

Mareas feministas en las universidades latinoamericanas

#2
Marzo 2025

Sentipensar en el aula: experiencias pedagógicas feministas

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Julieta Evangelina Cano
Steven Ruben Curay Valdiviezo
Mariana Alvear Montenegro
Yenny Carolina Ramírez
Zaida Almeida Gordón
María Fernanda Solórzano Granada
Tania Jimena Hernández Crespo
Paulina Serú
María José Gutiérrez
Milena Almeida Mariño
Márgara Millán
Paula Aguilar

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Universidades y
despatriarcalización**



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Mareas feministas en las universidades latinoamericanas no. 2 : sentipensar en el aula : experiencias pedagógicas feministas / Julieta Evangelina Cano ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-005-2

1. Educación. 2. Psicología. 3. Aborto. I. Cano, Julieta Evangelina

CDD 363.46

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Coordinación del Grupo de Trabajo

Márgara Millán

Universidad Nacional Autónoma de México

margara.millan@gmail.com



Contenido

6 Apertura

Julieta Evangelina Cano
María Fernanda Solórzano
Granada
Milena Paola Almeida Mariño
Yenny Carolina Ramirez
Paulina Serú
Zaida Almeida Gordón
Márgara Millán

EJE: CONTENIDOS

10 Enseñar derecho con PdG Experiencia sobre el aborto

Julieta Evangelina Cano

14 Re-aprendiendo sobre diversidades sexo-genéricas con estudiantes de psicología clínica

Steven Ruben Curay Valdiviezo

19 Descolonizar el imaginario patriarcal Estrategia metodológica en el aula

Mariana Alvear Montenegro

EJE: METODOLOGÍA

24 El círculo de lectura Mary Shelley

Yenny Carolina Ramírez

28 Una comunicación para los procesos sociales, entre el aprender haciendo y el aprender sintiendo

Zaida Almeida Gordón

33 Reflexiones sobre la enseñanza/aprendizaje de género en la educación intercultural y comunitaria

María Fernanda Solórzano
Granada

40 Error: Dispositivos pedagógicos para el trabajo sobre género, feminismos y violencias.

Tania Jimena Hernández Crespo

46 Hacia la reconstrucción de lo común

Talleres colectivos para el
abordaje de las violencias
patriarcales en la universidad

Paulina Serú

52 Juegos y ternura radical en el aula

María José Gutiérrez

EJE: INSTITUCIONALIZACIÓN

57 La ñañidad en la academia

El ejercicio de la transversalización de género en la facultad de comunicación social

Milena Almeida Mariño

63 Bajarse del pedestal o la docencia ¿para qué?

Márgara Millán

67 ¿Hay autoras en tu programa?

Ecos de una pregunta incómoda

Paula Aguilar

72 Apuntes finales

Julieta Evangelina Cano

María Fernanda Solórzano

Granada

Milena Paola Almeida Mariño

Yenny Carolina Ramirez

Paulina Serú

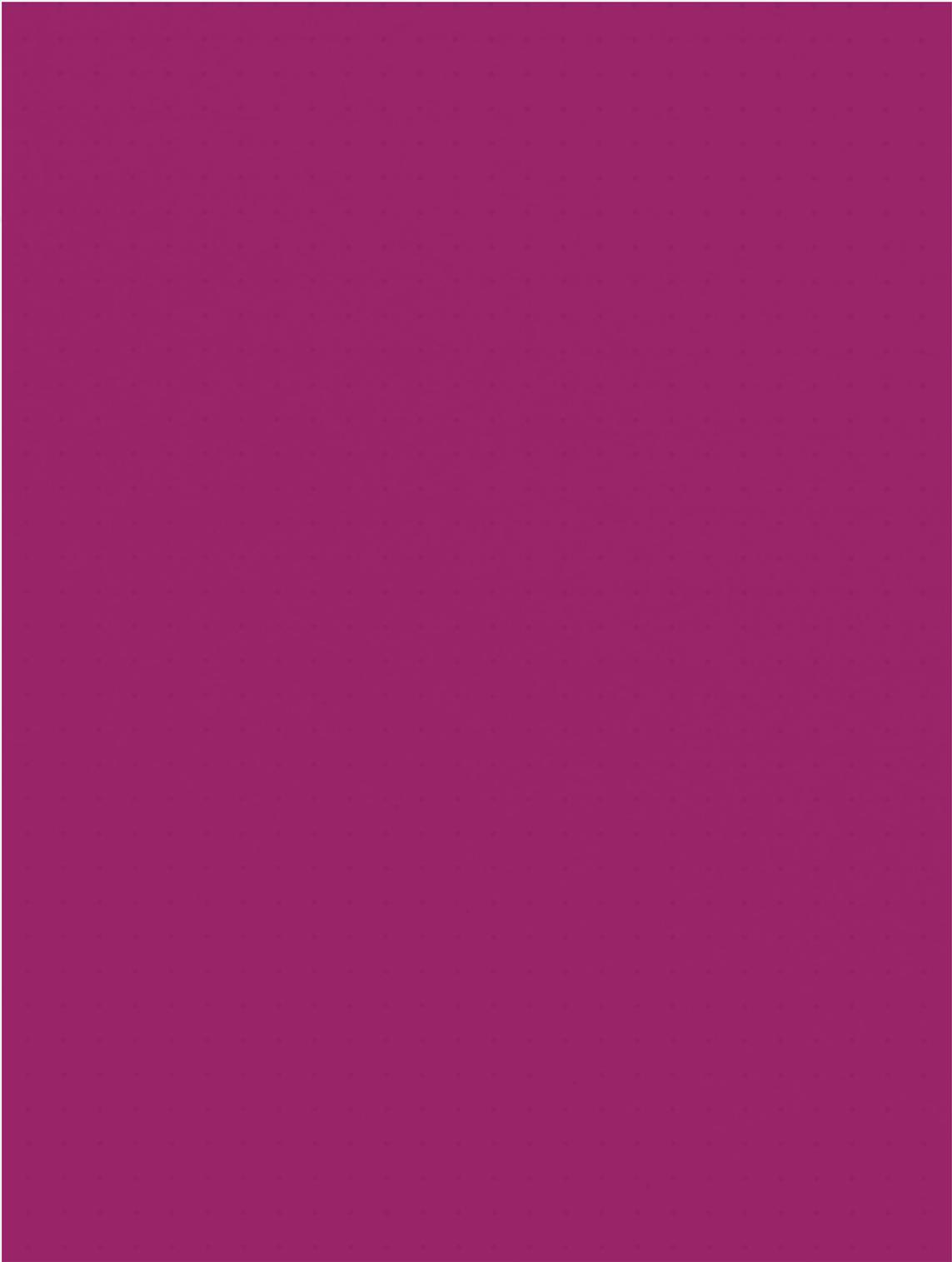
Zaida Almeida Gordón

78 Epílogo

Taller de sentipensar colectivo

2 de diciembre de 2024





Mareas feministas en las universidades latinoamericanas
Número 2 • Marzo 2025



Apertura

Julieta Evangelina Cano*

María Fernanda Solórzano Granada**

Milena Paola Almeida Mariño***

Yenny Carolina Ramirez****

Paulina Serú*****

Zaida Almeida Gordón*****

Márgara Millán*****

Esta segunda Boletina del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización tiene como objetivo presentar distintas experiencias pedagógica-didácticas que ilustran la introducción de la perspectiva de género (PdG) feminista en las aulas universitarias. Partiendo del consenso de que es necesaria -y urgente- la introducción del enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, el interrogante emerge al pensar en cómo hacerlo.

- * Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ** Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- *** Universidad Central del Ecuador (UCE). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- **** Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ***** Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ***** Universidad Central del Ecuador (UCE). Integrante del Grupo de Trabajo LACSO Universidades y despatriarcalización.
- ***** Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

Introducir la PdG feminista es clave porque permite desvelar (*correr el velo de*) las relaciones de poder existentes en nuestra organización social, que ubican a las mujeres y LGTBIQ+ en lugares de subalternidad. Trabajar desde este enfoque contribuye a transformar esa realidad de desigualdades varias que habitamos. Sin embargo, cómo hacerlo concretamente en el aula es un conocimiento didáctico que aún queda por construir y sistematizar. De ahí surge la idea de esta Boletina: un documento construido colectiva y colaborativamente que pretende convertirse en una herramienta para la reflexión situada.

Lo que sigue a continuación son esas experiencias en el aula en las que, profas y alumnas/es/os han transitado los contenidos desde una PdG feminista. A continuación, se encontrarán con 12 experiencias pedagógicas de las siguientes carreras universitarias: abogacía, comunicación social, sociología, psicología, ciencias políticas y sociales, lengua y cultura y experiencias en talleres de sensibilización. De las mismas, se desprenden distintos desafíos: algunos vinculados a las respuestas del propio estudiantado, que a veces es reactivo a este tipo de enfoques, y nos convoca a desplegar diversas estrategias para convertir el aula en un espacio de aprendizajes y debate genuino. También aparece como obstáculo la cultura organizacional de las Universidades, que muchas veces se autoperceben progresistas, pero tienen sus reparos con la teoría crítica feminista -reparos que defienden privilegios-. Por último, algunas de las experiencias se encuentran situadas en medio de crisis más generales de las Universidades públicas, en donde las docentes han contribuido a sostener la agenda feminista desde propuestas que desafían la lógica habitual del academicismo universitario. Y, entramado con todo lo anterior, aparecen los desafíos propios de la institucionalización de esta perspectiva en los programas de estudios.

De la totalidad de las narraciones individuales podremos extraer insistencias, pero también experiencias que se destacan, lo que nos permitirá en las conclusiones de esta segunda Boletina, realizar un aporte al campo de la didáctica de la educación superior en diálogo con la PdG. Las

experiencias que siguen están organizadas en torno a tres ejes: contenidos, metodologías e institucionalización de la PdG en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Esperamos que las mismas resulten un repertorio de ideas posibles para ensayar en otros territorios.

Al final de esta boletina, encontrarán un texto elaborado colectivamente que recoge reflexiones y diálogos surgidos de un taller de sentipensar, desarrollado en diciembre de 2024 entre integrantes de este Grupo de Trabajo. En dicho encuentro nos propusimos volver la mirada sobre las experiencias pedagógicas, para detenernos en los procesos que traían condensados, re-explorando nuevas dimensiones que interrogaron los espacios, tiempos, afectos y materialidades en común, implicadas en aquello que habíamos narrado individualmente. A través de la escritura conjunta y la circularidad del intercambio, buscamos destacar lo que sostiene y da forma a nuestras prácticas despatriarcalizadoras de la academia: la potencia de lo colectivo.

EJE: CONTENIDOS

Mareas feministas en las universidades latinoamericanas
Número 2 • Marzo 2025



Enseñar derecho con PdG

Experiencia sobre el aborto

Julieta Evangelina Cano*

En la carrera de abogacía del IUPFA tengo a cargo un seminario electivo “Estudios de género y derecho”, dirigido a estudiantes de 4to. año. El estudiantado se caracteriza por ser personas adultas de más de 30 años, más mujeres que varones y la mayoría es personal policial. Dentro del vasto programa de estudios que he diseñado, en la unidad de derechos sexuales y no-reproductivos, uno de los temas a trabajar es el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo (en adelante IVE).

La cuestión del aborto siempre es un tema “delicado” cuando la intención es poder escuchar todas las voces y generar un espacio que favorezca la posibilidad de reflexionar en clave feminista sobre el tema. Y digo lo de “delicado” porque el estudiantado de la carrera se podría caracterizar más bien conservador. Tal como lo plantea Benente (2017), los y las estudiantes son socializados a partir de una formación jurídica despolitizada, que separa al derecho de la realidad social, y que muchas veces tiene éxito en convencerlos/as de que el derecho explica la realidad. Es así que a los abogados y abogadas les cuesta poder incorporar la diferencia entre igualdad formal y desigualdad material que explica a las sociedades occidentales.

En el año 2020, por medio de la ley 27.610, se legalizó la IVE en Argentina. Una práctica común de la enseñanza del derecho es enseñar y evaluar el

* UNLP/ IUPFA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización

conocimiento de la ley vigente. Sin embargo, considero que sólo saber el texto de la ley no alcanza para poder reflexionar sobre la historización de la demanda, y por qué el reconocimiento de este derecho consolida la ciudadanía sexual para mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar. Es por ello que mi propuesta para abordar este tema es heterodoxa.

El tema lo trabajamos en una clase de dos horas. Para el encuentro les pido que lleven leídos dos textos. El primero es una selección de “Calibán y la bruja” (Federici, 2010), a partir del cual me interesa presentarles una explicación de la prohibición del aborto no religiosa, sino económica. La autora analiza la acumulación originaria en clave de género que sucede en la edad media y que, de acuerdo a la explicación de Marx en *El Capital*, es condición de posibilidad para el surgimiento del modo de producción capitalista. En ese sentido, la propuesta es dar cuenta de cómo afectó de forma diferente a las mujeres esta situación, en el marco de un sistema que necesitaba que las mujeres produzcan hijos/as para que constituyan la mano de obra proletaria, e incluso el ejército de reserva. Entonces, la autora analiza cómo se prohibieron medidas de control de la natalidad, cómo se controló a las mujeres y a las parteras, y se expropió al colectivo femenino la posibilidad de poder decidir sobre su propio cuerpo y compartir los saberes al respecto.

El segundo texto que les pido que lleven leído es de la abogada Soledad Deza (2018), quien analiza en un artículo (en ocasión del primer tratamiento parlamentario sobre la IVE en 2018), cuáles son las palabras que más se destacaron en el debate en la Cámara de Diputados/as. Con ese objetivo, hace un contrapunto entre los sentidos que tienen las categorías utilizadas en el debate, y cómo desde una perspectiva feminista se construye a las mujeres (y otras personas con capacidad de gestar) como seres autónomos que deben tener el poder de decidir sobre su cuerpo y plan de vida; mientras que del otro lado se prioriza al sujeto de derechos “hijo/a”, el aborto es pensado como un asesinato, y a la mujer que aborta como una criminal.

Con ese marco de lectura previa, en la clase les propongo leer en conjunto, un poco cada uno/a y en voz alta, un capítulo de la novela “Catedrales” de Claudia Piñeiro. El capítulo seleccionado es la historia de una adolescente que se somete a un aborto clandestino, narrada desde la perspectiva de la amiga, quien la acompaña a realizarse la práctica en condiciones insalubres, y es testigo del proceso de septicemia y posterior muerte de la chica.

En el año 2023, con esta secuencia de trabajo, empezamos leyendo el capítulo de la novela. Sucedió que incluso una estudiante no pudo continuar con la lectura, porque se emocionó y se le quebró la voz. Debo reconocer que la narración es conmovedora, es difícil no empatizar con la situación de la chica que aborta y su amiga.

Una vez que finaliza la lectura colectiva, la primera pregunta que les formulo es qué sentimientos les generó la historia. Preguntar por sentimientos en un aula de 4to. año de derecho es bastante inusual. Las respuestas son bastante unívocas: la historia es cruel e injusta. Surgen preguntas sobre personajes ausentes en la trama, sobre motivaciones, sobre situaciones que condicionan las elecciones personales. Para quienes han traído leídas las lecturas indicadas, el vínculo con las mismas es “casi espontáneo”.

Mi propuesta entonces, es volver a poner a la mujer (y/o persona con capacidad de gestar) en el centro del debate, señalando cómo la estrategia identificada como “pro-vida” se olvida de las mujeres y se centra en el embrión/feto como sujeto de derechos, negándole a las mujeres los derechos que reconocen a éstos. Y esta propuesta se basa en humanizar a las sujetas, es acercarse a una historia (casi) real, es reflexionar cómo afecta el derecho a la vida real de las personas, tanto cuando prohíbe como cuando permite. Es muy fácil militar la prohibición cuando no está siquiera la posibilidad de ponerle el cuerpo a una gestación no deseada. Por ello, el capítulo de la novela es clave en la aproximación a este entendimiento.

En la última experiencia en que puse en práctica esta secuencia didáctica, la misma persona que se emocionó a leer una parte de la historia, nos contó a todo el curso que ella -cristiana-, entiende que el aborto es pecado, pero que sin embargo cuando le tocó a su sobrina tener que decidir entre su vida y el futuro de la gestación, se convirtió en el principal sostén emocional y legal para que la misma accediera, en ese entonces, a una interrupción legal del embarazo². En este punto, y luego de compartir impresiones, sentimientos e interpretaciones de los textos indicados, la conclusión suele ser que abortar o no abortar es una decisión personalísima que nadie debería imponer a ninguna persona, y que el Estado debe garantizar su acceso en condiciones de igualdad, porque el riesgo para la salud y la vida de las mujeres (y disidencias sexuales) es, de otra forma, muy alto y desproporcionadamente injusto.

BIBLIOGRAFÍA

- Benente, Mauro (2017). "Derecho y derecha. Enseñanza del derecho y despolitización". En: *Derecho Penal y Criminología*. Año VII, Nro. 1. Febrero. Pp. 181-192.
- Deza, Soledad. (2018). "Aborto y palabras: el discurso como lupa". En: *Con X* (N.º 4), e021.
- Federici, Silvia. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.

² Antes de la ley IVE en Argentina se permitía el aborto por causales (art. 86 Código Penal): por afectación a la salud (inc. 1) y también cuando el embarazo era producto de una violación sexual (inc. 2).



