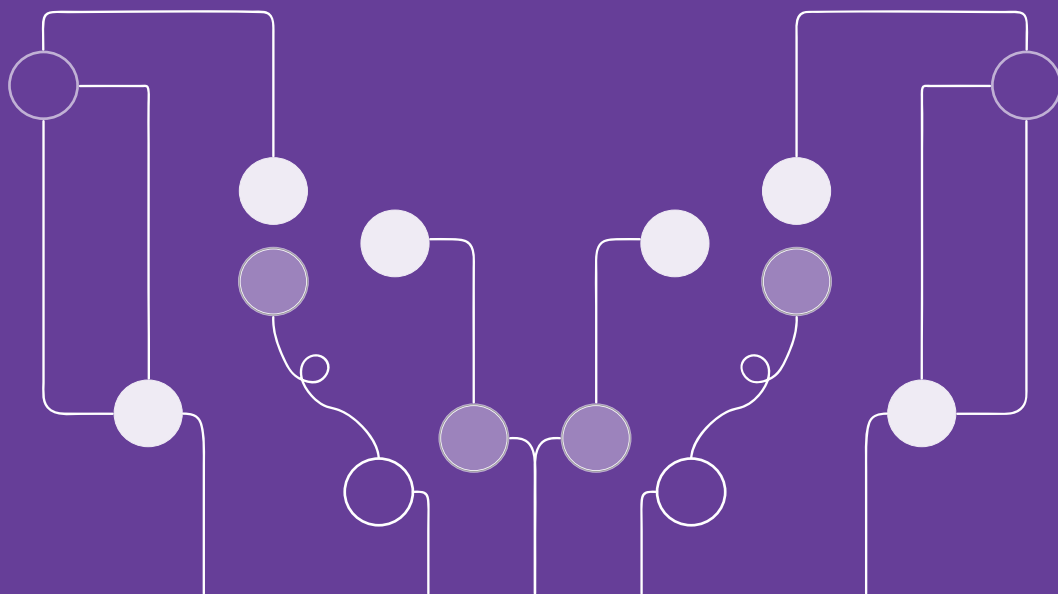
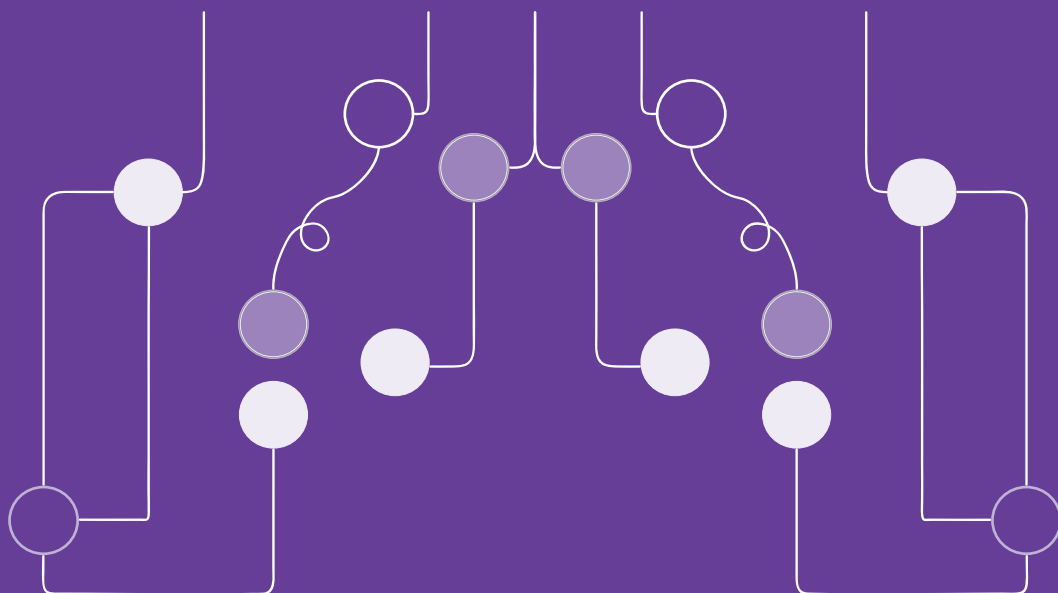




IGUALDAD
DE GÉNERO UNAM



PINTANDO EL CURRÍCULO DE VIOLETA CREACIÓN Y TRAYECTORIAS DE LAS ASIGNATURAS DE GÉNERO DE LA UNAM



Obra colectiva
MÓNICA QUIJANO VELASCO
MARCELA MORALES MAGAÑA
LUIS MIGUEL GARCÍA VELÁZQUEZ
(Coordinadoras)

Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM
Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM

Coordinación General:

Norma Blazquez Graf

Coordinadoras del libro*:

Mónica Quijano Velasco

Marcela Morales Magaña

Luis Miguel García Velázquez

Coordinación editorial:

Martha Patricia Castañeda Salgado

Acompañamiento editorial:

Carla Macarena Ulloa Inostroza

Equipa de Revisión y Edición:

Facundo Ezechiele Burgos

Brenda Arantza Alvarado Vargas

Apoyo editorial:

Sofía Michell Carmona Pérez

Maquetación:

Fátima Quetzal Morales Torres

Ilustración de portada:

Fátima Quetzal Morales Torres

Cuidado del diseño editorial:

Fátima Quetzal Morales Torres

Ilustración de líneas de tiempo y fichas técnicas:

Rut Jazmín Ruiz Cárdenas

Agradecemos la participación editorial de:

Arely Itzel Castro Zamora, Paola Castillo Manzano y Denisse Adriana Moreno Batista.

ISBN del volumen: 978-607-30-9713-0

Primera edición, octubre del 2024

Universidad Nacional Autónoma de México,

Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM.

Av. Universidad 3000, Torre de Rectoría, Piso 10

Col. Ciudad Universitaria

CP 04510, Coyoacán, Ciudad de México.

EDICIÓN GRATUITA

HECHO E IMPRESO EN MÉXICO

Este libro fue dictaminado favorablemente por pares académicas mediante dictaminaciones externas.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

*Como parte de nuestras prácticas feministas ponemos especial atención en las políticas de citación y en el reconocimiento al trabajo así como en los créditos. Para el caso específico de este libro consideramos que el trabajo de coordinación y edición, así como la labor previa que posibilitó su desarrollo se distribuyeron de manera equitativa.

Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM
Pintando el currículo de violeta.
Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM

Nora Aguilar Mendoza
Mónica Susana Amilpas García
Magali Barreto Ávila
Rolando Javier Bernal Pérez
Juan Carlos Cervantes Navarrete
Ana Celia Chapa Romero
Claudia Christina Chibici-Revneanu Ba Ma
Ligia Colmenares Vázquez
Angélica Lucía Damián Bernal
Lorena Gabriela de la Peña del Ángel
María de Lourdes Enríquez Rosas
María Victoria Leonor Fernández García
Amelia Guadalupe Fiel Rivera
Guadalupe Dalia García Gálvez
Luis Miguel García Velázquez
María Hortensia García Vigil
Carolina Garrido Morales
Cinthya Gómez León
Gema Góngora Jaramillo
Alejandra González Bazúa
Enrique Alejandro González Cano
Sofía González Saravia
Edith Gutiérrez Cruz
Tania Jimena Hernández Crespo
Eunice Herrera Aguilar
Eva Krystel Ibarra Hernández
Elena Alejandra Ibarra Rojas
Paulina Landeros Alvarado
María Isabel de Lourdes Loza Vaqueiro
Nicté Yasmín Luna Medina
Diana Alejandra Manrique Ascencio
Paulina Martínez Trápaga

Alejandra Lidia Medina Arzate
Mónica Adriana Mendoza González
Marcela Morales Magaña
Claudia Ivette Navarro Corona
Jesús Pérez Esquivel
Diana Paulina Pérez Palacios
Asunción del Carmen Pineda Jiménez
Jorge Jared Platas Curiel
Claudia Ramírez Rosas
Tania Esmeralda Rocha Sánchez
Circe Rodríguez Pliego
Mary Frances Teresa Rodríguez Van Gort
María del Carmen Rossette Ramírez
Xenia Rueda Romero
Mónica Quijano Velasco
Flor Angeli Vieyra Vázquez
Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería (MOFIIn)

ÍNDICE

LISTADO DE ABREVIATURAS	8
INTRODUCCIÓN	11
PINTANDO EL CURRÍCULO DE VIOLETA	12
Mónica Quijano Velasco, Marcela Morales Magaña y Luis Miguel García Velázquez	
CAMINAMOS JUNTAS: METODOLOGÍA Y RUTAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE ASIGNATURAS GENERALES EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNAM	27
Luis Miguel García Velázquez, Marcela Morales Magaña y Mónica Quijano Velasco	
BACHILLERATO	36
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	37
Ficha técnica de la asignatura Igualdad de Género	38
Línea del tiempo de la asignatura Igualdad de Género	39
Construyendo un camino: la asignatura Igualdad de Género en el CCH	42
Gema Góngora Jaramillo y Nora Aguilar Mendoza	
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	54
Ficha técnica de la asignatura Género y Prevención de las Violencias	55
Línea del tiempo de la asignatura Género y Prevención de las Violencias	56
Tejidos que bordan las aulas violetas. La igualdad de género en la Escuela Nacional Preparatoria	58
Jorge Jared Platas Curiel y Enrique Alejandro González Cano	
LICENCIATURA	68
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA	69
El modelo de la ENES Morelia y su apuesta por la transversalización	70
Ficha técnica de la asignatura Transversal Perspectiva de Género I	71
Línea del tiempo de la asignatura Transversal Perspectiva de Género I	72
Colaboraciones radicales en ruta a la transversalidad	80
Eunice Herrera Aguilar, Elena Alejandra Ibarra Rojas, Diana Alejandra Manrique Ascencio y Marcela Morales Magaña	
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA	
Ficha técnica de la asignatura Transversal Perspectiva de Género II	92
Línea del tiempo de la asignatura Perspectiva de Género II	93
Pedagogías posibles para las epistemologías feministas: el caso de una asignatura que se trasmite	99
Luis Miguel García Velázquez y Marcela Morales Magaña	

ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL	108
Ficha técnica de la asignatura Género	109
Línea del tiempo de la asignatura Género	110
La asignatura de Género en la ENTS: una historia colectiva	112
Flor Angeli Vieyra Vázquez y Juan Carlos Cervantes Navarrete	
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	124
Ficha técnica de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria	125
Línea del tiempo de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria	126
La asignatura de género en la FFyL. A tres años de trabajo	130
Magali Barreto Ávila, Lucía Damián Bernal, Lourdes Enríquez Rosas, Sofía González Saravia, Edith Gutiérrez Cruz, Mónica Mendoza González, Asunción Pineda Jiménez, Circe Rodríguez Pliego, Frances Rodríguez Van Gort y Xenia Rueda Romero	
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	144
Ficha técnica de la asignatura Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias	145
Línea del tiempo de la asignatura Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias	146
Un bordado infinito. Experiencias compartidas en la elaboración de una materia	152
Alejandra González Bazúa y Mónica Susana Amilpas García	
FACULTAD DE QUÍMICA	159
Ficha técnica de la asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género	160
Línea del tiempo de la asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género	161
La Universidad como espacio libre de violencia de género	163
Rolando Bernal y Paulina Trápaga	
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD LEÓN	170
Ficha técnica de la asignatura La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género	171
Línea del tiempo de la asignatura La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género	172
Sistematización de nuestras experiencias: Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) Unidad León y Extensión San Miguel de Allende (UESMA)	174
María Isabel Loza Vaqueiro, Claudia Chibici-Revneanu y Eva Krystel Ibarra Hernández	
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO	182
Ficha técnica de la asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño	183
Línea del tiempo de la asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño	184
Abriendo puertas violetas: remembranza de las primeras asignaturas de género en la FAD	190
Lorena Gabriela de la Peña del Ángel y María del Carmen Rossette Ramírez	

FACULTAD DE PSICOLOGÍA	202
Ficha técnica de la asignatura Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos	203
Ficha técnica de la asignatura Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología	204
Líneas del tiempo de las asignaturas Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos / Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología	205
Tejiendo historias violetas: El sendero de las asignaturas de género en la Facultad de Psicología	212
Ana Celia Chapa Romero, Ligia Colmenares Vazquez, María Hortensia García Vigil, Tania Jimena Hernández Crespo, Claudia Ivette Navarro Corona y Tania Esmeralda Rocha Sánchez	
FACULTAD DE INGENIERÍA	228
Ficha técnica de la asignatura Igualdad de Género en Ingeniería	229
Línea del tiempo de la asignatura Igualdad de Género en Ingeniería	230
Igualdad de Género en Ingeniería	233
Obra colectiva	
FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA	250
Ficha técnica de la asignatura Género y Derechos Humanos	251
Línea del tiempo de la asignatura Género y Derechos Humanos	252
Experiencias académicas e institucionales en la creación de la asignatura de género en la FENO	255
María Victoria Leonor Fernández García y Cinthya Gómez León	
INSTITUTO DE ENERGÍAS RENOVABLES	263
Ficha técnica de las asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I y II	264
Línea del tiempo de las asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I y II	265
Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables con Perspectiva de Género, sede Temixco	268
Claudia Ramírez Rosas y Nicté Yasmín Luna Medina	
CONCLUSIONES	281
TRAYECTORIAS Y HALLAZGOS	282
Mónica Quijano Velasco, Marcela Morales Magaña y Luis Miguel García Velázquez	

LISTADO DE ABREVIATURAS

CAA	Consejos Académicos de Área
CAABQyS	Consejo Académico de Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud
CAACFMI	Consejo Académico de Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías
CAACS	Consejo Académico de Área de las Ciencias Sociales
CAAHyA	Consejo Académico de Área de las Humanidades y de las Artes
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades (bachillerato)
CIEG	Centro de Investigaciones y Estudios de Género
CIGU	Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM
CInEG	Comisión Interna de Equidad de Género
CInIG	Comisión Interna para la Igualdad de Género
COFI	Coordinación de Orientación y Formación Integral
CSEAI	Coordinación de Seguimiento y Evaluación del Área Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
CTA	Comisión Tripartita Autónoma
CTC	Comisión Tripartita Constituyente
CTIC	Consejo Técnico de la Investigación Científica
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
DDUIAVG	Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género
DGAE	Dirección General de Administración Escolar
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia

ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENES	Escuela Nacional de Estudios Superiores
ENP	Escuela Nacional Preparatoria (bachillerato)
ENTS	Escuela Nacional de Trabajo Social
FAD	Facultad de Artes y Diseño
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FE	Facultad de Economía
FENO	Facultad de Enfermería y Obstetricia
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FI	Facultad de Ingeniería
FPSI	Facultad de Psicología
FQ	Facultad de Química
IER	Instituto de Energías Renovables
IMDEC	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario
LIER	Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables
MOFFyL	Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras
MOFIIn	Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería
MOFpsi	Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología
PEG	Perspectiva de Género
POC	Persona Orientadora Comunitaria
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
SPEGF	Seminario Permanente de Estudios de Género y Feminismos de la Facultad de Psicología

SUAyED Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UCA Unidad Coordinadora de Apoyos a los Consejos Académicos de Área

UNIGENTS Unidad para la Igualdad de Género de la Escuela Nacional de Trabajo Social

Las personas que coordinamos este libro acordamos respetar los marcadores referentes al uso de lenguaje inclusivo elegidos por las personas autoras de los distintos capítulos del libro. En este sentido, el uso de la “x” aquí registrado se utiliza como marcador para incluir a hombres, mujeres y personas de las diversidades y disidencias sexo-genéricas. Para la versión en audio que se realice del libro para personas con discapacidad visual se harán los ajustes pertinentes.

Introducción

PINTANDO EL CURRÍCULO DE VIOLETA

Mónica Quijano Velasco
Marcela Morales Magaña
Luis Miguel García Velázquez

El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder.

El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. [...]

El currículum es texto, discurso, documento.

El currículum es documento de identidad.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 36)

No hay un orden predeterminado en los procesos de transformación,
una claridad por dónde empezar o quiénes deberían impulsarlo.

Lo que sí sabemos es que cuando un impulso resuena y
se expande, puede multiplicarse.

Clara Attardo (2020, p. 23)

PUNTO DE PARTIDA

Este libro es, ante todo, un lugar de encuentro. Es trayectoria, viaje, recorrido, como bien lo dice Tomaz Tadeu da Silva en el epígrafe con el que abrimos este texto. Es espacio común y territorio de acción. En él buscamos reunir las experiencias de actoras y actores —sobre todo actoras— que en los últimos años han impulsado, diseñado e implementado asignaturas obligatorias en materia de género en la UNAM. Labor fundamental, no exenta de conflictos, que ha permitido que el currículum universitario se vaya pintando de violeta.

Ahora bien, cuando aquí hablamos de currículum ¿a qué nos estamos refiriendo? Por lo general, cuando se hace alusión al currículum, se suele vincular con lo que se conoce como currículum formal o explícito, es decir, aquel en el cual se organizan los contenidos relevantes de un proyecto educativo y que abarca: “las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido” (Amadio, Operti y Tedesco, 2015, p. 4). En este sentido, el currículum formal suele concentrarse y adquirir su identidad en los planes y programas de estudio. Pero esta acepción puede hacernos pensar que el currículum es un registro programático en el que se delinea la visión que del proyecto formativo tiene la institución. Y, sin embargo, el currículum es mucho más que eso. Como bien lo ha señalado Alicia de Alba (1998), éste tiene una dimensión múltiple y compleja al ser producto de “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios.” (p. 59). Este proceso tiene un carácter “profun-

damente histórico y no mecánico y lineal” (de Alba, 1998, p. 60). Esta visión entra en sintonía con aquellas aproximaciones que, sobre todo a partir de la década de 1970, entienden el currículo como una “síntesis cultural, producto de un proceso social y político [...] que nos distancia [...] de las propuestas lineales, esquemáticas, que hacen foco en las cuestiones técnicas de los diseños curriculares” (Abate, 2020a, p. 12). Así,

La propuesta de Alicia de Alba de entender el currículum como un proceso político nos lleva a identificar allí negociaciones, encuentros, desencuentros e imposiciones. La comprensión de este proceso en esta clave es central para leer posibilidades de cambio, horizontes formativos, [...] concepciones subyacentes y posiciones hegemónicas (Abate, 2020a, p. 10).

Siguiendo este planteamiento, el considerar al currículo como proceso político y social nos permite pensarlo, de vuelta, como un espacio, un territorio en el que se disputan distintos proyectos educativos. Si algo nos ha dejado esta experiencia en la creación e implementación de las asignaturas de género presentadas en este libro, es que este territorio no es ajeno al conflicto. Esta cuestión nos permite desplazar la mirada del documento a las personas, a reconocer que quienes han impulsado, desde sus capacidades y atribuciones la creación de asignaturas de género, son a la vez sujetas sociales y curriculares; y con ello, han ido modificando el currículo del Bachillerato y de la Universidad. Esto es así porque en sus proyectos se conjugan las posturas teóricas, pero también las visiones éticas y políticas dirigidas a lo que R.W. Connell (se cita conforme a su nombre actual autodeterminado: Raewyn Connell), ha denominado “justicia curricular” (Connell, 2009). Este término implica pensar que el currículo debe ser siempre cuestionado para identificar en él las “formas por las cuales es producida la diferencia por relaciones sociales de asimetría” (Abate, 2020a, p. 13). Y aquí es donde entra en juego la visión de quienes, desde hace tiempo en nuestra Universidad, han impulsado la inclusión de la perspectiva de género en el currículo.

Así, los capítulos de este libro nos permiten ver cómo, a nivel local (en Escuelas, Facultades e Institutos) el proceso (todavía precario) de inclusión de las asignaturas en el currículo universitario “corporiza, ubica, posiciona a los sujetos [y las sujetas, diríamos nosotras] en determinados regímenes de poder/saber/placer” en los cuáles también se disputa su reconocimiento como “cuerpos y voces autorizadas/legitimadas para hablar, construir y decidir” (Escalpil, 2020, p. 38). Este reconocimiento es clave en el trabajo de largo aliento que han hecho las mujeres universitarias, como veremos más adelante y como lo muestran los capítulos de este libro, para la identificación de los sesgos, brechas y desigualdades de género que atraviesan tanto las estructuras universitarias como las relaciones interpersonales que ocurren en ella, no exentas de violencia. Aceptar que el currículo es también un territorio de disputa nos permite entender, como bien lo señala Análís Escalpil (2020), que en este territorio:

se materializan proyectos culturales, políticos, sociales, económicos que enmarcados en regímenes de saber/poder establecen en determinados espacio-tiempo

oportunidades de aprendizaje, vínculos y relaciones con el conocimiento, a la vez que se sedimentan en la exclusión de otros aprendizajes, otros conocimientos, otras identidades. El currículum configura una conversación compleja donde se entrelazan distintas voces y temporalidades situadas, localizadas, atravesadas, configuradas por ejes como la clase, la etnia, la sexualidad, el género, entre otros (p. 43).

Por eso es tan importante que todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria se sientan interpeladas por el currículum y se involucren en los procesos de transformación de éste, en vistas de generar espacios educativos donde los principios de dignidad humana, igualdad y no discriminación sean el piso común en la formación del estudiantado, desde el bachillerato hasta el posgrado. Finalmente, esto es lo que académicas, funcionarias y estudiantes feministas han aportado a la discusión curricular en la UNAM: desestabilizar su estructura, así como las formas hegemónicas de producir conocimiento que tienen un innegable sesgo androcéntrico, heterosexual, adultocéntrico, capacitista y un largo etcétera. Así, la incursión, desde hace décadas, del feminismo en la pedagogía y en las políticas educativas ha buscado “problematizar y analizar los sistemas sexo/género que producen relaciones desiguales entre varones y mujeres [y también entre identidades sexogénéricas no heteronormadas, no binarias, trans, etc.], sobre los cuales se asientan las instituciones educativas” (Escarpil, 2020, p. 44). Particular interés tienen para nosotras las prácticas que proponen los feminismos populares, aquellos que han intentado “conformar una subjetividad política distinta, apoyada en el valor de lo comunitario y del sentido de la vida en su registro más pleno –no como mera subsistencia”, esos feminismos que “vienen preguntándose por nuevas y más complejas ideas de justicia, de inclusión, reparación y de cuidado” (Attardo *et al.*, 2020, p. 19). Este proceso, que busca conmovirlo todo, incluso las estructuras más estables del conocimiento y el orden disciplinar, implica “desandar tradiciones de enseñanza, desnaturalizar prácticas canonizadas y buscar nuevas, más pertinentes a los fines de la enseñanza y socialmente significativas” (Attardo *et al.*, 2020, p. 33). Si retomamos la idea de que el currículo es espacio, territorio y carnet de identidad, estas prácticas de los feminismos populares y comunitarios buscan presentar una nueva cartografía que contenga “otras formas de hacer, organizar, gozar, construir lo común, formar y aprender sobre la base de lo múltiple y heterogéneo, disidente y subversivo” (Attardo *et al.*, 2020, p. 19).

Consideramos, por lo tanto, que esta labor colectiva sobre el currículo es una aventura intelectual en la cual se perfila un proyecto educativo distinto, uno en el que la ética, la justicia social y la igualdad están en el centro de la formación de quienes pasan por nuestras aulas, un proyecto educativo que permita enlazar las búsquedas y las realizaciones personales y colectivas de los actores y las actoras (docentes, estudiantes, funcionariado) “movilizando no sólo saberes, sino pasiones, resistencias y modos de ser y estar en la universidad” (Abate, 2020b, p. 54). Se trata de un proceso de largo aliento al cual le faltan todavía muchas paradas y que lleva tiempo desarrollándose en nuestra Universidad. Una labor que está en constante cambio, que se construye en el tiempo y se conjuga en gerundio y en plural.

PINTANDO QUE ES GERUNDIO

Si consideramos que el currículo es un proceso en el que intervienen diversas actrices y actores, que está atravesado por lo social y que tiene siempre un componente político porque en él se juega mucho más que el hecho de acordar qué, del orden de las disciplinas, se va a incluir en los programas de estudio, entonces también estimamos que este proceso está en continua transformación. No acaba, se escribe en gerundio. Además, este proceso tiene una historia y se da en contextos específicos que permiten entender sus cambios y transformaciones. En este sentido, las políticas institucionales de género que se han ido implementando a lo largo del tiempo en la UNAM, han sido el resultado de muchos años de lucha de académicas feministas al interior de la Institución, así como de las movilizaciones estudiantiles que han impulsado, desde el activismo, muchos de los cambios estructurales por los que ha atravesado nuestra Universidad en los últimos años. Es importante señalar esto porque en los discursos institucionales se suele borrar esta historia, y pareciera que las transformaciones son el resultado de la buena voluntad o el interés de la propia institución, invisibilizando las múltiples batallas, las reflexiones y el activismo del feminismo universitario, así como el trabajo de todas las mujeres que han sido actrices clave para que, de manera general, existan políticas de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en nuestros espacios y estructuras educativas y, en particular, para que la perspectiva de género sea considerada en el currículo universitario. Nos gustaría recordar aquí parte de esta historia y, con ello, reconocer el trabajo de muchas mujeres universitarias que han contribuido, poco a poco, a ir pintando el currículo de violeta. Como se verá, este trabajo inicia con la labor de profesoras que, en sus reflexiones y a través de sus clases, fueron creando espacios de reconocimiento sobre la condición de las mujeres en el mundo y en la Universidad, lo que fue dando lugar a que, a través de estas reflexiones que surgían en las aulas, las mujeres universitarias se fueran organizando en grupos de trabajo que permitieron ir institucionalizando el tema de género en la Universidad.

Antes de que las reflexiones sobre ser mujer en la UNAM fueran un tema siquiera posible, Rosario Castellanos, escritora feminista y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, realizó la primera tesis de filosofía que abordaba centralmente un tema de género, titulada *Sobre cultura femenina* en 1950 y que “tuvo la audacia de plantearse una pregunta valorada por el sentido común como ‘superflua y conmovedoramente estúpida’: ¿existe una cultura femenina?” (Cano, 1992, p. 253). En este, “su primer ensayo filosófico, Rosario Castellanos abordó el problema de la intervención de las mujeres en el proceso de creación cultural. La pregunta inicial se desglosa en otras más: ¿cuáles han sido las aportaciones femeninas a la cultura?, ¿por qué son escasas?; las creaciones culturales de las mujeres ¿tienen algo de específico que las distinga de las masculinas?” (Cano, 1992, p. 253). Si pensamos que *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir se publicó solo un año antes de esta tesis, podemos reconocer el valor de la incursión de Rosario Castellanos con esta pregunta sobre el lugar de las mujeres en la cultura y en la producción de conocimientos que atravesará además toda su obra. El de Rosario, en 1950, fue un gesto solitario, no encontraría eco en una universidad en la que el feminismo todavía no hacía su aparición

comunitaria. Como todo gesto solitario, tiene un halo de mística que nos remite a un origen que, por supuesto, es mucho menos claro y certero.

Otra figura fundamental de la Facultad de Filosofía y Letras (y del feminismo universitario) fue Graciela Hierro, quien impartió la cátedra de ética durante más de 30 años (desde la década de 1972 hasta su muerte en el 2003). Hierro “hizo escuela”, fue maestra de muchas de las feministas académicas que irán incorporando asignaturas optativas sobre feminismo y género y referente de los primeros grupos feministas organizados en la Universidad. Aunque filósofa, tuvo un interés particular en la educación, como señala Teresa González Pérez (2005):

La ética como fundamento de la educación constituía el eje de su pensamiento, siendo su objetivo el formar mejores personas desde la moral, la libertad y la dignidad. Según ella, para conseguir la igualdad entre los géneros es necesario cambiar la jerarquía de valores que marcan las diferencias entre hombres y mujeres. Planteaba así renovar la imagen femenina, crear una nueva cultura con saberes y prácticas no sexistas, con la cual las nuevas generaciones pudieran conseguir un mundo mejor. [...] Habría que actuar desde la educación, modificar patrones de conducta e implicar a los hombres en las tareas domésticas (p. 140).

En la década de 1970 fue fundamental también la labor de Alaíde Foppa, quien fuera profesora de letras italianas en la Facultad de Filosofía y Letras, y quien además creó, junto con la Mtra. Delia Selene de Dios Vallejo y un grupo de profesoras feministas, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el curso “Sociología de las minorías” en 1977, cuyo nombre “camuflaba” el acercamiento que daban a la asignatura, centrada en la sociología de las mujeres. Aunque esta historia necesita todavía de una investigación más profunda, podemos decir que se trató de la primera asignatura específica en materia de género de la UNAM. En 1974 Foppa inició, además, una transmisión semanal en Radio Universidad, “Foro de la mujer”, que llegó a las cuatrocientas transmisiones, interrumpidas solo por su muerte. En palabras de Guisela López (2015), este programa de radio: “sustituía la transmisión de los tradicionales consejos para el hogar y las clásicas recetas de cocina para referirse a la situación, condición y posición de las mujeres en la sociedad. [...] El Foro de la mujer se convirtió en una tribuna desde la cual las mujeres podían plantear sus demandas y denunciar las violaciones a sus derechos, un puente que enlazaba la academia con el mundo exterior, sus contradicciones y sus luchas” (p. 35).

