaustrro.edu.mx/agnosia/index.php/component/k2/item/414-olas-del-feminismo-la-perenne-busqueda-de-la-igualdad>

- García, M.P. (2018). Una ola feminista recorre el mundo. *La cuarta ola feminista. Oleada revista digital/Mala Junta/Poder feminista*. Buenos Aires, 15-25.
- Garrido Rodríguez, C. (2021). Repensando las olas del feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las olas. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492. <https://doi.org/10.5209/infe.68654>
- González, R. (20 noviembre, 2019). Director de Filosofía firma pliego petitorio de estudiantes feministas. *Revista Consideraciones*. <https://revistaconsideraciones.com/2019/11/20/director-de-filosofia-firma-pliego-petitorio-de-estudiantes-feministas/>
- Hierro, G. (1999). Casi veinte años de feminismo en la UNAM. Del GAMU al PUEG. *Revista FEM. (DF: México)* 23.
- Homs, M.I.P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 525-544.
- Jardilino, J.R.L. y Soto-Arango, D.E. (2020). Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Seu legado para uma nova pedagogia do Sul. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(3), 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>
- Kubissa, L.P. (2020). Las mujeres y el sujeto político feminista en la cuarta ola. *IgualdadES*, 2(2), 11-28.
- Maldonado García, M.Á. (2018). Pedagogías críticas: Otras formas de pensar la educación. *Pedagogías críticas*, 1-176.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Movimientos sociales y transformación de la sociedad. *Pulso*, (24), 59-72.
- Melucci, A. (1988). Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios políticos*, 5(2).
- Mingo, A. (2020a). “¡Con nuestras voces!”: La lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la educación superior*, 49(195), 1-20.

- Mingo, A. (2020b). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles educativos*, 42(167), 10-30.
- Mingo, A. (2020c). "Juntas nos quitamos el miedo". Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 3-23.
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *Revista El Ágora USB*, 13(1), 155-163. Medellín-Colombia.
- Noriega, J. y Medina, J.E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24, 272-282.
- Ortega F. (2011). Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular. *Revista de estudios sociales*, 38, 30-46.
- Ortega Valencia, Piedad (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889003>
- Pasillas, M.A. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos*.
- Raschke, J. (1994). Sobre el concepto de movimiento social. *Zona abierta* (69), 121-134.
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Última década*, 4(5), 9-46.
- Ripa Alberdi, H. (1923). Sor Juana Inés de la Cruz (Juana de Asbaje). Humanidades [La Plata, 1921], 5, 405-428. En *Memoria Académica*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2018/pr.2018.pdf
- Rodríguez, M. P., & López, Y. H. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *CIP-Ecosocial. Boletín ECOS*, 10, 1-7.

- Romero de Castillo, Cruzzi (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8 (14),92-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>
- Sandín Esteban, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Scribner, S., y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal: (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria). *Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología* (27), 255-278.
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*.
- Urdaneta-Carruyo, E. (2005). Siglo XX. Cien años de miseria y esplendor. *Gaceta médica de México*, 141(1), 75-84.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132005000100014&lng=es&tlng=es

Periódicos

- Azpeitia, M. (2019). La marea que nos pintará de verde. *Gaceta uaeh*.
<https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/1/numero2/abril/marea-verde.html>
- De Miguel, A. (2005). Los feminismos a través de la historia. *Mujeres en Red. El periódico feminista*.
- Méndez, E. y Jiménez, N. (11 de marzo de 2021). Diputados aprueban Ley General de Educación Superior. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/09/politica/aprueba-san-lazaro-en-lo-general-ley-general-de-educacion-superior/>

Olivares, E. (2017). La muerte de Lesvy Berlín, segundo homicidio en la zona del frontón cerrado. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/05/09/politica/005n1pol>

Sánchez, A. (2018). Marchan alumnas en CU a un año de la muerte de Lesvy Berlín Osorio. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/05/04/politica/014n2pol>

Sitios web

Aquino, E. (14 de septiembre de 2018). Denuncias por violencia de género en la UNAM aumentaron 11 veces en los últimos 2 años. *Animal político*. <https://www.animalpolitico.com/2018/09/violencia-genero-unam-aumento/>