Re-aprendiendo sobre diversidades sexo-genéricas con estudiantes de psicología clínica

Steven Ruben Curay Valdiviezo*

Durante cinco años, desarrollé un proceso de capacitación y sensibilización con estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Este programa abordó de manera integral temáticas relacionadas con género, diversidades sexuales, violencias de género contra mujeres, diversidades sexo-genéricas y cualquier expresión asociada a lo femenino. Asimismo, incorporé una perspectiva psicológica existencial, afirmativa y con enfoque de género para generar espacios de encuentro para el desahogo emocional. Este artículo se centra en los talleres dedicados a diversidades sexuales, diseñados en dos sesiones de cuatro horas cada una, realizadas tanto de forma presencial como virtual. Dichas sesiones tenían como objetivo fundamental proporcionar un marco teórico y vivencial que facilitara comprender la realidad de las diversidades sexuales en Ecuador, explorando su historia, formas de amor, identidad, expresión y las violencias específicas que enfrentamos como comunidad.

El diseño metodológico buscaba trascender una aproximación meramente teórica o empática para conectar a las y los participantes con las realidades de las diversidades sexuales, a partir de un reconocimiento personal de emociones como la vulnerabilidad, la exclusión o la

* UCE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

discriminación; también promovía una reflexión crítica y movilizadora sobre cómo las emociones como la rabia o la indignación pueden ser transformadas en acciones concretas que cuestionen las normas hegemónicas, impulsando procesos de activismo, movilización y cambio. Como señala Freire (2005, pp. 112-113): “*Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación*”. Este enfoque evitaba que las personas cisheterosexuales construyeran discursos distantes o externos respecto a las violencias basadas en género, fomentando una comprensión integral y una implicación activa en la deconstrucción de prejuicios.

El contenido del curso se estructuró desde un recorrido histórico sobre cómo las diversidades sexuales han sido entendidas, desde su estigmatización como pecado y patologización como enfermedades mentales, hasta el enfoque de derechos humanos vigente en la actualidad. Además, se analizaron las diferentes formas de LGBTIQfobia y sus niveles de expresión, invitando a los y las participantes a reflexionar sobre si han reproducido estas formas de violencia, de manera consciente o inconsciente, y sobre las implicaciones que esto conlleva. Este análisis promovió una comprensión crítica de cómo las actitudes individuales pueden contribuir a estructuras de opresión.

Un aspecto fundamental de la metodología fue el acercamiento consciente a las diversidades sexuales. Este proceso incluía actividades como la participación en espacios LGBTIQ+, la revisión de contenido audiovisual con representaciones positivas de las diversidades sexuales o la lectura de narrativas que visibilizan las experiencias de esta comunidad, como el libro “*Los fantasmas se cabrearón: crónicas de la despenalización de la homosexualidad en el Ecuador*” de Purita Pelayo (2021). Estas actividades culminaban en un espacio de reflexión donde, de manera anónima, las y los participantes expresaron sus dudas y prejuicios. Estas inquietudes eran sistematizadas y abordadas colectivamente, fomentando un aprendizaje horizontal y significativo. Como destaca Rogers (1966), “*Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto*”

con muchos sentimientos y potencialidades (...) podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje”.

Para fomentar la participación activa y el aprendizaje horizontal, se utilizaron herramientas como post-its, que permitían recolectar dudas y prejuicios de manera anónima. Estas inquietudes eran sistematizadas y discutidas colectivamente durante los talleres, promoviendo un espacio seguro para el diálogo. El uso de papelotes servía para registrar y analizar los puntos en común identificados por los y las participantes, sistematizando las áreas que requerían mayor revisión y estructurando compromisos individuales y grupales. Además, se alentaba a los y las participantes a llevar una bitácora personal, donde podían registrar sus reflexiones, aportes personales y profesionales, así como su sentir en relación con cada taller y las actividades desarrolladas. Este recurso facilita un aprendizaje introspectivo y permite evaluar el impacto de las sesiones a nivel individual.

El grupo de participantes estaba compuesto por estudiantes de séptimo a décimo semestre de la carrera de Psicología Clínica, en su mayoría cissexuales y heterosexuales, aunque también se contó con estudiantes que se reconocían como parte de la comunidad LGBTIQ+. Un porcentaje significativo de ellos y ellas provenía de contextos religiosos cristiano-católicos, lo que inicialmente podría sugerir barreras ideológicas para abordar estas temáticas. Sin embargo, la experiencia demostró que incluso personas con convicciones religiosas pudieron deconstruir sus prejuicios y adoptar un enfoque profesional respetuoso hacia las diversidades sexo-genéricas. Esta diversidad de participantes también incluyó estudiantes migrantes internos de otras ciudades del Ecuador, donde las temáticas LGBTIQ+ suelen ser tratadas como un tabú, lo que representó un desafío adicional para el diseño del programa.

La metodología empleada integró principios del enfoque existencial-humanista y la pedagogía crítica, estableciendo una sólida conexión entre el espacio educativo y el terapéutico. Rogers (1996) plantea que elementos

como la autenticidad, la empatía y la aceptación incondicional son esenciales para crear un entorno educativo seguro, participativo y transformador. Estos principios se combinaron con la propuesta de Freire (2005) de fomentar un diálogo crítico que permitiera a las y los participantes cuestionar y transformar las estructuras opresivas en las que se encuentran inmersos. Además, la pedagogía de la ternura aportó una dimensión afectiva al proceso, integrando el cuidado y la sensibilidad como pilares del aprendizaje, asegurando que cada participante pudiera habitar el conocimiento desde su sentir.

Sin embargo, abordar estas temáticas presenta desafíos importantes. La psicología, como disciplina, tiene una deuda histórica con las diversidades sexuales, ya que muchas de sus teorías y prácticas perpetúan la patologización de esta población. En la Facultad de Ciencias Psicológicas de la UCE, todavía se enseña que las diversidades sexuales son patologías clínicas susceptibles de “curación”. Este enfoque, además de obsoleto, contradice los principios de derechos humanos y perpetúa una visión discriminatoria. Adicionalmente, la falta de compromiso institucional para integrar estas temáticas en la formación profesional refleja una resistencia que afecta el desarrollo de conocimientos y prácticas inclusivas en el ámbito de la salud mental.

Los resultados del proyecto reflejan tanto avances significativos como áreas de mejora. En términos teóricos, las principales dudas de los y las participantes se relacionaban con la definición de categorías de diversidad sexo-genérica, el marco legal de protección de derechos, y las implicaciones éticas de trabajar con esta población. A nivel personal, algunos estudiantes reconocieron no estar preparados para trabajar con personas de diversidades sexuales debido a sus convicciones o prejuicios. Sin embargo, la mayoría mostró un cambio significativo en su perspectiva, comprometiéndose a respetar las identidades de género y a mantenerse en un proceso constante de deconstrucción y aprendizaje. Para las y los participantes que pertenecían a la comunidad LGBTIQ+, los talleres

representaron una oportunidad para reconocer y fortalecer su identidad en un entorno seguro y reflexivo.

Este proceso de capacitación no solo permitió abordar las diversidades sexuales desde una perspectiva teórica, sino también promover transformaciones personales y profesionales. La combinación de enfoques humanistas y críticos permitió que los y las participantes no solo entendieran las realidades de nuestra comunidad, sino que también se reconocieran como parte de la problemática de la violencia por prejuicio y desarrollen compromisos personales y profesionales frente a esta realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo. [1970] (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- la homosexualidad en el Ecuador. Quito:US-FQ PRESS
- Pelayo, Purita. (2021). *Los fantasmas se cabrearon: Crónicas de la despenalización de*
- Rogers, Carl. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Nueva York: Paidós.



Descolonizar el imaginario patriarcal

Estrategia metodológica en el aula

Mariana Alvear Montenegro*

La necesidad de memorias vivas, como posibilidad de narrarnos desde otras voces, me ha parecido una apuesta altamente contraria a las formas oficiales de conocer el pasado. Pensar, por ejemplo, que soy el resultado de un modelo educativo colonial, eurocéntrico, capitalista y patriarcal han despertado en mi camino profesional como docente, inquietudes, frustraciones y necesidades de encontrar referentes académicos y sociales que me hablen en un lenguaje más cercano y desde memorias compartidas.

Tras diez años de haber llegado por primera vez a la facultad, en abril de 2014 regresé, pero esta vez a trabajar como profesora en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador, bajo la figura de profesora a contrato. La primera materia que tuve a cargo fue Historia de América Latina, al revisar la microcurrícula me encontré con lecturas y textos que proponían una revisión interdisciplinaria desde la sociología política, historia, literatura y crítica literaria.

La propuesta surgió de la preocupación al revisar la microcurrícula de la cátedra de Historia de América Latina en 2016, tomando en cuenta que

* UCE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), vigente desde el 12 de octubre de 2010, se habla de la transversalización del género, interculturalidad y derechos en la educación superior. Todas las lecturas eran de intelectuales, filósofos y pensadores, ningún nombre, ninguna voz de mujeres que leer y/o escuchar sobre los procesos histórico-políticos y sociales de esta parte del continente.

Me interesó entonces revisar en la memoria propia, de colegas, de maestras y de amigas sobre lecturas, voces y miradas femeninas respecto de reflexiones actuales e históricas para entender el pasado de América Latina desde otras narrativas, otras miradas y otras posibilidades de recordar momentos claves de la vida y desarrollo de estas tierras del sur continental.

Rita Segato, Silvia Federici, María Lugones, Silvia Rivera Cusicanqui, Francesca Gargallo, fueron algunas de las mujeres que fui releendo, descubriendo, escuchando y sintiendo para desarrollar la cátedra a cargo. Inicialmente no fue tan fácil invitarlas al aula, leerlas y comprenderlas. El alumnado de ese momento, si bien tenía una postura crítica al proyecto neocolonial, eurocéntrico, conservador y neo imperialista de la educación superior; no lograba cuestionar, la univocidad masculina en las formas y narrativas que intentaban explicar la historia y la complejidad de sus procesos.

Incluso, podría decir que, en la estructura misma de la malla curricular de la facultad, no se había percibido la necesidad de incorporar voces, presencias, rostros y memorias femeninas para discutir la formación profesional. Con ese panorama la propuesta de incluir lecturas y textos de mujeres académicas, intelectuales, filósofas influyentes en el campo de las ciencias sociales de la región y del mundo sonó un tanto pretencioso; sin embargo, lo puse en marcha, decidí incluirlas en la microcurrícula, de manera arbitraria y sin pedir la aprobación de otros profesores a cargo de la misma cátedra o del área de conocimiento.

Luego de haberlas incluido en la microcurrícula, o sílabo, como se llama acá en Ecuador al programa de la cátedra a desarrollar durante el semestre académico, surgieron las dudas y hasta cierto punto, nervios por saber cómo sería la respuesta del estudiantado. Resulta entonces que la propuesta metodológica incluía discusiones activas y dinámicas sobre las lecturas de cada clase. Para mi sorpresa, los y las estudiantes se habían tomado el tiempo de revisar las lecturas y llevaron variadas preguntas sobre los temas, experiencias de vida e incluso mucha sorpresa al encontrarse con palabras, reflexiones y visiones femeninas desde variados campos del conocimiento que dialogaban con la Historia de América Latina. Ante este escenario mi necesidad de sostener la discusión y provocar la palabra de cada estudiante encontré relación entre variados recursos, desde videoclips musicales, cine latinoamericano, literatura disidente; la hipertextualidad posibilitó y nutrió esa propuesta metodológica de revisar la historia desde “otras voces”.

El desafío, ahora, era canalizar los resultados de esas reflexiones, preguntas, inquietudes y también de las posturas que, de alguna manera, buscaban polemizar sobre la propuesta de abordaje metodológico y teórico de la cátedra. Es preciso en este punto indicar que, el posicionamiento político-ideológico de la facultad se ha caracterizado por la polarización de posturas y, lastimosamente, defenderlas a nombre personal, antes que discutir en el nivel académico, procurando promover la producción y discusión, más bien cayendo en posturas dogmáticas que en la mayoría de los casos reproducen posturas y actitudes heteronormadas, machistas, sexistas y violentas. De tal manera que, el mayor de los desafíos ha sido sostener la propuesta dentro y fuera del aula, lo que se ha traducido en lidiar con formas de violencia simbólica, verbal, psicológica y hasta física por sectores de la academia altamente reaccionarios que, incluso, han tratado de usar las luchas feministas, como argumento de deslegitimación y justificación a sus posturas violentas.

Al cabo de ocho años los resultados visibles, van desde tener un sílabo institucional con siete mujeres, de un total de trece autores/as; además

de que las y los profesores que comparten cátedra hayan aceptado esta propuesta de trabajo teórica y metodológica. El cambio en la forma de percibir la realidad y la historia por parte del estudiantado es evidente, en la medida en la que se habla con más apertura de mujeres en las ciencias sociales, se van ubicando geográfica y temporalmente las posibilidades de producción académica, situación que de alguna manera contribuye en la formación académica de una facultad cuyo porcentaje de estudiantes, referencialmente, es mayoritariamente femenino.

Las posturas reaccionarias y violentas respecto de “otras formas” o metodologías de aprendizaje con enfoque de género y militantes siguen y seguirán generando malestar dentro de una academia caracterizada por la reproducción de estructuras heteronormadas que al “sentirse” tocadas y cuestionadas reaccionan reafirmando sus posturas patriarcales que, justificadas en los privilegios históricos, disputan de todas las formas posibles el poder y el control de la academia. Sin embargo, el trabajo en red y el sostenimiento colectivo, que ahora integra no solo a docentes, sino también y con mayor vigor a estudiantes es faro ante esta arremetida neo conservadora que cala en el sistema educativo y hace eco de esas formas de escarnio social, como estrategias de desarme y terror a quienes estamos en las militancias feministas.

EJE: METODOLOGÍA

Mareas feministas en las universidades latinoamericanas
Número 2 • Marzo 2025



El círculo de lectura Mary Shelley

Yenny Carolina Ramírez*

Desde hace algunos años, he empezado a hacer conciencia sobre la necesidad de transversalizar el enfoque de género en la universidad, especialmente, en mi labor cotidiana como docente de sociología. Un primer paso ha sido incluir en los programas de asignatura a autoras borradas, pero me he interpelado también con las preguntas por la pedagogía, cómo poder transformar los espacios fríos, distantes y jerárquicos del aula de clase en lugares seguros para la expresión y el intercambio de sentires, reflexiones y experiencias.

En el primer semestre del 2024, en la Universidad Nacional de Colombia tuvimos un paro muy importante motivado por la imposición de un rector, rechazado por la comunidad universitaria por ser sucesor de una serie de administraciones asociadas a la mercantilización de la universidad. Aunque siempre he estado muy activa en los momentos de movilización universitaria, era cierto que al transcurrir los días llegaban menos personas a los espacios de asambleas y perdía cada vez más contacto con mis estudiantes de la asignatura de Sociología del género. Inquieta por saber qué estaba ocurriendo con las/los estudiantes, cómo estaban viviendo la coyuntura y la necesidad de dialogar acerca de lo que estábamos viviendo, sentí la necesidad de convocarlas/os a encontrarnos.

El año anterior había conversado con una amiga acerca de lo interesante que resultaba la obra de Frankenstein leída desde una perspectiva

* UNAL. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

feminista. Coincidió que para los días del paro, el Consejo de literatura organizó un conversatorio sobre Frankenstein y el interregno. Fue una charla fascinante en la que abordaron los dilemas de la ciencia moderna, el proceso de autoformación de la autora, el romanticismo y su crítica política, y la gesta patriarcal que atraviesa toda la novela. Este conversatorio terminó de activar mi impulso por adentrarme en el estudio de la obra. Conseguí una versión digital para circular y envié la invitación a las/os estudiantes para participar en un círculo de lectura voluntario, sin calificaciones y que tenía el propósito de elaborar una crítica a la academia que estábamos reproduciendo en la Universidad Nacional.

Iniciamos el círculo con un aproximado de 15 estudiantes en una primera sesión colectiva en la que teníamos como tarea averiguar sobre la autora. Acordamos encontrarnos dos veces a la semana, dos horas cada una, en el horario y salón de clases correspondiente a la asignatura de sociología del género. Justo en la última clase, antes del inicio del paro habíamos estudiado la “Vindicación de los derechos de la mujer” de Mary Wollstonecraft, madre de Mary Shelley, y aunque Frankenstein no hacía parte de las lecturas del curso, resultaba un muy buen material para seguir hilando las reflexiones que traíamos y poder mantenernos presentes y activas/os en la Universidad de otra manera. Había un descontento en varias de las personas del curso con los espacios tradicionales de la política en la universidad, sentían que en las asambleas se reproducían lógicas autoritarias y eran espacios muy poco seguros para hablar y poder expresar sus puntos de vista.

El círculo de lectura surgió como un espacio que tenía como propósito central reunirnos y acompañarnos en un momento de crisis en la Universidad, Frankenstein era la excusa que motivaba el encuentro. Yo había trabajado el año anterior en un círculo de lectura en el que abordamos “El ensayo sobre el don” de Marcel Mauss. Fue un espacio de encuentro entre egresadas/os, investigadoras/es y estudiantes los sábados en la tarde. Parecía un poco excéntrico dedicar un sábado en la tarde a leer un trabajo de hace 100 años; sin embargo, ahí estábamos las/os fans del

don firmes en la tarea. Ese círculo lo había soñado desde años atrás y fue una gran alegría poder hacerlo de las/os compañeras/os del semillero de economía popular y feminista de la Universidad. Así que cuando propuse este nuevo círculo, pensé que al igual que el anterior, podía ser una buena oportunidad para juntarnos alrededor de temas de interés común.