También hacia fines de la década de 1970 —1979 para ser más precisas— se fundó en la Facultad de Psicología el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU). Este grupo fue muy activo políticamente frente a las autoridades universitarias. Entre otras cuestiones, el grupo diseñó el Seminario Mujer y Trabajo, que “fue la antesala para organizar, cuatro años después, el Primer Foro Universitario de la Mujer en México, que tuvo lugar en la Facultad de Psicología de la UNAM” (Flores, 2023, p. 61). Así describe Mercedes Barquet (2011) el trabajo del grupo:

En 1984 el GAMU organizó en la Facultad de Psicología una actividad académica que se denominó Primer Foro Universitario de la Mujer en México, en el que

participaron estudiantes y académicas de distintas disciplinas. Como conclusiones, se planteó la necesidad de crear en la UNAM un espacio académico en el cual se promovieran y apoyaran los estudios de la mujer. Esta propuesta fue presentada en febrero de ese año al director de esta facultad, y con su apoyo se integró un grupo de dieciocho académicas que elaboraron el proyecto para la creación de un Centro de Estudios de la Mujer (CEM), en el cual participaron algunas académicas que apoyarían la fundación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) más adelante. El proyecto presentaba un análisis de la situación de las mujeres a nivel internacional y nacional, así como la descripción de diversos programas que ya se habían puesto en operación en el país (pp. 496-497).

El CEM¹ tenía una doble función: como prestador de servicio de consulta psicológica y asesoría y como un espacio académico para la docencia y la investigación. Fue además el antecedente del ya citado Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG),² inaugurado formalmente en 1992. Este programa fue fundado por “un grupo de académicas, entre quienes sobresalen Graciela Hierro como directora, así como Lorenia Parada y Gloria Careaga” (Barquet, 2011, p. 500) y tenía como función central impulsar las investigaciones sobre la mujer en la Universidad, por lo que se “buscó identificar y establecer contacto con el personal académico de la UNAM que trabajaba sobre la condición femenina y las relaciones entre los géneros” (Barquet, 2011, p. 500).

Asimismo, aunque no de manera central, tenía como objetivo impulsar programas de docencia donde se incluyera la perspectiva de género y los estudios sobre la mujer. Estos primeros programas de estudios de la mujer fueron una de las principales expresiones o modalidades que adoptó la institucionalización del movimiento feminista académico en esos años.

Otra figura importante del feminismo académico universitario, por su labor de formación, así como por abrir puentes entre la academia y la sociedad civil, fue Marcela Lagarde, quien mantuvo un seminario permanente sobre estudios feministas en los posgrados de Ciencias Políticas y Antropología durante más de 20 años. El trabajo de Lagarde fue sumamente importante en la formación de estudiantes que posteriormente se incorporaron a la vida académica de la universidad, con un impacto considerable, además, en el espacio público.

Fuera de Ciudad Universitaria, en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (actualmente Facultad de Estudios Superiores) las académicas Norma Blazquez Graf, Guadalupe Hernández Cortés, Pilar Oderiz Pepi y Patricia Valladares de la Cruz crearon, en 1987, la Unidad Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer. Este era un espacio “académico institucional y comunitario para el estudio y la atención de la salud sexual y psicológica, de la violencia y el acompañamiento legal de las mujeres de esa zona, en el que también se daban cursos, talleres y actividades docentes comunitarias” (Blazquez, 2023, p. 74). Este espacio,

1 Para una revisión amplia de la conformación del CEM, su historia e importancia cfr. Bedolla, Patricia. (2023). *El Centro de Estudios sobre la Mujer (1984-1992)*. En Norma Blazquez Graf, Martha Patricia Castañeda Salgado, Gabriela Delgado Ballesteros, Fátima Flores Palacios y Olivia Tena Guerrero (Eds.), *Trayectorias y desafíos del feminismo en la UNAM: una mirada colectiva* (pp. 64-73). México. UNAM.

2 El PUEG se convertirá posteriormente en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género en 2016.

impulsado por el trabajo de Patricia Valladares y Patricia Trujano, “dio lugar al Programa Interdisciplinario de Atención a la Violencia, pionero en el Estado de México y antecedente de los estudios de género en lo que ahora es la FES Iztacala” (Blazquez, 2023, p. 74).

Asimismo, Norma Blazquez (2023) señala que en la ENEP Acatlán, en 1988, Alma Sánchez Olvera impartió, en la Licenciatura en Pedagogía, el Taller de Investigación sobre Movimientos Sociales, Mujeres y Democracia y, en 1991, inició el Taller de Investigación Educativa sobre Género, Educación y Currículum Oculto (p. 74).³ Sin duda, estas asignaturas también fueron de las primeras materias de género impartidas en la UNAM.

Siguiendo este recorrido, consideramos importante hacer referencia a la propuesta pedagógica impulsada por el PUEG entre el 2007 y el 2012. Las pedagogías en espiral a las que se refieren Belausteguigoitia y Lozano (2012) nos hablan de los giros y torsiones que impulsaron para construir el salón de clase como “lugar de encuentro, de toma de la palabra y, sobre todo, de indignación” (p. 10). De este período destacamos la construcción de Trayectos de Género, asignatura que, además del programa de estudios, contempló el diseño de una guía (Leñero, 2013) para ser incluida en las cuatro áreas del conocimiento que delimita la Universidad: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías (Área 1), Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (Área 2), Ciencias Sociales (Área 3) y Humanidades y de las Artes (Área 4).

Quisiéramos mencionar finalmente cuatro paradas más en este muy breve recorrido de la institucionalización de la docencia y la inclusión de la PEG en planes y programas de estudio en la UNAM, producto del trabajo del feminismo universitario que datan ya de este milenio. El primero es la creación de la Especialidad en Trabajo Social en Modelos de Intervención con mujer, creada en la Escuela Nacional de Trabajo Social en 2020; la segunda es la Especialidad en el Género en la Economía de la Facultad de Economía creada en el 2007 y que fue impulsada por un grupo de académicas, entre las que se encontraba Jennifer Cooper. La tercera es la asignatura transversal de género que se imparte en la ENES Morelia desde 2013 que ha seguido enriqueciéndose y transformándose, incluso con una segunda asignatura transversal gracias a un grupo de profesoras y profesores muy activos de la ENES, cuyo testimonio se encuentra entre los capítulos de este libro. Finalmente, mencionamos un logro para nuestra Universidad, producto de muchos años de esfuerzo y movilización de académicas universitarias: la creación, en octubre del 2020, del Posgrado en Estudios de Género, que cuenta con especialización, maestría y doctorado.

Hemos trazado, de manera general, la muy valiosa contribución de las académicas universitarias que, desde hace ya varias décadas, han ido pintando el currículum universitario de violeta. Su labor constante fue introduciendo “el conocimiento sobre feminismo a través de cursos, seminarios y talleres” lo cual ha brindado “las herramientas para adquirir la propia conciencia

³ En uno de los dictámenes ciegos se nos compartió que, entre el impacto de esta iniciativa en la comunidad, destaca el hecho de que varias de las personas egresadas de esta licenciatura hoy en día forman parte de la planta docente y en sus asignaturas incorporan la perspectiva de género; y son quienes actualmente, bajo la coordinación de la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera, han incorporado un área sobre género en el nuevo plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía. Además, como producto derivado de este taller, año con año se realiza el coloquio “La perspectiva de género y sus campos de interpretación desde la pedagogía”, que en 2024 cumple veinte años de su primera edición. Agradecemos a la persona dictaminadora esta valiosa información.

colectiva en torno a la naturalización de las diversas formas de violencia contra las mujeres en el espacio universitario” (Cerva, 2020, p. 144). Esta labor tiende un puente importante con los movimientos de estudiantes feministas y de mujeres organizadas que han estado muy activas desde el 2016 y que han tenido sus propios canales de organización y de luchas.

Es en el contexto de estas movilizaciones que la mayoría de las experiencias de las que damos cuenta en este libro se enmarcan, como bien puede verse en gran parte de los testimonios sistematizados en los distintos capítulos que lo conforman. Por tal motivo, nos parece importante detenernos un poco para describir este proceso y la labor de las movilizaciones estudiantiles en la UNAM a partir del 2016.

En primer lugar, estas movilizaciones se sitúan en un escenario más amplio a nivel global, regional y nacional, en el cual mujeres de todas las edades y en distintos países del mundo han salido a la calle a defender el derecho a una vida libre de violencia, así como a defender la garantía de sus derechos sexuales y reproductivos. Ejemplo de esto son las marchas que desde 2015 se han realizado en numerosos países de América Latina para “poner alto a la violencia machista y a los feminicidios que ocurren en esta región” (Mingo, 2020, p. 2). Así, por ejemplo, en el 2014 las mujeres en Argentina salieron a la calle con el lema ‘Ni Una Menos’ a raíz del asesinato de Lucía Pérez, de 16 años y, en México, miles de mujeres adoptaron el lema ‘Vivas Nos Queremos’ cuando salieron a marchar el 24 de abril de 2016, en más de cuarenta ciudades, para denunciar los feminicidios en el país y exigir a las autoridades el debido proceso y la erradicación de estas violencias. Ese mismo año, en Polonia, se convocó a una huelga de mujeres contra la criminalización del aborto y, en 2018, las mujeres argentinas volvieron a salir a la calle inundando Buenos Aires de una marea verde en defensa de la interrupción libre del embarazo. Un año antes, al día siguiente de que Donald Trump fuera electo presidente, miles de mujeres estadounidenses marcharon en Washington en protesta contra la campaña que llevó a Trump al poder, plagada de insultos machistas y frases sexistas. Ese mismo año fue testigo de la aparición del #MeToo, hashtag que utilizaron mujeres en más de ochenta países en las redes sociales para denunciar sus experiencias de acoso sexual y que hizo del activismo en estas plataformas un instrumento muy importante para la denuncia de la violencia contra las mujeres. Esto ha permitido, como indica Judith Muñoz (2019), que se desarrolle un proceso de concientización que ha logrado hacer visible la violencia machista, dotarla de un nuevo marco interpretativo y mostrarla como problema social y, por lo tanto, público y estructural y no solo individual. “Un problema de violación de derechos humanos universales que involucra a toda la sociedad, y de forma especial al Estado cuya obligación es proteger a la ciudadanía” (Muñoz, 2019, p. 185).

Haciendo referencia a los trabajos de Silvia L. Gil, Daniela Cerva (2020) señala que esta re-vuelta feminista se produce en diferentes niveles:

Calle, escuela, institución, entornos laborales, medios de comunicación, redes sociales, sindicatos. Esta multiplicidad tiene lugar de manera simultánea en una serie de expresiones comunes: hartazgo ante la violencia, huelga como desafío, demanda inaplazable por la despenalización del aborto. [...] En términos de política femi-

nista, lo común a todas sigue siendo la experiencia de violencia que se vive en un cuerpo de mujer (pp. 141-142).

Por lo tanto, los movimientos estudiantiles que emergen en las universidades mexicanas (y, en general, en el resto de América Latina, sobre todo en países como Argentina y Chile) forman parte de este contexto global. Implican un traslado de estas demandas de seguridad y erradicación de las violencias a los espacios escolares. Estas organizaciones feministas han introducido un proceso de politización en las instituciones educativas, en cuyo centro está la exigencia a las autoridades universitarias a combatir a fondo la violencia de género y entenderla como un problema estructural (y no meramente individual) en los espacios educativos. Como bien señala Daniela Cerva (2020), esta emergencia “ha sido causa y efecto de los procesos de formación en género y de la incorporación de políticas para la igualdad de género en las universidades” (p. 140), de ahí que podamos establecer un puente (indirecto) entre los espacios formativos y la institucionalización de las políticas de género impulsadas por las académicas feministas a través de cursos y seminarios y el activismo estudiantil.

Es así como, a partir de 2016, en la UNAM han surgido diversos movimientos de mujeres estudiantes cuya demanda central es la:

Institucionalización de mecanismos de atención a la violencia contra mujeres mediante protocolos, así como la certera implementación de los mismos y sanción a los agresores. A ello se añade la importancia que estos grupos dan al acompañamiento de los casos de denuncia, a la contención y apoyo entre mujeres como un elemento que marca su identidad como colectivas (Cerva, 2020, p. 143).

Una de las primeras formaciones fue la Asamblea Feminista de la Facultad de Filosofía y Letras, creada en mayo de 2016 por “iniciativa de un grupo de alumnas inconformes con el tratamiento que se dio en una asamblea estudiantil al acoso sufrido por una joven de parte de uno de los asistentes” (Mingo, 2020, p. 7). Esta asamblea organizó los primeros dos paros de labores en la Universidad para denunciar las violencias por razones de género sufridas por las estudiantes en la Facultad.⁴

Un acontecimiento fundamental que motivó la organización y protesta colectiva de mujeres universitarias, principalmente estudiantes, fue el feminicidio de Lesvy Berlín Osorio, ocurrido el 3 de mayo del 2017, dentro de las instalaciones de la UNAM. En un principio, tanto las autoridades locales como las universitarias intentaron señalar el suicidio como causa de muerte de la joven. La comunidad universitaria se movilizó para protestar y hacer visible la revictimización, “ya que en el caso de Lesvy las autoridades desacreditaron a la víctima tachándola de mala estudiante” (Cerva, 2022, p. 67) y no siguieron el debido proceso.

⁴ El primer paro de mujeres duró 24 horas y se realizó el 18 de octubre del 2016 y respondió a “una convocatoria que hicieron a nivel latinoamericano mujeres argentinas que llevaron a cabo ese día el Paro Nacional #NiUnaMenos para denunciar la alarmante cantidad de feminicidios ocurridos en ese país.” (Mingo, 2020, p. 9). El segundo se llevó a cabo el 8 de marzo del 2017 y fue la última acción organizada por la Asamblea Feminista, que se disolvió el 30 de marzo de ese año (Mingo, 2020).

En marzo del 2018 se realizó la Asamblea Interuniversitaria de Mujeres a las que acudieron, según registra Araceli Mingo (2020) alrededor de trescientas jóvenes, y en la que se enfatizó la necesidad de organización estudiantil para combatir la violencia de género en los espacios escolares. Asimismo, a raíz de los hechos de violencia contra estudiantes, principalmente de bachillerato, ocurridos en la explanada de Rectoría el 3 de septiembre del 2018, varias escuelas y facultades se fueron a paro en solidaridad con las personas víctimas de agresiones. Dentro de las demandas de sus pliegos petitorios particulares, así como en el que se elaboró colectivamente derivado de las asambleas interuniversitarias y que fue entregado el 4 de octubre, el tema de la erradicación de la violencia de género era uno de los cuatro ejes del pliego (los otros tres ejes fueron la seguridad, la democratización de la universidad y la defensa de la educación pública gratuita).

A partir del 2019, varias entidades académicas de la UNAM se fueron a paro indefinido de labores, iniciados por la toma de la Facultad de Filosofía y Letras realizada por las Mujeres Organizadas de dicha Facultad (MOFFyL), colectiva surgida en el 2017, “para presionar la toma de diversas medidas relativas a la violencia contra las mujeres, el cual concluyó en abril de 2020 y dio amplia visibilidad al problema dentro y fuera de la UNAM” (Mingo, 2020, p. 15). Esta iniciativa “animó la formación de otras [colectivas] que dentro de la universidad adoptaron el nombre de Mujeres Organizadas de facultades como Economía, Ciencias Políticas, Psicología, Ciencias [Química y Arquitectura], así como de escuelas de nivel medio superior [ENP y CCH]; colectivas que también llevaron a cabo prolongados paros en sus centros de estudio” (Mingo, 2020, p. 15). En algunos casos, como el de la ENES Morelia, también se conformaron asambleas que integraron demandas relacionadas con violencia de género hacia la población LGTBTTIQ+ que quedaron plasmadas como peticiones puntuales en los resolutivos para concluir los paros de actividades.

Aunque las demandas y las luchas de este movimiento han estado en su mayor parte centradas en la atención, investigación y sanción de la violencia por razones de género, también se produjeron discusiones en los foros y mesas de trabajo (que se han traducido también en demandas en pliegos petitorios) sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo. Como ya se mencionó, en las mesas de trabajo y foros de discusión desarrollados en los movimientos de protesta estudiantil a raíz de lo ocurrido el 3 de septiembre del 2018 en la explanada de Rectoría, uno de los ejes era el de la erradicación de la violencia de género. Es en estas mesas donde empezó a plantearse la necesidad de crear “materias candado” encaminadas a la prevención de la violencia de género que el alumnado debería cursar en los primeros semestres de la carrera. Estas asignaturas debían estar orientadas a la prevención de las violencias por razones de género y al autocuidado comunitario, debían ser obligatorias y ser cursadas en las distintas carreras, sin importar el área disciplinaria a la que pertenecieran. Esta demanda que se venía discutiendo desde las asambleas del 2018 fue recogida en las mesas de trabajo que las MOFFyL organizaron en diciembre del 2019 para la elaboración de su pliego petitorio. Este punto específico (que implicaba ya sea la creación de una asignatura candado y/o la transversalidad curricular en materia de género), será retomado en pliegos petitorios de otras entidades académicas. Así, en un análisis de los pliegos petitorios elaborados en el marco de las

tomas de 2019 a 2022,⁵ la CIGU identificó que, de los 32 pliegos petitorios, en 12 se exigía la creación de una asignatura obligatoria de género y en 8 la transversalización de la perspectiva de género en planes y programas de estudio.

La acción comunitaria en favor de la igualdad y la erradicación de las violencias por razones de género ha tenido un impacto innegable en la política y la estructura institucional. Se ha tratado de espacios ganados a partir de un trabajo largo, arduo y constante tanto de académicas universitarias como de las estudiantes. Así, podemos considerar, como resultado de toda esta labor: la creación del PUEG (ahora CIEG) en la década de los 1990s, la creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario en 2010 (ahora Comisión Especial de Igualdad de Género) que elaboró los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM en 2013, las tres versiones del Protocolo para la Atención a Casos de Violencia de Género (2016, 2019 y 2022), la modificación del artículo 99 del Estatuto General de la UNAM a partir de la cual la violencia de género se considera como una falta grave, la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género en el 2020, así como la ampliación de las funciones de la Defensoría de los Derechos Universitarios, por mencionar los ejemplos más visibles de estas transformaciones.

Una parada importante en esta institucionalización fue la creación de Comisiones Internas de Igualdad de Género, las cuales tendrán una labor central en varios de los procesos de elaboración de las asignaturas de género, como podrá verse a lo largo de los capítulos que integran este libro. La creación de estas Comisiones inicialmente fue propuesta por la entonces Comisión de Equidad de Género del Consejo Universitario en el Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política de Género en la UNAM publicado en el 2018, en el cual se recomienda, “crear Comisiones Internas de Equidad de Género en las distintas entidades académicas y dependencias universitarias que coadyuven en la implementación de las políticas promovidas por la CEEG” (CEEG, 2018, p. 34). Cuando en marzo del 2020 se crea la Coordinación para la Igualdad de Género por medio de un acuerdo rectoral, en éste se establece que una de las funciones de la CIGU es la de impulsar la creación de las Comisiones Internas de Igualdad de Género (CInIG) en todas las entidades y dependencias universitarias, así como establecer contacto y retroalimentación de las mismas a través de los informes anuales. Esta función llevó a la CIGU a elaborar unos lineamientos,⁶ así como iniciar un proceso de capacitación con las nuevas comisiones o las comisiones reestructuradas. Éstas, son órganos auxiliares de las entidades académicas o dependencias universitarias que funcionan de manera descentralizada y están conformadas con representantes de los tres sectores (cuando sea el caso, ya que en las dependencias universitarias no suele haber estudiantado) así como representación de la Dirección. Cada Comisión es responsable de llevar a cabo las acciones en favor de la igualdad de género conforme a las necesidades y características de su comunidad, siguiendo la política institucional. Algunas de las acciones que realizan son: la capacitación y sensibilización de integrantes

5 Documento interno CIGU.

6 CIGU. (2020). *Lineamientos generales para guiar la conformación y el funcionamiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género en entidades académicas y dependencias universitarias de la UNAM*. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/11/lineamientos-cinigs/>

de la comunidad para la prevención de la violencia de género, la construcción de espacios comunitarios para la participación activa de la comunidad, los diagnósticos con perspectiva de género sobre brechas y sesgos de la entidad o dependencia, así como impulsar la inclusión de la perspectiva de género en planes y programas de estudio, entre otras.

DE LA PERIFERIA ¿AL CENTRO?

Es un hecho que, por lo menos desde el 2016, la institucionalización de las políticas en materia de género en la UNAM se ha acelerado de manera innegable. Como presentamos en el recorrido previo, este avance se ha dado gracias a la labor y las luchas de muchas mujeres universitarias que, a lo largo del tiempo, han ido sumando esfuerzos para su materialización, tanto en la reglamentación como en la infraestructura universitaria. Asimismo, esta transformación ha implicado la armonización de la normativa universitaria con la nacional, desde las modificaciones del 2011 a la Constitución hasta la nueva Ley General de Educación Superior del 2021. Este hecho puede hacernos pensar que el tema de género y su inclusión en las políticas universitarias se ha ido desplazando, paulatinamente, de la inexistencia, pasando luego por una posición marginal hasta llegar al centro. Un ejemplo claro de esto es la propia creación de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM en el 2020, que forma parte de la estructura de la autoridad central universitaria y que ocupa el décimo piso de la Rectoría, lo cual implica un mensaje simbólico considerable; pero, sobre todo, ha permitido ocupar espacios estratégicos para que en la gestión de las políticas universitarias se incluya la igualdad de género. Sin embargo, estos logros, sin duda fundamentales, necesitan seguir permeando en el día a día de la Universidad, así como en sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura). El poder ocupar espacios estratégicos no debería de ser un fin en sí mismo, sino un punto de partida desde el cual se pueda “descentrar y difractar maneras de hacer, de enseñar, de aprender, de investigar y de gestionar, más próximas a los saberes y solidaridades feministas” (Fabbri *et al.*, 2020, p. 65) que dieron origen a estos proyectos. En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género no puede desvincularse de la cotidianidad ni ser ajena a las necesidades de cada comunidad. Tampoco puede pensarse como una lógica “aditiva”, sino como un proyecto con miras a transformar la dinámica interna de la estructura universitaria.

Por eso, pintar el currículo de violeta, introducir en él de manera permanente y transversal la perspectiva de género, es una tarea fundamental, ya que en éste se asientan las bases del proyecto educativo de la Universidad, así como la construcción de los saberes y las historias que fundamentan y han ido conformando las áreas de conocimiento y las disciplinas. Es por ello que se vuelve necesario que el género no se desarticule del origen, el desarrollo y aplicación práctica de cada una de ellas. Pero también es importante, en este proceso, no caer en la tentación del espejismo del “centro”.

Como bien lo advierte Guacira Lopes Louro (2019), el centro será siempre una “atractiva ficción de orden y de unidad” (p. 2) que, durante mucho tiempo, ha sido ocupado por la posición masculina, blanca, heterosexual. Se trata de un punto ciego, supuestamente neutral, sobre el que se han edificado las disciplinas y que suele asumir esta identidad como referencia. Esto ha

tenido un impacto en la construcción de la idea de universalidad y permanencia de esta identidad hegemónica que ha establecido una relación jerárquica y desigual con todo lo que se “sale” de esta identidad, que será considerado siempre como lo “diferente”, lo “transitorio” y por lo tanto la excepción (la particularidad) de esa universalidad. Es por ello que la meta no es ocupar el lugar del centro, ya que no se trata de invertir las posiciones sino, de desestabilizar este juego entre centro y periferia y proponer un modelo más diverso y plural.

Así, este proyecto de “descentrar” los saberes hegemónicos tiene varias implicaciones. Una de ellas, por supuesto, es seguir empujando para que los temas de género no sean tratados de manera aislada en el currículo, que no se piensen como “excepción” o como “un tema más”, sino que las posibilidades educativas que la perspectiva de género trae consigo logren perturbar el curso “normal” de los programas de estudio, desestabilicen y cuestionen esa aparente neutralidad y universalidad del centro (Lopes, 2019). En este camino, las asignaturas obligatorias de género, cuyos procesos de diseño e implementación se recogen en este libro, son un paso importante para ir logrando este giro. Muchas de ellas, como se podrá ver en las distintas experiencias, están todavía en situación de vulnerabilidad, sea porque son asignaturas piloto (como sucede en el bachillerato), sea porque son asignaturas requisito de permanencia o de egreso, pero sin tener valor curricular.

El hecho de haber podido compartir las distintas vivencias durante los meses que duró este proyecto de sistematización de las experiencias de las asignaturas de género nos ha permitido apreciar que lo que cada quien ha estado haciendo en sus Escuelas y Facultades tiene resonancia en otros espacios de la Universidad, que existe un proyecto común que hace eco, que resuena, y su impulso lleva consigo una fuerza que esperamos ya no pare. Por eso insistimos en conjugarnos en gerundio, para no olvidar que se trata de un proceso en desarrollo y que, por su naturaleza, está siempre sujeto a cuestionamiento y, por lo tanto, en permanente cambio.

Referencias

- Abate, Stella Maris. (2020a). Introducción. En Stella Maris Abate (Coord.), *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 7–18). Argentina. EDULP.
- Abate, Stella Maris. (2020b). Saberes sociales en el currículum universitario. En Stella Maris Abate (Coord.), *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 47–60). Argentina. EDULP.
- Amadio, Massimo., Operti, Renato., y Tedesco, a Juan Carlos. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* (15), 1–34.
- Attardo, Clara Inés., Bernárdez, Mariela., López, María Pía., Merodo, Alicia., Solberg, Viviana, y Yabkowski, Nuria. (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés? En Clara Inés Attardo [et al.], *Apuntes sobre género en currículas e investigación* (pp. 17–35). Argentina. UNR editora.
- Barquet, Mercedes. (2011). Feminismo y academia. En Gisela Espinosa Damián, y Ana Lau Jaiven (Eds.), *Un fantasma recorre el siglo: luchas feministas en México 1910-2010, 2a ed.* (pp. 479–517). México. UAM-Xochimilco.
- Belausteguigoitia, Marisa., y Lozano, Rían. (2012). *Pedagogías en Espiral. Experiencias y prácticas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Blazquez, Norma. (2023). Grupos y redes de académicas y científicas feministas. En Norma Blazquez Graf, Martha Patricia Castañeda Salgado, Gabriela Delgado Ballesteros, Fátima Flores Palacios, y Olivia Tena Guerrero (Eds.), *Trayectorias y desafíos del feminismo en la UNAM: una mirada colectiva* (pp. 73-77). México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Cano, Gabriela. (1992). Rosario Castellanos: entre preguntas estúpidas y virtudes locas. *Debate Feminista*, 6, 253-259.
- Cerva, Daniela. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 135–155.
- Cerva, Daniela. (2022). Feminismo en México: la fuerza de las colectivas universitarias ante la violencia machista. En Lucía Miranda Leibe, y Daniela Cerva Cerna (Comps.), *Movimiento Feminista. Continuidades y cambios en Chile y México* (pp. 51–72). Chile. FLACSO-Chile.
- Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario [CEEG]. (2018). *Documento básico para el fortalecimiento de la política institucional de género de la UNAM*. <https://>

coordinaciongenero.unam.mx/2018/12/documentofortalecimineto-politica-institucional-genero-unam/

- Connell, R.W. (2009). La justicia curricular. *LPP: Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10.
- de Alba, Alicia. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Escapil, Analís. (2020). Currículum como texto de género. En Stella Maris Abate (Coord.), *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 33-46). Argentina. EDULP.
- Fabbri, Luciano., Moltoni, Rocío., Rovetto, Florencia., y Ruidrejo, Alejandra. (2020). De la introducción a la transversalización. Experiencias, trayectorias y estrategias desde la FCPolit a la UNR. En Clara Inés Attardo [et al.], *Apuntes sobre género en currículas e investigación* (pp. 37-73). Argentina. UNR editora.
- Flores, Fátima. (2023). Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU 1979-1984). En Norma Blazquez Graf, Martha Patricia Castañeda Salgado, Gabriela Delgado Ballesteros, Fátima Flores Palacios, y Olivia Tena Guerrero (Eds.), *Trayectorias y desafíos del feminismo en la UNAM: una mirada colectiva* (pp. 55-64). México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- González, Teresa. (2005). Estampa biográfica de Graciela Hierro, in memoriam. *Clepsydra. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 4, 139-141.
- Leñero, Martha Isabel. (2013). *Trayectos de género: encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- López, Guisela. (2015). Alaíde Foppa aportes para una educación inclusiva. Avances de una investigación en marcha. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 33-40. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v2i2.130>
- Lopes, Guacira. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “ex-céntrico”. *Descentrada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Mingo, Araceli. (2020). “¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 1-20.
- Muñoz, Judith. (2019). Una nueva ola feminista más allá de #MeToo. Irrupción, legado y desafíos. En Pablo Rivera Vargas, Judith Muñoz Saavedra, Rommy Morales Olivares, y Stephanie Butendieck Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad, vol. II* (pp. 177-188). Chile. Universidad de Santiago de Chile.
- Tadeu da Silva, Tomaz. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. Autêntica Editorial.

CAMINAMOS JUNTAS:

metodología y rutas para la sistematización de experiencias de la creación e implementación de asignaturas generales en materia de igualdad de género en la UNAM

Luis Miguel García Velázquez

Marcela Morales Magaña

Mónica Quijano Velasco

¿Por qué hacer un trabajo colectivo de sistematización de las experiencias que actoras y actores de distintas entidades académicas de la UNAM han vivido en la creación e implementación de asignaturas generales que están centradas en temas de género? En este capítulo, en el que desarrollamos los aspectos metodológicos de este proyecto, trataremos de dar respuesta a esta pregunta que nos parece fundamental para recuperar la historia, los vericuetos institucionales, las vivencias, reflexiones y compromiso de muchas personas, así como las distintas formas de organización que permitieron la creación de estas asignaturas.

Comencemos por el principio, es decir, por remontar al momento en el que se gestó la idea de construir un proyecto que permitiera sistematizar estas experiencias. Éste proviene de una situación muy particular: luego de meses de organización y protesta colectiva muchas personas que estuvimos implicadas (desde posiciones y responsabilidades diferentes) en las movilizaciones dentro de la Universidad, tuvimos una sensación de ruptura cuando inició el confinamiento social por la pandemia de COVID-19. Toda la energía, el dinamismo y la tensión que generó el movimiento de mujeres y disidencias entró en una pausa relativa, dejando pendiente la atención de muchos de los acuerdos y los procesos que estaban en la agenda universitaria al inicio de la pandemia en marzo de 2020. El regreso a los espacios universitarios dos años después implicó habilitar preguntas relacionadas con los cómo: cómo propiciar los re-encuentros al interior de cada comunidad, cómo iniciar la recuperación de los espacios de conversación y, principalmente, cómo retomar la discusión y las aspiraciones que se plasmaron en pliegos petitorios de diversas entidades de la UNAM.