Aristegui Noticias. (15 de marzo de 2018a). *Paro feminista en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. <https://aristequinoticias.com/1503/mexico/paro-feminista-en-la-facultad-de-filosofia-y-letras-de-la-unam/>

Aristegui Noticias. (3 de septiembre de 2018b). *Presuntos “porros” agreden a estudiantes frente a rectoría de la UNAM*. <https://aristequinoticias.com/0309/mexico/presuntos-porros-agreden-a-estudiantes-frente-a-rectoria-de-la-unam/>

Calderón, A. (2017). Observatorio del Femicidio reconstruye la muerte de Lesvy para refutar versión de suicidio. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2017/08/femicidio-lesvy-version-suicidio/>

Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (2021). *Cursos y talleres*. <https://cieg.unam.mx/cursos-talleres.php>

García, J. (2019). ¿Qué pasa en la FFYL? Feminismo en la UNAM, una historia. Parte 1. *Oleaje Colectiva*. <https://colectivaoleaje.com/politica/que-pasa-en-la-ffyl-feminismo-en-la-unam-una-historia-parte-1/>

UNESCO, (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa/PDF/373632spa.pdf.

multi

Leyes y documentos normativos

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1 de febrero de 2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia*.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Oficina de la Abogacía General (1962). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*.

<http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/1>

Otras fuentes

Enríquez Rosas, L., Isibasi Pouchin, M., Medina Ramírez, B., Mendoza González, M., y Soledad Cervera, N. (8 de marzo de 2022). *Logros por la igualdad de mujeres universitarias en los años recientes* [Conversatorio]. Actividades por el Día Internacional de la Mujer, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Padierna, M. (2008). *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras.

Anexos

Anexo 1. Tabla 1

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México

<p>Texto anterior</p> <p>TÍTULO SEXTO. De las Responsabilidades y Sanciones</p>	<p>Con base en la modificación realizada en sesión extraordinaria del Consejo Universitario del 12 de febrero de 2020</p>
<p>Artículo 95. Son causas especialmente graves de responsabilidad, aplicables a todos los miembros de la Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. La realización de actos concretos que tiendan a debilitar los principios básicos de la Universidad, y las actividades de índole que persigan un interés personalista; II. La hostilidad por razones de ideología o personales, manifestada por actos concretos, contra cualquier universitario o grupo de universitarios; III. La utilización de todo o parte del patrimonio para fines distintos de aquello a que está destinado; IV. Ocurrir a la Universidad en estado de ebriedad o bajo los efectos de algún estupefaciente, psicotrópico o inhalante, ingerir o usar, vender, proporcionar u ofrecer gratuitamente a otro en los recintos universitarios, 	<p>Se añade al presente artículo la siguiente fracción:</p> <ul style="list-style-type: none"> VII. La comisión de cualquier acto de violencia y en particular de violencia de género que vulnere o limite los derechos humanos y la integridad de las personas que forman parte de la comunidad universitaria.

<p>bebidas alcohólicas y las sustancias consideradas por la ley como estupefacientes o psicotrópicos, o cualquier otra que produzca efectos similares en la conducta del individuo que los utiliza;</p> <p>V. Portar armas de cualquier clase en los recintos universitarios;</p> <p>VI. La comisión en su actuación universitaria, de actos contrarios a la moral y al respeto que entre sí se deben los miembros de la comunidad universitaria</p>	
<p>Artículo 98. Las sanciones que podrán imponerse, en los casos que no tengan expresamente señalada una pena, serán las siguientes:</p> <p>I. A los miembros del personal académico:</p> <p>a) Extrañamiento escrito;</p> <p>b) Suspensión, y</p> <p>c) Destitución.</p> <p>II. A los alumnos:</p> <p>a) Amonestación;</p> <p>b) Negación de créditos y cancelación de los concedidos respecto al pago de cuotas;</p> <p>c) Suspensión o separación de cargos o empleos que desempeñen;</p>	<p>Se añade al presente artículo la siguiente fracción:</p> <p>III. Para los casos de violencia de género las sanciones indicadas serán aplicadas de conformidad con los principios de taxatividad y proporcionalidad en los términos establecidos por la normatividad y los Lineamientos correspondientes.</p>