Organizábamos los pupitres del aula de clase en círculo y teníamos café caliente en un termo para compartir con galletas, brownies o con una torta preparada por alguna de las integrantes. Cada encuentro lo iniciábamos recordando lo que habíamos abordado la vez anterior y empezábamos a leer. Teníamos una copia física de la obra que se circulaba persona a persona en el turno sucesivo de lectura en el círculo. Al principio, yo indicaba el momento de rotación del texto hacia la siguiente persona para garantizar que todas/os tuviéramos la oportunidad de leer; sin embargo, poco a poco fuimos tomando un ritmo propio y cada una/o identificaba el momento de parar y rotar el material a la siguiente compañera/o.

A medida que continuamos los encuentros, me sentía cada vez más motivada con este ejercicio de lectura colectiva. Los espacios del círculo se convirtieron infaltables para 6 de nosotras/os. Algunas otras personas nos acompañaban esporádicamente. Sostener el círculo demandaba un compromiso de llegar y hacer la lectura independiente del número de personas que asistieran. Era muy alentador cuando finalizábamos cada sección de la obra y fue un gran logro colectivo cuando la terminamos, nos sentíamos muy orgullosas de haber estado firmes en el propósito y haberlo cumplido.

Al hacer el balance destacamos varios elementos: la dinámica de círculo nos permite construir horizontalidad, al disponernos en el espacio, todas/os tenemos un lugar semejante. Todas las personas que asisten hacen parte del ejercicio de la lectura, eso posibilita que en cada sesión todas/os aportemos al espacio colectivo. Las compañeras destacaban que se sentían a gusto escuchando la voz de otra persona, se configura una práctica de cuidado en el que otra/o te lee. Seguir la lectura demanda una

actitud de escucha y atención permanente que nos alejaba de preocupaciones y distracciones externas, el espacio se convertía en un regalo que procurábamos disfrutar frente a todo tipo de eventualidades.

Nos generaba admiración la crítica tan aguda de la escritora, para nosotras/os hay una profunda sociología en ella que discute el estado de naturaleza humana, la configuración del crimen y la producción social de los monstruos; además, nos abre cuestionamientos a la ciencia moderna y su correlato de progreso..

Hemos intentado continuar con el círculo después del paro, sin embargo, nos enfrentamos a la escasez de tiempos y energía en medio de las extenuantes jornadas de trabajo. Nos surge el cuestionamiento acerca de las condiciones que la universidad posibilita para fortalecer los vínculos y la vida política. Las dinámicas productivistas y de exigencia individual dejan poco lugar para una academia reflexiva, de encuentro y reconocimiento mutuo, y nos suscita la pregunta: ¿Qué tipo de universidad es la que estamos re-produciendo en el presente?



Una comunicación para los procesos sociales, entre el aprender haciendo y el aprender sintiendo

Zaida Almeida Gordón*

Hace dos semestres tuve nuevamente la oportunidad de dictar la cátedra denominada: *Comunicación para los Procesos Sociales* a estudiantes de octavo semestre de la Carrera de Comunicación Social, con mucho entusiasmo pensé en articular el trabajo en clase con lo aprendido en mi primera experiencia de investigación autoetnográfica, misma que llevaba a cabo en ese entonces y había causado grandes sacudidas en mi vida profesional. Así, surgió este ejercicio sintiente de aprender haciendo, como una hoja de ruta donde el grupo de estudiantes podría revisar su propia historia, llamarla con un nombre, y buscar las formas personales de desdibujar los linderos entre lo íntimo y lo académico.

Fue en ese momento cuando comenzamos a expresar lo aprendido en clase a través de la escritura autoetnográfica, alineando esta práctica con mi búsqueda de una epistemología afectiva de la comunicación. Así, explorábamos el conocimiento teórico en diálogo con las experiencias de diversas colectivas sociales y feministas de Ecuador, así como con las vivencias y emociones de cada estudiante. Estos relatos se plasmaron en sus diarios de campo, convirtiéndose en una poderosa herramienta de reivindicación de sus malestares, afectos y formas de disfrute como

* UCE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

jóvenes. Este ejercicio colectivo nos permitió construir conocimiento y comprender mejor las narrativas de las organizaciones sociales.

Por lo tanto, a través de esta estrategia autoetnográfica, se logró comprender los fenómenos sociales que influyen en la comunicación en el contexto de los procesos sociales. Esto se llevó a cabo considerando la convergencia y el reconocimiento de los afectos y tensiones de cada estudiante, así como las experiencias sociales y feministas de defensa territorial que fueron visibilizadas en una exposición artística. En este proceso, mi rol como docente también requirió que reflexionara sobre mis propias emociones respecto a los temas que surgían en los escritos de los, las, les estudiantes, los cuales me generaron profundas reflexiones y rupturas en mi práctica docente, todo ello a partir de:

Un método que asume al investigador desde el yo y su circunstancia, el propio análisis y el análisis de los entramados de los que forma parte, se propone una intervención con miras a afectar, perturbar, dislocar, provocar, interpelar, retorcer y abarrocar (queeriar, enrarecer, pluralizar, diversificar, complejizar o invertir, torcer) el poder. Se entiende que el poder se perpetúa gracias a prácticas de agenciamiento y administración poco propicias a los cambios. Es así como el poder en las academias, los centros universitarios y casi todos los centros de producción de conocimiento, mantiene una fuerte fosilización de las prácticas, una esclerotización de los protocolos mediante complejos, burocráticos e ineficaces informes de control (Calderón, 2021, p. 27).

Hacia el saber situado de la comunicación

El año pasado, mi amiga Yana Lema Otavalo me invitó a explorar su trabajo expuesto en el Centro Cultural Metropolitano. Allí, junto a otros artistas y colectivos sociales, participó en la muestra titulada “Plantas de Poder”, que proponía:

Un regreso a la memoria del profundo significado de las plantas y su relación vital con diversas formas de vida. La exposición buscaba promover

un mayor conocimiento sobre el árbol lechero, sus ciclos y los tiempos que debemos cuidar, integrando esta información de manera visual y espiritual, desde una perspectiva poética y alfabética (Yana Lema, comunicación personal, 02 de septiembre de 2024).

Inspirada por esta experiencia, decidí extender la actividad a mi grupo de estudiantes. Su tarea consistía en acercarse al trabajo de artistas, colectivos sociales y feministas del país a través de la muestra. Para iniciar su primera bitácora, les propuse reflexionar sobre qué obra les había impactado y por qué consideraban importante buscar formas artísticas que denuncien y expresen las luchas sociales. A medida que avanzábamos en la escritura de los diarios, comenzamos a explorar los conflictos territoriales y sus múltiples dimensiones, que se manifestaban tanto en la defensa de la tierra como en la lucha contra la opresión de las territorialidades personales y feministas, hasta el reconocimiento del propio cuerpo como territorio.

La dinámica de la clase consistía en explorar ciertos elementos teóricos y establecer una pregunta disparadora para el proceso de llenado del diario de campo. En nuestras sesiones, promovíamos espacios de conversación inclusivos, donde todas, todos y todes podían participar. En otras ocasiones, realizábamos cartografías sociales y corporales como representaciones visuales de lo que deseaban expresar. A mediados del semestre, iniciamos un ejercicio de autoobservación y un trabajo de escritura íntima, donde los estudiantes comenzaron a recordar sus infancias y a dialogar con familiares o seres queridos, quienes compartían sus recuerdos y anécdotas sobre la niñez de los chicos. Luego, exploramos las auto-narrativas de la adolescencia y la asimilación, o no, de las normas patriarcales, para finalmente reconectar con el presente y la experiencia vivida en la muestra “Plantas de Poder”.

De esa manera pudimos senti-pensar sobre las prácticas comunicativas en la actualidad y la urgencia de renacer la comunicación como un proceso (re)humanizador y descolonizador, es decir “en su naturaleza

histórico-cultural y su carácter constitutivo de lo humano y lo social” (Torricco, 2022, p. 152).

En la última parte del ciclo lectivo, los estudiantes trasladaron todo el material de sus diarios de campo a una propuesta de narración autoetnográfica. La fotografía se convirtió en un elemento visual que acompañó su proceso de escritura, culminando en una exposición oral en la que cada estudiante compartió o leyó fragmentos de su texto¹.

Corazonar en clase

A pesar de haber emprendido un camino personal para romper, rompiéndome en los rigores dominantes de la vida académica. Siento, que continúo en la búsqueda de una pedagogía que corazone con la resistencia, y en ese derrotero veo que el hilado colectivo es fundamental. Este curso, para finalizar el semestre organizó un encuentro denominado: “Prácticas Comunicacionales en Organizaciones Feministas”, así invitamos a amigas, activistas y algunas colectivas para conversar en la Facultad de Comunicación Social durante 4 días, sobre el rol de la comunicación y la organización social.

- 1 “Auto etnografía desde la visión del colectivo génerxs diversxs en el reconocimiento de la igualdad de género y sus derechos y empoderamiento de la mujer a partir de la forma de pensamiento inculcada en mi infancia” (Ambar Rojas)
“Creciendo en equilibrio” (Córdova Cevallos Joseph Ricardo)
“Me perdí para encontrarme a mí mismo” (Gaona Jaramillo Kevin Sebastián)
“Reconexión natural: auto etnografía” (Daniela Baculima)
“Madre tierra y yo” (Meléndez Piedra Donina Elizabeth)
“Voces femeninas contemporáneas de la medicina ancestral en Ecuador” (Kimberly Benítez)
“Raíces de empoderamiento: tejiendo memorias de una infancia feminista” (Belén Palacios)
“Realidad alterada” (Carla Naranjo)
“Raíces ancestrales: un viaje personal hacia la medicina de la tierra” (Milena Macas)

Me pregunto ¿cómo logramos esta experiencia autogestiva de juntanza? gracias a las compañeras Milena y Mariana, con quienes pensamos en la posibilidad de plantear un ejercicio de cátedras compartidas, donde pudimos movilizar a las, los, les estudiantes a este encuentro. Pero en la praxis misma, las compas movilizaron sus contactos, sus ideas, sus recursos, para que el grupo organizador pueda levantar el encuentro. Por lo tanto, este hilado colectivo, fue una acción política-pedagógica-afectiva, donde las tejedoras de sueños de una universidad despatriarcalizada, ¡una vez más! fueron lanzando los hilos que sostienen y abrigan los espacios comunitarios del hacer-académico inclusivo, no sexista, no racista, feminista y transfeminista.

BIBLIOGRAFÍA

Calderón, Yecid. (2021). "La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas". En: Calle 14: revista de investigación en el campo del arte, 2021, vol. 16, núm. 29.

Torrico, Erick. (2022). *Comunicación (re)humanizadora: Ruta decolonial*. Quito: Ediciones Ciespal.



Reflexiones sobre la enseñanza/aprendizaje de género en la educación intercultural y comunitaria

María Fernanda Solórzano Granada*

Me formé profesionalmente como comunicadora social, pero nunca ejercí ese oficio. La docencia ha sido mi profesión desde hace veinte años. Me inicié como profesora universitaria en lenguas extranjeras de inglés y francés, un espacio donde no se discute sobre temas de género. No obstante, conforme profundicé en mi labor académica, comprendí que el género es transversal a cualquier área de estudio. Este entendimiento se hizo más claro tras realizar mis estudios de posgrado en Antropología Social.

Fui docente de las Carreras de Antropología Aplicada y Gestión para el Desarrollo Local Sostenible donde impartí clases sobre Teorías Culturales y Métodos Etnográficos, en estas asignaturas las discusiones y aprendizajes sobre género eran de forma teórica. La enseñanza/aprendizaje se limitaba a leer los textos de autoras como Rita Segato, Donna Haraway, Judith Butler y Marcela Legarde para ser discutidas en clases.

Mi perspectiva del aprendizaje/enseñanza sobre género cambió cuando dejé la docencia temporalmente para trabajar en proyectos de desarrollo comunitario con la Nacionalidad Indígena Siona del Ecuador. Formé

* UINPIAW. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

parte del grupo de trabajo encargado de construir su Plan de Vida, lo cual requería desarrollar metodologías participativas para integrar diversos saberes tanto intergeneracionales como de género. También fui parte del proyecto denominado “*Macuri: Tejidos Ancestrales*”, liderado por mujeres indígenas, cuyo objetivo es revitalizar sus conocimientos sobre sus artesanías y uso de plantas tintóreas. Paralelamente, me sumergí en el movimiento feminista ecuatoriano, lo que me permitió conectar las luchas de las mujeres indígenas por revitalizar sus prácticas culturales con las dinámicas más amplias del feminismo.

Hace dos años, inicié mi trabajo como docente en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi. La U. Amawtay Wasi (Casa del Saber) se basa en un modelo pedagógico desde la reivindicación de los saberes diversos, además, promueve los aprendizajes/enseñanzas desde el territorio y se fundamenta en el enfoque de “aprender haciendo”. Este modelo pedagógico pretende fortalecer la relación entre el conocimiento académico y las prácticas comunitarias, además valora la transmisión de saberes y el protagonismo de las comunidades en su propio proceso educativo.

Fui responsable de diseñar el módulo “Pedagogías del ser, saber, sentir y hacer” (16 semanas, 2 horas clase). Esta asignatura plantea reconocer otras formas de hacer pedagogías, propone superar los rezagos de las pedagogías hegemónicas en el proceso educativo. Al finalizar este curso, se esperaba que los y las estudiantes sean capaces de valorar y aplicar otros tipos de enseñanzas pedagógicas que den mayor importancia a la experiencia de la vida, al cuerpo y a los sentires.

En este curso incorporé algunas formas de enseñanza y aprendizaje desde la PdG. Pero, hablar de género y feminismos en las aulas es un desafío constante, pues implica cuestionar las estructuras tradicionales y las creencias culturales profundamente arraigadas en las y los estudiantes. En muchos casos, me enfrento a la resistencia de quienes ven estos temas como ajenos o innecesarios, lo que genera incomodidad o rechazo, con

frases como “el feminismo es igual que el machismo” o “las feminazis no quieren la equidad”. A esto se suma la diversidad de experiencias que traen mis estudiantes, quienes tienen posturas conflictivas por sus contextos culturales.

Encontré en la autoetnografía la herramienta y la metodología para abordar temas de feminismos y de género, o ¿la autoetnografía me encontró? En el 2018 fui invitada a formar parte del grupo “La Ovularia”, un espacio creado por académicas para autoreflexionar y autonarrar sobre nuestros roles en la academia y el ser mujeres. Desde la escucha de nuestras narrativas autoetnográficas aprendí que escribir desde lo personal, implica escribir desde lo colectivo; es decir que lo personal es cultural, situado y político (Bernal, 2019). Que la escritura autoetnográfica es sanación a través de escritos catárticos; es decir es una metodología de cuidado. Que es una experiencia encarnada de cómo las violencias nos han construido, porque la narrativa autoetnográfica es un proceso de hablar desde nosotras mismas como cuerpos de violencias, pero también, es narrar cómo hemos perpetuamos violencias con nosotras mismas y con los/as otros/as.

En este curso de “Pedagogías del ser, saber, hacer y sentir” se enfatiza la importancia de aprendizajes desde los afectos y las emociones a través de narrativas encarnadas que provoquen rupturas a la academia tradicional. Como punto de partida para abordar el tema de género, con las y los estudiantes escribimos postales autoetnográficas (pequeños escritos) sobre “nuestros cuerpos colonizados”, para explorar de manera íntima y reflexiva nuestras propias experiencias corporales. A través de la escritura, indagamos en cómo nuestros cuerpos han sido regulados, disciplinados o cómo nuestros cuerpos han resistido a las normas de género impuestas por la sociedad. Este ejercicio no solo fomentó la autoexploración, sino que también abrió el espacio para un diálogo colectivo sobre la construcción social del género y la corporalidad.

En un segundo momento, analizamos la importancia del territorio, las luchas anticoloniales, la decolonización del pensamiento y la emancipación de las mujeres en el marco de una lucha colectiva más amplia que incluya a toda la comunidad. Como menciona Julieta Paredes: “(...) la lucha contra el patriarcado desde los pueblos es la lucha por despatriarcalizar no solo la sociedad, sino también las relaciones comunitarias, que muchas veces se presentan como iguales, pero que en la práctica siguen subordinando a las mujeres” (Paredes, 2010, p. 12).

Asimismo, Adriana Guzmán señala que “la relación con la tierra es una relación de vida y respeto (...) que no puede haber liberación para las mujeres sin la liberación de la Madre Tierra, pues ambas están sometidas a un sistema patriarcal y capitalista que busca su explotación” (Paredes y Guzman, 2014, p. 35).

Después, las y los estudiantes escriben una nueva postal autoetnográfica enfocada en cómo experimentan y viven sus relaciones de género en el contexto de sus comunidades o territorios. Este ejercicio invita a una reflexión más situada, donde las y los estudiantes exploran cómo las normas de género se manifiestan en sus entornos cotidianos, tales como la familia o en su comunidad. Al escribir sobre estas experiencias, las y los estudiantes se cuestionan sobre las formas en que sus roles y relaciones de género están influidos por las costumbres y tradiciones. Estas narrativas autoetnográficas permiten identificar y analizar las tensiones de las normas de género impuestas por la comunidad y sus propios deseos o identidades.