El proyecto de sistematización de experiencias sobre la creación e implementación de las asignaturas de género se gestó en el 2022, en medio de la coyuntura del retorno a las aulas universitarias, como una estrategia para contribuir con una respuesta puntual a la preocupación colectiva por los cómo. Aunque inicialmente se concibió como propuesta específica para la ENES Morelia, a propósito de los diez años del arranque de una de las asignaturas de Perspec-

tiva de Género que se imparten en sus aulas, pronto vislumbramos que el proyecto se podría reformular y ampliar para dar cabida a las experiencias de las otras entidades que han incluido en sus planes de estudio asignaturas con esta temática. Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de sistematización de experiencias y por qué elegimos ese enfoque?

Uno de los primeros aspectos que saltó a la vista cuando se empezó el diseño metodológico con el que se haría la sistematización de la asignatura de género en la ENES Morelia fue el deseo de recuperar las historias. A partir de las conversaciones que sostuvimos con integrantes de las Comisiones Internas de Género y Personas Orientadoras Comunitarias (es habitual que recaiga en un grupo acotado de personas de cada entidad el quehacer en temas de género) se puso en evidencia que las asignaturas de género tenían varios aspectos en común. Además de la cercanía en las fechas de aprobación por parte de los diferentes Consejos Técnicos, buena parte de las asignaturas se habían diseñado en medio de un intenso proceso colectivo. Era claro que, ligada a la protesta, la movilización y la construcción de los acuerdos que derivaron en su aprobación, había una dimensión emocional relevante para la comprensión de los procesos asociados a la emergencia de las asignaturas de género en la UNAM.

También pudimos reconocer que, en la confección de estas asignaturas, hubo una amplia participación y un proceso de diálogo en el que se implicaron estudiantes y profesoras. Las historias que se contaban luego de muchas horas de trabajo, de encuentros y desencuentros, nos obligaron a pensar en el complejo proceso formativo que había ocurrido: primero, en las mesas de negociación, luego, en las de trabajo. Cada uno de los espacios de encuentro podía vislumbrarse como un semillero de experimentación y de emergencia de conocimientos y prácticas nuevas. Los primeros casos de asignaturas que se construyeron de manera colaborativa, después de largos procesos de reflexión, marcaron la pauta para reconocer que se estaban erigiendo otras formas de diseño académico. Parecía que estábamos experimentando el surgimiento de un nuevo lenguaje y una nueva manera de co-diseñar los espacios de enseñanza.

Así, la genealogía de las asignaturas de género en la UNAM guarda una especificidad que no se comparte con otras y que les imprime un sello característico. Su hechura tuvo impactos biográficos entre quienes dispusieron tiempo y energía para imaginarlas, también impactó en los procesos organizativos y formativos al interior de la Universidad. La recuperación de todos esos aprendizajes, sentires y sensibilidades precisaba de un abordaje metodológico centrado en la práctica situada. Encontramos en la sistematización de experiencias el andamiaje para lograr nuestro cometido.

La sistematización de experiencias a la que nos referimos encuentra su fermento en los procesos de educación popular que proliferaron con fuerza en los años setenta por diversos rincones de Latinoamérica. Oscar Jara Holliday (2018), uno de los de los precursores en esta metodología, aborda de manera cuidadosa la importancia política y la pertinencia pedagógica del ejercicio de sistematizar. Desde su perspectiva, al recuperar los procesos personales y colectivos, al mirar hacia atrás para reconstruir lo que denomina *los aprendizajes de las experiencias prácticas*, tenemos la oportunidad de “construir nuevos saberes, nuevas sensibilidades y capacidades” (Jara, 2018, p. 21) que nos permiten construir un futuro diferente.

Sistematizar experiencias en estos términos conlleva una reflexión enraizada en la práctica, en el camino transitado, pero no es una mera recuperación de hechos. La sistematización que llevamos a cabo apela al reconocimiento de la historicidad y la complejidad de los procesos, las diferentes posiciones de las actoras y los actores implicados y las especificidades institucionales y organizativas en las que todo sucede. Desde luego, implica la recuperación de sucesos, pero va mucho más allá en tanto que reconoce el contexto en el que tiene lugar la experiencia, identifica las situaciones institucionales, organizacionales, grupales y personales que le confieren un carácter único e irrepetible. Apela a la recuperación de percepciones, emociones e interpretaciones de lo acontecido con una mirada crítica. Todo esto mediante un despliegue de creatividad porque, como es de suponerse, para un esfuerzo de estas características no hay recetario.

Entonces, la sistematización de experiencias implica un esfuerzo de reflexión crítica individual y colectiva en torno a una práctica. No es un ejercicio mecánico ni lineal y depende por completo de la disposición y de las condiciones que tienen las personas implicadas directamente en la experiencia que se quiere sistematizar. Se trata de un proceso vivo, inédito, irrepetible, a veces contencioso, que produce conocimientos situados sobre aspectos de la propia práctica que suelen pasar inadvertidos en ejercicios como la evaluación. Según Carlos Núñez, uno de los fundadores del IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario), organización de la sociedad civil pionera en comunicación y organización popular en México, sistematizamos experiencias para recuperar los saldos pedagógicos. Así, aprendemos de lo que nos pasó en el camino y proyectamos nuevas formas de hacer.

EL CAMINO ANDADO DURANTE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La sistematización de experiencias se proyectó a través de una ruta metodológica para habilitar el proceso de interpretación crítica de las prácticas realizadas o vividas en torno a la creación e implementación de cada asignatura, a través de su reconstrucción y su ordenamiento temporal. El taller fue previsto como un proceso grupal de acompañamiento para que la reflexión se realizara de manera colectiva en cada entidad por las personas que estuvieron implicadas en la experiencia, tomando como punto de partida la reconstrucción ordenada de lo ocurrido e incorporando la reflexión sobre los procesos sociohistóricos presentes en cada situación particular, así como las percepciones y las acciones de quienes hicieron parte de ella. De esta forma, se deseaba que la sistematización surgiera como el entramado de una multiplicidad de voces que promoviera la producción de nuevos conocimientos y aprendizajes significativos.

El objetivo general planteado para este ejercicio era promover un proceso de sistematización colaborativo de las asignaturas de género que se imparten en la UNAM, con el fin de identificar su importancia y la relación que tienen con procesos amplios en el contexto social e institucional de la Universidad. De manera particular, se esperaba identificar a las personas que han participado directa o indirectamente en la construcción e impartición de estos cursos curriculares, así como visualizar y analizar la historia de las asignaturas en los ámbitos de la docencia, el contexto institucional y la vinculación comunitaria. Adicionalmente, se deseaba

también propiciar un espacio de intercambio y reflexión sobre los cambios personales e institucionales que se han dado en el marco de las asignaturas.

Para sumarse a este primer ejercicio de sistematización de experiencias, se convocó a 16 entidades de la UNAM que ofrecen asignaturas especializadas en materia de igualdad de género, de carácter curricular obligatorio o como requisito de trayectoria académica, que ya hubieran pasado por el proceso de aprobación institucional y que ya se estuvieran impartiendo o estuvieran en el proceso administrativo de empezar a impartirse en las Escuelas, Facultades o Institutos. En cuanto al bachillerato, nos pareció importante recuperar las experiencias de las asignaturas piloto, ya que éstas están pensadas para ser integradas, posteriormente, dentro de los planes de estudios como asignaturas obligatorias.

La invitación contemplaba de inicio la participación de dos personas por asignatura, que hicieran parte de su historia institucional, académica y docente, en todas o en alguna de las fases de aprobación, construcción o implementación. Este grupo fue ampliado para incorporar una o dos personas más en el caso de algunas entidades, en respuesta a la solicitud de quienes se integraron en un comienzo. Adicionalmente, se propuso que en cada proceso de sistematización se incluyeran otras personas de su comunidad que tuvieran información relevante o que hubieran desempeñado un papel importante en la historia de la asignatura. Las entidades convocadas fueron: el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Arquitectura, la Facultad de Artes y Diseño, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Enfermería y Obstetricia, la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Psicología, la Facultad de Química y el Instituto de Energías Renovables.¹

Como resultado de esta primera convocatoria se conformó un grupo diverso en función de sus roles y sus formaciones académicas, que participó activamente y organizó esfuerzos en cada entidad durante siete meses. En este colectivo contribuyeron docentes que fueron responsables de conformar las cartas descriptivas con la información curricular de algunas de las asignaturas, que las imparten y/o que han colaborado en la coordinación de los equipos que lo hacen, además de integrantes del personal académico-administrativo que colaboran en las áreas que dan seguimiento a su implementación al interior de las distintas entidades.

Entre los meses de febrero y agosto de 2023 se realizaron reuniones, talleres e intercambios de productos de recuperación y reflexión donde participaron las personas del grupo anteriormente descrito. Estos espacios de conversación funcionaron también como puntos de encuentro para planificar las acciones y compartir los hallazgos del proceso de sistematización organizado por cada entidad. El presente libro es resultado de este esfuerzo compartido.

¹ Se incluye el listado de todas las entidades convocadas. Cabe aclarar que no todas completaron el proceso de sistematización, en el caso de dos entidades porque no les fue posible integrarse o permanecer en el proceso, mientras que en otro caso las especificidades de la asignatura en cuestión no permitieron que el ejercicio pudiera concluirse junto con el colectivo.

LA RUTA METODOLÓGICA Y SUS FASES

La propuesta metodológica incluyó momentos de trabajo dedicados a la reconstrucción de los eventos que conforman la historia de cada asignatura, su organización en el tiempo y la identificación de aquellos más significativos. Otros momentos se destinaron a la planeación de acciones para sumar otras voces que nutrieran la recuperación de la experiencia vivida, mismas que fueron implementadas y sistematizadas para su posterior análisis reflexivo. El planteamiento del ejercicio fue, en todo momento, el de un espacio colaborativo, organizado como taller para promover el avance colectivo de los procesos individuales y sostener espacios de conversación e intercambio entre todas las personas del grupo. Además, se organizaron también sesiones de seguimiento por entidad, donde el equipo que facilitó el proceso tuvo la oportunidad de conversar sobre las particularidades de cada uno de los procesos y acompañar los diferentes planes de acción.

Describimos a continuación, a grandes rasgos, la ruta metodológica seguida en los ejercicios colectivos de planeación, recuperación y reflexión donde participaron representantes de las distintas entidades. A lo largo de esta narración incluimos también los puntos de articulación con las rutas seguidas en el proceso individual de cada asignatura, los cuales que cada han quedado registrado con mayor detalle en los diferentes textos que integran este libro. El formato en que se desarrolló este trayecto colectivo fue híbrido, en tanto que comprendió reuniones y talleres virtuales, talleres presenciales, videollamadas de seguimiento y un volumen considerable de trabajo asíncrono.

El diseño de la ruta metodológica incluyó cinco fases: preparación, reconocimiento, planeación, acompañamiento y cierre. Aunque las fases fueron propuestas colectivamente de forma secuencial, cabe señalar que las particularidades de los procesos en cada entidad dieron lugar a una dinámica más compleja y, por tanto, más interesante que la de una progresión lineal.

La fase de preparación comenzó con una sesión de presentación, ante el colectivo, de la propuesta metodológica, las fases previstas en la ruta de trabajo, el calendario y los productos esperados del proceso de sistematización de las asignaturas generales en materia de género en la UNAM. Además, se entregó a cada participante una herramienta de organización y registro, propuesta como un apoyo para que cada entidad realizara la identificación de fuentes y actores y actores relevantes para la sistematización, precisando en cada caso su vinculación con la historia de la asignatura y el momento temporal al que se asocia. Esta fase de trabajo inicial le permitió a cada entidad completar un primer listado de posibles instancias informativas, en preparación para la siguiente etapa.

La fase de reconocimiento dio inicio con un espacio de conversación entre todas las personas que fuimos parte del proceso, a partir de la elaboración de una ficha de presentación para la asignatura donde cada equipo estaba implicado. Esta descripción inicial incluía el título y otras formas de referirse a ella —si era el caso—, además de los programas académicos y semestre donde se imparte, su fecha de inicio, su periodicidad, sus objetivos y sus contenidos. Adicionalmente, se invitaba a cada equipo a nutrir la ficha con imágenes, peculiaridades y otros indicios sobre su vinculación con la comunidad universitaria. Este primer ejercicio brindó

también la oportunidad para que todas las personas en el colectivo pudiéramos reconocernos a nivel personal. Posteriormente, se organizó un espacio para visitar todas las fichas descriptivas de forma que cada participante pudo hacer sugerencias que enriquecieron las fichas confeccionadas por otras entidades y dieron lugar a la versión de ellas que se integran en este libro.

En esta misma fase se realizó la construcción de una línea del tiempo para cada asignatura, tomando como punto de partida la experiencia vivida. Para ello, en formato de taller, se solicitó la recuperación de momentos emblemáticos en la historia de cada asignatura, que fueron reconocidos desde la experiencia personal, pero que también incluyeron momentos de visibilidad para más integrantes de la comunidad universitaria. Estos momentos fueron organizados en una línea de tiempo, a la que se integraron las fuentes previamente identificadas y se caracterizaron políticamente a las personas que desempeñaron un papel relevante y que habían sido nombradas, según la recuperación realizada en la fase anterior.

La fase de planeación consistió en un taller para construir un mapa de proceso de la sistematización de experiencia según la ruta a seguir en cada entidad; como punto de partida se proporcionó un ejemplo concreto: el correspondiente a la sistematización de las asignaturas de la ENES Morelia durante el segundo semestre de 2022. Cabe señalar que el mapa es una herramienta proyectiva para reconocer y organizar temporalmente aquellos procesos que serían habilitadores de la sistematización en su contexto particular; es decir, no se trata de una secuencia de tareas, sino de una ruta estratégica que permite convertir la sistematización en un proceso colectivo. A lo largo del taller cada entidad elaboró su propio mapa, caracterizando políticamente a las personas actoras que se habían nombrado en las fases anteriores y asegurando el camino hacia aquellas fuentes que estaban pendientes por consultar. Durante este ejercicio fue posible reconocer los desafíos para la sistematización en cada entidad y destinar un momento específico en el mapa para atenderlos.

En el taller implementado en esta fase también se promovió que cada entidad delineara un eje temático para su sistematización, aterrizado en preguntas de enfoque que sirvieran como provocación al momento de acercarse a las distintas voces, a través de la recuperación de experiencias. Esta fase terminó con el bosquejo de un plan de acción y una calendarización, que sirvieran como guía para llevar a cabo la sistematización en cada una de las entidades.

La fase de acompañamiento se desarrolló a través de sesiones de conversación, donde participaron el equipo de cada entidad y quienes facilitaban el proceso colectivo de sistematización. En cada reunión se abordaron los desafíos particulares que aparecieron en cada trayecto, así como la forma en que las preguntas de sus ejes temáticos se fueron desplazando al colectivizar la sistematización, en el camino de integrar otras personas clave de sus comunidades. Adicionalmente, se diseñaron y se compartieron algunos recursos de orientación para la elaboración colectiva de los distintos textos que integran este libro, que proporcionan acuerdos sobre sus puntos de inicio, las estructuras propuestas para su organización y los criterios editoriales.

La fase de cierre tuvo dos objetivos principales. Por una parte, se organizó un momento de reunión e intercambio para habilitar la socialización de los hallazgos principales de la sistematización, así como una reflexión en colectivo a partir del balance de la experiencia de este ejer-

cicio. Por otra parte, se acompañó la realización de los distintos productos —fichas descriptivas, líneas de tiempo y textos de sistematización— hasta alcanzar su forma definitiva.

Para el primero de estos objetivos se llevó a cabo un taller presencial, donde el equipo de cada entidad recuperó su experiencia al seguir la ruta de sistematización, al tiempo que tuvo la oportunidad de hacer un recuento de las emociones y los hallazgos que se desplegaron a lo largo de esta trayectoria. En otro momento de este mismo taller, se organizó un ejercicio reflexivo sobre la experiencia de sistematización, que permitiera dimensionar la valía del ejercicio para cada equipo y proyectar aquellos elementos que les permitieran sostener la sistematización como un ejercicio continuo, que acompañe el desarrollo futuro de cada asignatura en su contexto singular. En cada uno de estos momentos se incluyó un espacio de intercambio entre los equipos de las distintas entidades, que nos permitió estrechar los vínculos entre quienes fuimos parte de esta experiencia colectiva y ahondar en la reflexión sobre los aprendizajes personales propiciados por este proceso.

Durante los seis meses que duró el proceso colectivo de sistematización, principalmente durante la impartición de los talleres y los espacios que se crearon para ir acompañando la sistematización, tuvimos la oportunidad de conocer con mayor detalle la diversidad de experiencias y procesos que implicó el diseño e implementación de las distintas asignaturas en un contexto lleno de dificultades materiales y emocionales, la mayoría de ellas atravesadas, además, por el confinamiento y la pandemia. Tanto las personas que estuvimos a cargo de la coordinación de los talleres y del proyecto, como todas las participantes pudimos reconocer algunas características y experiencias comunes a todos los espacios (las cuales retomamos en las conclusiones de este libro) pero también identificar los procesos particulares de cada espacio y comunidad. Nuestro principal obstáculo fue la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo a la cual estuvimos sometidas todas las personas participantes. Hubiéramos deseado contar con más tiempo y recursos para poder llevar a cabo un intercambio mayor con las distintas comunidades. Sin embargo, pese a estos inconvenientes, se desarrolló en colectivo un modelo que sin duda puede servir de guía tanto en las entidades académicas participantes como en todas aquellas en las cuales se han desarrollado procesos similares.

En este sentido, los capítulos de este libro están organizados a partir de los diferentes textos que se elaboraron durante el proceso de sistematización. Es por ello que, de cada entidad, se encontrará:

- Una ficha técnica de la asignatura,
- Una línea del tiempo donde se marcan los sucesos, las actoras y los actores clave en el transcurso de la elaboración e implementación de la asignatura,
- Un relato en el que se recogen y desarrollan las experiencias de las personas involucradas.

Cada equipo, siguiendo las orientaciones trabajadas durante los talleres, hizo su planificación y elaboró los distintos textos según la ruta decidida internamente y de sus posibilidades de acción. De ahí la gran variedad de enfoques y formas de escritura que se podrán encontrar en el libro, que dan cuenta de la diversidad en las maneras de trabajar y de construir, en colectivo, la historia de cada asignatura.

Derivada de esta propuesta, la lectura de este libro puede hacerse de distintas maneras: es posible, como en cualquier otro libro, leerlo capítulo por capítulo, explorando los distintos textos que forman parte del proyecto de sistematización; pueden leerse también todas las fichas técnicas o las líneas de tiempo para tener un panorama general de las asignaturas y de los procesos colectivos que permitieron su creación e implementación, o pueden recuperarse las experiencias de alguna entidad en específico.

Como podrá verse a lo largo de los distintos capítulos, el trabajo aquí recogido es de toda la comunidad universitaria y da cuenta de procesos muy diversos que abren múltiples caminos: algunos ya están recorridos, otros muchos más se abren hacia el futuro. Esperamos que estos relatos sean a la vez, una invitación a seguir caminando conjuntamente para terminar de pintar el currículo de violeta.

Referencias

Jara, Oscar. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).



Bachillerato



**Colegio de
Ciencias y
Humanidades**



Asignatura Igualdad de Género

Colegio de Ciencias y Humanidades

Igualdad de Género

Nombre oficial de la asignatura

Pilotaje de la asignatura Igualdad de Género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Septiembre de 2021: inicio del pilotaje de la asignatura

Septiembre de 2024: se integra como requisito de permanencia en el plan de estudios

Comienzo de impartición de la asignatura

Dos veces a la semana en una sesión de dos horas

Frecuencia de impartición

64 horas | En línea

Total de horas y modalidad

Dirigida a: estudiantado de primer y segundo semestre.

Objetivos: sensibilizar al alumnado a reconocerse como personas integrales poseedoras de derechos; que vivan una cultura que favorezca la igualdad de género y que expresen cero tolerancia a las diversas formas de violencia, principalmente de género, en especial contra las niñas, mujeres y diversidades sexo-genéricas.

Contenidos:

Unidad I

- El concepto de persona en el marco de los derechos humanos
- La perspectiva de género como instrumento de análisis
- Términos fundamentales de la perspectiva de género
- Ejercicios de poder en la cultura patriarcal
- Mandatos y estereotipos de la masculinidad
- Cultura de la igualdad

Unidad II

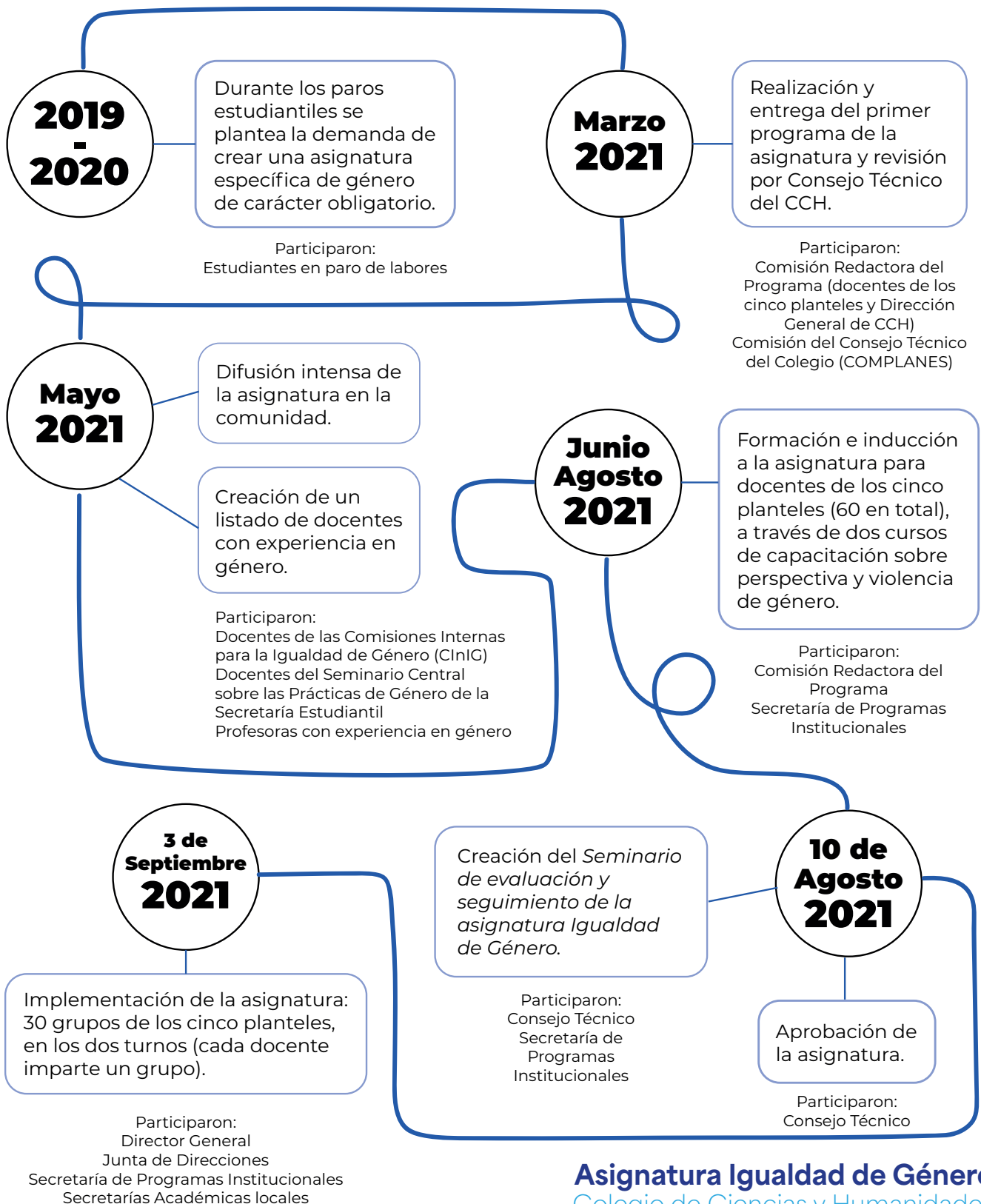
- Tipos de violencia de género: sexual, física, psicológica, económica, simbólica, patrimonial
- Formas de violencia de género
- Marcas de la violencia de género en la víctima: biológicas, psicológicas y sociales
- Acciones para erradicar la violencia

Características de la asignatura y datos peculiares:

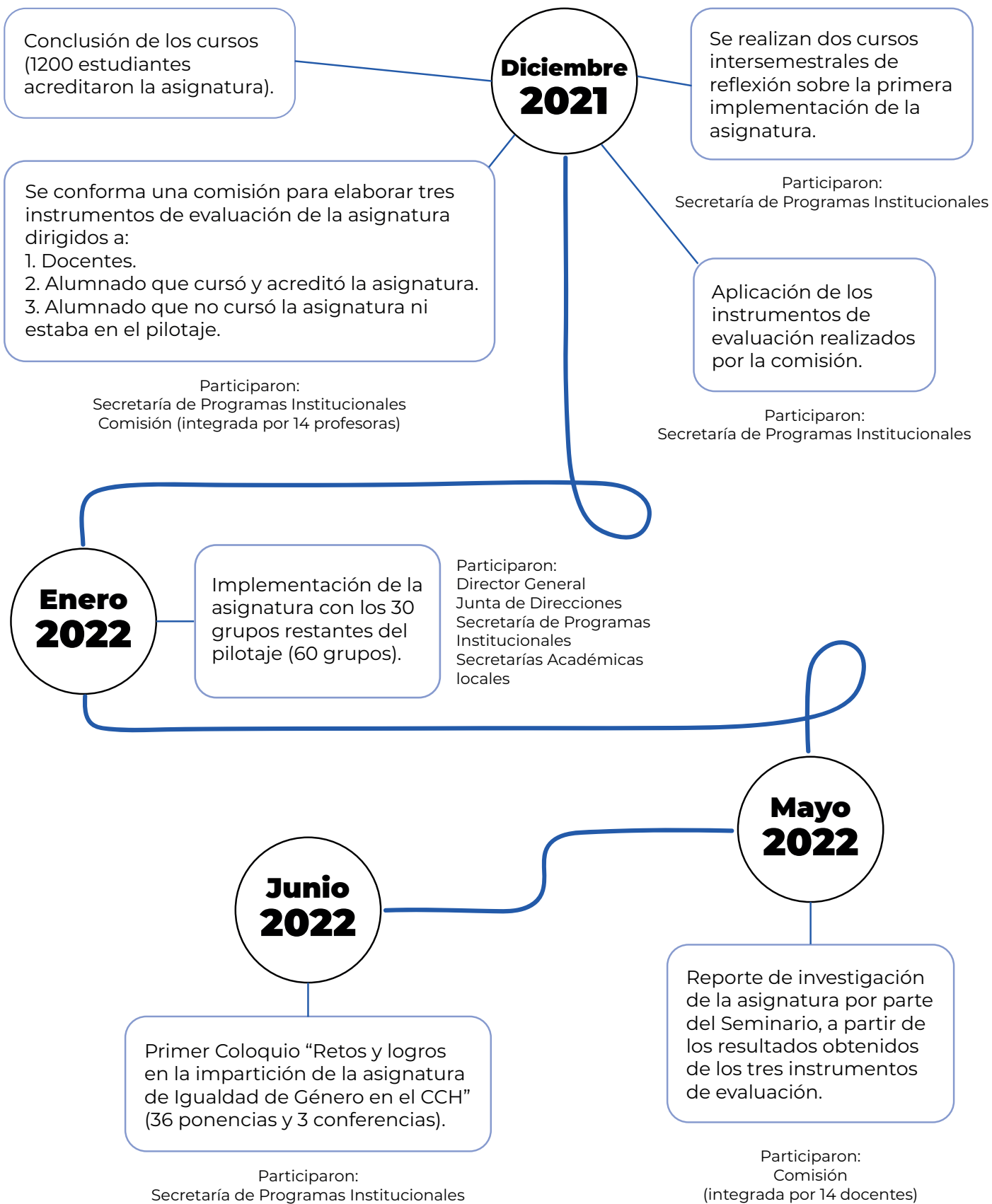
- Es una asignatura dirigida a estudiantes menores de edad (15 años aproximadamente) que muy posiblemente no han tomado cursos formales sobre las principales problemáticas relacionadas con la perspectiva de género y la violencia de género.
- Su planta académica está conformada por docentes de las cuatro áreas: Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico-Social, Ciencias Experimentales y Matemáticas.
- El 90% de sus integrantes son mujeres que se han acuerpado en una comunidad sorora y solidaria. La planta docente se encuentra en permanente formación por medio de cursos, jornadas académicas, coloquios y talleres.
- Esta planta académica está siendo certificada a través de un diplomado especializado en docencia y género.