<p>d) Suspensión hasta por un año en sus derechos escolares, y</p> <p>e) Expulsión definitiva de la Facultad o escuela.</p>	
<p>Artículo 99. El Tribunal Universitario conocerá exclusivamente de las faltas a la Legislación Universitaria presuntamente cometidas por los miembros del personal académico y los alumnos, a quien se considerarán interesados para todos los efectos legales, y estará integrado de la siguiente forma:</p> <p>I. Para todos los casos:</p> <p>a) Por un presidente, que será la persona con mayor antigüedad de los profesores del Consejo Técnico de la Facultad de Derecho.</p> <p>b) Un vocal Académico, que será:</p> <p>1. Para el caso de bachillerato, licenciatura e investigación, el profesor e investigador más antiguo del Consejo Técnico o Interno de la entidad de que se trate el asunto, salvo en la Facultad de Derecho y en el Instituto de</p>	<p>Se añade en el presente artículo de la primera fracción:</p> <p>b) Tres Vocales permanentes, que serán:</p> <p>1. El investigador o investigadora de mayor antigüedad del Consejo Interno del Instituto de Investigaciones Jurídicas;</p> <p>2. Una profesora o profesor de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán designado por el Consejo Técnico correspondiente, y</p> <p>3. Una profesora o profesor de la Facultad de Estudios Superiores Aragón designado por el Consejo Técnico correspondiente.</p> <p>Los integrantes permanentes deberán contar con los siguientes requisitos:</p> <p>i. Tener licenciatura en Derecho, y</p> <p>ii. Tener conocimiento en derechos humanos y/o género; en la integración del Tribunal</p>

<p>Investigaciones Jurídicas, en que será designado por el Consejo Técnico o Interno respectivo de entre sus miembros, y</p> <p>2. Para los programas de posgrado será el académico designado por su Comité Académico, o quien haga sus veces, de entre sus miembros.</p> <p>c) Un secretario, que será el Abogado General de la Universidad, quien tendrá derecho a voz y no voto.</p> <p>II. Para responsabilidades de alumnos, se integrará, además;</p> <p>a) Tratándose del bachillerato y licenciatura, con los dos alumnos propietarios elegidos para el Consejo Técnico de la entidad a que pertenezca el presunto infractor, y</p> <p>b) En programas de posgrado, con los dos alumnos elegidos para el Comité Académico respectivo, o para el que haga sus veces</p> <p>Las reglas para la suplencia en caso de vacancia, ausencia o impedimento serán</p>	<p>Universitario se garantizará que exista paridad de género</p>
--	--

fijadas en el Reglamento del Tribunal Universitario y de la Comisión de Honor

Fuente: Oficina de la Abogacía General (1962). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/1>

Anexo 2. Tabla 2

Ley General de Educación Superior, aprobada en abril de 2021 en el DOF

ARTÍCULOS	CONTENIDO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
<p>Artículo 7. La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:</p>	<p>Fracción V; la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos. Fracción VI; el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.</p>
<p>Artículo 10. Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en los siguiente:</p>	<p>Fracción XIV; el incremento en la incorporación de académicas a plazas de tiempo completo con funciones de docencia e investigación en las áreas de ciencias, humanidades, ingenierías y tecnologías, cuando así corresponda, para lograr la paridad de género, conforme a la normatividad de cada institución.</p> <p>Fracción XVII; la incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y</p>

	<p>difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad. Fracción XVIII; la promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior.</p> <p>Fracción XIX; la promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior.</p>
<p>Artículo 36. Las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios concurrirán y se coordinarán, en el ámbito de sus competencias, para garantizar la prestación del servicio de educación superior en todo el territorio nacional en los términos de esta Ley. Las acciones que realicen se basarán en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión. Tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afroamericanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad.</p>	
<p>Artículo 37. Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior,</p>	<p>Fracción II; modelos y programas educativos, así como acciones</p>

<p>en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada:</p>	<p>afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, que garanticen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres en los programas de educación superior.</p> <p>Fracción IV; la aplicación de acciones afirmativas para apoyar a mujeres en el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de los estudios que cursen en educación superior.</p>
<p>Artículo 42. Las instituciones de educación superior, con el apoyo de las autoridades respectivas, en sus ámbitos de competencia, promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico. Las acciones derivadas para el cumplimiento de este artículo respetarán la protección de datos personales y la privacidad de</p>	