Llega el momento de leer/nos nuestras postales autoetnográficas colectivamente. Emergen resonancias en las formas en que el género es vivido y negociado en diversos contextos, que nos permite comprender la perspectiva interseccional y comunitaria en los estudios de género. A pesar de que las clases son virtuales, los momentos en los que compartimos narrativas autoetnográficas sobre feminismos y violencias generan una profunda conexión, en esos momentos las cámaras se encienden y los

rostros emergen para compartir sus experiencias. Este espacio de lectura y escucha tiene como objetivo fomentar la empatía y la comunalidad mediante el intercambio de nuestras narrativas, comenzando por las mías. Al compartir mis experiencias desde mi cuerpo, mis emociones y mis sentimientos, busco crear un ambiente más seguro, en el que, como docente, me muestro sin máscaras, revelando mis vivencias.

Además, tenemos un espacio para leer las propuestas del feminismo desde el movimiento afroecuatoriano. El texto se llama “No soy feminista” de Valeria Angola (2021); en este ensayo la autora aborda varias temáticas relacionadas con la identidad, la discriminación y la interseccionalidad, destacando cómo las experiencias de las mujeres racializadas a menudo son invisibilizadas dentro del feminismo hegemónico.

Después de esta lectura hay muchas reflexiones porque varias estudiantes de pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianas se sienten identificadas con lo que Valeria Angola y Génesis Anangonó (2023) plantean: una lucha por la justicia racial y social desde una perspectiva que reconozca las intersecciones de raza, género y clase. Esta lucha busca reivindicar los conocimientos ancestrales y comunitarios del pueblo afroecuatoriano y de las nacionalidades indígenas, desafiando las estructuras de poder impuestas por el colonialismo y el patriarcado.

El cierre de este módulo es potente, puesto que escribimos la última postal autoetnográfica para contar nuestras propias historias y experiencias sobre las violencias basadas en género. Es un momento emotivo porque al final de esta escritura, cada postal se convierte en un poderoso testimonio que simboliza no solo el dolor y la lucha, sino también la esperanza y la determinación de construir un futuro más equitativo y libre de violencia.

Leernos y escucharnos desde nuestros escritos autoetnográficos fomenta un sentido de colectividad y comunalidad. Al compartir nuestras experiencias, las y los estudiantes pueden encontrar resonancia en

las vivencias de sus compañeras y compañeros y de la docente. Este intercambio no solo valida sus experiencias, sino que también les ayuda a comprender que no estamos solas en diferentes luchas. Además, al reconocer las intersecciones de género, etnia y clase en los relatos, se abre la puerta a un diálogo más amplio sobre la violencia patriarcal y la discriminación.

Finalmente, he llevado a cabo una cuidadosa compilación de relatos autoetnográficos que las y los estudiantes han compartido, y que han dado su consentimiento para ser publicados. Esta recopilación de narrativas tiene el propósito de que las voces de las y los estudiantes hablen desde “adentro”, desde los cuerpos, desde las emociones, desde las resistencias y no desde el margen o contextos que, a menudo, silencia sus historias. Espero que en algún momento estos relatos sean publicados para que sus/nuestras experiencias sean escuchadas más allá del aula. La aspiración de publicar esta compilación también refleja el compromiso de dar continuidad a las conversaciones iniciadas en el aula y de llevar estas narrativas a un público más amplio.

Considero fundamental abordar el tema de género y feminismos desde diversas perspectivas territoriales, integrando pedagogías decoloniales y metodologías críticas—como la autoetnografía—para promover un cambio que entendemos como un proceso comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Angola, Valeria (2021). “No soy feminista”. *Casa del tiempo*. <https://casa del tiempo. u a m . m x / i n d e x . p h p / 1 1 - c t 6 7 / 6 1 - c t - 6 7 - p r o f a n o s - a n g o l a>
- Bernal, Silvia. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y COLSAN
- Génesis Anagonó. (2023). La erradicación del racismo, un pendiente para la

próxima alcaldía de Quito. GK. <https://gk.city/2023/01/10/afrodescendientes-quito-pedidos-quito-racismo-alcaldia/>

Paredes, Julieta y Guzmán, Adriana. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?* La Paz: Moreno Artes Gráficas.

Paredes, Julieta. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Cooperativa El Rebozo.





Error: Dispositivos pedagógicos para el trabajo sobre género, feminismos y violencias

Tania Jimena Hernández Crespo*

*Busco el error como forma de respuesta
Un colapso seguro que perturbe mi cabeza*

Ana Tijoux

Soy profesora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, formo parte del Seminario Permanente de Estudios de Género y Feminismos de la misma Facultad y en el marco de las movilizaciones estudiantiles del 2020, diseñamos en colectivo dos asignaturas de género para las, los y les estudiantes de pregrado. Las asignaturas son Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología.

Este espacio académico-político se ha llenado en los últimos cuatro años de cientos de personas jóvenes, que manifestaban su deseo sobre aprender, dialogar e indignarse por el estado de las cosas. Las materias de género en la Facultad de Psicología de la UNAM han sido un espacio enriquecedor de la formación de psicólogas, psicólogues y psicólogos con

* UNAM. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

PdG. Desde este lugar hemos dibujado algunos dispositivos pedagógicos, entre los que se encuentra: el Error.

Todos somos erroristas, fue la consigna que un grupo de artistas acuñaron por error en el marco del repudio a la figura de George Bush en la IV Cumbre de las Américas en Mar del Plata, Argentina en 2005.¹

He gestado mi docencia desde el error, que es una palabra-acción que nos sitúa fuera de la constitución del acierto o de lo que está bien. Es un marco des-moralizante para el espacio académico, en tanto que sale de las lógicas dicotómicas que definen lo que “está bien” y lo que “esta mal”. El error, como palabra-acción, me permite situarme como erroristas, y esto apertura las rupturas de los binarismos y las dicotomías como categorías centrales del sistema, por lo que desde mi quehacer político feminista

- 1 Al otro día, cuando faltaban cuatro horas para que terminara la Cumbre y se fuera Bush, nosotros ya habíamos hecho lo que teníamos que hacer y nos quedaba un rato libre. Entonces fuimos a la playa, y de paso filmamos una escena de la película Operación Bang: los erroristas que vienen desde el agua, los erroristas agachados, los erroristas con el bote, los erroristas en las escolleras. Teníamos un bote inflable y un Jeep verde militar. Y de repente algunos dicen: “¿Hey, ahí pasan dos helicópteros. Vamos a apuntarles” ¿. Y después pasa un avión enorme, y nosotros en las escolleras apuntando. No sabíamos que era el Air Force One, donde iba Bush, y ese fue el error errorista. Dos minutos después, por todos lados, suenan las sirenas, empiezan a cerrar la playa y caen muchos policías con armas, con perros: “¿quietos, quietos, quietos, quietos, quietos” ¿. Y nosotros ahí tuvimos que decir: “¿Es un error. Las armas son de cartón” ¿ (porque el tipo decía: “¿tirála, tirála, tirála” ¿). Y dijimos: “Somos actores, estamos filmando una película”, y les entregamos una autorización municipal que habíamos hecho nosotros pero que sirvió. (...) ¿Cuál fue el error?”, y el policía le dice: “El error es que hubo cincuenta llamadas telefónicas, desde handies, desde la playa, de vecinos, diciendo que había piqueteros apuntando con armas hacia el cielo, y nosotros teníamos que venir”. Y dice nuestro compañero: “¿Pero usted nunca cometió un error?” Todo esto era conversación espontánea. Y el tipo dice: “Sí, el error que cometí fue ser policía. Yo quise ser actor pero no me dejaron”. Y ahí se completó el asunto. El tipo se estaba sintiendo parte del rodaje. Terminó armándose una discusión en la que se juntó mucha gente, con cámaras, y entonces nuestro compañero, al estilo evangelista, empezó a preguntarle una por una a la gente que estaba ahí: “¿Y usted, nunca cometió un error?” Y una mujer decía: “Yo me casé por error, querido”, y así cada uno empezó a hacer su catarsis. Después llegó el policía con la carta de autorización y dijo: “Pueden seguir tranquilos”. Y así terminó la escena. El error errorista consistió en este caso en que le apuntamos a Bush por error, por error nos vinieron a detener, y también por error nos dejaron ir, porque la carta era falsa. Y ahí dijimos: este es el corazón de la obra, esta es la clave (Wadajo, 2013, s/n).

rompe con lógicas esencialistas al situar el error como inherente a todo lo vivo. Tods nos podemos equivocar, errar es de humanos.

Colocarnos como erroristas y aprender en el error, no buscando los aciertos o las cosas que están bien hechas sino asumiendo constantemente que el error es continuo, que re-aprendemos ahí, que todas, todos y todes podemos y nos vamos a equivocar, que el error hay que abrazarlo e interrogarlo. Asumimos que el cis-tema está en todas partes, que hemos sido socializados desde la construcción de género binaria, cis, hetero, patriarcal y colonial, en donde las acciones deconstruidas no son sino devenires políticos, tomas de consciencia y de posición constante frente a inercias que proponen lógicas de dominación, sometimiento y violencia.

Trabajar en el error genera incomodidad, en mi clase se han presentado situaciones en donde nos hemos equivocado. Cabe destacar que como parte de las actividades desarrolladas para la materia se incluyen acciones que buscan que les estudiantes se equivoquen. Por ejemplo, haciendo una lluvia de ideas de *“cómo se les viste, cómo se les llama, a que juegan”* a dos sujetos *uno con lo que parece una vulva y otro con lo que parece un pene*. En dicha actividad, las y los participantes empiezan a volcar todo tipo de estereotipos, roles y mandatos de género. Estos aparecen sin ser convocados, como si se tratara del único código existente. Y la reflexión-devolución se sitúa en la develación del orden simbólico de la construcción de género, de como erramos al reafirmar el código. En estas reflexiones es común que alguien que ha errado dedique tiempo a justificar el error: *“lo que yo quería decir es tal”* *“yo no pienso así”*, incluso desde la angustia, como sí hubiera respuestas correctas en un sistema que produce todo tipo de estructuras para la equivocación. El reto está en abrazar el error, en asumir y hacerse cargo de estos errores, en abrazar esa incomodidad que produce el reproducir los códigos y el orden simbólico existente, sin el juicio sobre el error.

Estas acciones me han servido para construir comunidades que dialoguen sobre los errores como ventanas y caminos para generar comunidades

que sepan y puedan dialogar sobre las violencias, que produzcan la posibilidad de enunciar desde las violencias sutiles, los primeros gestos que nos lastiman o que producen daño, y generar una corresponsabilidad de acción-enunciación. Podemos hablar de los errores, dialogar sobre estos, construir comunidades que sean capaces de dialogar sobre las violencias con todas las incomodidades y responsabilidades que esto supone.

Cuando abrazo el error, me implica también romper las lógicas de superioridad moral que producen otras formas de violencia, el error incita romper los dogmas, así como los lugares de las verdades únicas. *“A los erroristas nos aburre tener siempre la razón”*. En nuestra clase nos damos cuenta de que los feminismos han cometido errores y de ahí crecen y se fortalecen, en la docencia se cometen errores y las aulas se pueden convertir en espacios de reconocimiento, aprendizaje y reparación.

Dicen los erroristas: *“Hoy día el sistema manipula y organiza los “aciertos” de la gente del común llamándolos “errores”. Para su propio beneficio disfraza sistemáticamente sus propios “errores” de “aciertos” y nuestros “aciertos” de “errores.”* (Internacional errorista, s/fecha). Por lo que sitúo al error es un espacio político de enunciación y de deconstrucción asombrosa en donde el asombro se junta con los errores. Asombrarnos como un recurso desestabilizador de las lógicas y estructuras del sistema. Asombrarnos de nuestros propios errores, con la posibilidad de maravillarnos con lo que los errores nos pueden mostrar, con lo encarnados que están estos, con lo imbricados que esta el sistema en nuestros cuerpos y pensamientos. Asombrarnos de poder decirle a las, los y les otros, te equivocaste, nos equivocamos juntos, en este dispositivo pedagógico nos podemos reír de los errores, para también hacernos cargo de los errores.

Darnos cuenta de que nos equivocamos, me ha implicado politizar el error. Errar es de humanos. Politizarlo como parte de un sistema que engendra subjetividades que compartimos todas, todos y todes en los espacios áulicos. Politizar el error, implica asumirlo no como situaciones personales o errores personales, sino políticos en donde los sujetos que

erramos somos parte de un entramado más amplio. El error nos interpela para desnormalizar y desnaturalizar las violencias, desigualdades y discriminaciones.

El error me ha permitido democratizar las aulas, generar un espacio de horizontalidad en donde todas, todos y todes, incluida yo (la que ocupa el lugar de la docente) nos podemos equivocar, este lugar produce un diálogo permanente para señalar los errores de las y los demás y los propios. Romper la estructura de poder-saber, porque *el poder no se equivoca*. Al interrogar los errores, podemos aprender de ellos, aperturar a discusiones más amplias para hacer reflexiones críticas de las formas en que están constituidos nuestros pensamientos, prácticas y afectos. El error se convierte entonces en un espacio de atención, escucha y reflexión constante en donde la incomodidad se transforma en potencias de saber y hacer.

El error que ha acompañado mi docencia ha gestado espacios afectivos potentes, en donde disfrutamos juntas, juntos y juntes de encontrar nuevos errores como una forma de aprender y poner en práctica la reflexividad propia del feminismo, de poner en marcha mecanismos de deconstrucción cotidianos y gozosos.

MANIFIESTO ERRORISTA.

TODOS SOMOS ERRORISTAS

1. El “Errorismo” basa su concepto y su acción, sobre la idea que el “error” es el principio ordenador de la realidad.
2. “Errorismo” es una posición filosófica equivocada, ritual de la negación, una organización desorganizada: La falla como perfección, el error como acierto.
3. El campo de acción del “Errorismo” abarca todas las prácticas que tiendan hacia la LIBERACION del ser humano y del lenguaje.

4. La confusión y la sorpresa son las herramientas preferidas de los “erroristas”.
5. El humor negro y el absurdo son los métodos erroristas por excelencia.
6. Los “lapsus” y los “actos fallidos” son nuestro deleite. (Archivo arte, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

Archivo arte. (2005). “Internacional errorista”. <https://archivoarte.uclm.es/artistas/internacional-errorista/>

Internacional errorista (s/fecha). “Manifiesto errorista”. Reexistencia. <https://reexistencia.wordpress.com/todas-las-revistas/revista-julio-2011/manifiesto-errorista/>

Wadajo (20 de mayo de 2013). “Todos somos erroristas”. *Nada para declarar*. <https://nadaparadeclarar.wordpress.com/2013/05/20/todos-somos-erroristas/>





Hacia la reconstrucción de lo común

Talleres colectivos para el abordaje de las violencias patriarcales en la universidad

Paulina Serú²

El yo que cuenta este relato es personal y colectivo. El plural será una forma de escritura y un posicionamiento epistemológico. Estas ideas no son producto de una aventura individual, sino más bien retoman conocimientos contruidos colectivamente con compañeras de trabajo, militancia e investigación. Soy socióloga egresada de la universidad pública, activista feminista, reciente investigadora y trabajadora universitaria. Integro el equipo interdisciplinario de la Consejería de Género, un área encargada de una -y varias más- tarea de reciente surgimiento, pero inusitada extensión y centralidad en el sistema universitario argentino: la implementación de los protocolos contra las violencias.

Esta es una experiencia situada en una universidad periférica, ubicada al suroeste del continente, en el “interior” del país, aun así, ensayada en una institución grande y tradicional, de las primeras que se fundaron en estos territorios. Esta no es una experiencia de aula, pero sí una experiencia pedagógica que testimonia acerca del trabajo que las feministas, de heterogéneas procedencias y tradiciones, venimos dando para

* UNCuyo. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

despatriarcalizar nuestras universidades. Se inscribe en una genealogía de esfuerzos previos y presentes de docentes e investigadoras que han forjado otros modos de enseñanza-aprendizaje, así como también, otros saberes, díscolos al canon académico.

Estamos convencidas de que despatriarcalizar el mundo universitario exige tramar una perspectiva sensible a las relaciones de poder que lo cruzan en distintas dimensiones. Históricamente nuestras universidades se han conformado como instituciones heterocispatriarcales, burocráticas, meritocráticas, capitalistas y colonialistas. Rasgos que tienen consecuencias en la vida de las personas que las habitamos, que se expresan estructuralmente mediante brechas, segregaciones y ausencias sistemáticas, pero que también se encarnan en situaciones cotidianas de discriminaciones, injusticias e incluso violencias. Así, los protocolos han sido herramientas que permitieron nombrar y denunciar lo que históricamente fue naturalizado o tolerado. También habilitaron espacios de escucha, acompañamiento y acción para incidir sobre las prácticas institucionales frente a las violencias. Sara Ahmed (2021) nombra este trabajo como un encarnar la disidencia dentro de la institución: incomodar, insistir, ser las aguafiestas que señalan una y otra vez los mecanismos con los que se reproduce un orden injusto. De momento ha sido agotador.