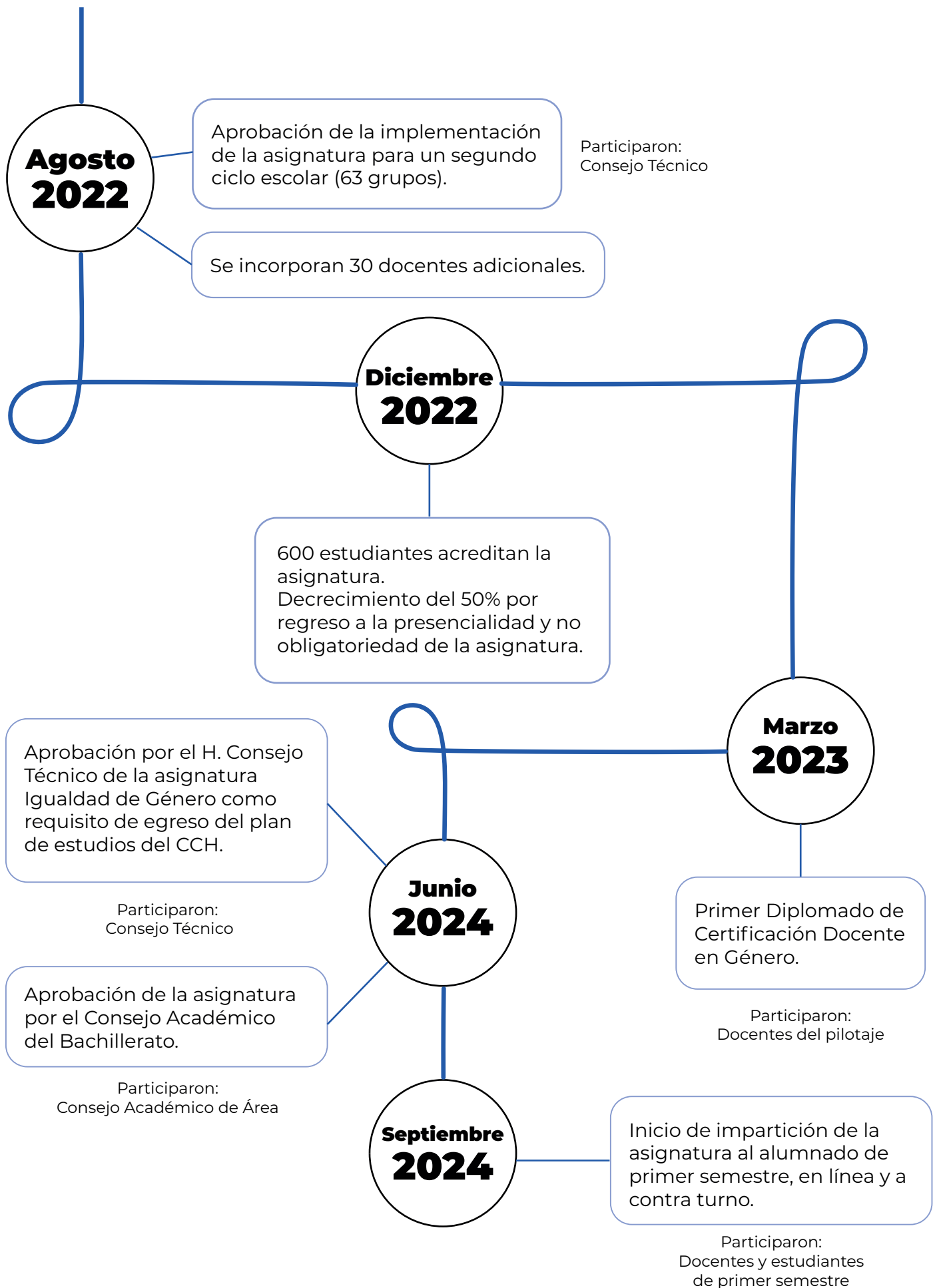
Asignatura Igualdad de Género

Colegio de Ciencias y Humanidades



Asignatura Igualdad de Género
Colegio de Ciencias y Humanidades





CONSTRUYENDO UN CAMINO: LA ASIGNATURA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN EL CCH

Gema Góngora Jaramillo
Nora Aguilar Mendoza

Estudiar, impartir y construir la concepción de género me puso al servicio de la vida.

Mtra. Jessica Fernández (CCH Naucalpan)

EL ARRANQUE

El 3 de septiembre de 2021 dieron inicio las clases de la nueva asignatura de Igualdad de Género en los cinco planteles¹ del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Nuestro Colegio atiende a un aproximado de 56 mil estudiantes y 3 mil docentes provenientes de la Ciudad de México y de la zona conurbada. Este último dato es muy importante porque la mayoría de nuestros planteles, al encontrarse en estas zonas que son particularmente conflictivas y con alto índice de delincuencia, son más vulnerables (especialmente con relación a las desigualdades y violencias de género).

El CCH se basa en un modelo educativo que coloca en el centro el proceso de formación de las y los estudiantes, a partir del desarrollo de tres tipos de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. El primero atiende los procesos metacognitivos del conocimiento, el segundo, las formas y los procedimientos con los que aprendemos y el tercero el conocimiento sobre nosotras y nosotros mismos y las relaciones que establecemos con los demás. Con relación a este último aprendizaje, destacamos la importancia de saber vivir en comunidad, respetando la diversidad. La asignatura de Igualdad de Género tiene como propósito principal propiciar mejores relaciones de convivencia y respeto por la alteridad.

Por ello, el 10 de agosto de 2021, el Consejo Técnico autorizó, en sesión plenaria, el pilotaje de la asignatura en 60 grupos de nuevo ingreso. Los cursos se implementaron en línea y a contraturno debido al periodo de pandemia por COVID-19. En el primer semestre se impartieron 30 cursos y en el segundo los 30 restantes; así la asignatura cubrió un total de 64 horas de clase. El 4 de septiembre de 2022 el Consejo Técnico volvió a autorizar la implementación de la asignatura en un total de 49 grupos. En conjunto se atendieron un total de 109 grupos y 1700 estudiantes.

¹ Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

DISEÑAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Vayamos al inicio de este proceso: en marzo de 2021, el Dr. Benjamín Barajas Sánchez, director general del CCH, conformó una comisión académica para elaborar el Programa de Estudio de la asignatura de Igualdad de Género. El objetivo de esta comisión fue entregar un programa completo al Consejo Técnico, con el fin de que la asignatura fuera considerada obligatoria para todo el alumnado de nuevo ingreso. El Programa debía contemplar los criterios técnicos y estructurales que tienen las otras asignaturas que son parte del Plan de Estudios: presentación, relación de la materia con las áreas, enfoque disciplinario, enfoque didáctico, contribución al perfil de egreso, propósitos generales de la materia, propuesta de evaluación y las cartas descriptivas por unidad.

La comisión académica consideró dos unidades de aprendizaje en el Programa de Estudio: 1) Perspectiva de género y cultura de la igualdad y 2) Violencia de género y acciones para su erradicación. Cada una de estas unidades tiene su carta descriptiva, que contiene la presentación de la unidad, propósitos, aprendizajes, temáticas y estrategias sugeridas.

Así, arrancamos el proyecto con un programa de estudio que se construyó en tres meses debido a que estaba por terminar la pandemia y la UNAM se encontraba próxima a retomar las acciones que habían quedado suspendidas por la emergencia, entre ellas, la implementación de la asignatura, la cual era un compromiso generado a raíz de los movimientos del 2020.

Las integrantes de la comisión académica aceptamos esta aventura porque la idea de tener una materia en género dirigida a la juventud de nuestro Colegio nos resultó profundamente alentadora, aunque también representaba un gran reto. Sabíamos que requería del esfuerzo colectivo para llegar a ser una realidad, pese a que no teníamos información sobre cuántos docentes tenían formación en género. Después pudimos constatar que había muchas profesoras interesadas en el tema, ya que tuvimos muchas muestras de interés, generosidad y solidaridad al presentar el documento en los primeros cursos de formación.

Una vez que fue aprobado el diseño de la asignatura y la instrumentación del pilotaje, tuvimos una respuesta afirmativa de 60 docentes que aceptaron el reto de explorar y explorarse en una materia tan nueva como esperada. Estos docentes se comprometieron a impartir la asignatura y lo hicieron de forma voluntaria, ya que, por tratarse de un curso piloto, no hubo presupuesto asignado para cubrir los aspectos básicos, como el pago de salario.

La comisión quedó integrada por una representante de cada plantel del Colegio y dos de Dirección General: Julia Rosalía Luna Vilchis, CCH Sur; Itzel Núñez Núñez, CCH Oriente; Reyna Martínez Olgún, de Azcapotzalco; Maharba Annel González, CCH Vallejo; Elizabeth Hernández López, CCH Naucalpan; Lidia Lilia Guzmán Marín, de la Secretaría Estudiantil del CCH; y Gema Góngora Jaramillo, de la Secretaría de Programas Institucionales.

Se realizaron aproximadamente doce sesiones de trabajo en la plataforma Zoom. Al principio las asistentes éramos serias y formales, pero pronto nos hicimos amigas, lo que fue maravilloso porque hacer un programa de estudios en la vorágine del trabajo en línea, en un contexto doméstico, requiere de la amistad para ser llevado a cabo. En todas las sesiones nos dábamos un espacio para hablar de nuestra vida cotidiana,

las cosas que nos estaban sucediendo en el espacio doméstico que, a causa de la pandemia, se entrecruzaba con el espacio de trabajo.

Las compañeras de la comisión comentaron:

En medio de la pandemia, un grupo de entusiastas académicas, quienes merecen todo mi respeto y cariño, fueron entrelazando los conocimientos y experiencias que requerían, en la mayoría de las veces con sesiones de más de 4 horas continuas en Zoom. No podían faltar los cafés y galletas, así como los reclamos de las y los pequeños que querían ser “apapachados” por sus mamis antes de dormir, porque hubo más de dos fines de semana que nos dieron las 11:00 pm argumentando aspectos que fundamentarían nuestro trabajo. No puedo dejar de mencionar que el tiempo no bastaba para revisar todos los materiales compartidos en estas extensas tertulias literarias (Itzel Núñez, CCH Oriente).

Considero que el principal reto que se nos presentó fue la premura con la que debíamos elaborar el programa para entregarlo en unos cuantos meses. Si bien ese reto se asumió desde una amorosa y comprometida colectividad, significó también, en mi caso, triplicar la jornada de trabajo doméstico y académico que ya estaba realizando yo en casa durante la pandemia (Maharba González, CCH Vallejo).

En las sesiones de trabajo se revisaron los programas de estudio de otras asignaturas sobre género de la UNAM: documentos, material multimedia, referencias bibliográficas, documentos institucionales, libros especializados, entre otros elementos para organizar un contenido actualizado, enfocado a estudiantes de quince años que recién egresan de la secundaria y van conociendo su institución.

Una vez terminado el programa para la asignatura de Igualdad de Género, se presentó a la Comisión de Planes y Programas de Estudio del Consejo Técnico (COMPLANES), encargada de todos los asuntos relacionados con la revisión de los programas de estudio. El intercambio con la Comisión de Planes fue muy importante, puesto que las y los docentes de este grupo dieron importantes aportaciones para mejorar el programa de estudios.

Una vez que tuvimos el programa de la asignatura enriquecido por las observaciones de COMPLANES, presentamos el documento ante la plenaria del Consejo Técnico el 10 de agosto de 2021. Esa tarde fue muy intensa, ya que se manifestaron todo tipo de posturas hacia los beneficios o las afectaciones de aprobar una asignatura así. Hubo posturas abiertamente misóginas que expresaban el miedo profundo al cambio; así como actitudes para minimizar las necesidades y problemáticas relacionadas con la violencia de género y, concretamente, con la violencia contra las mujeres. También se manifestaron voces aliadas que pugnaban por aceptar el reto de una educación igualitaria para las nuevas generaciones.

De forma general, en la sesión del Consejo Técnico se percibía la desconfianza hacia la formación de las y los profesores de bachillerato, en términos de su capacidad para impartir una asignatura con contenidos vinculados a la perspectiva de género: ¿Qué tipo de docente está

capacitado o capacitada para dar una materia así? ¿De qué área o disciplina debe ser? ¿Serán solo las de psicopedagogía o tal vez las de filosofía? Ante estas preguntas se propuso, en tanto que el género es un tema que atraviesa diversas disciplinas y enfoques, cualquier docente podría impartirla si mostraba una formación suficiente en perspectiva de género y se comprometía a tener una formación continua.

Al final de la jornada se decidió aprobar la asignatura en su modalidad de pilotaje con la idea de que, en un mediano plazo, se volviera obligatoria. Se decidió que el pilotaje debía aplicarse al 30% aproximado de la matrícula de nuevo ingreso, lo que resultó en una implementación en 12 grupos de nuevo ingreso de cada plantel en ambos turnos. En total se abrieron 60 grupos con una matrícula aproximada de 3000 estudiantes.

En tanto que la preocupación más generalizada en la plenaria del Consejo Técnico fue la formación continua de una planta académica para impartir la asignatura, se conformó un Seminario de Seguimiento y Evaluación del Pilotaje con 60 docentes de todos los planteles y 7 personas de Dirección General encargadas de la planeación y organización por parte de la Secretaría de Programas Institucionales.

¿Cómo fue seleccionada esa primera generación de docentes para el pilotaje? El mecanismo fue el siguiente: en primer lugar, las compañeras de la Comisión Redactora del Programa de Estudios propusieron a docentes con experiencia y sensibilidad hacia los problemas de género y que habían estado trabajando en ello previamente. Por ejemplo, algunas compañeras se habían interesado en la problemática a partir de la serie de paros de labores recientes que se llevaron a cabo en el 2019-2020 y que habían dejado lecciones profundas; otras, con una larga trayectoria de formación en feminismo y género, ya estaban comprometidas políticamente con las reivindicaciones de los diversos grupos.

La maestra Jessica Fernández Lara (integrante del pilotaje) comentó: “me notificaron de la invitación en un momento complicado para mí, me sentí muy honrada y sorprendida; no quise perder la oportunidad, por lo que me incorporé como pude porque tenía el deseo de perseverar y esforzarme”.

La maestra Sugeily Vilchis (CCH Naucalpan) dijo: “desde hace mucho tiempo había tenido la certeza de que este momento llegaría, pues la erradicación de la desigualdad de género es tarea de todas y todos. Dicha problemática es una emergencia a nivel nacional, regional e internacional, especialmente la relacionada con la violencia en contra de mujeres, niñas y disidencias sexo-genéricas”.

De igual forma, las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG) de los planteles ayudaron a identificar a docentes con el perfil en perspectiva de género. Fue el caso de la compañera Maharba, quien en ese momento presidía la CInIG de Vallejo, que comentó:

El programa que se elaboró para implementar la materia de Igualdad de Género en nuestro Colegio se insertó en una red de esfuerzos que ya habían echado a andar algunas Comisiones Internas para la Igualdad de Género de nuestro Colegio, y eso permitió que la difusión del pilotaje se extendiera, así como los vínculos entre la planta docente que participó independientemente de sus planteles de adscripción.

Nuestro agradecimiento para las compañeras que echaron a andar la maquinaria de la asignatura con su compromiso y dedicación. Cómo olvidar la noche en la que se revisaron los últimos detalles del programa de la asignatura y se le notificó al grupo que, además, se encargaría de diseñar e impartir los primeros cursos de formación; fue una sorpresa, un gran reto, todo se realizaba a un ritmo vertiginoso. La causa valía el desgaste académico y personal.

PROCESOS FORMATIVOS IMPLEMENTADOS

Una vez establecida la primera propuesta de docentes participantes en el pilotaje, se impartieron dos cursos, entre junio y julio del 2021, organizados por la comisión que estuvo encargada de hacer el programa de estudios y que correspondieron a las dos unidades del programa: Perspectiva de género y cultura de la igualdad y Violencia de género y acciones para su erradicación. A partir de éstas se desprenden las temáticas siguientes: dimensiones humanas, sexo y sexualidad, identidad sexual, identidad de género, expresión de género, estereotipos de género, diversidad sexual, mundo androcéntrico, lenguaje binario, cosificación de la mujer, amor romántico, entre otras.

También resultó importante conocer algunas estrategias de aplicación: análisis de canciones para el abordaje del amor romántico; uso de publicidad para trabajar el tema de masculinidades tóxicas; proyección de películas (como *Perfume de violetas*) y cortometrajes para el tema de violencia de género; lectura de imágenes relacionadas con roles y estereotipos de género. En realidad, esta fue la primera experiencia académica colectiva de una comunidad docente interesada en impartir docencia en género, la cual ha ido madurando y cohesionándose en torno a un proyecto pedagógico que demanda compromiso ético y político, personal y colectivo.

En los cursos compartimos por primera vez nuestras ideas, concepciones, metodologías, puntos de vista, posturas políticas, y una gran cantidad de aspectos que conforman el vasto horizonte de los estudios de género; nos fuimos conociendo en un plano más personal, que a lo largo de estos dos años se nos asemeja al agua fresca en un cántaro de barro.

Finalmente, en marzo de 2023, dimos inicio a otro proceso de gran significación para nosotras: el Diplomado de Certificación en Docencia en Género. Este diplomado se dirigió exclusivamente a las profesoras y los profesores que han sido parte del pilotaje de la asignatura de Igualdad de Género y tuvo el propósito de abonar al análisis, reflexión y aplicación de los conceptos y temáticas clave del programa de estudios; profundizar en nuevos contenidos o problemáticas; así como el reconocimiento de nuevos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje. Constó de cuatro módulos que se desarrollaron en 160 horas, los cuales son: Dimensiones y derechos humanos; Violencia de género; La lucha por los derechos de las mujeres: un acercamiento a través de sus experiencias y Pedagogías feministas. Los dos primeros retoman temas del programa de estudios con la intención de continuar en la comprensión de conceptos clave. Los otros dos son incorporaciones recientes a nuestro trabajo de formación e intentan ampliar nuestros referentes históricos y pedagógicos para la mejora de nuestro ejercicio docente. Todo ello con la finalidad de validar una docencia en género para la impartición de la asignatura Igualdad de Género en el CCH.

EL PESO DEL PILOTAJE EN LAS MANOS DE SUS PROFESORAS

El sábado 4 de septiembre de 2021, en plena pandemia y de manera virtual, se inauguró el pilotaje. En un ambiente festivo nos encontramos estudiantes, padres, madres de familia, el director general del CCH, las directivas del Colegio, así como representantes de la CIGU. En ese momento tuvimos la impresión y la esperanza de que la asignatura de Igualdad de Género había llegado para quedarse porque sentimos un gran apoyo institucional. Lo que no sabíamos era que este proyecto apenas iniciaba, que nos lo teníamos que apropiar, acuerpar y dotar de contenido. Una asignatura así requiere de la defensa de toda su comunidad porque su construcción debe ser horizontal y es la urgencia de la problemática la que impulsa su apuesta como un proyecto a largo plazo. El 6 de septiembre arrancó la impartición de los primeros 30 grupos.

Tan pronto comenzamos el pilotaje de la asignatura se presentó un problema que se volvió el punto de inflexión de esta experiencia: la ambivalencia en torno a su obligatoriedad. Formalmente el pilotaje de la asignatura era obligatorio para los grupos que fueran seleccionados, pero en la práctica no había ningún mecanismo formal para retener al estudiantado.

Las y los docentes refirieron, en los espacios de comunicación, su preocupación y malestar porque la totalidad del estudiantado no se presentó desde el inicio a los cursos que con tanto esmero prepararon; y a medida que avanzaban las sesiones se daba una deserción recurrente, producto de la carga considerable de tareas de otras asignaturas y también porque en ese horario realizaban otro tipo de actividades.

En ese contexto, el papel de tutores y de docentes de otras asignaturas resultó clave para animar o desestimar el estudio de la asignatura. En varios grupos de los diversos planteles se demostró que una buena opinión por parte de tutores o docentes influía para que hubiera más permanencia en los cursos sobre género. Se orientó al alumnado en la comprensión de que, aunque la asignatura no tuviera calificación, era necesaria para su formación integral. Por el contrario, una mala orientación u opinión desalentaba la asistencia a la clase porque se le restaba importancia. Varios estudiantes refieren que algunos tutores o maestros les comentaban que no perdieran el tiempo en algo que ni siquiera tenía un valor curricular, que mejor se dedicaran a aprobar sus materias regulares.

Entre las acciones que el profesorado de la asignatura implementó para conservar el interés del estudiantado y su asistencia continua a las clases, estuvo el desarrollo de estrategias y recursos didácticos divertidos, interesantes, en torno a problemáticas actuales, acordes a su edad y nivel cognitivo. Una ventaja fue que durante ese ciclo escolar todas las clases se daban en línea por lo que se utilizaron diversidad materiales de internet.

Por eso decimos que fueron las manos del profesorado las que sostuvieron este pilotaje, que buscaron mil propuestas para convencer a alumnas y alumnos de la importancia y trascendencia de tener una posición académica y política en género, pues la educación es una forma de combatir las desigualdades y violencias.

Al finalizar el primer semestre se realizó una evaluación cualitativa de la implementación de la asignatura y su pilotaje. Para ello se realizaron dos cursos: en el primero se evaluaron las estrategias y recursos que las y los docentes implementaron en la Unidad 1 del curso (Perspectiva de

género y cultura de la igualdad) y el segundo correspondió a la Unidad 2 (Violencia de género y acciones para su erradicación). También se integró una comisión de catorce profesoras que diseñaron tres instrumentos de evaluación: un cuestionario dirigido al alumnado que cursó y acreditó la asignatura; otro dirigido a quienes no cursaron o acreditaron la asignatura; y el último, para saber la opinión de las y los impartidores sobre la viabilidad del Programa de Estudios y su aplicación en el pilotaje. Estos instrumentos sirvieron de fundamento a la misma comisión para realizar el reporte de investigación que mandató el Consejo Técnico.

Este trabajo sin duda ha valido la pena porque constituye la primera fuente documental de nuestra asignatura. Cabe aclarar que, durante el segundo semestre de la aplicación del pilotaje en que se impartió clase a los 30 grupos restantes, la comisión continuó trabajando el reporte de investigación que se entregó al Consejo Técnico al final del ciclo escolar; actualmente es parte de los materiales de la asignatura que conserva la Secretaría de Programas Institucionales.

Otro material derivado del pilotaje es la memoria del Primer Coloquio: Retos y logros en la asignatura de Igualdad de Género que se celebró del 20 al 24 de junio de 2022. En este espacio de reflexión y evaluación se analizaron temas como: las expectativas en la impartición de la asignatura, problemas de abandono y deserción del estudiantado, reflexiones sobre la experiencia docente, evidencias y experiencias de trabajo realizadas por el alumnado, violencia de género y estrategias en contra de ella y, finalmente, los feminismos y la cuarta ola. La participación en el Coloquio fue nutrida y entusiasta. Compartimos en este espacio algunas voces representativas de nuestro sentir en aquellos días:

Viviana Páez (CCH Oriente):

Un factor relevante que nos brinda la asignatura es el hecho de ser un espacio dialógico y de escucha activa. En la asignatura de género son diversos los actores que dialogan: se dialoga desde la multidisciplina, un lugar que está en interacción teórica y práctica desde distintas disciplinas, que proporcionan diversos saberes, conocimientos y fundamentos; también dialoga el docente con sus estudiantes, así como los estudiantes con otros estudiantes, en una construcción intersubjetiva a partir de sus experiencias, inquietudes y conocimientos.

En resumen, la asignatura de género refuerza los espacios de construcción de sí mismo y la construcción identitaria de las y los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, al ser un lugar donde es posible la confianza, el respeto y el ejercicio de la libertad, a partir del diálogo y la escucha activa, mediante la aplicación teórica y metodológica de la perspectiva de género, los derechos humanos y la cultura para la igualdad.

Paola Cruz (CCH Naucalpan):

Las condiciones de impartición descubrieron para mí un ambiente que generalmente doy por sentado, a saber, lo institucional, aquello que respalda mi figura como profesora. En este caso, cavilamos sobre el significado de la obligatoriedad de las asignaturas. Dicha obligatoriedad no sólo compele, sino también posibilita y avala nuestro discurso, el cual, posteriormente, puede ser juzgado de bueno o malo

por el estudiantado, pero con antelación le sustenta. Cuando este sostén curricular está a prueba, aparecen otras dificultades.

Arely del Rayo Manrique (CCH Oriente):

La asignatura no fue fácil, hubo factores que la afectaron: el horario, que no fuera obligatoria (mientras se impartió en plan piloto), el cuestionamiento del porqué otra materia y el desinterés por el tema. Para pasar estos obstáculos debemos ser muy hábiles como docentes para enganchar a los estudiantes desde las primeras sesiones, y que la asignatura tenga el éxito deseado; en mi caso, considero que lo logré.

Consideré fundamental, por la experiencia que tuve, presentar en clase el Protocolo contra la violencia de género de la UNAM y el violentómetro. El violentómetro mostró un nivel de violencia que generó un impacto y que los dejó pensando sobre los juegos que en ocasiones tienen y que en realidad son violentos. Algunas frases de los estudiantes fueron: ‘ahora que regresemos de manera presencial al CCH, ya sé que existe este protocolo y me siento protegido’, ‘no tenía conocimiento de que existiera un protocolo pero me interesa leerlo completo’, ‘me gusta que la UNAM se preocupe por nosotros’.

Nancy Garfias y Renata Díaz (CCH Sur):

La asignatura de género es una responsabilidad insoslayable que requiere una formación constante, pero, sobre todo, un compromiso de vida que nos convoque a una transformación personal y a una movilización política desde cualquier espacio, por ello la formación profesional y personal debe ser rigurosa. El riesgo de no hacerlo puede banalizar la crítica constante de los planteamientos feministas y vaciarla de sentido. Reconozcamos que la práctica docente es una práctica amorosa, no neutral, llena de afectos, cuerpos y emociones, es por ello se vuelve necesario hacerla colectiva, es decir, politizar el aula y cada recoveco que nos permita experiencias de reflexión y sanación. Al hacerlo estableceremos espacios de autocuidado, libres de jerarquías, llenos de saberes compartidos, de espacios con libertad de expresión, de ser y sentir.

Rebeca Rosado y Maribel García (CCH Naucalpan):

Ahora más que nunca, la asignatura de Igualdad de Género resulta muy importante en la formación del estudiantado; debe tener una visión práctica y contextual, que apunte hacia una formación no solo académica, sino hacia la conformación de una ciudadanía crítica, reflexiva e informada. Es necesario que la teoría encuentre luz en la cotidianidad, por más fuerte y dolorosa que parezca esa realidad; sobre todo en temas de violencia de género.

Ana Claudia Orozco (CCH Azcapotzalco):

Eliminar por completo el machismo, o la racionalidad patriarcal es complejo y difícil, pero no imposible. No queda más que empezar las tareas de desestructuración de las formas patriarcales instaladas en el imaginario colectivo. Queda mucho por

hacer, enfrentar el problema es ya dar un paso, y como docentes, motivar a nuestros estudiantes a que comprendan cuál es el problema resulta fundamental; a partir de ello es posible que haya una toma de conciencia que les permita continuar con el objetivo emancipador.

Sugeily Vilchis (CCH Naucalpan):

El papel del docente, además de aplicar los conceptos y las metodologías en el proceso enseñanza-aprendizaje, debe buscar ser coherente con los propósitos de esta nueva asignatura. Impartirla nos requiere practicar una docencia fundamentada en los derechos humanos, la transformación conceptual de las relaciones entre y con las alumnas y los alumnos y las y los docentes; incluye también generar nuevas formas de convivencia y de concepción personal.

HACIA UN BALANCE DEL PRIMER AÑO DE PILOTAJE DE LA ASIGNATURA DE IGUALDAD DE GÉNERO

Aproximadamente 3000 estudiantes fueron seleccionados para ser parte del pilotaje, 1200 cursaron y aprobaron la asignatura; es decir, 30%. Esta cifra nos permite valorar dos situaciones importantes. La primera, que la idea de crear asignaturas de género en la Universidad de carácter obligatorio es un principio necesario para que éstas funcionen. Ya que como dicen las compañeras de la CIGU, el sentido de la obligatoriedad es que el alumnado en general tenga las herramientas necesarias para generar entornos de igualdad y libres de violencia. Sin embargo, si estos cursos son voluntarios impactan a una población menor y previsiblemente la que ya es sensible y receptiva hacia los problemas de género. También hay que señalar que estos espacios formativos son muy valiosos porque promueven el autoconocimiento y la autoestima en las y los jóvenes, aspectos clave en la formación de la personalidad en estas edades, que van de los 15 a los 17 años.

La segunda situación fue que, aunque sea un mínimo porcentaje en comparación con la población real, el hecho de que 1200 estudiantes cursaran y acreditaran la asignatura es un logro fundamental, ya que, si lo vemos desde la dimensión personal, estos cursos pudieron impactar en su experiencia de vida. Además, la institución se beneficia porque este tipo de procesos tienen efectos multiplicadores: se hacen redes, se tratan los temas en las clases y en el entorno familiar, se comparten entre pares y, en general, se amplifica el beneficio.

RUMBO AL SEGUNDO AÑO DE PILOTAJE DE LA ASIGNATURA DE IGUALDAD DE GÉNERO

Por segunda ocasión el Consejo Técnico aprobó continuar el pilotaje de la asignatura de Igualdad de Género durante otro ciclo escolar. El reto en ese momento fue el regreso a las clases presenciales, después de los dos años de pandemia en los que se transitó hacia otros modelos de enseñanza-aprendizaje. En tanto que la asignatura se mantuvo en la misma situación respecto a la obligatoriedad, no hubo otra opción que impartir las clases a contraturno y en línea. Esta

estrategia no fue la más adecuada; hubo desigualdad de circunstancias con las clases curriculares y con todas las actividades que, de manera regular, el alumnado llevaba a cabo. Si en el contexto de la pandemia las alumnas y alumnos podían hacer un esfuerzo por conectarse a su curso de Igualdad de Género, ahora sin pandemia el espacio de las clases lo usaban para otras actividades o para transportarse.

Esa situación y el hecho de que ya pasaban tiempo en los planteles hacía imposible que el alumnado se conectara; lo que provocó una deserción mayor a la registrada en el primer ciclo escolar. En esta ocasión se decidió que, durante el primer semestre, se impartieran los cursos a todos los grupos, 49 en total. Así el profesorado podría cursar, en el segundo semestre, el Diplomado de Certificación en Docencia en Género, del que se habló anteriormente, que correspondió a la última fase de profesionalización. Cabe decir que muchas de nosotras ya habíamos cursado un diplomado anterior, organizado por la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, titulado: *Formación docente para impartir asignaturas en materia de género* en torno a la docencia en género en el bachillerato, experiencia que compartimos con docentes de la Escuela Nacional Preparatoria.