<p>estudiantes y del personal que reciba los servicios.</p>	
<p>Artículo 43 El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior. En el ámbito de su competencia, conforme a sus procedimientos normativos y de acuerdo con sus características, las instituciones de educación superior promoverán, entre otras, la adopción de las siguientes medidas:</p>	<p>I. En el ámbito institucional:</p> <p>a) Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias;</p> <p>b) Creación de instancias con personal capacitado para la operación y seguimiento de protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres;</p> <p>c) Adopción de medidas para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa especialmente grave de responsabilidad;</p> <p>d) Aplicación de programas que permitan la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, para proporcionar una primera respuesta urgente a las alumnas que la sufren;</p> <p>e) Realización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las instituciones de educación superior en materia de derechos humanos, así como de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género;</p>

	<p>f) Promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y</p> <p>g) Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución;</p> <p>II. En el ámbito académico:</p> <p>a) Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos, y</p> <p>b) Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, y</p> <p>III. En el entorno de la prestación del servicio:</p> <p>a) Fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior;</p> <p>b) Promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres;</p> <p>c) Dignificación de las instalaciones</p>
--	---

	<p>sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se constituyan como espacios libres de violencia;</p> <p>d) Fomento de medidas en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente, y</p> <p>e) Promoción de transporte escolar exclusivo para mujeres.</p> <p>Las medidas establecidas en la fracción III de este artículo serán complementarias y coadyuvantes a las que realicen las autoridades respectivas en el ámbito de su competencia. La instancia para la igualdad de género dentro de la estructura de las instituciones de educación superior será la encargada de realizar el seguimiento de las acciones a las que se refiere este artículo.</p>
<p>Artículo 49. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 47 y 48 de esta Ley, corresponden a las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:</p>	<p>Fracción XVI; fomentar la igualdad de género y las condiciones de equidad entre el personal académico a cargo de las tareas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.</p>

Fuente: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Anexo 3. Guion de entrevista

Procesos educativos detonados en el Movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad De Filosofía y Letras de la UNAM

Objetivo: Analizar los procesos educativos que ocurren en el movimiento Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras, concretamente los acaecidos a partir del activismo de las feministas que la integran.

Datos Generales

Edad

Escolaridad

¿Cuándo te integraste al movimiento⁵³ (2017-2019)?

Constitución y Objetivos Del Movimiento

1. ¿Qué fue lo que motivó la constitución del movimiento?
2. ¿Cómo fue el proceso de consolidación?
3. ¿Qué se pretendía lograr con el movimiento? (objetivos)
¿Cuánto se han modificado hasta el día de hoy?
4. ¿Por qué MOFFYL?

Proceso Educativo y Formación Política

5. ¿Cómo participas o participabas en el movimiento?
6. ¿Cómo te iniciaste en el activismo/ámbito político? militancia previa en otros grupos: ¿qué actividades realizabas? ¿qué aprendiste en estos grupos?
7. ¿Qué o quién te inspiró para acercarte al feminismo y al movimiento?
8. ¿Cómo te has preparado para adentrarte en el ámbito feminista?
9. A partir de tu militancia feminista, ¿cómo es tu actuar en la vida cotidiana? ¿cómo intervienes en tu entorno con dicha perspectiva?
10. ¿Qué cambios han ocurrido en ti a partir de tu integración a las MOFFYL? ¿Cómo se dio el cambio?
11. A partir de la interacción con tus compañeras ¿Qué nuevas habilidades, saberes y actitudes has aprendido?

Principales Acciones y Actividades

12. ¿Cuáles son sus recursos para alzar la voz? ¿Cómo los aprendiste?
13. ¿Cómo se construyen y organizan estos espacios de acción y cuidado? ¿Qué referencia tomaron para realizar de esta forma las acciones?
14. ¿Qué actividades de formación y recursos utilizaron para convocar a más mujeres a unirse al movimiento?

⁵³ El guion de entrevista se modificó al sustituirse la palabra "colectiva" por movimiento, debido a que algunas integrantes MOFFyL no se asumían como grupo exclusivo de una colectiva, ya que su intención era que toda mujer pudiese participar en sus actividades, en cualquier momento.