Con todo, desmontar estas estructuras y culturas de desigualdad ha ocupado y sigue ocupando nuestros esfuerzos. Tras años de implementación, hemos logrado algunos avances y unos cuantos desafíos. En este relato quisiera centrarme en uno de ellos: el tratamiento individualizado, burocrático y meramente sancionatorio de los protocolos ha resultado insuficiente para reparar los daños que las violencias provocan. La experiencia nos ha mostrado que las medidas implementadas suelen quedar recortadas del escenario más amplio, sin generar cambios duraderos en las prácticas y sentidos que atraviesan el espacio universitario. Así también, las sanciones -cuando llegaron- no siempre movilizaron procesos de transformación subjetiva, responsabilización o reeducación en quienes han sido sancionados. Por otro lado, aun cuando se abordaron las

situaciones, existieron veces en las que no se logró evitar prácticas revictimizantes como el pasilleo, la estigmatización de quien denuncia o la polarización en el entorno. En este sentido, advertimos la necesidad de abordar las situaciones considerando el impacto comunitario que estas tienen.

Concebir a las universidades desde sus comunidades es poner en el centro los entramados relacionales que entablamos quienes las integramos: relaciones académicas, laborales, pedagógicas, políticas, afectivas, culturales, recreativas, etc. Cotidianamente, las personas convivimos en estos espacios tejiendo vínculos de cercanía, encuentro, mutuo reconocimiento, diálogo y pertenencia. Así, las violencias en el ámbito no solo afectan a las personas individualmente, sino que deterioran estos vínculos, impregnando de daño esos entornos de convivencia. El efecto sobre las relaciones colectivas es profundo: los vínculos se debilitan, afectando el bienestar de las personas, llegando a provocar el desenganche, la deserción o incluso la expulsión.

Aquí surge el desafío: nos urge incorporar un enfoque relacional al abordaje de las violencias en las universidades. Como estrategia tentativa comenzamos a ensayar intervenciones destinadas a las grupalidades cercanas a las situaciones que llegaban a nuestro espacio. Se trata de talleres psicosocioeducativos con los que buscamos desandar las prácticas y valores que sostienen y reproducen las violencias, o bien, trabajar en la elaboración colectiva de lo sucedido y en la construcción de un sentido de responsabilidades compartidas y cuidado hacia la(s) persona(s) afectada(s). Resultan dispositivos complementarios al protocolo, que nos permiten intervenir en el tejido comunitario cercano cuando éste es afectado por las situaciones. Desarrollamos los talleres en dos modalidades:

Por un lado, como talleres de sensibilización. Proponemos una instancia más bien amplia dirigida al ámbito laboral, recreativo o educativo de personas que no necesariamente estuvieron implicadas en la situación de violencia, pero que pueden ser parte de un entorno que naturaliza

que estas sucedan. Así, esta modalidad apunta a trabajar la dimensión cultural del grupo, buscando generar interrogantes, desandar estereotipos o desmontar códigos sexo-genéricos en las formas de vinculación y trato. Solemos tomar estas estrategias ante situaciones de violencias más sutiles, simbólicas, micromachismos recurrentes o tratos discriminatorios solapados. En algunas ocasiones estos talleres son solicitadas por la persona afectada y en otras, emergen de la misma evaluación que hacemos como equipo. En ellos no se expone la situación emergente, pero sí se brinda un encuadre en el protocolo como paraguas de intervención. A menudo, iniciamos los talleres con una actividad lúdica que permite explorar de forma indirecta sentidos y experiencias personales, al tiempo que facilita la apertura al diálogo y se disminuye la reactividad ante el tema. Luego, solemos introducir el tópico a partir de un “caso modelo” o disparadores audiovisuales que resuenan con las experiencias generizadas vividas, conectando la reflexión común con el material elaborado por nosotras. El punto de partida siempre son los conocimientos y experiencias que cada persona trae consigo, con lo cual buscamos superar la brecha que instaura el modelo tradicional de capacitación expositiva a cargo de una “experta en género” que “sabe” y un resto de oyentes que “aprenden”. A modo de cierre, solemos recuperar buenas prácticas y construir juntamente con los participantes propuestas para su ámbito en particular.

Por otro lado, proponemos la modalidad de talleres de abordaje colectivo. Son espacios más reducidos, dirigidos específicamente a las personas que comparten el entorno laboral o educativo cercano a lo sucedido y que pueden estar directamente relacionadas con la situación de violencia. Dicha estrategia, que puede implicar uno o más encuentros, nos permite intervenir comunitariamente ante denuncias de protocolos en curso o, bien, procesos finalizados. El objetivo aquí es poder nombrar colectivamente a partir de un registro respetuoso que habilite la escucha y prevenga revictimizaciones. A su vez, esta modalidad también sirve para devolver información acerca de los procesos institucionales en curso, evitando que la ausencia de información ponga a circular rumores.

En los encuentros buscamos abordar las vivencias colectivas que el grupo pueda tener, procuramos dar lugar a la escucha de los malestares o miedos que hayan podido surgir y promovemos la empatía hacia la(s) persona(s) principalmente afectada(s). Cada encuentro se diseña artesanalmente conforme a cada situación. Solemos partir de la construcción de acuerdos que garanticen un ambiente de confianza y que faciliten la posibilidad de expresarse sin temor. La persona afectada puede decidir si desea estar presente o no, caso en el cual tomamos especiales cuidados en la moderación. El rol activo del grupo de talleristas es fundamental, en tanto brindan claves de lectura con PdG y derechos sobre las situaciones. Dada la emocionalidad que suele movilizarse en estas instancias, la presencia de al menos una de las psicólogas del equipo de trabajo se ha vuelto un requisito indispensable para desarrollar esta modalidad, ya que entendemos garantiza el cuidado, tanto de las talleristas como del grupo de participantes.

En suma, la experiencia con el protocolo nos llevó a desarrollar estrategias pedagógicas para desarmar las violencias. Retomando a Rita Segato (2016) reconocemos que la violencia, para reproducirse, necesita una estructura insensible al dolor ajeno, encapsulada, desconectada de los lazos de reciprocidad. Según esta autora, para combatir la “pedagogía de la crueldad” en nuestras sociedades, necesitamos construir una pedagogía del afecto y de lo común, que permita recuperar la empatía frente a las injusticias que sufren otras personas. La experiencia aquí compartida busca, entonces, promover procesos pedagógicos despatriarcalizadores a partir de la cercanía afectiva con las situaciones sucedidas en la universidad. A través de estos dispositivos creemos que es posible fortalecer el involucramiento de las personas con la erradicación de las violencias, ensanchando, con nuevos enfoques, las herramientas existentes. Se trata de ensayar una “política de cercanía”, atenta a repensar las prácticas cotidianas y reparar los daños que día a día provoca la cultura patriarcal. Así también, los talleres, en tanto espacios de encuentro dialógico y mutuo reconocimiento, fortalecen el tejido relacional en nuestras comunidades. Creemos que la apuesta por el proyecto histórico de “lo común” desafía

la lógica del individualismo y la competencia, propia de las sociedades capitalistas neoliberales. Una sensibilidad fundamental para hacer frente al asedio en el que las universidades argentinas nos encontramos actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, Sara. (2021). ¡DENUNCIA! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Buenos Aires: Caja Negra.

Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.





Juegos y ternura radical en el aula

María José Gutiérrez*

Hace ya más de ocho años, las aulas universitarias me recibieron en un silencio cómplice frente a la violencia basada en género. No solo era un silencio sistémico frente a las violencias, sino un silencio teórico. Un sistema que evitaba nombrar, conceptualizar y caracterizar las realidades de las aulas y que, adicionalmente, proponía que las/os estudiantes — quienes componíamos la mayoría de la comunidad universitaria— éramos menos que el/la PhD que estaba frente a nosotras/os. La educación se ha centrado en deshumanizar a los sujetos, en convertirlos en cuencos de recepción de información. Nos vuelve impávidos frente a la violencia y el abuso de poder del docente, reniega la posibilidad de ser pares y de aceptarnos desde la crítica.

Pero, en esa deshumanización nació la revolución del aula. En palabras de Freire: “Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla” (2005, p.41). Partiendo de esto, escribo mis relatos de experiencias, que parecen inconexas, nacidas de la queja de una mujer joven situada en un nuevo espacio de privilegio, dentro de la Universidad Central del Ecuador donde se me permitió coordinar un espacio que en ese momento era nuevo, un espacio donde podía reinventarme sin un sílabo androcéntrico, sin una

* UCE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

nota como base de evaluación. Me permitía combinar educación formal e informal, como comunicadora social y técnica de investigación en una institución creada para la investigación en clave de género y derechos humanos en la educación superior.

El relato a continuación se centra en la lucha desde una institución de la tecnocracia de género para incomodar, deslocalizando el poder de crear y afirmar, de modo que pertenezca a las/os/es estudiantes que llegaban a hacer ruido.

Desde 2018, hemos consolidado una serie de prácticas con estudiantes de la Facultad de Comunicación Social dentro de la UCE. Es necesario contextualizar que, cuando inicié este proceso, no solo me situaba desde el feminismo, sino desde la posición de una mujer joven de 20 años que vivía en carne propia la violencia de la academia y se negaba de manera rotunda a replicar la verticalidad con sus estudiantes. Estos no solo se caracterizaban por ser personas jóvenes, sino también diversas: mujeres, personas de la comunidad LGBTIQ+, personas de la ruralidad. Adicionalmente, cada seis meses cambiaban el espacio.

Lo que nos unía en este espacio en construcción era el desarrollo de cajas educacionales con enfoque de derechos humanos. Lo llamamos Laboratorios de Dexter o Laboratorios de aprendizaje en educación, una propuesta epistemológica que rompía con los espacios de aula que mecanizaban la comunicación social y, bajo el pretexto de entregarle algo a la tecnocracia, diseñaba cajas de juego.

En la práctica, cada estudiante recibía tres talleres de capacitación durante tres semanas sobre derechos humanos, género, diversidades sexo-genéricas y educación, con una duración de dos horas cada dos días. Posteriormente, realizábamos una serie de ejercicios prácticos con metodologías como las cartografías sociales, los textos deconstruidos, la crónica y la creación de argumentos. Una vez que logramos tener más preguntas que respuestas, dábamos alas a la acción y la imaginación.

Planteábamos un tema macro —violencia de género— y las/os/es estudiantes se preguntaban sobre todo alrededor de este tema: ¿desde dónde hablamos?, ¿a quién no nombro cuando hablo, escribo o diseño?, ¿qué narrativas reproduzco y por qué?, etc.

Acto seguido, cambiábamos el enfoque de la pregunta: ahora yo recibía las preguntas, muchas veces sin respuestas. La metodología era compleja en este sentido; debíamos estar abiertas a la crítica y autocrítica. Ya lo decían las compañeras kurdas:

Para nosotros, la autocrítica significa exponer los efectos del sistema sobre nosotros mismos y luchar contra ellos. Es, ante todo, una actitud fundamental para todos los militantes en el movimiento, especialmente para las mujeres. Esto adquiere aún más profundidad: cuanto más logramos cuestionarnos autocríticamente y analizar el sistema en nuestra propia personalidad, también logramos criticar a otros compañeros cuando reproducen características del sistema (Hybris Animai, 2020).

¿Qué significa esto en la acción? Replantear las formas en que recibíamos las cosas. Nos veíamos como diferentes, pero abiertxs a recibir comentarios, no solo sobre nuestro cumplimiento laboral, sino sobre nuestras relaciones. En otras palabras, preguntábamos: “¿cómo deseas que te llame?”, “¿cómo se han sentido en el espacio?”, “¿creen que, desde esta metodología, me entienden?”. Y ser honestas/os al decir: “No lo sé”, “No lo hice”, “No”.

No solo era importante el “¿cómo?”, sino el “¿dónde?”. La precarización de los espacios educativos públicos nos marcaba. ¿Cómo instalar un espacio seguro si debíamos reunirnos en una sala sin luz y con hacinamiento? Entonces, de nuevo, desde el conocimiento colectivo resignificamos el lugar de trabajo; se convirtió en reunirnos en céspedes diversos de la universidad, en cafeterías, en comedores, en la calle, en las gradas. Resignificamos el espacio de prácticas como cualquier lugar en donde nos juntábamos todas/os/es.

No había una agenda diaria límite. Esto no significa que no tuviéramos orden, significaba que promovíamos el tiempo de reflexión al tiempo de entrega de productos, el tiempo de relación. Significaba olvidarnos de que cada estudiante debía cumplir 240 horas sentadas/os frente a un computador diseñando las cajas, sino contar las 240 horas en medio de la capacitación, las retroalimentaciones y el diseño de las cajas.

Al final, cuando la caja estaba lista, cuando las horas habían acabado y el grupo se preparaba para abandonar el semestre, el balance siempre era diferente. Muchas/os nos evaluaban como un espacio seguro, muchas/os se quedaban como voluntarias/os. Para otras/os, la experiencia no les preparaba para responder a un sistema como el que criticábamos y pedían más herramientas para manejar plataformas de diseño.

Las perspectivas no siempre eran las mismas, pero algo era común: siempre se expresaba la necesidad de evitar que este sistema tecnócrata olvidará el nombre de quienes cruzaron por nuestro camino y brindaron no solo su tiempo, sino su conocimiento. Por ello, cuando concluimos las cajas físicas, estas eran secundarias. Para mí, era esencial que quienes las usarán supieran el nombre de quienes las hicieron. Significaba luchar contra nuestras propias autoridades para que no se permitiera el olvido.

BIBLIOGRAFÍA

- Hybris Anima. (30 de marzo de 2020). "Luchando contra el sistema que habita en nosotros: Crítica y autocrítica". *Rojava Azadi*. <https://rojvaazadimadrid.org/luchando-contra-el-sistema-que-habita-en-nosotros-critica-y-autocritica/>
- Freire, Paulo. [1970] (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.



EJE: INSTITUCIONALIZACIÓN

Mareas feministas en las universidades latinoamericanas
Número 2 • Marzo 2025



La ñañidad en la academia

El ejercicio de la transversalización de género en la facultad de comunicación social

Milena Almeida Mariño*

Quiero comenzar compartiendo mi experiencia en el ámbito de la docencia, centrándome en dos preguntas que me han guiado en este proceso de reflexión: ¿cómo ha sido el proceso de transversalización de género en el syllabus de las cátedras que imparto? O, más bien, ¿cuáles han sido las estrategias políticas y sociales que he implementado para dar clases desde una postura feminista? Esta reflexión, por tanto, va más allá de lo académico; se adentra desde mi perspectiva muy personal a hablar desde la política de las emociones, explorando momentos vivenciales que he experimentado como docente en un contexto donde la promoción de la igualdad y la no discriminación se erigen como acciones legítimas de lucha.

Un punto de partida para esta carta es la autoetnografía, un ejercicio metodológico que me ha transformado de maneras que nunca imaginé. Aunque soy antropóloga y he enseñado sobre etnografía, el trabajo en el grupo de autoetnografía liderado por Zaida Almeida y María Fernanda Solórzano que nació dentro del GT Clacso, Universidades y

* UCE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

despatriarcalización me ha permitido adentrarme con mi historia personal. Este proceso me ha brindado la oportunidad de conectar mis vivencias con el contexto más amplio en el que me desenvuelvo. Este enfoque no solo se manifiesta como una herramienta de investigación, sino también como un acto de escritura que trasciende lo meramente académico y me conecta con lo emocional.

Lo “escritural” por tanto, se transforma en una experiencia social y política, profundamente individual, pero que, a su vez, facilita la conexión y el intercambio con otros a través de la palabra escrita. En este proceso, las emociones juegan un papel crucial; son las fuerzas que nos impulsan y nos transforman en nuestros entornos sociales. La escritura, en este contexto, se convierte no solo en un medio de expresión, sino también en un acto de rebeldía. Siguiendo a la queridísima Irene Vallejo (2019), coincido con ella que el acto de escribir es como la metáfora de una trama tejida por las mujeres, una escribe y va tejiendo, a partir de dar forma en un telar, pero así también, escribir es un acto de resistencia que nos permite luchar contra el “olvido”. Para mí, esta experiencia se traduce en la necesidad de hacerme escuchar sobre aquello que considero importante y trascendental. Vallejo sostiene que “la escritura es nuestra mayor victoria contra el olvido y la destrucción”¹.

Experiencia cotidiana: Los libros que he leído

¿Cómo puedo comenzar a transversalizar el enfoque de género en el aula? Mi primer paso es presentarme, ya que no puedo hablar de género sin antes aclarar que soy madre, hija, hermana y feminista. Siguiendo la propuesta de Donna Haraway, considero fundamental hablar desde un posicionamiento político y situado. En este sentido, es relevante señalar

¹ En el discurso inaugural de la FIL de Guadalajara, Vallejo dice lo siguiente: “La escritura es nuestra mayor victoria contra el olvido y la destrucción. Gracias a la escritura concebimos salvar del olvido y de la destrucción nuestras mejores ideas, recuerdos, historias y nuestro pasado, para que cada generación no tuviera que empezar de nuevo” (Avendaño, 2022, s/n).

que soy docente en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador, donde imparto las asignaturas de Investigación Social y Científica, Industrias Culturales y Perfil de Proyectos de Investigación

¿Cómo lo hago? Antes de comenzar a diseñar el syllabus, busco bibliografía que me permitan abordar la investigación desde una epistemología feminista, un proceso que me lleva su tiempo. Hablar de conocimiento científico dentro de la academia implica reconocer que la circulación de publicaciones realizadas por mujeres es escasa, al igual que el reconocimiento de la presencia de mujeres en la ciencia, o, que han desempeñado en la creación de conocimiento. El peso de la visión androcéntrica en la academia es abrumador, incluso en la manera en que construimos los objetos de estudio. Afortunadamente, hay autoras como Irene Vasilachis que me han ayudado a replantear mi enfoque, invitándome a reflexionar sobre la epistemología del sujeto conocido.