CIERRE

Al final del segundo semestre constatamos lo que ya se había previsto: la imposibilidad por parte del estudiantado de tomar la asignatura. De una matrícula de 3000 estudiantes aproximadamente, fueron 560 los que la cursaron y aprobaron, es decir, casi 50% menos de la cifra obtenida en el primer año. Esta situación desmotivó al profesorado que, por lo menos, ya llevaba un año de trabajo comprometido y voluntario. Sin embargo, pese a todas las adversidades seguimos cohesionadas como grupo de trabajo porque la esperanza es más grande.

Desde nuestra perspectiva estamos en un momento idóneo para dejar de ser un pilotaje y consolidar la asignatura como un proyecto educativo permanente que solo se tendrá al asumir la decisión de su obligatoriedad.

Para muestra un botón... presentamos algunos testimonios de estudiantes:²

—Hola Andie, quiero comentarte que cursé la materia de Igualdad de Género en mi Colegio CCH Azcapotzalco, fui parte del grupo 270, te quiero comentar qué aprendí. Que la violencia no solo se trata de golpes e insultos, que darse cuenta de que una persona es violenta a tiempo te puede salvar la vida y que la empatía y solidaridad está en gran parte de la gente.

—Hola Omaira quiero comentarte que cursé la materia de Igualdad de Género en mi Colegio CCH Azcapotzalco. Fui parte del grupo 137 A. Te quiero comentar que aprendí muchos conceptos que no conocía o que no los tenía muy claros, como lo son el de la sororidad, la perspectiva de género, el patriarcado, entre muchos otros conceptos más; los cuales son de gran importancia para que la desigualdad y la violencia de género no sigan más. También aprendí a cómo iden-

2 Alumnas y alumnos de las profesoras Hassibi Romero, Martha Patricia Barragán y Nora Aguilar.

tificar casos de violencia, de abuso, o de obstrucción de los derechos humanos. Al igual que cómo poder erradicar eso y transmitir ese conocimiento a más personas.

—Déjame decirte que los temas que más llamaron mi atención fueron “Los diferentes tipos de violencia” y te preguntarás ¿por qué?, y es que verdaderamente es uno muy extenso en el que te das cuenta de que vivimos rodeados de violencia de una manera muy loca, ya que siempre tomamos en cuenta esto como golpes o agresiones, pero deja comentarte que la violencia puede darse sin que haya agresiones físicas de por medio.

—¿Qué me dejó la materia? Me dejó un gran cambio en mi forma de pensar y así como en la forma de ver a las personas, ya que a lo largo de las sesiones pude entender temas que me parecían extraños o de los cuales no tenía mucho conocimiento al respecto de estos; y así pude desarrollar una cierta empatía con las personas que están abogando por la igualdad de género. Esta materia sin duda me ha cambiado en mi forma de actuar y pensar; incrementó mi conocimiento sobre el feminismo, las masculinidades, la violencia. También ha cambiado la perspectiva y mentalidad de algunos familiares, por lo cual la materia ha aportado mucho a mi persona.

COLOFÓN*

La inclusión de la asignatura de Igualdad de Género como requisito de egreso del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobada por el H. Consejo Técnico en su sesión extraordinaria del 18 de junio de 2024, y por el Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM en su sesión plenaria extraordinaria del pasado 20 de junio de 2024. Las clases iniciaron el 9 de septiembre del presente año, en línea, a través de la plataforma Moodle y a contra turno. Se imparte a los grupos de primer semestre.

Deseamos que la asignatura....

Abra un espacio en cada plantel para hacer vida académica y colegiada en torno a la nueva asignatura. Esté basada en las pedagogías feministas y no tradicionalistas y opresoras.

Sea presencial porque los contenidos que nosotras impartimos son extremadamente sensibles para ser tratados solo en línea, sin ningún contacto directo con el alumnado.

Deseamos que el personal que la imparta no solo se forme en género sino en feminismo porque gran parte de los conceptos y categorías parten de éste y no se entienden fuera del contexto feminista.

Que el personal académico que ha estado en los pilotajes sea parte del proceso y de la toma de decisiones y no solo sus replicadores.

Queremos una docencia que verdaderamente acuerpe a sus estudiantes, que les proporcione un horizonte de confianza y seguridad para poder desarrollar los contenidos académicos y prácticos.

* Este colofón se redactó en septiembre del año 2024.

No queremos docentes que simulen estar a favor de la igualdad de género y del feminismo y que en el fondo tengan un pensamiento y una práctica patriarcal.

¡Por una pedagogía libre, libertaria y feminista!

Aprovechamos este espacio para agradecer todas las horas de análisis, reflexión y entusiasmo de las compañeras y compañeros participantes en el pilotaje: Abigail Romo Ramos, Adriana Noemí Zepeda Ramírez, Alan Miguel Montalvo Pantoja, Alicia del Carmen Polaco Rosas, Ana Claudia Orozco Reséndiz, Ana Leticia Cuevas Escudero, Ángel Alonso Salas, Angélica Huertas Vázquez, Araceli Jurado López, Arely del Rayo Manrique Pérez, Asela Reséndiz Muñoz, Beatriz Cuenca Aguilar, Carlos Godínez Fragoso, Carolina Basurto Alarcón, Claudia Martínez Solís, Diana Lucía Contreras Domínguez, Edna Jiménez Torres, Elizabeth Hernández López, Elvia Lucero Escamilla Moreno, Fernando Castellanos Miranda, Gabriela Govantes Morales, Gema Góngora Jaramillo, Guadalupe Lizeth Olvera González, Guadalupe Valentina Florido Araujo, Guillermo Solís Mendoza, Hassibi Yesenia Romero Pazos, Hugo González Singueza, Isabel Clemente Rojas, Itzel Núñez Núñez, Jessica Fernanda Díaz Lara, Jesús Nolasco Nájera, Jorge Luis Gardea Pichardo, José Miguel Chávez Sánchez, José Miguel Sánchez Chávez, Juan Manuel Jáquez García, Juana Ayala Noriega, Judith Adriana Díaz Rivera, Julia Rosalía Luna Vilchis, Julieta Sierra Mondragón, Karen Malagón Calderón, Karla Anahí Aguilar Carmona, Laura Araceli Cortés Anaya, Laura Noemy Pérez Cristino, Lidia Lilia Guzmán Marín, Liliana Cisneros Dircio, Ma. del Carmen Mejía Solís, Maharba Annel González García, Marcela Rojas Valero, María Aída Mendoza González, María de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández, María del Rocío Sánchez Sánchez, María Dolores Luna González, María Elena Palacios Caldera, María Estela Sánchez Blancas, María Fernanda Jimena Ochoa Arana, María Guadalupe Valencia Mejía, María Isabel Saro Cervantes, Maribel García Villanueva, Maricruz Díaz Navarrete, Marisela Calzada Romo, Marisol Zamudio López, Mariza Mendoza Zaragoza, Martha Patricia Barragán Solís, Mayra Gisela Fonseca Rodríguez, Misael Chavoya Cruz, Mónica Adriana Mendoza González, Mónica Ortiz Estrada, Montserrat Lizeth González García, Nancy Garfias Antúnez, Nora Aguilar Mendoza, Norma Angélica Gallardo González, Omar Sánchez Sierra, Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge, Paola María del Consuelo Cruz Sánchez, Rebeca Ángeles López, Rebeca Rosado Rostro, Renata Díaz González, Rita Antonia Refugio Lugo, Rocío Valdés Quintero, Rosaura Rocha Escamilla, Ruy Eduardo Sánchez Rodríguez, Sandra Olivia Cárdenas Corona, Sandra Patricia García Sánchez, Sandy Tapia, Sara Evangelina Calderón Saitz, Sergio Gutiérrez Cervantes, Servando Avilés Mondragón, Sugeily Vilchis Arriola, Tania Romero López, Tanya Graciela Guerrero González, Teresa Merced Hernández Fragoso, Viviana Páez Ochoa y Zyanya Sánchez Gómez.



**Escuela
Nacional
Preparatoria**

Asignatura Género y Prevención de las Violencias

Escuela Nacional Preparatoria

Género y Prevención de las Violencias

Nombre oficial de la asignatura

Materia o clase de “género”

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Octubre y noviembre de 2022: inicio del programa de pilotaje

Ciclo escolar 2024-2025: se integra como requisito de permanencia en el plan de estudios

Comienzo de impartición de la asignatura

Dos horas a la semana durante todo el ciclo escolar (plan anual)

Frecuencia de impartición

64 horas | En línea

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de 4° año de preparatoria, es decir alumnado de nuevo ingreso al bachillerato de la UNAM.

Objetivos: que las, los y les estudiantes construyan, a partir de la colectividad, estrategias propias que incidan en la transformación de relaciones desiguales, de exclusión y de poder entre mujeres, hombres y personas sexo-diversas para afrontar, prevenir y promover la erradicación de las violencias de género desde las perspectivas: de género, juventudes, feminista, derechos humanos, comunitaria, de la diversidad, intercultural, con un enfoque interseccional.

Contenidos:

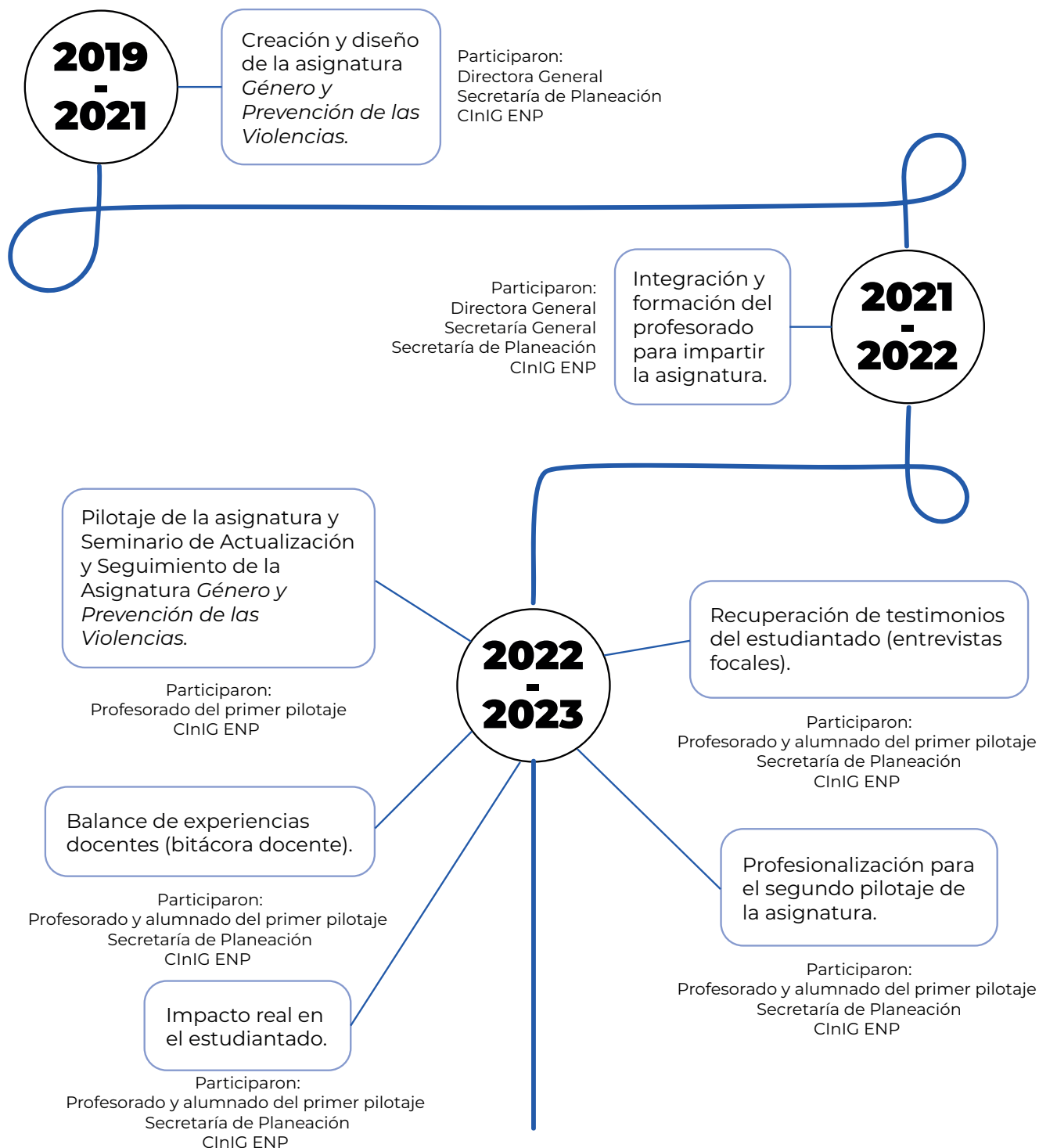
- Unidad I. Orden y mandatos de género
- Unidad II. Relaciones afectivas y concepciones del cuerpo desde una perspectiva feminista y de género
- Unidad III. Prevención, atención y desactivación de la violencia de género en la ENP

Características de la asignatura y datos peculiares:

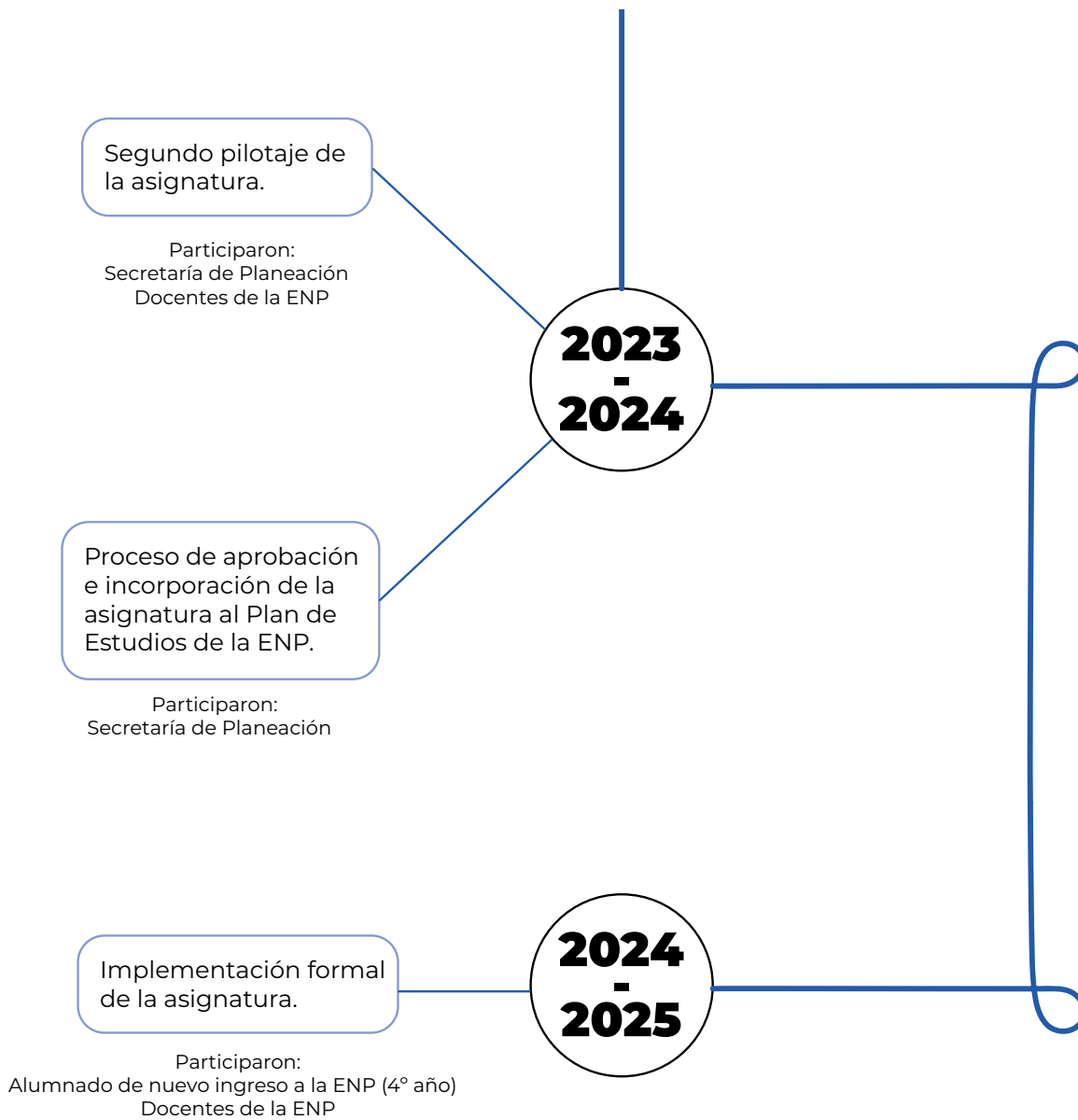
- Debido a que en el ciclo escolar (2022-2023) se trabajó en modalidad de pilotaje, por cada plantel y turno (matutino y vespertino) se seleccionó al azar un grupo de 4° año, por lo que en total se tuvieron 18 grupos de pilotaje de la asignatura.
- Se sustenta en la premisa de que una convivencia respetuosa, tolerante y solidaria requiere *deconstruir* formas de interacción y conductas violentas que se han normalizado y se reproducen incluso sin que las personas sean conscientes de ello.
- La metodología entrelaza las pedagogías de la vivencia y de la construcción teórica, en las que se parte de lo personal para arribar a la conceptualización en colectivo, a través del trabajo horizontal, grupal, participativo, dialógico y afectivo, en comunidades de práctica.

Asignatura Género y Prevención de las Violencias

Escuela Nacional Preparatoria



Asignatura Género y Prevención de las Violencias
Escuela Nacional Preparatoria



TEJIDOS QUE BORDAN LAS AULAS VIOLETAS.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Jorge Jared Platas Curiel
Enrique Alejandro González Cano

Pero la emoción hacia las ideas no bastaba para crear un proceso de aprendizaje emocionante. Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés en escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia.

bell hooks, Enseñar a transgredir (2021, p.19)

INTRODUCCIÓN

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es uno de los dos sistemas de bachillerato general de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde su fundación en 1867 y con un legado histórico de 155 años, la ENP se distingue en la actualidad como una institución referente de la educación media superior en México, tanto por su prestigio y calidad educativa, como por su compromiso institucional con la vida cultural y social del país. Un hito significativo en la historia de la ENP tuvo lugar en 1882, cuando ingresó la primera mujer estudiante: Matilde Montoya, quien pasaría a la historia por convertirse en la primera médica de México.

Hoy en día, la ENP refrenda su compromiso institucional con la lucha por la igualdad de género y las diversidades sexo-genéricas en sus aulas y planteles. En este contexto, la asignatura de Género y Prevención de las Violencias constituye un esfuerzo para contribuir a la atención y erradicación de la desigualdad de género en los distintos espacios y ámbitos de la vida académica y social de la comunidad preparatoriana. El presente capítulo tiene como objetivo recuperar algunas de las experiencias vividas, tanto del estudiantado como del profesorado, del primer pilotaje del programa de estudios de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias, realizado durante el ciclo escolar 2022-2023 en los nueve planteles de la ENP.

“Tejidos que bordan las aulas violetas” es una expresión metafórica que intenta ilustrar la manera en que las experiencias que aquí se recogen parten de los testimonios personales y colectivos que entretejen una historia viva y compartida, a saber, la historia de una asignatura que paulatinamente ha logrado transformar de manera positiva las relaciones entre el estudiantado y sus pares, así como las interacciones con el profesorado, permitiendo con ello bordar las aulas preparatorianas como espacios de construcción de igualdad, equidad e inclusión de la diversidad sexual y de género.

En este sentido, no buscamos mirar al pasado como una suerte de historiografía plana de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias. Más bien, lo que pretendemos es recuperar, mediante un ejercicio de sistematización las experiencias vividas por el profesorado y el estudiantado, de tal manera que ello nos permita trazar una narrativa crítica, abierta y dinámica desde la cual sea posible construir nuevos saberes, diálogos, sensibilidades y espacios que permitan, como apunta Oscar Jara (2018), “dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas” (p. 21).

UN HORIZONTE VIOLETA SE DIBUJA EN LA ENP

La historia de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias se puede contar de muchas maneras, ya que en su creación, diseño e implementación participaron distintas personas y grupos que, tras sumar esfuerzos y convicciones compartidas, hicieron posible la puesta en marcha de una asignatura única en su tipo y que a la fecha ha representado una experiencia valiosa y significativa por parte de quienes la han encarnado en las aulas, pasillos y explanadas de los nueve planteles de la ENP. Hoy en día, el horizonte violeta que se vislumbra en las aulas preparatorias comenzó a dibujarse hacia finales del 2018, en medio de un clima nacional de justa indignación ante la creciente ola de expresiones de violencia de género en diferentes espacios y contextos sociales.

A raíz de la recuperación de esta historia viva, podemos decir que la asignatura de Género y Prevención de las Violencias es en cierto modo el resultado de una labor consciente y sensible que data desde el 2018 como un compromiso institucional de la Directora General de la ENP, la bióloga María Dolores Valle Martínez, al asumir la responsabilidad de concretar acciones de carácter institucional, académico, cultural y artístico que promuevan la igualdad de género, el respeto a la diversidad y la erradicación de toda forma de desigualdad y violencia de género.

En este contexto, destacan diferentes momentos que antecedieron a la puesta en marcha de la asignatura, tales como las mesas de diálogo y negociación que se implementaron desde 2018, para la atención de las exigencias hechas por la comunidad estudiantil sobre la necesidad de atender la visibilización de la diversidad y la promoción de un entorno escolar de respeto, inclusión y tolerancia. De esta manera, se concretaron distintos vínculos de trabajo entre la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP), la Secretaría General de la UNAM, la Secretaría de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria (SPASU), la Defensoría de los Derechos Universitarios y las Direcciones de cada uno de los planteles de la ENP.

De modo similar, destaca como un momento emblemático de esta historia la creación en septiembre de 2020 del proyecto “Por una ENP libre de violencias”, cuyo objetivo principal es implementar un proyecto pedagógico de largo alcance y de incidencia inmediata en la comunidad estudiantil, docente y administrativa de la ENP desde distintas dimensiones y articulado de

manera interseccional a partir de la perspectiva de género, los feminismos, el acompañamiento restaurativo y bajo un enfoque de derechos humanos.¹

Finalmente, otro momento importante en esta historia fue la conformación en diciembre de 2020 de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG) en cada uno de los nueve planteles de la ENP. Con estas Comisiones se busca dar continuidad a los procesos de asesoramiento y orientación a la comunidad preparatoriana en materia de igualdad de género mediante actividades, talleres, cursos y campañas de sensibilización. Por lo que uno de los propósitos fundamentales de las CInIG es brindar los canales de comunicación oportunos para promover una cultura de la denuncia entre la comunidad preparatoriana, impulsando así una política institucional con miras a construir una comunidad escolar libre de violencias.

Como resultado de lo anterior, el 31 de agosto de 2021 se aprueba por el Consejo Técnico de la DGENP el programa de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias, el cual fue diseñado por un grupo de académicos y académicas de la ENP y valorado posteriormente por distintos órganos colegiados, cuyas observaciones y sugerencias se revisaron con el propósito de ajustarse al modelo educativo de la ENP y al perfil de egreso del alumnado. En este trabajo participó también la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU), cuyas observaciones al programa de estudios de la asignatura permitieron mejorar sus planteamientos, alcances y enfoques.

Uno de los aspectos fundamentales del programa de estudios de la asignatura es su orientación hacia la prevención de las violencias por razones de género, motivo por el cual el diseño del programa se elaboró con especial énfasis en la finalidad formativa de la asignatura, que busca constatar en el objetivo general del programa de estudios, el cual busca prevenir y erradicar las distintas violencias a partir de la construcción en colectividad de distintas estrategias que incidan directamente en la transformación de las relaciones asimétricas entre hombres, mujeres y las personas sexo-diversas.

De esta manera, los objetivos específicos de cada una de las unidades temáticas que conforman el programa de estudios están pensados desde la consistencia y coherencia entre los aprendizajes esperados, las metodologías de trabajo sugeridas y el nivel de profundidad de cada uno de los temas. Además, los contenidos que se abordan en el programa de estudios fueron determinados con el propósito de que fueran temas que favorecieran la reflexión crítica, la discusión y el diálogo participativo, de tal suerte que ello promoviera en el estudiantado una toma de consciencia sobre su papel activo en la transformación de las conductas y actitudes que reproducen las desigualdades y violencias por razones de género.

A partir de lo anterior, el énfasis puesto en la prevención de las violencias responde al cometido principal de la asignatura, que es el de ofrecer al estudiantado los conocimientos y las herramientas necesarias que les permitan identificar las distintas expresiones de violencia de género para encauzar su atención en las instancias universitarias y bajo los procedimientos establecidos

¹ Cabe señalar que en el marco del proyecto “Por una ENP libre de violencias” se firmaron dos bases de colaboración, una con el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH) en febrero de 2021 y otra con el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) en marzo de 2022. Ambas bases de colaboración constituyeron un esfuerzo para formalizar las actividades académicas orientadas a prevenir y erradicar en todos sus niveles las distintas formas de violencia entre la comunidad universitaria.

por su normatividad. Con ello, se intenta promover también una cultura de la denuncia como una medida preventiva de las violencias al destacar el papel activo del estudiantado en la transformación de su realidad a partir del compromiso social y la responsabilidad solidaria en la desarticulación de las violencias.

¡EN SUS MARCAS, LISTXS, FUERA!

El pilotaje del programa de estudios de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias inició el 24 de octubre del 2022 en los nueve planteles de la ENP, llevándose a cabo con el estudiantado de nuevo ingreso (4° año de preparatoria, según el Plan curricular de la ENP). En cada plantel se trabajaron dos grupos, uno correspondiente al turno matutino y otro del turno vespertino, por lo que en total se cubrieron 18 grupos de 4° año de preparatoria. Para cada grupo se asignó una profesora o profesor de distintas áreas de conocimiento y colegios, tales como Orientación Educativa, Psicología e Higiene Mental, Dibujo y Modelado, Geografía, Historia, Literatura y Filosofía.

Debido a esta multidisciplinariedad, cada docente que impartió el programa de estudios de la asignatura contribuyó a enriquecer desde distintas perspectivas las temáticas que se revisaban en clase, lo que favoreció también el contraste de experiencias, formas de abordar los contenidos y actividades sugeridas que permitieron aterrizar los contenidos abordados. Esto se pudo constatar a través del intercambio de experiencias en un seminario cuyo propósito era justamente ser un espacio para dar seguimiento al pilotaje del programa de estudios de la asignatura.

El seminario en cuestión se llevó a cabo en línea y sirvió también como un espacio de reflexión e intercambio de experiencias, prácticas docentes, actividades y sondeo de dificultades y estrategias para su solución. De alguna manera, todo ello sirvió para que el seminario fuera también un espacio de desahogo emocional y profesional sobre lo que implicaba estar al frente de un grupo pilotando el programa de la asignatura. Lo más interesante de este seminario es que se crearon vínculos de apoyo entre el profesorado, ya que, al ser los primeros docentes a cargo de realizar esta labor, fue significativo encontrarnos ante situaciones similares, preocupaciones compartidas, pero también entusiasmos contagiados y esperanzas confirmadas por llevar a cabo esta actividad.

En este sentido, uno de los retos más importantes a los que se enfrentó el profesorado a cargo de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias fue el de asegurar y mantener la asistencia completa del alumnado. Esto debido a que el ciclo escolar 2022-2023 ya había comenzado cuando se inició el pilotaje, lo que implicó que al horario de clases de los grupos elegidos se le aumentaran las dos horas correspondientes a la asignatura, procurando que no interfirieran con ninguna actividad curricular. No obstante, algunos estudiantes estaban ya realizando alguna actividad extracurricular o simplemente no podían asistir al horario establecido para la asignatura.

Pese a esta dificultad, conforme fueron avanzando las sesiones de trabajo, fue más sencillo mantener la asistencia regular del estudiantado, ya que poco a poco se creó una suerte de comunidad dentro de los grupos, esto debido a las distintas dinámicas y actividades que varios do-

centes realizaban con el alumnado, tales como las intervenciones artísticas de algunos espacios o algunas actividades de sensibilización en las áreas comunes de los planteles. Participar en estas actividades ayudó al estudiantado a desarrollar un sentido de pertenencia como el grupo de la clase de Género, lo que reforzó esa identidad y comunidad.

EXPERIENCIAS QUE ENTRETEJEN UNA HISTORIA VIVA

El pilotaje del programa de estudios de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias constituyó una madeja de experiencias, emociones, afectos y conocimientos que se cristalizaron en un conjunto de vivencias únicas para quienes participaron en este ejercicio. Hilvanar dichas vivencias para contar esta historia representó una tarea humanamente gratificante, pues en cada testimonio que conforma esta narración hay un ánimo de libertad, esperanza y convicción de que es posible convivir en igualdad y pleno reconocimiento de la existencia si cada persona asume una conciencia crítica y deconstructiva de aquellas actitudes, conductas y discursos que desde la hegemonía heteropatriarcal han legitimado las desigualdades y violencias de género.

Un momento emblemático de esta historia fue cuando el estudiantado comenzó a referirse a la asignatura de manera coloquial como “la materia” o “la clase de Género”, lo cual fue muy significativo porque era un indicio de que se iban apropiando de la asignatura, de sus contenidos y, sobre todo, del ambiente áulico que se creaba en cada una de las sesiones. Lo interesante aquí es que, a través de este nombre coloquial, el estudiantado de 5° y 6° año, así como el profesorado de otras áreas del conocimiento, supieron que se estaba llevando a cabo el pilotaje de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias, lo que en algunos casos favoreció que tanto alumnas como alumnos de diferentes grados e incluso de otros grupos de 4° año decidieran tomar “la clase de Género” como oyentes.

Por otra parte, algunas de las experiencias que el profesorado expresó en torno a esta historia fue que al inicio del pilotaje de la asignatura la mayoría sentía un nerviosismo al impartir un programa de estudios del cual no eran especialistas, pues a pesar de que habían recibido una formación específica para impartir los temas del programa de la asignatura, no dejaba de prevalecer el temor de cometer errores a nivel conceptual o teórico, así como la inseguridad personal de no tener la respuesta “correcta” a ciertas preguntas por parte del estudiantado. En contraste con esta situación, el profesorado experimentó también emoción, ilusiones y expectativas con el pilotaje de la asignatura, sobre todo por la pronta aceptación que de ella tuvieron las y los estudiantes.

Al respecto, Xóchitl Castellanos (2023), una de las profesoras a cargo de uno de los grupos del plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP menciona:

En las primeras clases me sentía muy nerviosa, insegura, temerosa de que hicieran preguntas que no supiera responder. En contraste con esto también me sentía ilusionada y muy contenta por la aceptación del grupo a la asignatura y a mi persona. Reconozco que me falta mucho para tener la *expertise* del tema, pero por voluntad y compromiso no paro.

Otro ejemplo importante es el que expresó la profesora Karla Medina (2023) del plantel 6 “Antonio Caso” de la ENP:

Al principio me sentí con miedo, temía que los y las estudiantes faltaran; sin embargo, asistía gran parte del grupo y eso me dio mucha alegría y seguridad. Conforme iban avanzando las clases me sentí muy a gusto y cómoda con impartir esta asignatura, incluso me gustó mucho más que impartir la clase de Orientación Educativa.

Conforme iban transcurriendo las semanas, la interacción que cada docente estableció con los grupos piloto generó un clima de confianza, seguridad, participación y proactividad, lo que poco a poco hizo que el estudiantado fuera consciente de la relevancia de la asignatura y sus contenidos temáticos. Así, desde distintas estrategias de enseñanza y dinámicas de participación las clases se convirtieron en espacios de escucha activa e interacción dialógica, donde las y los estudiantes podían expresar sus sentires, intereses y dudas con relación a los temas planteados por el programa de estudios de la asignatura.

Lo anterior queda constatado por la experiencia de algunas docentes, como es el caso de Ana Isabel Guzmán (2023), profesora del plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”:

Dar ese espacio de charla sobre lo que a ellos, ellas y ellos les interesaba, me facilitó poder incorporar los temas de la asignatura, considero que eso también favoreció en la dinámica de la clase; por primera vez nos sentamos en círculo, movimos las mesas y sillas y a pesar de que la asistencia fue baja considero que el clima dentro del aula cambió.

Varios docentes recurrieron a estrategias pedagógicas distintas a las tradicionales, ya que los temas que son abordados en el programa de estudios de la asignatura invitan a transformar incluso la práctica docente. Lo anterior propició la creatividad por parte del profesorado para llevar a cabo sus sesiones de manera interactiva, dialógica y participativa, de tal manera que las y los estudiantes vieran en el aula de clase de la materia de Género un espacio de sociabilidad, donde los conocimientos son construidos en comunidad y las actitudes son reconocidas como una pieza fundamental de la creación de espacios de inclusión e igualdad.

En este orden de ideas, Consuelo Solá (2023) del plantel 7 “Ezequiel A. Chávez” de la ENP comentó:

Hubo varios momentos de logros y satisfacción, considero que sucedió en la mayoría de las clases, porque fui viendo cómo iban descubriendo ideas y conocimientos relacionados con la materia. Cuando revisamos “Orden y mandatos de género” trabajamos un sociodrama, en esta actividad nos divertimos mucho porque mostraron exactamente los estereotipos y machismo que hemos vivido durante décadas (quedé muy satisfecha con este trabajo).

Otro ejemplo es el proporcionado por Sergio Reyes (2023), profesor del plantel 9 “Pedro de Alba” de la ENP:

Cuando revisamos la materia de rebeldes del género, fue una sesión muy interesante con participaciones muy emocionales. Cuando escuchaba a mis alumnos decir, ‘sí, ya no le voy a permitir a tal familiar decir tal cosa’, haciendo referencia a alguna conducta machista, cuando un alumne se acercó a mí diciendo que la sesión sobre amor responsable le cambió la vida, cuando me contaban después de la clase que les movió algo, que les recordaba algunas heridas emocionales, cuando se notaba su enojo genuino con una desobediencia debida a punto de estallar.

Cada una de estas experiencias desbordaron el currículum de la asignatura para situarse en las vivencias que crearon vínculos importantes entre el estudiantado y el profesorado, pues el aula de la clase de Género se volvió un espacio de encuentro afectivo, de identidades en (de)construcción y anécdotas compartidas que encarnaron cada uno de los temas y contenidos conceptuales abordados en clase. Sin duda alguna, esto hizo que el pilotaje de la asignatura se viviera de una forma auténtica y radicalmente transformadora de quienes fuimos testigos de este acontecimiento.

Una particularidad muy especial del pilotaje de la asignatura de Género y Prevención de las Violencias fue la manera en que cada docente desarrollaba sus clases, pues debido a la naturaleza misma de la asignatura, sus objetivos, contenidos temáticos y el número de estudiantes que asistían con regularidad a las clases fueron factores que favorecieron una intervención docente innovadora y fuera de toda práctica tradicional. Desde el inicio, quienes estábamos al frente del pilotaje sabíamos que no era conveniente tratar los temas del programa de estudios desde un enfoque meramente teórico, ya que hacerlo así no era consistente con los objetivos propios del programa de la asignatura, lo cuales buscan transformar las actitudes y conductas a partir de la experiencia significativa y la enseñanza situada.

Por ello, era pertinente cambiar las estrategias y las prácticas docentes. Sabíamos que incluso era necesario salir del aula, ocupar las explanadas de los planteles, intervenir los pasillos con carteles e ilustraciones y hacer notar a la comunidad estudiantil y docente que éramos un grupo que habitaba los espacios para construir relaciones de igualdad y respeto desde la diversidad, la experiencia viva y la memoria. Todo esto se hizo bajo distintas pedagogías, especialmente aquellas basadas en las vivencias y en los cuidados.

Todo esto resultó en actividades muy significativas y únicas, sobre todo porque el estudiantado constató la trascendencia que implica el trabajo colectivo para la transformación de la realidad, su realidad como jóvenes estudiantes. De esta manera, las ideas y conocimientos expuestos en clase no se quedaron en el papel, se vivieron y contrastaron en las distintas intervenciones artísticas, *performances* o actividades que se realizaron en el marco de la asignatura. Con ello, las dimensiones cognitivas, emocionales, físicas y psicosociales tuvieron un papel protagónico en estas experiencias, ya que fue a partir de estas dimensiones como las y los estudiantes entablaron distintos canales de comunicación, visibilidad y comprensión mutua al reconocer sus necesidades, motivaciones, indignaciones, sueños y esperanzas con respecto a su futuro y el papel que tienen en su construcción.

En este contexto, un momento muy especial de esta historia fue cuando se realizó el *performance* “Voces contra la violencia” en el plantel 3 “Justo Sierra”, actividad en la que el profesor a cargo, Esteban Rodríguez (2023), mencionó:

Se trató de una intervención en el muro conmemorativo del plantel, en donde en lugar de hacer memoria sobre los años que ha cumplido en sus actuales instalaciones propusimos hacer conciencia y tomar la palabra para reconocer los tipos de violencias que aquejan a nuestra comunidad. Solicitamos a la comunidad que de forma voluntaria y anónima identificara con una bandera roja la forma de violencia de la que había sido víctima. Al final de dos días de jornada obtuvimos interesantes y valiosos resultados. Lo que también sorprendió al grupo que coordinó la actividad, así como a un servidor, fue el número tan grande de personas que decidieron voluntariamente, aunque esto no estaba contemplado originalmente en la actividad, escribir sobre sus casos como víctimas o victimarios de violencia.

A partir del balance de las experiencias y la reflexión sobre nuestra práctica docente, la mayoría del profesorado expresamos entusiastamente nuestro deseo por continuar preparándonos y actualizándonos en los distintos temas que se abordan en la asignatura. Además, durante el desarrollo del pilotaje, tuvimos la oportunidad de compartir nuestras experiencias, dificultades, satisfacciones y retos en espacios de diálogo. También nos retroalimentamos y acompañamos en esta labor. Después de los meses de trabajo frente a grupo fue, hasta cierto punto, notorio y significativo el cambio de actitudes, discursos y conductas que se generaron dentro del aula de la clase de Género, pues sabemos que el ambiente que se construyó, las anécdotas que se compartieron y las emociones vividas son el reflejo del aprendizaje vivo y enriquecedor que nos llevaron a un crecimiento colectivo y personal que trascendió las paredes del aula.

La transformación se hizo evidente en las actitudes de nuestros estudiantes, quienes se mostraron más comprometidos, motivados y participativos. Los discursos cambiantes reflejaron una mayor apertura a la diversidad de opiniones, al respeto por las diferencias y la valoración de la perspectiva de cada persona. Las conductas también experimentaron un cambio notable, dando lugar a una convivencia más colaborativa y, sobre todo, de cuidado mutuo donde la empatía y la solidaridad se convirtieron en pilares fundamentales de nuestras interacciones diarias, generando un ambiente propicio para el aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento para la transformación de nuestras realidades, nuestras experiencias y nuestras existencias.

A MANERA DE CIERRE

Las experiencias que aquí se narran son un fragmento de una historia que aún se mantiene en desarrollo, de ahí que sea entonces una historia viva que se nutre desde la colectividad. Sin duda, participar en el pilotaje de la asignatura Género y Prevención de las Violencias fue una experiencia que rompió esquemas y trascendió límites a nivel personal, ya que nos permitió redefinir nuestra práctica docente para comprender que la educación y la escuela es verdadera-

mente transformadora cuando se enseña desde la práctica de la libertad y la igualdad. Queremos concebir cada una de las experiencias que integran esta narración como esos tejidos que en conjunto bordan las aulas violetas, es decir, las aulas en donde se desmontan los aprendizajes y conductas que oprimen, violentan y excluyen por razones de género.

La asignatura de Género y Prevención de las Violencias es, sin duda alguna, un baluarte de posibilidades, retos y desafíos que seguramente marcarán el porvenir de esta historia y de la ENP. Recuperar las voces que aquí se narran implicó revivir todo lo acontecido, recordar cómo inició este horizonte para darnos cuenta de lo logrado, pero, sobre todo, de lo que queda por hacer, deconstruir, reconstruir y construir. Con ello, estamos convencidas y convencidos de que la asignatura de Género y Prevención de las Violencias es nuestra manera de resistir a una hegemonía heteropatriarcal que desafortunadamente había definido también el curso de la educación. Nuestra convicción como docentes comprometidos con la construcción de la igualdad de género es hacer de la ENP un espacio libre de violencias para promover una educación respetuosa e incluyente para todas las personas y diversidades sexo-genéricas.

Referencias

- Castellanos, Xóchitl. (2023). *Balance de mi experiencia al impartir la asignatura de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Escuela Nacional Preparatoria. (2021). *Programa de la asignatura: Género y prevención de las violencias*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Nacional Preparatoria. (2022). *Informe de gestión 2018-2022*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/informeGestion_2018_2022.pdf
- Escuela Nacional Preparatoria. (2022). *Plan de desarrollo 2022-2026*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/PDI-2022-23_CARTA.pdf
- Escuela Nacional Preparatoria. (2022). *Plan de trabajo para la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria 2022-2026*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.juntadegobierno.unam.mx/files_web/2022/dgenp/valle/VALLE%20MARTINEZ%20PLAN%20%20DE%20TRABAJO.pdf
- Guzmán, Ana Isabel. (2023). *Balance de mi experiencia al impartir la asignatura de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. España. Capitán Swing.
- Jara, Oscar. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Juárez, Consuelo. (2023). *Balance de mi experiencia al impartir la asignatura de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Medina, Karla. (2023). *Balance de mi experiencia al impartir la asignatura de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Reyes, Sergio. (2023). *Balance de mi experiencia al impartir la asignatura de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Rodríguez, Esteban de Jesús. (2023). *Crónica de mi práctica docente con perspectiva de género*. [Documento de circulación interna]. México. Secretaría de Planeación, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.



Licenciatura



**Escuela
Nacional de
Estudios
Superiores,
Unidad
Morelia**

EL MODELO DE LA ENES MORELIA Y SU APUESTA POR LA TRANSVERSALIZACIÓN

La Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, se creó el 9 de diciembre del 2011 con el propósito de ampliar las opciones de educación superior que provee la UNAM, impactando específicamente en la región centro-occidente del país. Esta escuela descentralizada fue proyectada con un enfoque interdisciplinario, que ofreciera nuevos programas de licenciatura frente a problemáticas y necesidades locales y nacionales, a través de un modelo educativo flexible. Actualmente, la ENES Morelia oferta 13 programas académicos, distribuidos en las cuatro áreas de conocimiento delimitadas por la UNAM.

Los perfiles de egreso de las distintas licenciaturas requieren habilidades para estudiar fenómenos complejos, atender problemáticas relevantes del contexto y desarrollar proyectos de producción artística y científica que van más allá de campos de conocimiento estrictamente disciplinares. Para robustecer esta vocación, durante sus primeros años se incorporaron asignaturas transversales a la currícula de los diferentes programas, con la intención de ofrecer claves de reflexión que promuevan la sensibilidad frente a temáticas de relevancia actual, así como perspectivas de análisis hacia la responsabilidad social, la sustentabilidad y el pensamiento crítico.

Las asignaturas transversales propician el diálogo interdisciplinar, pues en las aulas se reúnen estudiantes de segundo, tercer y cuarto semestre de todos los programas; entre ellas, se incluyó en 2012 la asignatura Perspectiva de Género, el segundo de estos cursos que desbordan las fronteras disciplinares.

En tanto que la generación de conocimiento y la creación artística forman parte de las habilidades intermedias y de egreso de las distintas licenciaturas, resulta fundamental incluir espacios de reflexión crítica sobre su producción dentro de estas asignaturas, necesidad que fue establecida en demandas estudiantiles para ampliar la transversalización de las epistemologías feministas en los planes y programas de estudio de la ENES Morelia. En respuesta a esto, en 2020 se incorporó la asignatura Perspectiva de Género 2 como el séptimo curso incorporado en la oferta de materias transversales.

A continuación, se presenta por separado la sistematización de cada una de estas experiencias que, si bien han seguido distintos trayectos, se han entrecruzado en múltiples ocasiones: juntas, las historias de ambas asignaturas dan cuenta de hallazgos y convergencias que se han sembrado en la vida comunitaria de la ENES Morelia.

Asignatura Transversal Perspectiva de Género I

ENES Morelia

Transversal Perspectiva de Género I

Nombre oficial de la asignatura

TG1 y Género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Agosto de 2013 (ciclo escolar 2014-1)

Comienzo de impartición de la asignatura

Se imparte todos los viernes

Frecuencia de impartición

Dos horas semanales / Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: toda la comunidad estudiantil de la ENES Morelia.

Objetivos: comprender las relaciones de género como relaciones de poder entre mujeres y hombres y entre grupos hegemónicos y minorías, basadas en paradigmas culturales discriminatorios y excluyentes que devienen relaciones de desigualdad.

Contenidos:

Hay 4 temas base:

- Historia del feminismo
- Epistemología feminista
- Género como categoría analítica
- Interseccionalidad

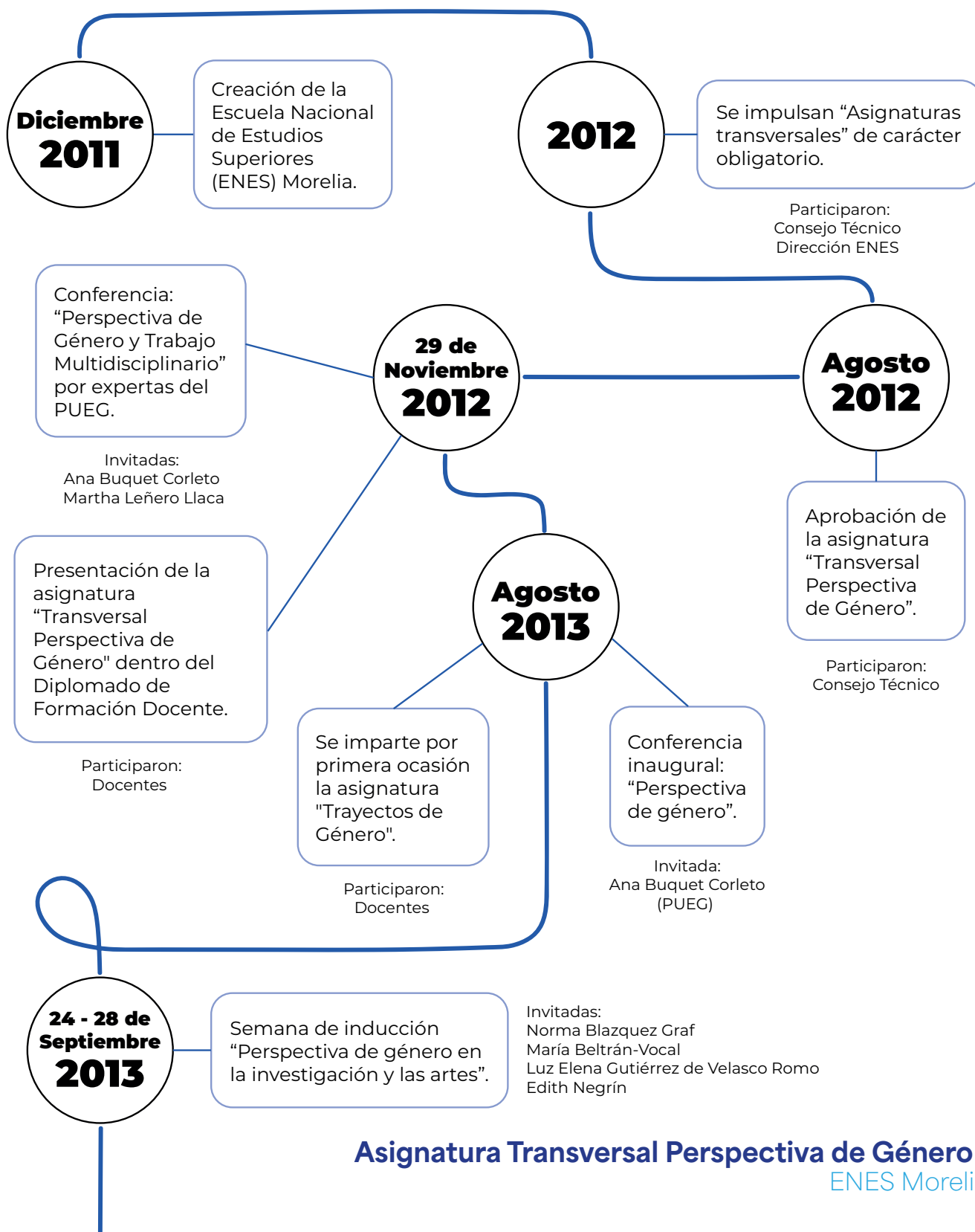
Luego, abrimos espacio a temas de interés del alumnado. Entre los más recurrentes podemos mencionar, teoría queer, derechos sexuales y reproductivos, ecofeminismo, movimiento LGTBTTIQ+.

Características de la asignatura y datos peculiares:

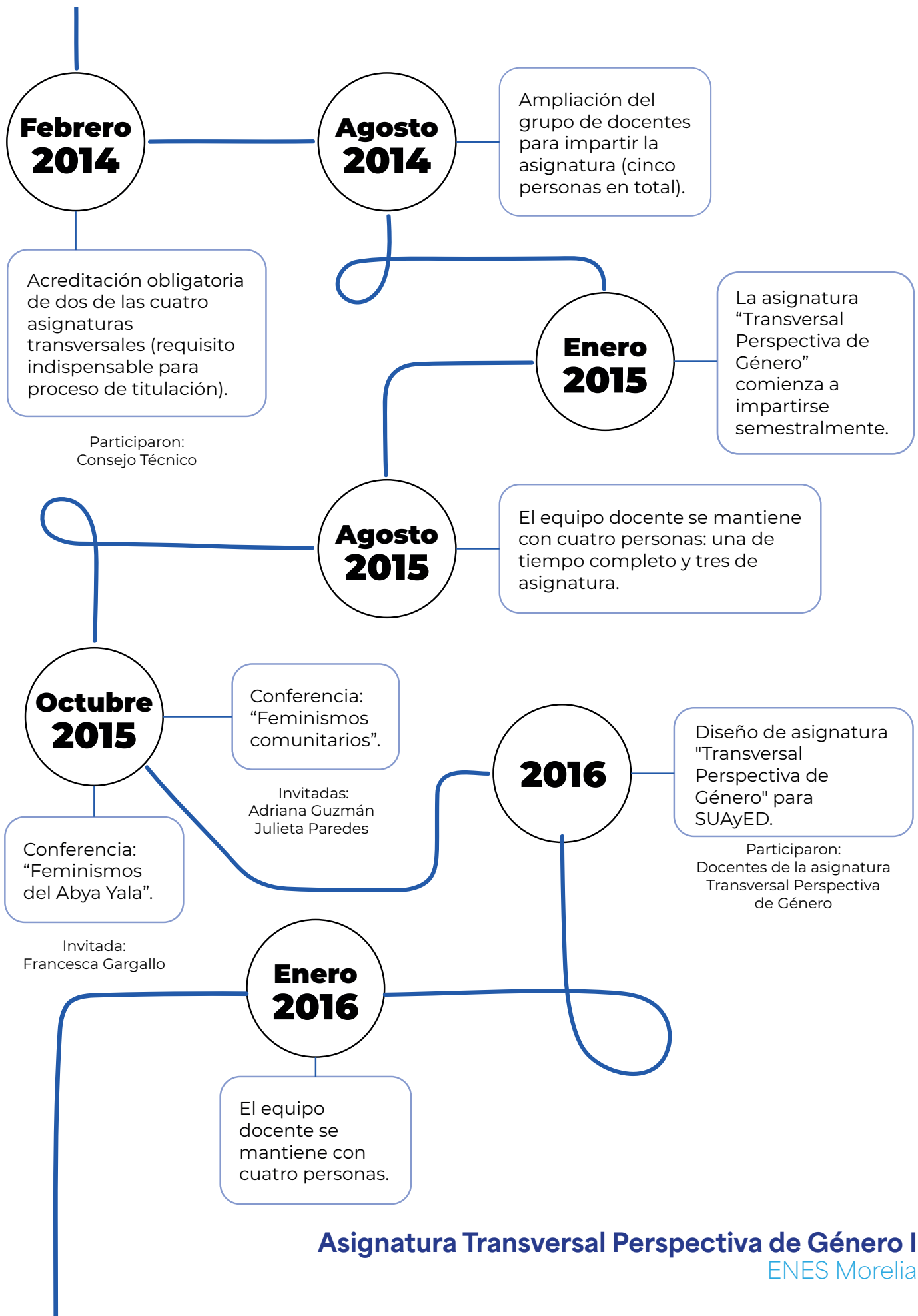
- Adecuamos los contenidos de cada semestre-par dependiendo de los intereses e inquietudes del alumnado.
- En el aula se busca contextualizar cada tema, compartir genealogías y situar en el contexto cotidiano de la ENES y en el personal.
- Partimos de preguntas generadoras y buscamos hacer actividades que motiven a la reflexión y a la discusión entre pares.
- Consideramos que el aprendizaje puede ser significativo si enlazan los temas abordados en el aula con la vida cotidiana personal y colectiva.

Asignatura Transversal Perspectiva de Género I

ENES Morelia

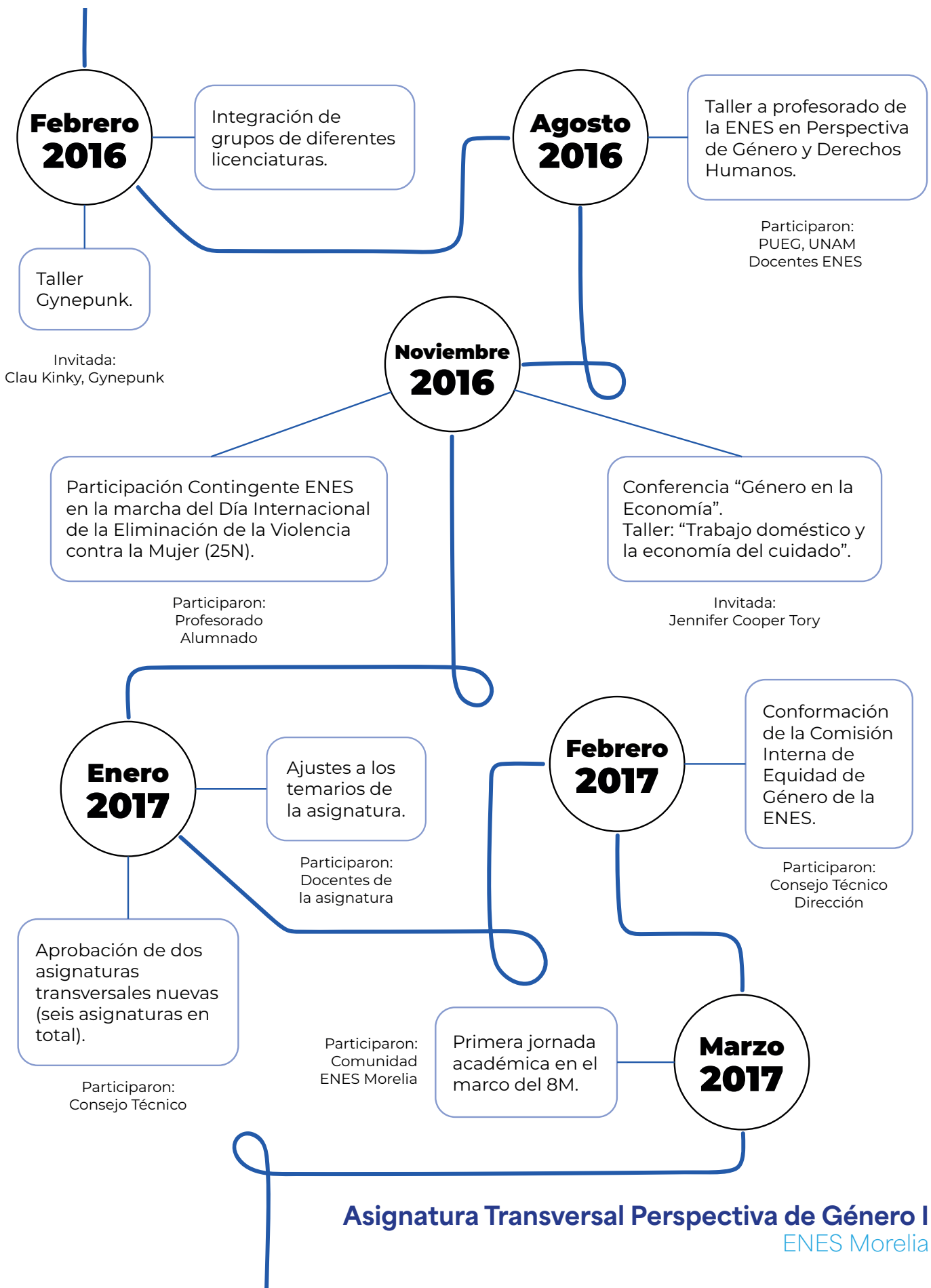


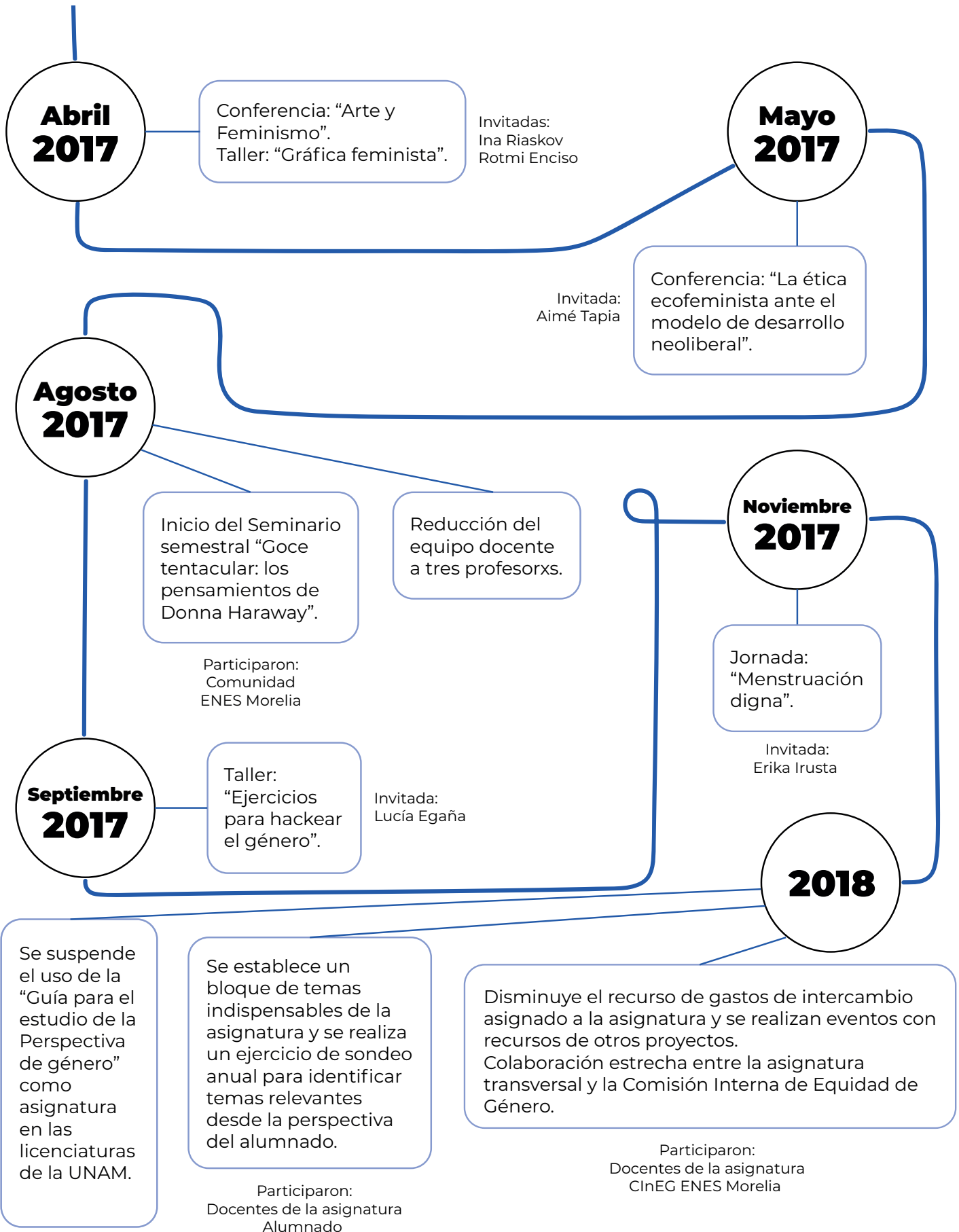
Asignatura Transversal Perspectiva de Género I
ENES Morelia