¿Cómo empiezo? Mi primer paso es incluir autoras en las lecturas. No puedo seguir repitiendo los mismos nombres de siempre. Mi tarea inicial es buscar bibliografía que critique el conocimiento positivista, pero que además haga de la epistemología feminista una práctica tangible. ¿Parece fácil, verdad? Spoiler: no lo es. A veces, el esfuerzo me lleva a terminar el semestre sintiéndome como si hablara a una pared. Me pregunto: ¿cómo hacer que la investigación sea atractiva y no aburrida? Busco nuevas fuentes, me inspiro en autoras que me conmueven, y en ocasiones, me regreso a los clásicos. Sí, hablo de Paulo Freire y su pedagogía crítica, en Ranciere con el maestro ignorante, y como lo había señalado con una apuesta desde el sujeto cognoscente. Así que, en resumen, este proceso de transversalización de género en el aula es un camino lleno de desafíos, un camino que algunas veces logro transitar, pero muchas otras veces no.

Experiencia política: Nos llamaron “feminazis” a varias compañeras que, desde nuestra postura política, comenzamos a luchar en el aula. Aunque la Constitución de 2008 garantizaba igualdad y no discriminación,

la realidad en la Facultad era compleja. A pesar de que las condiciones políticas favorecían un marco de trabajo interseccional, abrir espacio para hablar de igualdad no fue fácil. Los muros culturales eran más altos de lo que imaginábamos, y surgieron dos preguntas clave: ¿por qué, si las condiciones estaban dadas, nos enfrentamos a límites para lograr la transversalización? ¿Y por qué la cultura organizacional de la Facso-UCE era la mayor barrera para el cambio? La respuesta radica en los patrones culturales profundamente arraigados, reflejados en las viejas tradiciones de docentes influenciados por la izquierda ecuatoriana. En la Facultad convivían los Mariáteguis, influenciados por José Carlos Mariátegui, y los “chinos”, con raíces maoístas. A pesar de sus diferencias ideológicas, ambos sectores compartían una actitud hostil hacia el feminismo, dificultando la apertura de espacios para el enfoque de género. Este contexto me mostró que el cambio no solo depende de condiciones favorables, sino de una transformación profunda en la cultura organizacional, marcada por una resistencia que legitima un conocimiento androcéntrico y permea todas las esferas de poder.

Pues de esas mismas voces de la izquierda revolucionaria, nos llamaron feminazis, y desde esos mismos espacios, que hablaban de la lucha revolucionaria, vimos que se configuraba una suerte, de hacer caso al jerarca político, que cerraba los ojos frente a los casos de acoso en el aula universitaria, refundiendo en el último cajón los casos de acoso sexual en el aula, porque en palabras de ellos, había una libertad mucho más grande la revolución y la lucha de “clases”, y que nuestras quejas provenían de mujeres, pequeño burguesas, que no teníamos conciencia de clase, por ello decirnos feminazis, fue la mejor manera de hacernos *mansplaning*, desde una supuesta condescendencia darnos pequeños espacios de poder, y decidir cuándo hablar y cuando no.

La ñañidad: la red feminista nació en la UCE

En kichwa existen cuatro formas de referirse a hermano y hermana. “Turi” se utiliza para decir “hermano”, y se emplea tanto de hermana a hermano como de hermano a hermana. Por su parte, “ñaña” se usa específicamente para referirse a “hermana” entre hermanas².

Creo que para darle otra forma de hablar de la sororidad es la “ñañidad”. Una de nuestras feministas ecuatorianas, que nos dejó muy pronto, se llamaba Ana Lucía Herrera. Ella siempre hablaba de esta idea de las “ñañas” en el feminismo, como una manera de darle nombre a esa sororidad andina que nos une. Cuando te acercas a alguien y le dices “ñaño”, es como decirle “compa, hermano, amigo”. Es un vínculo bien lindo. Y así, desde el feminismo, hemos ido construyendo estas “ñañidades” al interior de la Facultad de Comunicación Social que le dan forma a lo que enseñamos en clase, a los libros que leemos y compartimos. Las teorías feministas nos han permitido crear esta práctica novedosa de intercambiar conocimientos y apoyarnos mutuamente. Lo que hemos logrado es invitarnos a hablar, a vernos, a escucharnos con simpatía, empatía y compromiso. Y eso no se queda solo en el aula. Hemos logrado que trascienda a otros espacios. Por ejemplo, en un programa de radio que se llamó “Guarichas e Insurrectas” (2019-2022), donde hablamos de lo que discutimos en clase, en nuestros cubículos, en los pasillos y en las cafeterías. Lo pusimos a discusión para nuestras estudiantas, pero también para otros públicos. Otro ejercicio, fue desde la práctica política Universidad Púrpura, un proyecto que compartimos con estudiantes y docentes, y desde lo que nos convoca la academia ha sido la experiencia del proyecto PAE, que son experiencias de proyectos de aula donde nos juntamos, nos invitamos y convocamos a otras compañeras, como en mesas redondas. ¿Y saben qué hemos logrado? Una producción bien significativa de tesis que pone en discusión algunos de los temas que tratamos en clase. Desde esta

2 María Fernanda Solórzano alimentó esta definición de la ñañidad.

experiencia, ¡creo en la posibilidad de seguir construyendo estas ñañidades feministas que nos unen, nos fortalecen y nos permiten aprender juntas!

Con mucho cariño y sororidad andina.

BIBLIOGRAFÍA

Avendaño, Reina Paz. (26 de noviembre de 2022). "Irene Vallejo: "La escritura es nuestra mayor victoria contra el olvido y la destrucción". *Crónica*. <https://www.cronica.com.mx/cultura/>

[irene-vallejo-escritura-nuestra-mayor-victoria-olvido-destruccion.html](https://www.cronica.com.mx/cultura/irene-vallejo-escritura-nuestra-mayor-victoria-olvido-destruccion.html)

Vallejo, Irene. (2019), *El infinito en un junco: La invención de los libros del mundo antiguo*. Madrid: Siruela.





Bajarse del pedestal o la docencia ¿para qué?

Márgara Millán*

Parte de las tareas sustantivas de la Universidad es la docencia. El ejercicio en el aula, sin embargo, tiene muchas formas de practicarse. Es ese espacio, el aula, el territorio donde se puede des-estructurar una noción autoritaria y soberbia de la enseñanza. Es por ello el primer espacio donde el patriarcado y sus características se reproducen, y son susceptibles de desmantelarse. Esto nos enseñó el movimiento de mujeres organizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como se sabe, este movimiento inició denunciando la violencia contra las mujeres, y rápidamente se extendió hacia lo que podemos denominar violencia epistémica. Voy a hablarles en esta carta de cómo esto sucedió en mi Facultad, la de Ciencias Políticas y Sociales, y del aprendizaje que trajo al núcleo de profesoras que acompañamos al movimiento.

Los pliegos petitorios que se enarbolaron desde diversas facultades y escuelas, como la de Filosofía y Letras, Economía, Arquitectura, Trabajo Social, Ciencias, incluían la exigencia de incluir una materia obligatoria en todas las carreras de la Universidad cuyo objetivo fuera la visibilización de las violencias de género. Esto fue algo que se logró, dejando en libertad que cada entidad organizara los contenidos, pero mandando la apertura de dicha materia. Hay que señalar también que la petición de “cursos de sensibilización en PdG” se reclamó para todos y todas los

* UNAM. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

funcionarios de la Universidad, cosa que también se logró, aunque su implementación no ha sido recurrente.

Les decía que la elaboración del programa de la materia fue distinta en cada lugar. Creo que la de mi facultad fue ejemplar. Se formó una comisión abierta de profesoras y estudiantas donde cada voz tenía el mismo peso, y donde se instituyó el trabajo colegiado y el acuerdo consensuado. La idea fue de que el programa de la materia reflejara las distintas disciplinas de la Facultad: ciencia política, antropología, sociología, relaciones internacionales, ciencias de la comunicación y administración pública. Ello quedó reflejado en la materia que además se proponía hacer un recorrido que buscara las raíces de las violencias, su situación actual y las alternativas. Esto se concretizó en el nombre de “Violencias contra las mujeres: genealogía, actualidad y resistencias”.

Las compañeras estudiantas nos convencieron de que el título debía contener la palabra mujeres y no género, contra la sugerencia de las expertas. No había en ello una postura esencialista puesto que el contenido del programa incluía claramente las violencias hacia las diversidades sexo-genéricas. Pero importaba una enunciación explícita de las mujeres.

Otro aprendizaje fue que no les interesaba una materia teórica sobre el feminismo, sino un espacio seguro donde se pudiese reflexionar sobre las violencias y las formas de desmantelaras. Les interesaba más el trato cotidiano y menos las teorías; criticaban lo que denominaban el feminismo académico, es decir, una academia donde el feminismo entraba como teoría pero que dejaba intocada la academia; esta incomodidad frente a un feminismo dócil al patriarcado de la institución caminó muy pronto hacia la necesidad de un ejercicio descolonizador de la propia definición de la ciencia social. Fue así que el contenido del programa de una materia más práctica que teórica, más vivencial que didáctica tomó forma en tres unidades con sus respectivas temáticas, en donde se abordaron temas relativos a la historia de la asignatura. Conceptos y categorías analíticas de la teoría feminista, las violencias de género: tipologías y

entorno y las alternativas y horizontes para prevención y erradicación de la violencia de género (entre otras cuestiones).

Se puede observar el aterrizaje continuo de cuestiones generales (normativas internacionales) con el universo cercano, la UNAM; la intersección de la epistemología feminista con otras formas de conocimiento, aperturando la noción de epistemología crítica hacia la de otros saberes; la idea sustento de la acción colectiva de las mujeres para dar cabida a los movimientos transformadores y críticos que no se definen como feministas en nuestra América, la noción de otras justicias a manera de problematizar el punitivismo, la socialización genérica de los varones. Y muy particularmente, en el arranque de la materia, el crédito al movimiento que nos otorgó ese espacio, al de las tomas universitarias. Algo muy lindo que sucedió ahí fue la discusión de cómo darles la palabra a las protagonistas del movimiento, no hablar del movimiento sino que éste hablara de sí mismo. Lo resolvimos con la hechura de un video donde las jóvenes le cuentan a las siguientes generaciones sobre lo que las impulsó a hacer lo que hicieron.

Sin duda, esa primera clase donde iniciamos viendo el video, es de las más impactantes y emotivas; nos permite revivir y transmitir el corazón que movió a la Universidad, el temblor que se fue extendiendo, la candidez de la persistencia que a muchas de las profesoras nos hizo renacer.

Varias de quienes estuvimos en este proceso, después impartimos la materia. El reto fue entonces cómo honrar un proceso que había sido colegiado, horizontal y creativo. Con ese impulso nos atrevimos a hacer del aula un espacio de indagación colectiva; a confiar en las profesoras adjuntas, que recién terminaban sus carreras, como colegas, puentes intergeneracionales, y generadoras de la pedagogía en el aula. Así, fueron apareciendo la apertura de las sesiones con algo de música, los ejercicios de relajación del cuerpo y la respiración para iniciar la clase, la referencia a la presencia como atención, la consigna de “apaga el celular, enciende la escucha”, la discusión de una serie de acuerdos sobre el buen trato en

el aula, la idea de generar mapas del cuerpo donde se sienten los distintos tipos de violencias, el florecimiento de la confianza y el cuidado que permitió a muchas y muchos nombrar las violencias vividas, y así exorcizarlas. La alegría de estar juntas, tratando estos temas con mucho amor y cuidado.

Y eso que nos sucedía a las profesoras en esta especie de laboratorio lo compartíamos en sesiones autoconvocadas donde la “evaluación del curso” consistía en socializar los descubrimientos en el aula y nuestras emociones e incertidumbres: casos donde no habíamos sabido cómo dar contención, maneras de llamar la atención a alumnos que acaparaban la palabra, o por el contrario, que no hablaban; formas de hacer que una materia obligatoria fuese elegida y deseada.

En mi caso, el proceso de crear la materia y recrearla cada vez que la imparto, hacer equipa, transmitir el “espíritu” de ese movimiento que conmocionó a la UNAM, ha sido un viento fresco que se impone contra la lógica de la meritocracia, de las credenciales, del pedestal de la autoridad del que sabe, para instalar en el aula un ejercicio humilde de escucha, de cariño y de presencia. Todo ello forma parte, hoy entiendo, de un desplazamiento del sentido de la docencia, donde despatriarcalizar y descolonizar es, antes que teoría, una práctica constante, que pone en juego el sentido de la enseñanza, así como nos pone en juego como sujetas de ese proceso: enseñar es también, y sobre todo, escuchar y sentir al otro, a la otra. Hay más que elaborar, pero por hoy, lo dejaré hasta aquí para nuestra querida Boletina.



¿Hay autoras en tu programa?

Ecos de una pregunta incómoda

Paula Aguilar*

En 2017 la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires cumplió 60 años desde su creación. Las jornadas de sociología de aquel año utilizaron como gráfica institucional la imagen de Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim y Pierre Bourdieu enfundados en los coloridos trajes que los Beatles utilizaran en la tapa de su disco *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Pronto se harían escuchar los murmullos sobre las ausencias en aquella representación pop de los “padres fundadores”. En primer lugar, la de Gino Germani artífice de la llamada sociología científica en la argentina cuyo inicio se conmemoraba. Pero también la de aquellas mujeres que habían participado en el quehacer de la disciplina desde sus comienzos¹. Años más tarde, las omisiones fueron parcialmente subsanadas a partir de una serie de ilustraciones bajo la forma de autoadhesivos con los rostros de profesores y profesoras de la casa.

Unos meses antes, el 1 de junio se había celebrado el “día del sociólogo/a” efeméride en la que se recuerda la apertura de la primera cátedra de sociología en la Facultad de Derecho de la UBA ocurrida en 1898. En

* UBA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

¹ Una excepción constituye el proyecto “Pioneras. Mujeres de la sociología”, <https://www.rumbosur.org/pioneras/>

este marco se organizó desde la materia optativa del último tramo de la carrera “Identidades, discursos sociales y tecnologías de género. Debates Contemporáneos” una acción performática en los pasillos de la facultad en la que un grupo de serigrafistas y estudiantes imprimían la provocativa pregunta “¿Hay autoras en tu programa? Voces feministas en la universidad”². Luego, pequeños afiches que replicaban aquel interrogante fueron adheridos a los pizarrones en los que dábamos clase. La pregunta hecha serigrafía e inicialmente pensada como intervención activista feminista en vistas a la marcha del 3J en la ciudad de Buenos Aires, tomo las calles también en pañuelos, remeras y fragmentos de tela que circularon por los pasillos de diferentes facultades y carreras. Lo cierto es que, salvo contadas excepciones, no era posible responder de modo afirmativo a aquella interpelación.

Sin duda, algo estaba en movimiento. La práctica docente no podía permanecer ajena a una coyuntura de intensificación de las luchas feministas y de expansión de una crítica que desestabilizaba todos los ámbitos de la vida social. Comparto aquí la experiencia de incorporación de la perspectiva de género al programa de la asignatura Historia del Conocimiento Sociológico II, materia obligatoria de segundo año de la carrera. El programa está organizado a partir de la reflexión sobre el lenguaje, la cultura y el tiempo en la conformación de las sociedades modernas. Al mismo tiempo, por directivas curriculares debe desplegar de los desarrollos conceptuales y temáticos de la disciplina a lo largo del siglo XX. Abordamos este recorrido partir de la lectura y discusión de los aportes de un conjunto de autores “clásicos” para el canon de la disciplina tal como se fuera conformando en la UBA: Max Weber, Alfred Schutz, Herbert Mead,

- 2 En 2017 el grupo “Serigrafistas Queer” convocó en su taller a colectivxs y organizaciones para que cada quien pudiera hacer su propio proyecto de serigrafía. En ese taller surgió el colectivo “Voces feministas en la universidad”: nombre que elaboraron estudiantes y docentes de la cátedra “Identidades, discursos sociales y tecnologías de género” (Cátedra Oberti Facultad de Ciencias Sociales, UBA) Este colectivo creó la necesaria pregunta: “¿Hay autoras en tu programa?”. La intervención mencionada ha sido incorporada al acervo del Museo de Arte de San Pablo Assis Chateaubriand. <https://masp.org.br/acervo/obra/hay-autoras-en-tu-programa-voce-feministas-en-la-universidad>

Theodor Adorno, Max Horkheimer, Pierre Bourdieu y Jünger Habermas. Años anteriores, los trabajos de Talcott Parsons, Robert Merton, Anthony Giddens o Ervin Goffman también habían sido parte del programa de la asignatura. Todos varones.

Un primer gesto en aquel sentido fue incorporar a las clases teóricas de estos mismos autores algunos interrogantes que problematizan su participación en el canon desde una perspectiva crítica de género y compartir con las/os estudiantes la inquietud sobre los factores que delimitan la definición misma de “clásico” en una disciplina como la nuestra. En 2020, en medio de la pandemia y clases virtuales, incorporamos una clase específica sobre esta problematización, que se fue profundizando en las cursadas posteriores. Una revisión posterior del programa permitió ampliar la apuesta y sumar textos de Marianne Weber y Jane Addams al inicio de la cursada e incorporar las críticas feministas de Nancy Fraser y Seyla Benhabib que visibilizaran la ceguera de género en el trabajo de Jünger Habermas sobre la modernidad capitalista y debatir sus diagnósticos sobre la vida democrática contemporánea. A nivel de las clases prácticas continuamos extendiendo la crítica situada, al incorporar textos que amplían la mirada con PdG que dialogan con las corrientes teóricas estudiadas. Por ejemplo, la incorporación de Sara Ahmed a la hora de estudiar la comprensión fenomenológica de Alfred Schutz o problematizar los aportes de Pierre Bourdieu para pensar la dominación masculina.