Asignatura Transversal Perspectiva de Género I

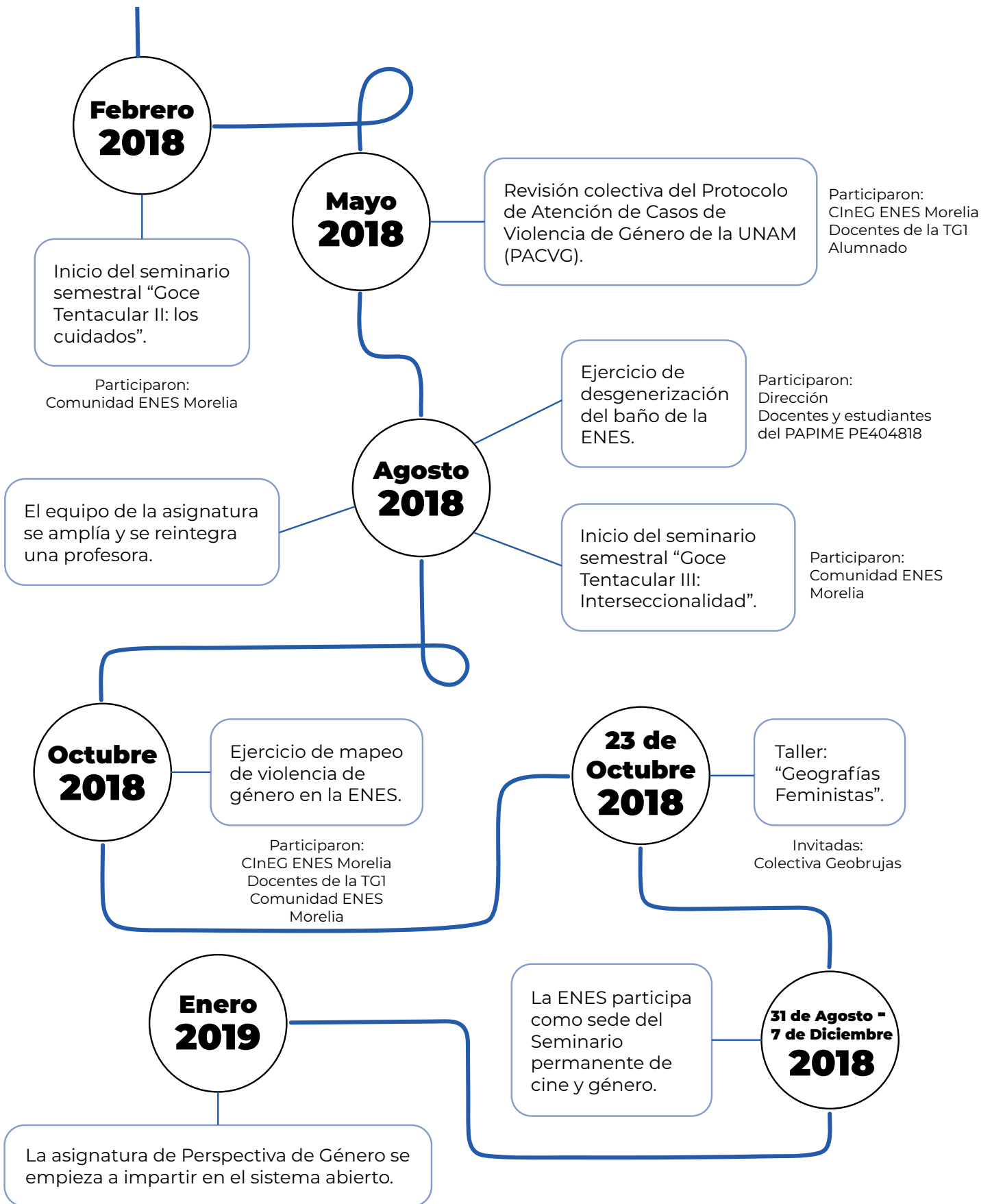
ENES Morelia





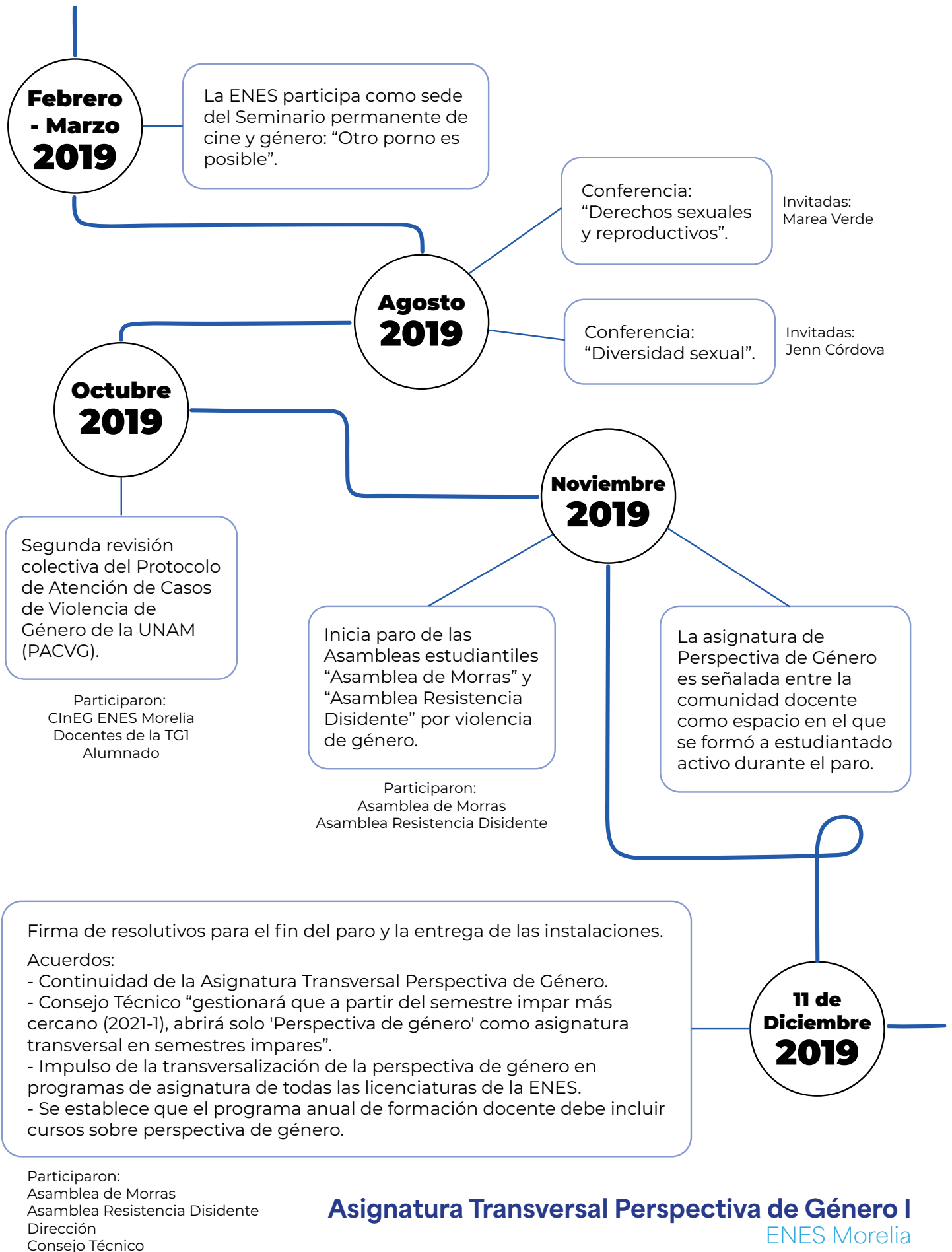
Asignatura Transversal Perspectiva de Género I

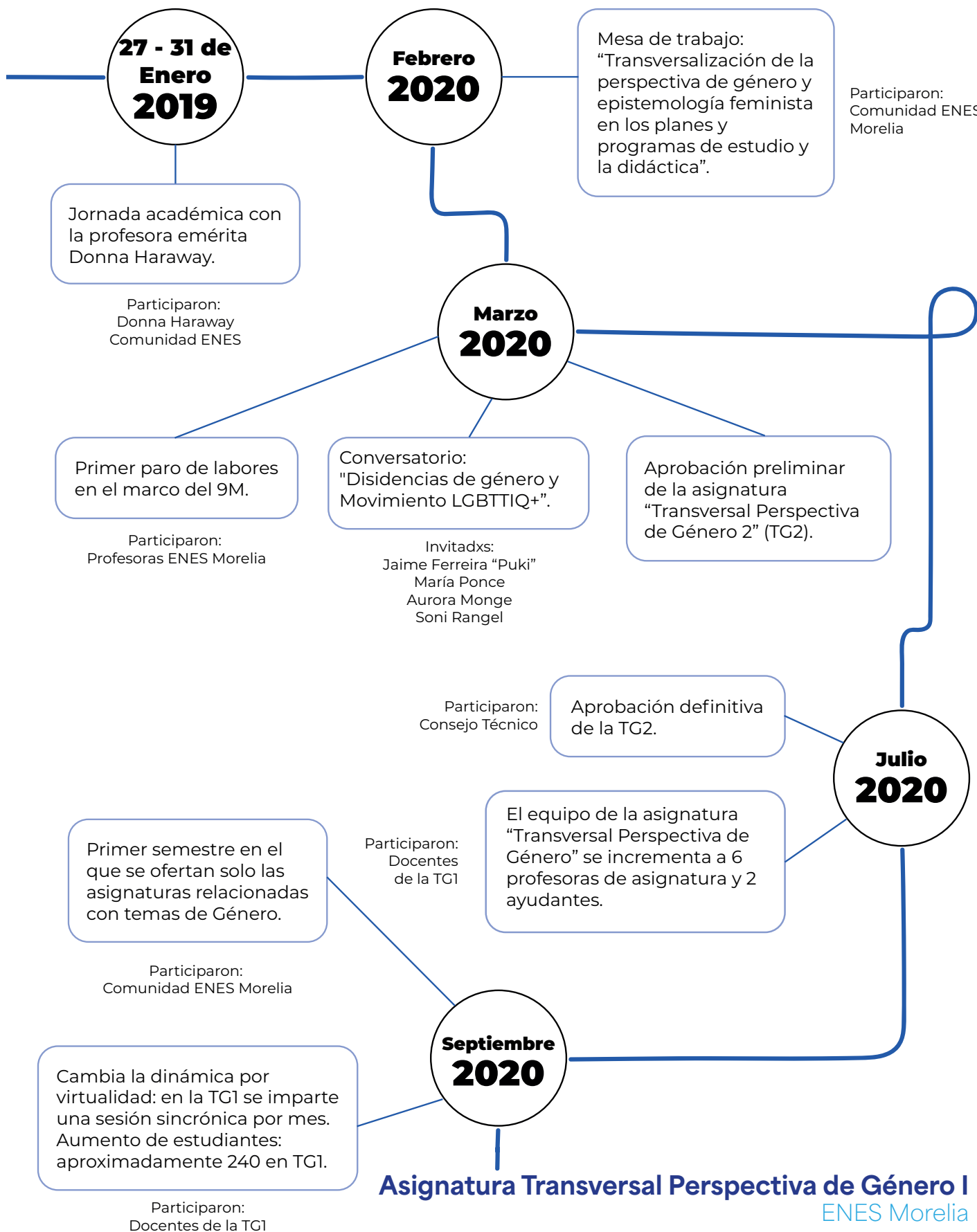
ENES Morelia

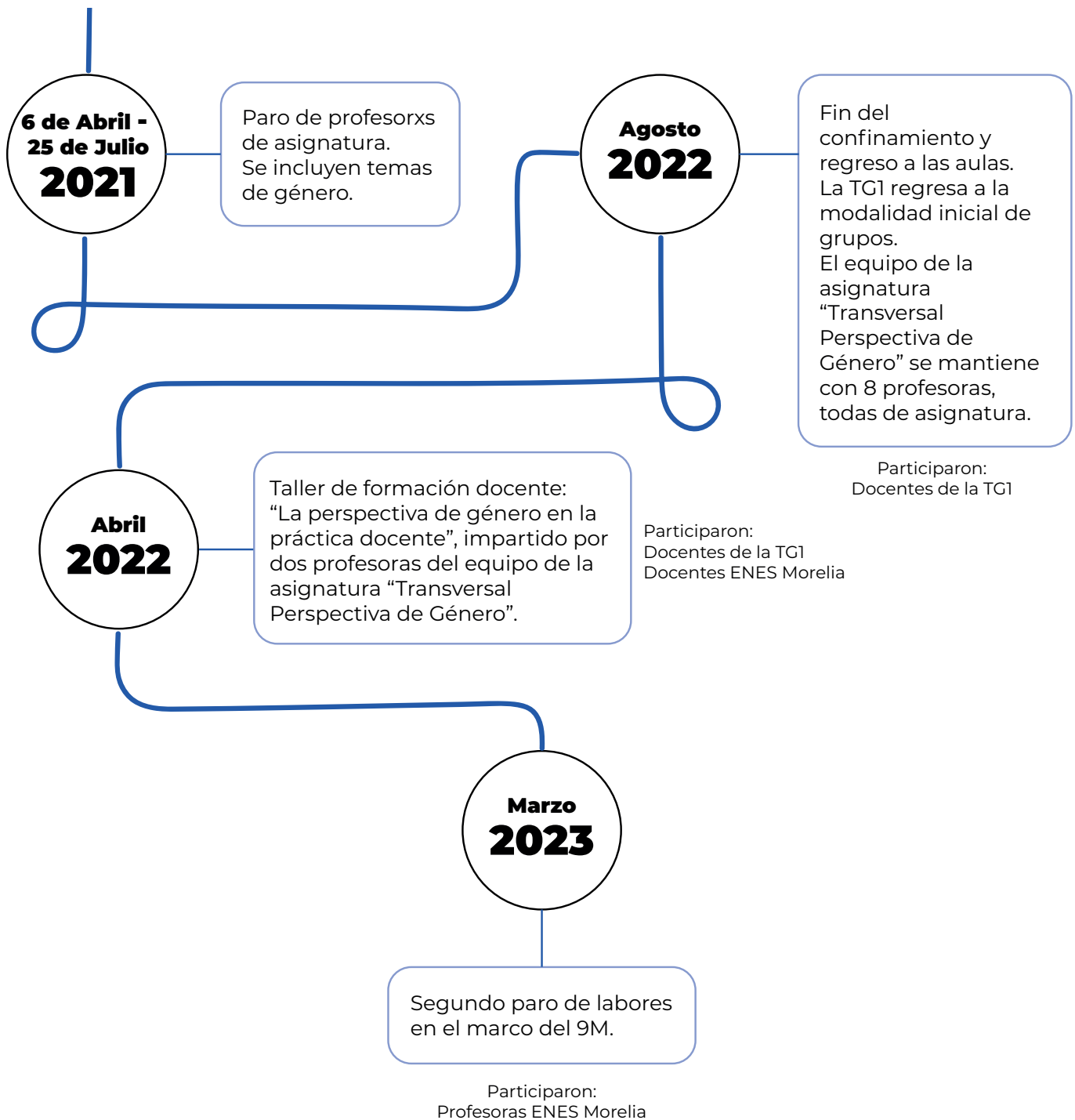


Asignatura Transversal Perspectiva de Género I

ENES Morelia







COLABORACIONES RADICALES EN RUTA A LA TRANSVERSALIDAD

Eunice Herrera Aguilar
Elena Alejandra Ibarra Rojas
Diana Alejandra Manrique Ascencio
Marcela Morales Magaña¹

PRESENTACIÓN

En el verano de 2022 iniciamos un ejercicio de sistematización de nuestra experiencia como docentes de la asignatura Perspectiva de Género. Durante el recorrido, que ha tomado alrededor de diez meses, estuvimos acompañadas de compañeras y compañeros que han tenido alguna implicación en la asignatura, sea como parte del cuerpo docente en calidad de ayudantes, como profesorado en etapas previas, o bien, como parte del personal con funciones administrativas que facilitaron su implementación.

En tanto que el inicio de la historia de nuestra asignatura se remonta al 2012, fue necesario realizar un proceso de reflexión y trabajo colaborativo en varias etapas. El primer ejercicio, a modo de taller, constó de tres momentos:

(1) Taller colaborativo de recuperación de la historia de la Transversal que, a su vez, implicó dos fases de trabajo: la primera compuesta por un ejercicio de documentación, recuperación y recaudación de información sobre los procesos institucionales, docentes y comunicativos. En este ejercicio se identificaron documentos, actores y momentos clave de la transversal, para explicar su propia historia. Luego, en una segunda fase, se desarrolló un taller con doce participantes, en el cual se elaboró una reconstrucción histórica a partir de los momentos y actores centrales, así como una reflexión sobre los aprendizajes que la Transversal y los feminismos han traído a nuestras vidas.

(2) Síntesis del ejercicio de sistematización en conjunto. Esta reconstrucción nos

¹ El texto fue escrito de manera colaborativa, a ocho manos. El orden de aparición de las autoras es alfabético.

hizo preguntarnos cómo ha sucedido la consolidación de la asignatura, qué esfuerzos han estado involucrados, y cómo se han entramado relaciones en este proceso para que la asignatura pueda caminar de la mano de las necesidades, inquietudes y procesos políticos del estudiantado.

(3) Recuperación de experiencias y reflexiones mediante entrevistas semiestructuradas a personas que fungieron como funcionarias y profesoras durante el proceso de diseño e implementación inicial.

Recuperar la historia y aprendizajes implicó mirar hacia atrás y reconocer esfuerzos, aprendizajes, aciertos y desaciertos, además de alianzas de las que hemos echado mano para poder pensar también hacia dónde ir. En ese sentido, la sistematización es valiosa para nosotras y (ojalá) para nuestra comunidad, en tanto que nos permite reconocer y recuperar aprendizajes del camino andado y vislumbrar ajustes para el futuro. Queremos pensar que, además, el ejercicio es valioso más allá de nuestras aulas, para aquellas personas con interés en saber cómo son los caminos docentes desde una mirada feminista; esperamos que puedan encontrarse en este ejercicio o que descubran un camino propio posible.

EL INICIO DE LA ASIGNATURA

Las asignaturas transversales: una de las apuestas del modelo ENES

Para el caso particular de la ENES Morelia, uno de los mecanismos para la implementación de su modelo fue “la incorporación de asignaturas transversales obligatorias” que tienen como función primordial “la formación integral del estudiante” (ENES Morelia, 2016, p. 45). En sus inicios, se contempló que el estudiantado seleccionara dos de cuatro opciones de formación transversal, siendo Perspectiva de Género una de las asignaturas disponibles.² En términos formales, aunque las asignaturas transversales no están incluidas en todos los mapas curriculares de las licenciaturas de la ENES, el Consejo Técnico acordó que cursar y acreditar dos transversales es requisito de titulación.

El respaldo necesario: las complicidades con el (PUEG) y otras entidades de la UNAM

Aunque en Morelia surgió la propuesta de las asignaturas transversales, entendidas como espacio interdisciplinar “en donde gente de todas las carreras se conoce”,³ fue necesario conformar una red de colaboración que permitiera darles forma y orientación en su etapa inicial. De manera particular, el diseño y la puesta en marcha de la asignatura Transversal Perspectiva de Género implicó un ejercicio de construcción de sinergias con distintas instancias de la UNAM, entre las que se destaca el entonces Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

² Las otras opciones disponibles eran: México Nación Multicultural, Ética y Pensamiento Ambiental y Sustentabilidad. Posteriormente se amplió la oferta al incorporar Pensamiento Crítico y Derechos Humanos.

³ Entrevista realizada a la Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz, Coordinadora para la Igualdad de Género en la UNAM (2020-2023) y secretaria general de la ENES Morelia durante el proceso de diseño e implementación de las asignaturas transversales. Fecha: 1 de mayo, 2023.

Una clara muestra de esta colaboración que identificamos es la adopción por parte de la ENES de la Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM: “Trayectos de género, encuentros con diversos campos de conocimiento” (Leñero, 2013). La edición digital de esta guía del PUEG sirvió de orientación y referente fundamental para el profesorado que inició la asignatura transversal en 2013. Asimismo, la asesoría del PUEG fue muy relevante para la contratación del profesorado que impartiría la materia por primera vez.

Además de la orientación docente, la vinculación con el PUEG se remonta a los primeros meses de existencia de la ENES ya que, como parte de los preparativos para impartir la asignatura, en noviembre de 2012 se llevó a cabo la conferencia “Perspectiva de Género y Trabajo Multidisciplinario”, impartida por Ana Buquet Corleto y Martha Leñero Llaca; esta actividad enmarcó la presentación de la asignatura a todo el profesorado de la ENES. Posteriormente, en agosto de 2013 —y como parte del arranque del nuevo ciclo escolar y con los primeros grupos que cursarían la transversal conformados—, Ana Buquet dictó la Conferencia inaugural “Perspectiva de género”. Un mes más tarde, “con la finalidad de fortalecer la asignatura Transversal Perspectiva de Género que se imparte en la ENES Morelia” (ENES Morelia, 2020, p. 58), se llevó a cabo la segunda edición de la Semana ENES. Esta actividad, en la que participaron académicas destacadas, sentó las bases de la dinámica que ha seguido la Transversal desde entonces: estrechar vínculos, construir sinergias y propiciar el encuentro abierto con personas que, desde diversos espacios y latitudes, enriquecen y diversifican la conversación en temas de género y teoría y praxis feminista.

CONSOLIDACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura Transversal Perspectiva de Género se impartió por primera vez en la ENES Morelia en agosto de 2013. Desde entonces empezaría a trazarse la historia de la asignatura en la que destacarían diversas situaciones, eventos y experiencias clave para su consolidación.

Apuesta epistémica

Quienes integramos el equipo que facilita la Transversal Perspectiva de Género hemos trabajado con una pedagogía que parte de la afirmación de que el conocimiento se construye colectivamente, es decir, creemos que nuestra labor como docentes no se limita a transferir conocimientos al estudiantado, por el contrario, apostamos por una coproducción del conocimiento y por la colectivización de los saberes. En este sentido, como señala bell hooks (2021), constantemente estamos transgrediendo, pues no seguimos una agenda preestablecida que nos dicte las prácticas de enseñanza.

Al inicio de cada semestre, la primera sesión está reservada para realizar una consulta entre el alumnado para conocer los temas de interés que les gustaría abordar en el curso. El ejercicio nos da pistas para diseñar el programa de la materia, ajustar contenidos o incluir ejemplos relevantes que guarden relación con las inquietudes expresadas. Por simple que parezca, esta práctica es nodal, pues nos permite situar la asignatura de acuerdo a las condiciones, intereses e incluso necesidades del alumnado. Desde luego, de una emisión a otra del curso, las inquietu-

des del grupo pueden variar significativamente. Lo cierto es que en todos los casos se nota una clara tendencia a explorar algunas temáticas; por ejemplo, una constante ha sido el interés en la violencia de género y, en particular, violencias en las relaciones de pareja.

Diseño pedagógico

El temario de la materia contempla tres momentos: el primero es el del re-conocimiento entre docentes y estudiantes, así como el diagnóstico para identificar temáticas de interés. El segundo momento comprende lo que llamamos “bloque básico” de contenidos que consideramos fundamentales:

- I) La Historia del feminismo; que nos acerca al surgimiento y desarrollo de las tres olas del feminismo. También nos permite conocer a las exponentes más destacadas de cada ola y sus principales argumentos.
- II) Epistemologías feministas; para explorar las contribuciones de la teoría feminista al campo de estudio. Asimismo, revisamos el debate sobre la construcción del conocimiento, la vigencia y pertinencia en el contexto contemporáneo de la producción científica.
- III) Género como categoría analítica; tema mediante el cual advertimos el origen de la categoría, así como los diversos elementos que la integran. Igualmente, reflexionamos en torno a las distintas acepciones del concepto.
- IV) Interseccionalidad; para revisar la genealogía de los enfoques interseccionales, así como los alcances y los límites del debate sobre la interseccionalidad.

El tercer momento del curso atiende los temas de interés propuestos por las y los estudiantes. Para el profesorado, este momento representa desafíos importantes en términos de una amplia exploración bibliográfica, de revisión de debates contemporáneos y, en ocasiones, de la participación individual en cursos de formación docente.

Herramientas didácticas

Cuando ideamos las herramientas pedagógicas también pensamos las estrategias que nos permiten colaborar con estudiantes de las distintas licenciaturas que se imparten en la ENES Morelia.⁴ Sin duda, en cada campo de conocimiento existen acercamientos previos a los contenidos que abordamos, por ello justamente necesitamos estrategias didácticas que nos permitan integrar distintas perspectivas. Sabemos que cada estudiante se suma a la Transversal con experiencias, historias y saberes propios que ameritan ser reconocidos. Nuestro compromiso como docentes es generar las condiciones que les permitan descubrir el mundo con el que llegan a la clase.

La espontaneidad y la creatividad han resultado excelentes aliadas para seleccionar las herramientas pedagógicas con las que cada semestre generamos nuevas experiencias de ense-

⁴ A partir del 2015 la asignatura empieza a impartirse semestralmente y se abre a todas las licenciaturas que se ofertan en la ENES Morelia: Geociencias, Ciencia de materiales sustentables, Tecnologías para la información en ciencias, Ciencias ambientales, Ecología, Ciencias agroforestales, Estudios sociales y gestión local, Geohistoria, Administración de archivos y gestión documental, Arte y diseño, Historia del arte, Literatura intercultural, Música y tecnología artística.

ñanza-aprendizaje. Las exposiciones frente a grupo, la proyección de videos, el uso de tableros colaborativos, las conferencias y conversatorios con ponentes “expertos y expertas” en algunos temas, por referir algunos ejemplos, son recursos que se renuevan en cada emisión del curso. Entre las estrategias didácticas que más hemos gozado destacan los talleres, el mapeo del cuerpo-territorio,⁵ las actividades lúdicas que invitan al juego, los círculos de escucha y los picnics de cierre de semestre.

Las circunstancias externas a la materia también nos exigen repensar nuestras herramientas didácticas. Durante la pandemia por COVID-19 nos atrevimos a crear nuestros propios dispositivos didácticos, de manera que produjimos una serie de podcasts para hablar de temas que suelen estar en el radar del estudiantado.

Recientemente realizamos un ejercicio de sistematización con el que recuperamos los conocimientos y las experiencias de las y los alumnos en el marco de la Transversal. El grupo nombró los temas con los que más resonó en el semestre. Enseguida, los situaron en el contexto de la ENES Morelia, es decir, los vincularon a situaciones reales y cotidianas que observan y/o que viven en la escuela. Por último, propusieron acciones concretas para incidir en las problemáticas que enunciaron. Así, no solo identificamos el saldo pedagógico del estudiantado, sino que también activamos en ellas y ellos saberes que estamos seguras sobrepasan la asignatura.

Ahora bien, nuestras estrategias didácticas no serían viables sin la complicidad de las y los estudiantes que se involucran activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, todo esto sucede en virtud de las prácticas de cuidado que establecemos con el alumnado. Dentro y fuera del salón de clases propiciamos encuentros afectivos, la escucha atenta, el habla respetuosa y el disenso cuidadoso.

Por nuestra parte, como equipo docente, nos procuramos múltiples cuidados. El trabajo de organización interno y externo al salón de clases se ajusta a los tiempos, las necesidades y las condiciones de cada persona. A guisa de ejemplo, somos empáticas y nos apoyamos cuando las profesoras que estamos maternando tenemos alguna dificultad con nuestras hijas e hijos. Es así como confirmamos nuestro compromiso con una pedagogía que se esfuerza por reconocer la situación de cada estudiante y de cada profesora y profesor que hace parte de la asignatura.

Configuración del equipo docente

El equipo docente base de la Transversal Perspectiva de Género está conformado por cuatro profesoras: una profesora de tiempo completo y tres profesoras de asignatura. En sus inicios, la materia era impartida de manera individual, o sea, cada profesora asumía el curso para alguna de las licenciaturas de la ENES Morelia. Progresivamente hemos transitado a la modalidad de trabajo conjunto, es decir, el equipo completo es responsable de facilitar la asignatura con el objetivo central de propiciar el diálogo entre licenciaturas, que está en la propuesta inicial del modelo de nuestra Escuela.