La incorporación de nuevas autoras requirió un trabajo de seminario interno y lectura conjunta del equipo de cátedra, con el fin de establecer puentes teóricos y temáticos con la bibliografía habitual de la materia. Por ejemplo, fuimos sumando paulatinamente nuevas dimensiones de análisis sobre el proceso de racionalización y configuración del capitalismo occidental moderno, basándonos en los estudios de Marianne Weber sobre sus efectos diferenciados para varones y mujeres. También recuperamos las lecturas de Jane Addams de las primeras décadas del siglo XX para reflexionar sobre los desafíos actuales de la convivencia democrática, los alcances de la ética social o la articulación entre el conocimiento

producido desde las ciencias sociales con la reforma social. El trabajo con estas autoras en clase exigió describir los procesos de conformación del canon considerado “clásico” de la disciplina e historizar sus condiciones de producción en el contexto local. También, requirió recuperar los aportes de aquellas epistemologías feministas que, bajo la premisa de que lo personal es político, consideraron la experiencia como fundamento del conocimiento y la vida cotidiana como un objeto relevante para las ciencias sociales. Recién allí fue posible conversar sobre la importancia de incorporar autoras “borradas” de la tradición sociológica y sus aportes teórico-metodológicos.

Luego de cuatro años, la modificación en el programa alcanzó estabilidad y se integró cada vez mejor con el resto de las lecturas y con unidades específicas. La recepción inicial por parte del alumnado fue dispar. Al inicio la propuesta fue recibida con cierto escepticismo, para luego involucrarse con creciente interés en la lectura y discusión de los textos y las problemáticas que traían a la discusión. La aceptación estudiantil tuvo cierto sesgo de género: discutir la constitución del canon desde una posición crítica feminista parecía entusiasmar más a algunas estudiantes que a los estudiantes varones. Algunas de sus observaciones tendían a considerar los aportes de las autoras como de menor densidad teórica (y por lo tanto relevancia) respecto de los desarrollos teóricos de los autores varones o señalaban que los textos “de mujeres” hablaban temas “de mujeres” al cuestionar la escisión entre lo público y lo privado, la autonomía económica, la experiencia doméstica, la reforma social o la desigualdad jurídica en el matrimonio. Cabe destacar que estos reparos e interrogantes iniciales sirvieron para reformular las clases de modo de lograr interpelar al conjunto. Sabemos que el desafío no es sólo es incorporar autoras, sino explicar reflexiva y sociológicamente sus aportes a la producción de conocimiento y la explicación de los fenómenos sociales. Esto reconfigura el programa en su conjunto. Así, una consecuencia de este ejercicio de revisión del canon fue la apertura de una conversación más amplia sobre otras exclusiones en la currícula desde una mirada situada e interseccional ¿Por qué no incorporar una materia específica en

el tramo obligatorio sobre la sociología en la Argentina? ¿Qué autoras/es latinoamericanas/os podríamos leer? ¿Qué otras exclusiones identitarias, raciales, de clase estamos reproduciendo? Seguimos así en el camino abierto, sumando voces y aprendizajes.

En lo personal, como docente y feminista fue muy estimulante afrontar el desafío. También requirió abrir una línea de trabajo casi en paralelo a las actividades habituales de docencia e investigación, profundizar otras lecturas y nuevos ejercicios de escritura. La falta de traducción y disponibilidad de los textos de las autoras mencionadas en español impone obstáculos inesperados a estas propuestas. Sin embargo, salvar algunos de ellos fue posible a partir de la construcción de redes e intercambios de cooperación y sororidad. A partir del diálogo con docentes de otras universidades del país que comparten estas inquietudes logramos establecer mecanismos de generosa circulación de textos, traducciones y artículos de comentaristas que facilitaron la tarea de preparar las clases. También, empezamos a producir nuestros propios textos críticos del canon, incorporando las lecturas y experiencias docentes. Además se conformaron varias redes y grupos trabajando sobre autoras clásicas, nos fuimos encontrando en mesas de jornadas específicas y recibimos a quien viaja con los brazos abiertos. Esta tarea hoy trasciende las fronteras y esos lazos de construcción intelectual y afectiva, se plasman en el GT que dio lugar a la boletina.



Apuntes finales

Julieta Evangelina Cano*;
María Fernanda Solórzano Granada**
Milena Paola Almeida Mariño***
Yenny Carolina Ramirez****6,
Paulina Serú*****
Zaida Almeida Gordón*****

Reflexividades desde nuestras prácticas

Las diversas pedagogías que empleamos en nuestras prácticas y entornos académicos resultan fundamentales para desentrañar los agenciamientos feministas en las Universidades Latinoamericanas. Este trabajo nos ha permitido establecer un diálogo relacional entre las experiencias de distintas autoras, a partir de tres niveles de análisis presentes en los textos: la enseñanza de los contenidos, las metodologías utilizadas y la institucionalización del enfoque de género. Estos elementos evidencian que las dimensiones cognitiva, afectiva y corporal están interconectadas y son cruciales para repensar nuestra acción en la universidad.

- * UNLP/IUPFA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ** UINPIAW; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- *** UCE; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- **** UNAL; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ***** UNCuyo; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.
- ***** UCE; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Universidades y despatriarcalización.

Acercas de los contenidos

Enseñar contenidos desde una PdG feminista es un desafío que desaloja a la docencia de su zona de confort. Como las disciplinas en las que nos formamos son enseñadas con este déficit -y así las hemos aprendido- enseñar de esta manera no sólo implica aprender lo nuevo, sino también desaprender el contenido patriarcal, muchas veces presentado como neutral.

Los temas abordados desde la PdG suelen ser resistidos, porque dejan en evidencia las relaciones de poder que sustentan a la academia, y que son legitimadas por ella. Por ello, este objetivo implica acercarse “con cuidado”, tratando de generar espacios para escuchar, pero también para enseñar. Para vencer dicha resistencia (real, imaginada o prevenida) la estrategia más habitual es la historización y la contextualización. Traer al aula la historia de la construcción de la demanda concreta, cómo era la situación de las mujeres y LGTBIQ+ en el pasado, cómo es actualmente, cómo podría ser. Contextualizar por fuera de los márgenes de nuestra cotidianidad para poder ver más allá. Y ponerle el cuerpo, a través de ejercicios que convoquen a ponernos “en lugar de”, imaginar cómo nos sentiríamos, poder expresar cómo, de hecho, nos sentimos.

Enseñar estos contenidos en la Universidad requiere bagaje conceptual, estudio previo, reflexión personal -sobre la propia historia y el lugar de enunciación de cada quien- pero también requiere habilitar el sentir: sentipensar. Y aquí aparece una nota distintiva: en una racionalidad occidental que separa y jerarquiza los dualismos en los que está sedimentada la modernidad (Olsen, 2009), hacer lugar para que confluya aquello que fue separado, planteando que es necesario *sentipensar* para aprender lo que queremos enseñar, es quizá, la apuesta más revolucionaria de los feminismos en el aula.

Descolonizando las metodologías

Esta boletina presenta metodologías innovadoras que desafían los enfoques académicos tradicionales, históricamente androcéntricos y coloniales. Éstas promueven la construcción colectiva del conocimiento con los/as estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, desestabilizando jerarquías y fomentando la reflexión crítica.

En el caso de Yenny Ramírez, la metodología recurre a los círculos de lectura voluntarios en un momento crítico en la Universidad Nacional de Colombia. Este ejercicio de lectura colectiva permitió construir horizontalidades, desafiar la lógica de la competencia y el mérito individualista, promoviendo el acompañamiento mutuo y el reconocimiento de las voces diversas.

La autoetnografía utilizada por Zaida Almeida y María Fernanda Solórzano, se plantea como una herramienta que permite el reconocimiento de las experiencias situadas y encarnadas donde lo personal es cultural. A través de la escritura autoetnográfica, se recuperan saberes y sentires que han sido sistemáticamente excluidos de los espacios académicos.

Tania Hernández introduce la metodología del error como una forma de aprendizaje transformado al asumirnos como “erroristas”. Desde esta perspectiva, el error es un proceso de re-aprendizaje continuo, donde todas las personas pueden y van a equivocarse.

Paulina Serú desarrolla talleres de sensibilización y abordaje como estrategias para desarmar las violencias, tanto en comunidades universitarias que las han normalizado como aquellas que las han padecido. Plantea que, para combatir la “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2016) es necesario construir una pedagogía del afecto y de lo común, que recupere la empatía frente a las injusticias cercanas y promueva procesos despatriarcalizadores.

María José Gutiérrez propone los “juegos y la ternura radical” como estrategias de aprendizaje. Su propuesta rompe con la mecanización de la comunicación en el aula y plantea otros espacios de experimentación y creatividad.

Observamos entonces un caminar conjunto desde nuestros diversos espacios universitarios. La lectura de estas experiencias recupera tres aspectos metodológicos: la intersubjetividad, el sentipensamiento y la experiencialidad. Destacamos que las metodologías adoptan un enfoque circular. La circularidad se define como “ir de donde venimos y venir de donde vamos” (Paredes y Guzman, 2014). Según las autoras, este concepto representa un camino metodológico feminista y comunitario que conlleva responsabilidad y memoria. Estas diversas metodologías evidencian que la educación con PdG no solo es posible, sino necesaria para generar pedagogías críticas y afectivas que nos permitan transformar las estructuras de poder con nuestras prácticas educativas.

En consecuencia, estas metodologías afectivas se convierten en una acción política desaprender y re-aprender, porque “toman en cuenta que los vínculos surgen inevitablemente, que compartirnos es una forma de resistencia, que las pausas también son necesarias, que el conocimiento se construye colectivamente, que las historias de las/os otras/os nos pueden afectar o atravesar” (Gonzalez Marin, et al. 2022).

Institucionalización del enfoque género

La institucionalización de la PdG en las Universidades revela un proceso complejo y lleno de desafíos que trasciende la implementación de protocolos y medidas sancionatorias frente a la violencia de género. Este proceso implica una transformación cultural profunda en las universidades, lo que requiere cambios en las políticas institucionales y en los programas académicos, así como en las dinámicas universitarias en su conjunto.

Las experiencias coinciden en que la inclusión de asignaturas y la creación de programas de estudio desde una perspectiva feminista, interseccional y de género, así como la elaboración de protocolos de actuación, son fruto de una lucha colectiva impulsada por estudiantas y profesoras feministas que han logrado hacerse escuchar. Desde la perspectiva de Margara Millán en la UNAM, la docencia se presenta como un espacio clave para desafiar las estructuras autoritarias y patriarcales que predominan en la educación superior. Millán destaca el papel fundamental del movimiento de mujeres organizadas en la UNAM que ha impulsado la incorporación de materias obligatorias que recuperan este enfoque.

Paulina Serú reconoce avances, particularmente en la adopción de medidas ante casos de violencia de género en Argentina, pero critica la naturaleza burocrática de algunos protocolos existentes y señala que los cambios deben ir más allá de las sanciones punitivas, promoviendo una transformación cultural profunda que impacte en las dinámicas de poder patriarcal.

La experiencia de Milena Almeida en la UCE pone de manifiesto una resistencia considerable hacia las iniciativas de género en el ámbito académico. Docentes de izquierda y de derecha califican de forma despectiva a las feministas, llamándolas “feminazis”. Almeida concluye que los cambios necesarios para la institucionalización del enfoque de género sólo serán posibles a partir de un cambio amplio en los patrones sociales, lo cual demanda una transformación profunda tanto en las estructuras académicas como en las actitudes sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

González Marín, Alma et al. (2022). *Etnografías afectivas y autoetnografía “Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur”*. Oaxaca: Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.

Olsen, Frances. (2009) "El sexo del derecho". En: Ávila Santamaría, R., Salgado, J. y Valladares, L. (Comps.) *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Paredes, Julieta y Guzmán, Adriana. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?* La Paz: Moreno Artes Gráficas.

Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.





Epílogo

Taller de sentipensar colectivo

2 de diciembre de 2024

Activar el sentipensar colectivo

En las formas tradicionales de la Universidad y de la sociedad presente, nos hemos acostumbrado a centrar nuestra atención en los productos, más que en los procesos. Nos interesan los libros y artículos de investigación entregados, pero poco sabemos de cómo se llegó a los temas, qué experiencias se vivieron en la investigación, y menos aún, las condiciones sociales de la producción del conocimiento (Bourdieu, 1999). Dado que los datos no se revelan de manera automática, es necesario acercarnos activamente a nuestros objetos de estudio.

En el encuentro colectivo del GT “Universidades y despatriarcalización” nos sabíamos portadoras de saberes y experiencias que nos han acompañado en el hacernos feministas. Reconocemos que cada una trabaja en lo cotidiano por descolonizar y despatriarcalizar la academia. Nos propusimos aprender de nosotras y compartirnos experiencias de aula inspiradas en nuestras apuestas cotidianas de transformación.

Por y para ello, organizamos el “Taller de sentipensar colectivo”, un encuentro virtual donde reflexionamos sobre la importancia de generar relaciones cercanas en infraestructuras de aula más horizontales y

apreciamos el intercambio afectivo con las/les estudiantes, transformando la relación pedagógica en un vínculo cercano y de reconocimiento mutuo.

¿En qué espacios desarrollamos las experiencias?

Cuando dialogamos sobre el espacio que habitamos al dar o asistir a clases, emergen cuestiones transversales a todas las experiencias: “ponerle el cuerpo” a la clase viene de la mano con incomodidades del cuerpo en el espacio, y también, incomodidades del espacio para los cuerpos.

Entendemos que espacio y cuerpo se coproducen mediante relaciones sociales y de poder manifestadas en el aula, lugar habitado históricamente por el patriarcado. Los privilegios del pensar y el hacer académico se han cimentado en la configuración de una universidad masculina en la que las mujeres y LGTBIQ+ hemos sido consideradas “Intrusas” (Bucquet et al., 2013). Por lo tanto, el modo de producir del espacio requiere de una deconstrucción del carácter falocéntrico de la infraestructura académica universitaria, lo que demanda dotar de nuevos significados simbólicos y culturales, a nuestras formas de hacer aula.

Requerimos unas infraestructuras adecuadas que permitan construir horizontalidad en las relaciones universitarias. Los auditorios, en general se encuentran diseñados para la relación magistral clásica profesor-estudiante: la disposición de las sillas fijas hace que todas/os estén mirando a quien está al frente, en una tarima, al “sujeto del saber”, mientras que el público sentado en las sillas es la audiencia pasiva. De aquí surge la pregunta ¿qué infraestructuras necesitamos para poder construir una academia más cercana y que permita sentir seguridad al habitarla?

De las experiencias compartidas surge el recurso común a la circularidad, a la horizontalidad y a la movilidad *de y en* el espacio. Desarmamos el espacio físico para desestructurar representaciones y formas de

habitarlo que aseguran la reproducción de jerarquías. Mover sillas, desordenar pupitres, desarmar tarimas son formas de orientar los cuerpos hacia lo común, invitarnos al encuentro de la mirada con las/es/os otras/es/os, para construir desde allí otras universidades posibles.

Así también, los espacios guardan memorias personales y colectivas. Existen en nuestras universidades espacios permitidos y otros vedados para ciertas subjetividades, corporalidades e identidades. Formas cotidianas de transitarlo y usarlo van cimentando paisajes acerca de quiénes habitan qué espacios en la universidad. ¿Qué sucede cuando las/es/os inapropiadas/es/os irrumpimos en ellos?

Las experiencias que presentamos evidencian transgresiones en la universidad patriarcal, que en la presente aloja el avance y asedio reaccionario. Nos inquieta la pérdida y re-patriarcalización de los espacios alcanzados. Coincidimos en el sentimiento de inseguridad por ser feministas ante procesos de derechización y persecución, en los que las violencias simbólicas, psicológica y hasta física se hacen cada vez más frecuentes y nos lleva de vuelta a la fragmentación, a recluirnos en nuestros lugares seguros: el cubículo, la oficina, el aula habitual.

Después de la pandemia, constatamos que la universidad trasciende sus muros físicos. Si bien la virtualidad nos ha enfrentado a desafíos, también ha abierto nuevas posibilidades. Lograr que las/es participantes enciendan las cámaras para acercarnos no ha sido fácil, ya que las diferencias socioeconómicas y la falta de “habitaciones propias” generan limitaciones. La pandemia evidenció la necesidad de contar con las infraestructuras universitarias para ejercer el derecho a la educación. Además, los espacios y tiempos de la universidad son esenciales para el estudio crítico-reflexivo, algo que las mujeres a menudo vemos con dificultad en los hogares debido al mandato del cuidado.

No obstante, en la variedad de vivencias, tenemos casos en los que se lograron superar las barreras de la virtualidad e intercambiar sentidas

narrativas autoetnográficas mediante el contacto a través de las cámaras. Esos compartires permitieron hacer visible el cuerpo y la emoción frente a diversas problemáticas feministas y de género, a la vez que fortalecieron relaciones interpersonales.

La universidad que habitamos en forma feministas nos permite encontrarnos, acompañarnos, potenciar el sentipensar y tramar lo común. Habitar, tomar, ocupar el espacio en las universidades es para nosotras un campo de lucha y hazañas, de años y años. No solo por lograr la presencia, sino también, por hacer de esos espacios lugares seguros para nuestras vidas.

Temporalidades colectivas y despatriarcales

Al abordar el concepto de temporalidad, exploramos alternativas que reconozcan y valoren diversas formas de vivir, trabajar y relacionarnos con el tiempo, fundamentadas en nuestras experiencias académicas y alejadas del modelo patriarcal-productivo. Este enfoque nos invita a replantear la organización del tiempo y su impacto en les estudiantes dentro de un sistema educativo arcaico, patriarcal y productivista, que tiende a estructurar el tiempo en función de actividades exclusivamente orientadas al rendimiento.

En este sentido, buscamos alternativas que reconozcan y valoren otras formas de vivir, aprender y relacionarnos con el tiempo y el no-tiempo, como parte de una política de las emociones feministas. En este marco, el cuerpo ocupa un espacio no-lineal que trasciende el tiempo productivo. Así, los tiempos adquieren significados tanto dentro como fuera del aula, midiendo procesos concretos y puntuales, pero también abarcando dinámicas diacrónicas. Reconocemos que la extensión del tiempo más allá del aula “construye otros espacios”.

Reflexionamos sobre diversas actividades, como las marchas feministas, las jornadas académicas-feministas, los programas de radio, los círculos

de lectura y los talleres que abordan las violencias patriarcales. También consideramos el aprendizaje a través del error y del juego. En estos espacios, se generan nuevas temporalidades que enriquecen el contenido y el sentido de las clases convencionales.

Tanto dentro como fuera del aula, el tiempo se vuelve relacional. Surge al escuchar, retroalimentar y co-crear narrativas. Este es un tiempo de resonancia y de empatía. En los textos de esta boletina, Milena Almeida lo describe como “ñañidad”, mientras que Zaida Almeida habla de “corazonar” conjuntamente. De esta manera, logramos trascender las limitaciones del tiempo y el espacio, como se evidencia en las experiencias de esta boletina.

Del mismo modo, el tiempo dedicado a las clases se integra con las actividades cotidianas, generando un diálogo en el que emergen resistencias y tensiones. Observamos que algunos y algunas estudiantes habitan el espacio desde una perspectiva diferente, con mayor soltura. De esta interacción surge lo que denominamos “la comodidad (in)esperada”, una experiencia docente que revela nuevas formas de conexión y aprendizaje.

Por otro lado, el no-tiempo puede entenderse como un terreno imaginario, una ruptura con las estructuras lineales del tiempo dominante, a menudo vinculadas a las jerarquías patriarcales. Desde esta perspectiva, utilizamos el concepto de no-tiempo como metáfora para imaginar y construir espacios de aula alternativa, donde las reglas temporales tradicionales no limiten la experiencia, el pensamiento, la emoción y la acción. Estos espacios permiten cuestionar el orden establecido y proponer formas de existencia más fluidas y horizontales, como la exploración de nuevas narrativas.

Propuestas como la autoetnografía abren la posibilidad de generar otras temporalidades. En el tiempo de la escritura autoetnográfica, nos expresamos desde nuestra memoria, recuerdos y sensaciones para activar nuestros tiempos encarnados. Este ejercicio conecta el pasado, presente

y propósitos, materializando historias que trascienden las palabras. Así, la metodología de la autoetnografía se convierte en una posibilidad de salir de las aulas y la universidad misma, para encontrarnos con nuestras experiencias y narrarlas desde lo más íntimo.

En las diversas experiencias pedagógico-didácticas sobre feminismos, resistencias, descolonización y despatriarcalización compartidas en esta Boletina, regresamos al tiempo de la juntanza y el acuerpamiento, “al trabajo de incomodar” (Ahmed, 2021). Esta idea se refleja en varios escritos que abordan temas como el aborto en una clase de derecho, la lucha estudiantil y docente por la inclusión de nuevas materias en la UNAM, así como la incorporación de autoras en nuestros programas de estudio. Las preguntas que los y las estudiantes plantean nos invitan a reflexionar más profundamente, donde nuestras voces se entrelazan en geografías y temporalidades que habían permanecido invisibilizadas.

El tiempo en las aulas universitarias, por otro lado, se mide con precisión: dos horas de clase, lecturas previas que serán debatidas, preguntas y cuestionamientos. Pero, ¿qué sucede cuando el tiempo se desborda más allá de la clase? ¿Cuándo las lecturas no son solo textos, sino puertas hacia memorias colectivas? ¿Cuándo las narrativas, conversaciones y encuentros se convierten en espacios de acuerpamiento y de acompañamiento en emociones compartidas?

El aula, ya sea virtual o presencial, deja de ser un lugar cerrado y cronológico para transformarse en un espacio donde el tiempo se descoloniza y se despatriarcaliza. En medio de la rabia y el sentipensar colectivo, las jerarquías temporales se rompen, permitiendo que las reflexiones trasciendan las fronteras impuestas por un reloj. En estas rupturas, el tiempo adquiere otra dimensión. Es el tiempo de las resonancias: ese que no se calcula, pero que permanece. Es el tiempo de la memoria: el que nos acompaña en nuestros cuerpos. Es el tiempo de las sanaciones: el que avanza a su ritmo, el que demora.

Las experiencias de las compañeras nos permiten observar que el aprendizaje no es un proceso apresurado. El tiempo lento, las pausas y los silencios nos invitan a la reflexión, permitiéndonos sentir, resistir y contemplar. Lo importante en nuestras experiencias pedagógicas es la transformación. Aunque los resultados no siempre sean inmediatos, sabemos que estamos sembrando en un tiempo que trasciende nuestra existencia.

En consecuencia, el tiempo se convierte en una condición de posibilidad para experiencias pedagógicas diferentes. En contextos de monótona y tirana productividad, la irrupción de lo inesperado en las rutinas cotidianas abre la posibilidad de ser y habitar la universidad de otras maneras. Sin embargo, salir del modo aprendido de estructurar el tiempo también implica desafíos y tensiones: hay quienes se disgustan porque no quieren “prestar” su tiempo o sienten que “pierden el tiempo”. Con resistencias, las feministas recuperamos, proponemos y ensayamos otras experiencias en el uso del tiempo universitario. La preferencia por lo lento, el registro interno, abrir la escucha, hacer espacio al proceso, pensar juntas, contemplar, tramar relatos humanizados y detenernos son algunos de los enfoques comunes. Registrar qué nos sucede con lo leído, lo escuchado y lo conversado. Tomar(nos) el tiempo para conmovernos y afectarnos.

¿Qué permitió o posibilitó que se activaran los afectos?

En un contexto académico cada vez más marcado por tendencias políticas anti-feministas, se vuelve urgente y necesario crear espacios seguros dentro de las universidades. Retomando la poderosa metáfora del cuarto propio de Virginia Woolf (2019), estos espacios, contruidos colectivamente por las docentes, se transforman en “cuartos colectivos”: refugios de resistencia donde no solo circula la palabra, sino también los sentimientos. Aquí, las emociones se convierten en un componente esencial del proceso educativo, recordándonos que la reflexión sobre la emocionalidad

es una tarea fundamental para el aprendizaje y la transformación social. Las cartas autoetnográficas revelan que tanto profas como estudiantas hemos construido estrategias desde lo emocional.

Las emociones tienen “una pegajosidad particular: se adhieren a nuestros cuerpos, discursos y experiencias, creando conexiones profundas que moldean nuestras subjetividades” (Ahmed, 2015). Las emociones unen historias individuales con dinámicas colectivas, como en las marchas, donde un pañuelo simboliza solidaridad. Frente a las crecientes tendencias antifeministas, es esencial crear espacios seguros en la universidad para compartir sentires. La autoetnografía, como escritura catártica, debe ir de la mano de un trabajo colectivo que promueva pedagogías del ser, sentir y hacer, y abrir espacios para la emocionalidad, alejados de la rutina productivista universitaria.

La emocionalidad es un terreno fértil desde el cual es posible convocar y comprometer las subjetividades en un proceso de aprendizaje situado y cercano. Convocar a los sentimientos es traer al campo de la educación superior algo que está vedado en las aulas universitarias, caracterizado como “subjetivo” incapaz de producir conocimiento válido. Coincidimos en que es importante conmover las lógicas de la educación superior para plantear como necesario “aprender haciendo y aprender sintiendo”, para lo cual es clave co-construir espacios seguros donde alojar a las/os estudiantes y que se predispongan a las actividades propuestas.

Para alojar los afectos, es necesario escuchar otras voces en el aula y compartir historias y motivaciones. La autoetnografía permite generar espacios seguros, donde la docente también se “desnuda” ante las/les estudiantes, creando empatía. Esta estrategia fomenta la reflexividad y el descubrimiento de la propia voz, incluso en las experiencias ajenas, mostrando que “lo personal es político”. La política de las emociones se vuelve una forma de resistencia, donde el aula se convierte en espacio para conectar con teóricas feministas que validan nuestras experiencias y sentimientos.

Pero “activar los afectos” no solo es dar lugar a las propias emociones, también es registrar y dar lugar a los afectos y emociones de las otras personas con quienes compartimos la experiencia pedagógica, aunque éstas nos resulten disonantes. Ante la resistencia a la propuesta feminista, ¿cómo lidiamos con esas emociones? ¿cómo gestionamos el enojo y la bronca, que también son emociones presentes? Desde ese registro nos preguntamos, ¿dónde queda nuestra propia emocionalidad, como feministas, en las universidades? Nuestros cansancios, alegrías, temores, ilusiones, hartazgos ¿Qué hacemos con lo que nos pasa? La respuesta siempre vuelve a lo colectivo como sostén necesario.

Una posibilidad de activar los afectos es desde las narrativas autoetnográficas de las docentes. La autoetnografía da la posibilidad que seamos las docentes quienes hablemos desde nuestras propias experiencias, emociones, cuerpos y violencias. “El desenmascaramos-desnudarnos” de las ataduras rígidas de la docencia. Las emociones son fuerzas que nos conectan y, a la vez, nos separan de los demás, adquiriendo significación política en el contacto social. En este sentido, la autoetnografía no solo se convierte en un ejercicio de escritura; es un acto de resistencia que desafía las normas y signos que suelen presentarse como naturales y atemporales. A través de este proceso, se revelan las historias ocultas que subyacen a nuestras experiencias cotidianas, permitiendo una reflexión crítica sobre cómo los espacios normativos atraviesan nuestra subjetividad.

El protagonismo de las docentes en el aula universitaria, en el ejercicio de “enseñar” se vuelve crucial para pensar la intersección entre docencia y política. Al impartir clases, elaborar *syllabus*, seleccionar lecturas, las docentes no solo transmiten conocimiento; también crean un ambiente donde las emociones pueden ser expresadas y discutidas. Este enfoque permite abrir grietas en las estructuras rígidas del conocimiento académico, facilitando la imaginación de maneras no normativas de desear y percibir el mundo.

Distintas materialidades y estrategias diversas

Las materialidades de las propuestas pedagógicas feministas en las universidades, cobran relevancia en tanto forman parte de una estrategia metodológica, epistemológica y política de construcción y circulación de conocimiento despatriarcalizador. No se trata de simples soportes o instrumentos accesorios, sino que, en las experiencias narradas, aquello con lo que se interactúa para tejer la clase, el taller o el curso, toma protagonismo al movilizar los cuerpos, comprometer las emociones y provocar una reflexión crítica.

Impulsadas por la convicción en la tarea, los materiales y técnicas a las que recurrimos son diversos y versátiles. Destaca en primer lugar, la incorporación de textos feministas como parte de la bibliografía de nuestros programas, así también, como sustento para la propia revisión y formación docente. Buscamos transversalizar en las distintas cátedras, departamentos y carreras, la mirada de autoras y autores que desafían el canon patriarcal y tradicional, integrando perspectivas feministas, comunitarias y decoloniales a las aulas universitarias. Para lograrlo, en ocasiones recurrimos a redes de cooperación y sororidad que nos ayudaron a conseguir y traducir textos, e incluso producir nuevos materiales pedagógicos que tracen puentes con los contenidos de las materias. Convidar, circular y discutir estas lecturas abre la posibilidad de movilizar reflexiones sobre interseccionalidad, raza, territorio, cuerpos, sexualidades, derecho, violencias, poder, desigualdades, tanto en nuestras aulas como en nuestras sociedades. Asimismo, la incorporación de las epistemologías y pedagogías feministas ha ayudado a poner en foco crítico el carácter androcéntrico del conocimiento y las formas de enseñanza en las universidades.

En segundo lugar, resalta el uso de metodologías y didácticas vinculadas al enfoque autoetnográfico. Como estrategia para conectar experiencia y formación universitaria, la autoetnografía permitió explorar vivencias personales y entamar reflexiones colectivas desde ese punto de partida. Entre las herramientas pedagógicas puestas en juego, se recurrió a

la construcción de postales autoetnográficas por parte de las, les y los estudiantes, la escritura de diarios de campo y bitácoras sobre los procesos pedagógicos, la construcción de mapeos corporales y cartografías socioterritoriales. Estas técnicas habilitaron un registro sensible para explorar, desde lo vivencial, las interacciones entre lo personal, lo íntimo y lo académico. De igual modo, el uso de narrativas y relatos en primera persona logró conmover los afectos ante temáticas que generaban mayores resistencias.

En cuanto a las derivas subjetivas de estas formas de enseñanza, la autoetnografía ha sido una herramienta para humanizar la clase. Ha devenido una forma de construir nuevas performatividades en la universidad: traza una hoja de ruta, no ya definida únicamente por la normatividad fría, distante, indiferente, sino que valore la implicación de nuestras emociones y afectos en aquello que aprendemos y enseñamos.

Como tercer común denominador reconocemos la implementación de metodologías participativas y recursos que ponen énfasis en la comunicación horizontal, la circulación de la palabra y la reflexión colectiva, por sobre el trabajo vertical e individualizado. Las aulas universitarias suelen caracterizarse por aquello que Freire (2005) denomina como “educación bancaria”, la que presupone que el saber está en un sólo sujeto (el/la docente) y los y las demás deben escuchar, tomar nota y aprender. La propuesta de dinamizar lo que sucede en los cursos, reconociendo la calidad de sujetos/as políticos/as de los y las estudiantes, es un principio de la pedagogía crítica que los feminismos universitarios hacen cuerpo. Estrategias como el uso de rondas, mesas redondas, círculos de lectura, compartir el libro que pasa de mano en mano, los trabajos en grupo y la lectura colectiva, permiten hacer un uso horizontal de la palabra y potenciar una sensación de seguridad en los y las estudiantes respecto de que lo que tengan para decir y aportar. Así se pone en práctica el mensaje democratizador acerca de que lo que traen al aula es importante y será escuchado. Esto es especialmente relevante para las y les estudiantes,

dado que el androcentrismo de las ciencias ha llevado a valorar y alentar los aportes cismasculinos por sobre los de mujeres y LGTBIQ+.

Un cuarto punto de contacto entre las experiencias narradas lo encontramos en la cercanía entre teoría y práctica, la cual da lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y políticamente comprometido. Este proceso trasciende las fronteras del aula al proponer actividades junto a organizaciones sociales y comunitarias locales, como la radio, las colectivas, los proyectos autogestivos y la participación en diversas luchas. La invitación a abrir el aula y conectarla con estas iniciativas, no se plantea como mero cumplimiento de prácticas profesionales, sino que responde a una perspectiva de universidad cercana, abierta, porosa y comprometida con los procesos sociales en los que se inserta y de los que forma parte. En tal sentido, también comprendemos estas experiencias como transformadoras de la subjetividad universitaria, al poner en valor los enlaces entre activismo, enseñanza y producción académica en el propio transitar por la vida universitaria.

Por último, destacamos la exploración de materialidades artísticas y lúdicas no habituales: la fotografía, los videos y películas, la oralidad, el tejido, las ilustraciones, el juego y los juegos, los post-its o notitas, la pregunta escrita y puesta en común sin esperar respuesta. Se trata de soportes y lenguajes que estimulan la creatividad y la expresión descontracturada y abierta, como medio para abordar temas sociales, de sexualidades y de género.

Hasta aquí hemos trazado una cartografía de prácticas heterogéneas que buscan trascender los modelos tradicionales de la enseñanza universitaria, incorporando enfoques despatriarcalizadores, decoloniales y afectivos. Se trata de experiencias pedagógicas marcadas por el uso de materialidades y métodos que invitan a des-andar-nos promoviendo un aprendizaje situado, crítico, colectivo y feminista. Al compartirnos y leernos, emergen nuevas preguntas que vuelven a interrogar esta dimensión que hemos procurado describir: ¿cómo dialogan las materialidades

propuestas con las rigideces de ciertas culturas organizacionales? ¿Cuál es la accesibilidad de los recursos puestos en juego? ¿Están disponibles para todos/as? Sin duda explotar posibles respuestas movilice nuestra imaginación feminista y abra nuevas oportunidades de seguir ensayando con materiales, lenguajes y enfoques críticos en las aulas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México

Ahmed, Sara. (2021). ¡DENUNCIA! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Buenos Aires: Caja Negra.

Bourdieu, Pierre. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.

Buquet, Ana et al. (2013). *Intrusas en la universidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Freire Paulo. [1970] (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.

Woolf, Virginia (2019). *Una habitación propia*. Madrid: Alianza Editorial.





Boletín del Grupo de Trabajo
Universidades y despatriarcalización

Número 2 · Marzo 2025