⁵ Esta herramienta nos ha permitido identificar nuestro cuerpo como el primer territorio que habitamos y que se ve atravesado por múltiples violencias. El ejercicio consiste en trazar una silueta humana en papel, en nombrar las violencias que observamos y/o que hemos experimentado dentro del campus, enunciar qué emociones nos detonan esas experiencias y en qué parte del cuerpo las sentimos. La fuerza que tiene el mapeo del cuerpo-territorio nos demanda mucho cuidado con el manejo de la situación.

El equipo docente a cargo de la Transversal se ha reconfigurado a razón de eventos que han incidido de manera crucial en la historia de la entidad. En noviembre de 2019, nuestra Escuela transitó por un paro de actividades convocado por dos asambleas estudiantiles: Asamblea de Morras y la Asamblea de Resistencia Disidente. Como parte de los resolutivos para dar conclusión al paro de actividades, se estableció en uno de los puntos la obligatoriedad de la materia para el estudiantado. También, a partir de este acuerdo, se estableció que Perspectiva de Género sería la única asignatura transversal que se ofertaría en los semestres impares.

Esta modificación también implicó la conformación de un equipo de trabajo más robusto para atender a todo el estudiantado de la Escuela que debe cursar asignatura transversal en ese período. Así, de cuatro profesoras, se amplió el equipo a seis profesoras de asignatura y dos ayudantes. En 2020, en el contexto de la pandemia por COVID-19, la materia transitó a la modalidad virtual. En ese año se registró el número más alto de estudiantes cursando la Transversal (aproximadamente 240 personas en la plataforma Classroom).

Un aspecto relevante es que este amplio grupo ha atendido a la interdisciplinariedad, de manera que, desde los ámbitos de la economía, la jurisprudencia, la antropología, las ciencias ambientales, los estudios sociales y gestión local, la historia del arte y la psicología hemos aportado distintas miradas, contribuyendo así a la conformación de un espacio de enseñanza nutrido por diferentes voces. Nuestras diversas perspectivas apuntan a la recreación de un proceso de enseñanza-aprendizaje amoroso, crítico y libre.

LA VIDA DOCENTE

Durante el proceso de sistematización de la experiencia de la Transversal Perspectiva de Género, se hizo evidente que la asignatura nos había afectado de maneras muy diversas y sus alcances trascendieron el aula impregnando los diversos espacios que habitamos al interior de la escuela. Como parte de nuestras reflexiones, reconocimos que nuestra práctica como docentes y académicas feministas se había trastocado intensamente a partir de los años de docencia en temas de género. A fin de recuperar todas las afectaciones e impactos que experimentamos en todos estos años de docencia, nos planteamos la pregunta: ¿qué le hizo el feminismo a tu práctica docente? Nuestras reflexiones se centraron en cinco ámbitos: al rol y espacio; a lo íntimo-personal; a las interacciones; a lo establecido y a lo creativo.

En el ámbito del rol y el espacio, durante la conversación reconocimos que el feminismo y las pedagogías feministas nos han hecho ver que “en el aula, no todas las ideas tienen cabida y no todas las personas pueden decirlas. En muchas ocasiones en muchos espacios no todas las personas pueden conversar y hay dispositivos para unas personas y otras.”⁶ En este sentido, el feminismo ha propiciado la construcción de espacios autorizadores desde una perspectiva epistémica; así como habilitar y acompañar para que el estudiantado pueda crear y podamos co-crear con ellos y con/entre nosotras. También desde esa perspectiva hemos podido cuestionar en el aula el origen del conocimiento y recuperar ejemplos y situaciones para dialogar. Asimismo, dentro

6 Testimonio recuperado del Taller: Sistematización de la historia e impactos de las asignaturas transversales Perspectiva de Género 1 y 2 de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENES Morelia), 17 de agosto del 2022.

del espacio docente, hemos podido revisar la currícula, incorporar nuevas lecturas y la perspectiva de género a otras asignaturas; situar las investigaciones y promover los procesos creativos y experimentales en el aula por parte de nosotras y del estudiantado.

A lo íntimo y personal, el feminismo trascendió en el reconocimiento de los afectos, la confianza, el cuidado y las redes de apoyo en lo cotidiano y como parte del quehacer docente. En los procesos de autocuidado y validación de las emociones personales y de las otras como nuestro contexto de trabajo y también de lucha. Nos ha dado la confianza para poder hablar, sentir la seguridad de que desde el feminismo estaremos hablando y dialogando en un espacio seguro y la certeza de que los cambios que estamos haciendo y percibiendo tienen un sentido transformador profundo, que impacta en cómo el estudiantado nos mira y nos ubica como su referente docente, de investigación, de producción de conocimiento.

En las interacciones identificamos la importancia de reconocer y propiciar espacios para el co-aprendizaje con estudiantes y colegas a partir de pensar juntas las preguntas que nos importan, pensar desde ahí que en el aprendizaje se atraviesan emociones, situaciones que van más allá del espacio laboral y/o académico y que esto implica una escucha activa. También nos ha implicado repensar nuestras relaciones con nuestros pares, desde un lugar de admiración, afecto, apoyo mutuo y complicidad para la creación en red.

El feminismo también nos ha posibilitado identificar, cuestionar y buscar cambiar lo establecido hacia prácticas docentes concretas como lo son: flexibilizar las relaciones jerárquicas en el aula, procurar el cuidado del grupo a través de acuerdos colectivos, la apertura a nuevos paradigmas y entender el aprendizaje como un proceso integrado y no lineal tal como lo mencionaron las compañeras:

Desde mi proceso de capacitación como persona orientadora, sí veo en mi docencia dos cambios: uno de ellos es la revisión del programa y la inclusión de un tema, este proceso me fue muy sencillo. Y ahora me doy cuenta que si bien he procurado tener una comunicación más asertiva y horizontal, me parece que también conocer estos temas me dio más seguridad. Cuando una lo hace de manera intuitiva, te queda la duda si una actitud de cuidado no tiene que ver con ser poco estricta. Reconocer que el cuidado y la flexibilidad son parte del proceso de aprendizaje.⁷

Una reflexión común es que el feminismo nos hizo repensar nuestra propia práctica, donde los procesos van más allá de lo racional y que tiene que ver con nuestros aprendizajes mediados por la experiencia (cuerpo) y por los sentidos, así como la necesidad de acciones enlazadas a prácticas cotidianas que trascienden el aula.

⁷ Testimonio recuperado del Taller: sistematización de la historia e impactos de las asignaturas transversales Perspectiva de Género 1 y 2 de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENES Morelia), 17 de agosto del 2022.

Formación profesional

Vinculado a nuestra formación profesional, reconocemos que nuestro proceso como docentes nos ha llevado a entendernos de manera dinámica e implicada, lo cual lo hemos traducido en una necesidad de formarnos continuamente, de preguntarnos y discutir los temas que nos están interpelando dentro y fuera del aula y diseñar herramientas para llevar esas conversaciones dentro de la Transversal. Algunos temas a los que hemos dirigido la reflexión son: epistemologías y pedagogías feministas y decoloniales; inclusión de diversidades corporales y funcionales en el aula; diversidad sexo-genérica, entre otros. Como parte de nuestro quehacer hemos propiciado la construcción de espacios de reflexión colectiva. La participación en seminarios temáticos, la socialización y discusión de textos, el intercambio continuo de materiales audiovisuales útiles en el aula y de interés de todas son solo algunas de las estrategias que implementamos.

Consolidación del equipo de trabajo

Como equipo de trabajo, coincidimos en varias prácticas que han propiciado nuestra consolidación. Tal es la integración como grupo amplio de docentes con experiencia y compromiso por la práctica docente feminista y con disposición a formarse de manera continua. El grupo ha tejido lazos entre el activismo, la vida académica y la docencia y ello ha fortalecido las estrategias pedagógicas y las alianzas de la asignatura.

Un elemento importante para la consolidación del equipo de trabajo es el tránsito de profesoras y profesores durante los primeros años de la Transversal, es decir, todos los cambios, entradas y salidas fueron reflejo de la disposición político-administrativa para la contratación de profesoras y profesores suficientes para la impartición de la materia: de los encuentros y desencuentros con los distintos posicionamientos éticos-políticos-pedagógicos por parte del equipo docente, de las apuestas, disposiciones comunes y caminos personales. Todo ello generó que, desde 2013 al 2018, se pudiera consolidar un equipo de profesoras con una apuesta pedagógica feminista en común.

Derivado del paro estudiantil del 2019, se conformó un equipo de trabajo más amplio con el que se diseñó una asignatura transversal de manera colaborativa y organizada. Otra práctica que identificamos es la integración de compañeras egresadas como ayudantes en el aula, su presencia genera un diálogo más cercano y situado, más acorde a las vivencias cotidianas del estudiantado. Un acierto también ha sido la organización del equipo a partir de la distribución del trabajo, pensado y llevado desde el entendimiento mutuo, respeto, empatía y el reconocimiento de las habilidades, disposiciones, potenciales y trayectorias personales de todas las integrantes. Al inicio, durante y al finalizar cada curso, buscamos generar espacios para dialogar entre nosotras y co-construir las estrategias didácticas. Cada semestre el equipo de trabajo se reúne para realizar la planeación del nuevo curso (en su formato de 4 o 7 profesoras); como primer punto hacemos un recuento de lo sucedido en el curso anterior y recuperamos elementos que nos gustaría incorporar. También comentamos sobre nuevas estrategias para mejorar en aula, cursos y espacios de formación posibles para nosotras, actividades y lecturas nuevas o ideas de las posibles temáticas e invitadas. Es decir, la revisión abarca todos los aspectos del curso: temática, estrategias didácticas y necesidades del profesorado para mejorar su práctica docente.

De igual manera, al finalizar el semestre, buscamos hacer un recuento de cómo sentimos los grupos, y nosotras mismas; conversamos sobre la receptividad del estudiantado a los temas y actividades, el cumplimiento de objetivos y los alcances de la asignatura durante ese semestre.

También encontramos prácticas que no han facilitado la consolidación, como lo son las dificultades administrativas que tiene el estudiantado para cursar la materia, es decir, la Transversal Perspectiva de Género solo es reconocida como parte del mapa curricular de algunas licenciaturas, con un cierto número de créditos. Esta situación ocasiona que haya estudiantes que se ven en la obligación de cursar una asignatura que no les representa ningún crédito en el historial académico. También hemos observado cómo la asignatura es, en ocasiones, desestimada e infravalorada por integrantes de la comunidad académica, generando tensiones e incomodidades al ser nombrada por el estudiantado o profesoras en espacios externos a la Transversal.

Desbordamiento de la asignatura

Como mencionamos antes, la Transversal Perspectiva de Género nos ha implicado llevar nuestras reflexiones hacia otras aulas. Consideramos que trascender el espacio de la Transversal hacia las distintas disciplinas y alimentar la Transversal de otros espacios académicos y no académicos son indicadores de la consolidación de la asignatura.

La experiencia continua de impartir la asignatura Perspectiva de Género ha representado, para algunas de nosotras, la posibilidad de reconocer el profundo interés de buena parte del estudiantado en que se trabaje en el aula con pedagogías críticas, centradas en los cuidados y en las necesidades específicas de los grupos con los que trabajamos. Desde luego, también ha puesto en evidencia el profundo interés que tienen las y los estudiantes de reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la desigualdad, la inclusión, las relaciones de poder, entre otros temas que son relevantes para otras asignaturas.

Para otras, la Transversal Perspectiva de Género ha posibilitado la construcción de una docencia más implicada, afectiva, que reconoce los vínculos estrechos que se construyen en el aula.

ALIANZAS Y COLECTIVIDAD

En un reconocimiento de la importancia y necesidad de la diversificación de voces y saberes, consideramos que hemos procurado la construcción de una asignatura que combina dos dinámicas de interlocución: por un lado, la participación simultánea de todas las docentes involucradas en la materia nos ha ayudado a ampliar la mirada y las reflexiones en el aula y fuera de ella; por otro lado hemos procurado la construcción y fortalecimiento de alianzas o colaboraciones con múltiples aliadas, compañeras, especialistas, activistas y defensoras feministas.

Los puentes de colaboración, en cuanto a la dinámica o flujo de desarrollo de la asignatura, han representado una diversificación de trayectos que exponen las múltiples expresiones, ejercicios y encarnaciones del género y sus estudios. Es importante destacar que buena parte de la formación de dichos puentes de colaboración depende de la delimitación de temas de interés por parte de alumnas y alumnos de la asignatura, por lo que en cada semestre se generan colaboraciones específicas, ya sea por primera vez o de manera reiterada, con compañeras y aliadas que se han especializado en las temáticas priorizadas por el estudiantado.

Además, cada semestre durante el desarrollo de la Transversal, las sesiones conjuntas de diálogo con las diversas aliadas o colaboradoras representan un espacio de encuentro entre las y los participantes, en el que convergen a compartir sobre sus temas de interés y que forman parte de la asignatura. Las sesiones conjuntas están marcadas por la multidisciplinariedad, tanto del alumnado como de las invitadas y las docentes, por lo que aportan miradas y perspectivas amplias sobre los estudios de género y sus discusiones. Consideramos que la diversificación de saberes y narrativas ha ampliado las reflexiones que se generan en la asignatura y ha ayudado a vincular las áreas de interés del estudiantado con las trayectorias de activismo, apuestas político-sociales, investigaciones, áreas de especialización, etcétera, incidiendo en la visibilización de lo discutido en las aulas desde la voz de las invitadas.

Aunado a lo anterior, las actividades de difusión y colaboración también han abonado de manera significativa en las reflexiones y construcciones colectivas, como es el caso de la participación de las compañeras del feminismo comunitario, Francesca Gargallo y Jennifer Cooper, entre muchas otras.

Además de las colaboraciones durante el desarrollo de la asignatura, las alianzas con docentes, coordinadoras, funcionarias, alumnado, etcétera, han abonado a la conformación de la Transversal como un espacio seguro para la comunidad estudiantil, las disidencias sexuales y las personas interesadas en los estudios de género.

Particularmente la vinculación con la Comisión Interna para la Equidad de Género de la ENES Morelia ha aportado a la difusión, procuración de rutas y redes de acompañamiento ante casos de violencia de género, así como de construcción de espacios feministas, seguros y de encuentro para alumnas y docentes. Las colaboraciones con la Comisión Interna para la Equidad de Género responden a una diversidad de objetivos que incluyen incidir en la prevención de la violencia de género, identificar mecanismos y estrategias de atención, así como de situaciones de particular riesgo o preocupación.

Consideramos que las alianzas siguen y seguirán siendo materia de creación y fortalecimiento. Reconocemos, por ejemplo, colaboraciones pendientes con colectividades que están siendo partícipes de las discusiones sobre la situación actual de atención a la violencia de género en la ENES. Sin embargo, aún no se han generado las condiciones necesarias para dicha colaboración.

La integración y diálogo con personas egresadas de la ENES, particularmente de la Transversal, también ha sido sumamente importante para la asignatura, ya sea al integrarse como asistentes de profesoras o como invitadas o invitados en las sesiones; ellas y ellos han abonado a las reflexiones desde sus campos de conocimiento y han ampliado su experiencia laboral como parte de la Transversal.

También es importante mencionar que la Transversal Perspectiva de Género, las actividades y los estudios de género al interior de la ENES Morelia, bien podrían representar parte importante de las aportaciones que se han destacado por parte de la ENES dentro y fuera de la comunidad universitaria.

CONCLUSIÓN

La sistematización de experiencia de 10 años de la asignatura Transversal Perspectiva de Género nos hizo recuperar situaciones, personas, encuentros y desencuentros, prácticas que han configurado esta historia y la consolidación de una asignatura.

En este ejercicio nos re-conocimos, nos re-situamos, nos contra-referenciamos. Mirarnos a nosotras mismas, unas a otras, ha sido un ejercicio que no solo nutre nuestra práctica docente, también nuestra apuesta personal y política sobre el lugar de los feminismos y las feministas dentro de la Universidad y de los posibles caminos para continuar. Colectivizar los aprendizajes ha resultado en una potente herramienta para poder mirar una práctica docente feminista desde el trabajo colectivo y con una implicación profunda en la vida de todas.

Referencias

- Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia. (2016). *Memoria 2012-2015*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2020/09/Memoria-ENES-2012-2016web.pdf>
- Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia. (2020). *Cuarto Informe de Actividades de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, periodo 2016-2020*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://cronos.enesmorelia.unam.mx/descargas/Informe-2020-ENES-web.pdf>
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. España. Capitán Swing.
- Leñero, Martha. (2013). *Trayectos de género: encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Asignatura Transversal Perspectiva de Género II

ENES Morelia

Perspectiva de Género II

Nombre oficial de la asignatura

TG2: Epistemologías Feministas

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

25 de septiembre de 2020 (semestre 2021-1)

Comienzo de impartición de la asignatura

Semanal todos los viernes

Frecuencia de impartición

32 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de todas las licenciaturas que hayan cursado la asignatura Transversal Perspectiva de Género I.

Objetivos: co-reflexionar de forma situada las implicaciones de las categorías centrales emanadas de las epistemologías feministas.

Co-reflexionar las implicaciones epistémicas, ontológicas, axiológicas, metodológicas y praxiológicas articuladas en el modelo educativo de la ENES Morelia.

Analizar la crítica del senti-pensar feminista a la economía política de la producción académica.

Pensar, a partir de inquietudes y reflexiones individuales y colectivas, las articulaciones posibles con las epistemologías feministas para ponerlas en práctica.

Contenidos:

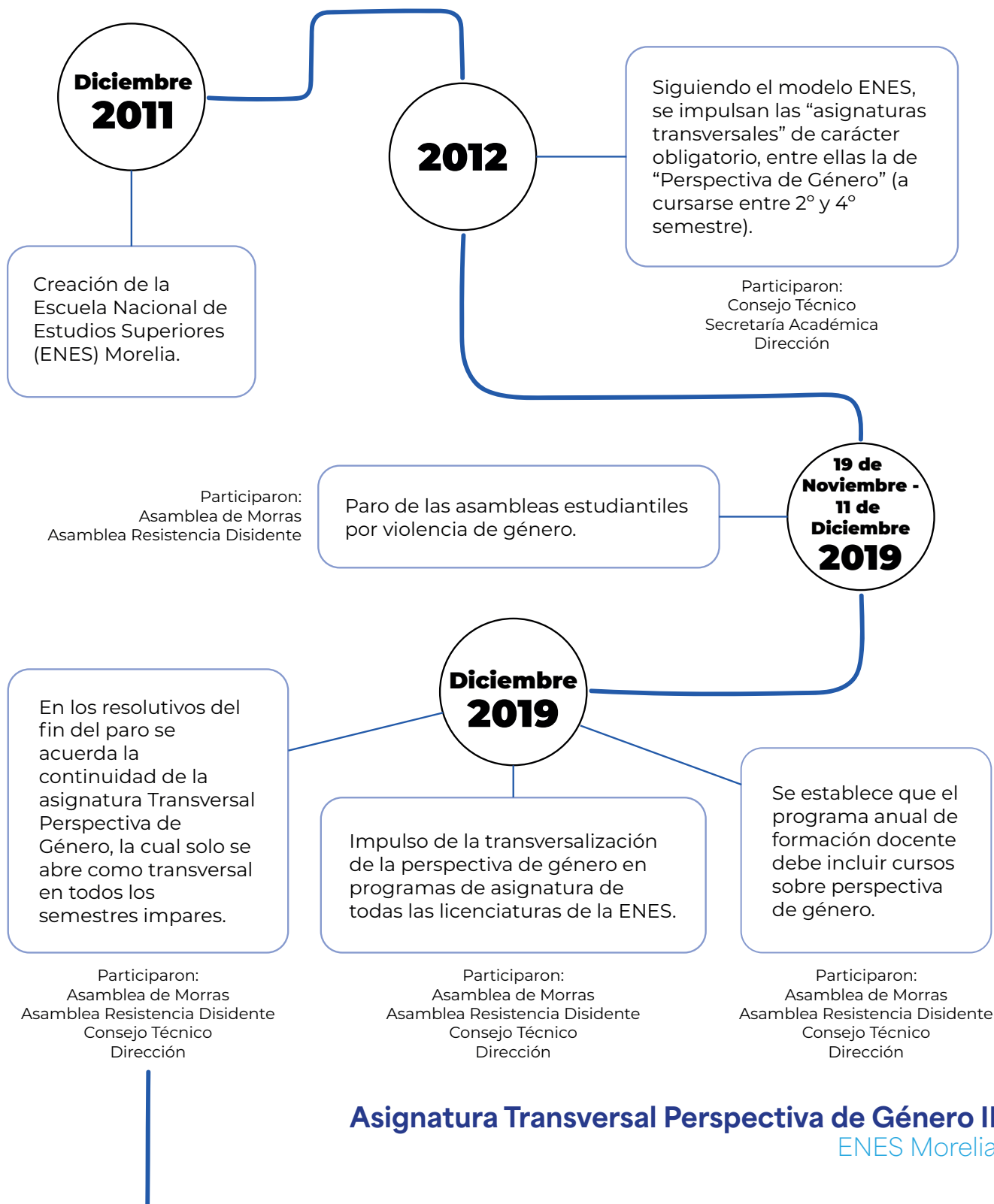
- La vocación de la asignatura es reflexionar crítica y colaborativamente, desde las epistemologías feministas, las políticas de producción de conocimiento(s) y las posibilidades de la transdisciplina en el contexto educativo de la ENES Morelia. Adicionalmente, la forma como se imparte es tan relevante como la selección que hemos hecho de temas, lo que ha articulado la pedagogía feminista tanto en las prácticas como en los contenidos.

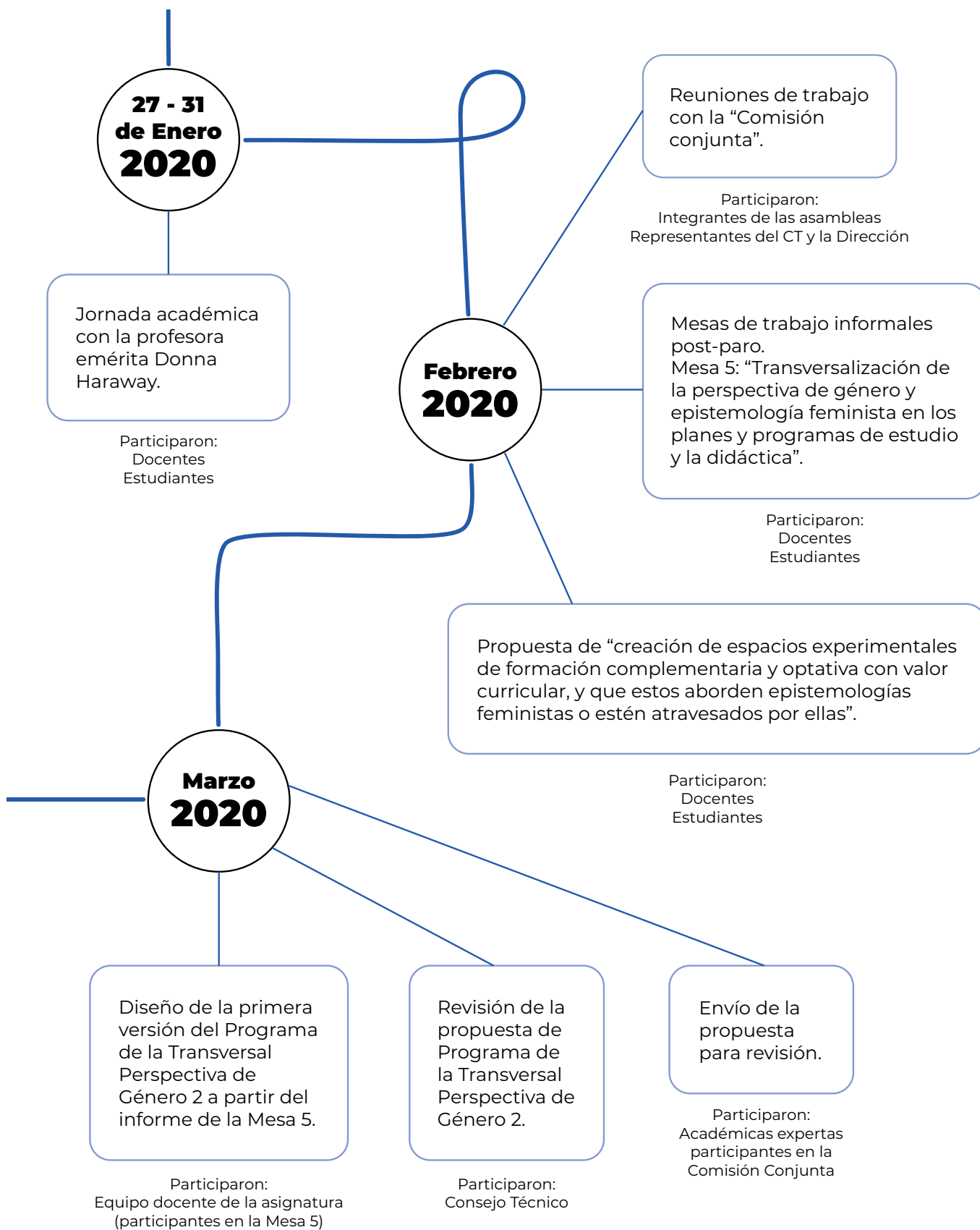
Características de la asignatura y datos peculiares:

- La TG2 surge en el contexto de reflexión colectiva posterior al paro convocado por dos asambleas estudiantiles.
- Por tratarse de una asignatura de formación complementaria, transversal, que no tiene un carácter obligatorio, es frecuente que se integren personas con interés en el tema, incluyendo profesorado, estudiantes de posgrado y personas egresadas que están en proceso de construir su proyecto de titulación.
- Las sesiones en aula se complementan con el espacio de conversación virtual denominado "Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes". Mediante este dispositivo se propicia un espacio de reflexión colectiva con académicas que trabajan temas relevantes para la asignatura, además, se expande la conversación más allá del aula, posibilitando que otras personas interesadas en el tema puedan participar de la conversación.

Asignatura Transversal Perspectiva de Género II

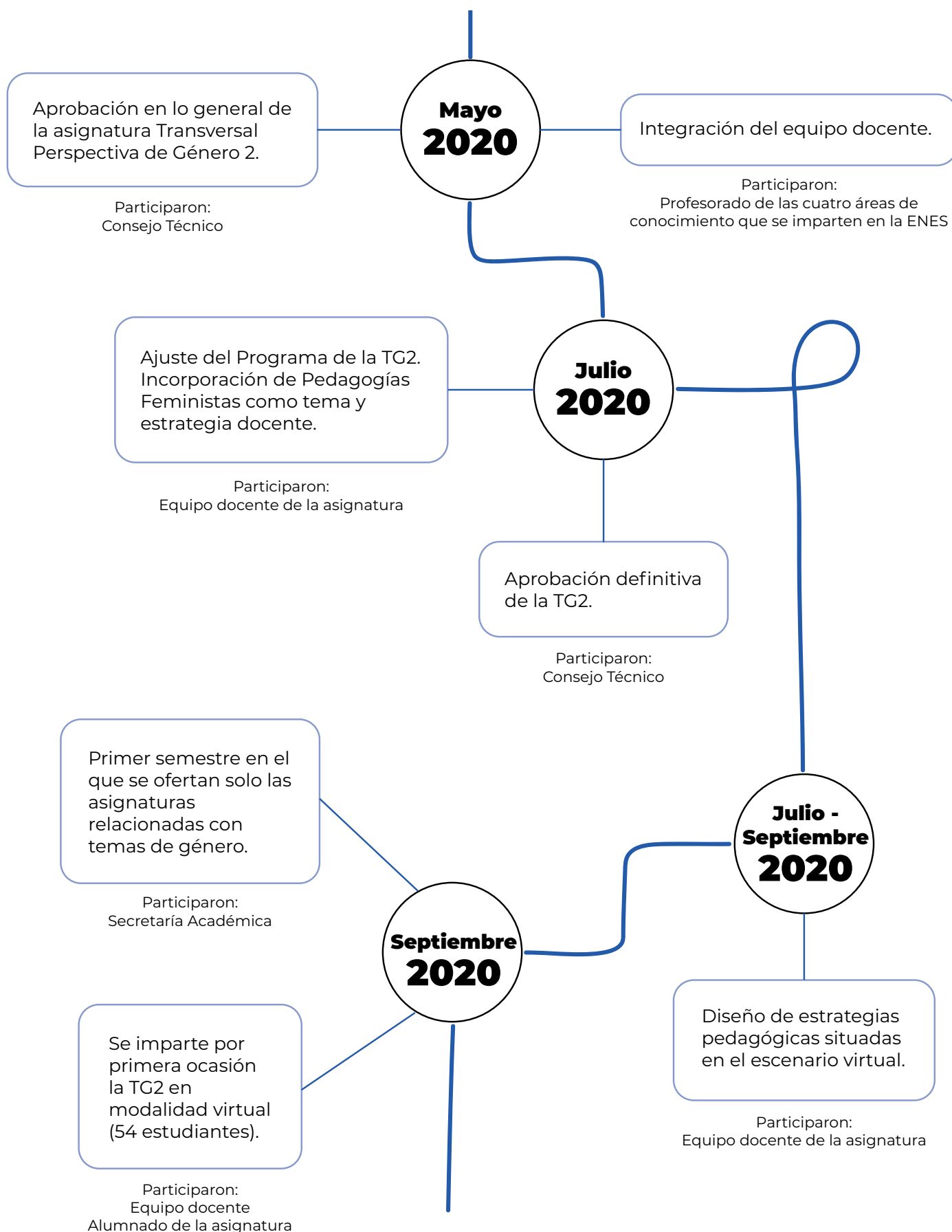
ENES Morelia



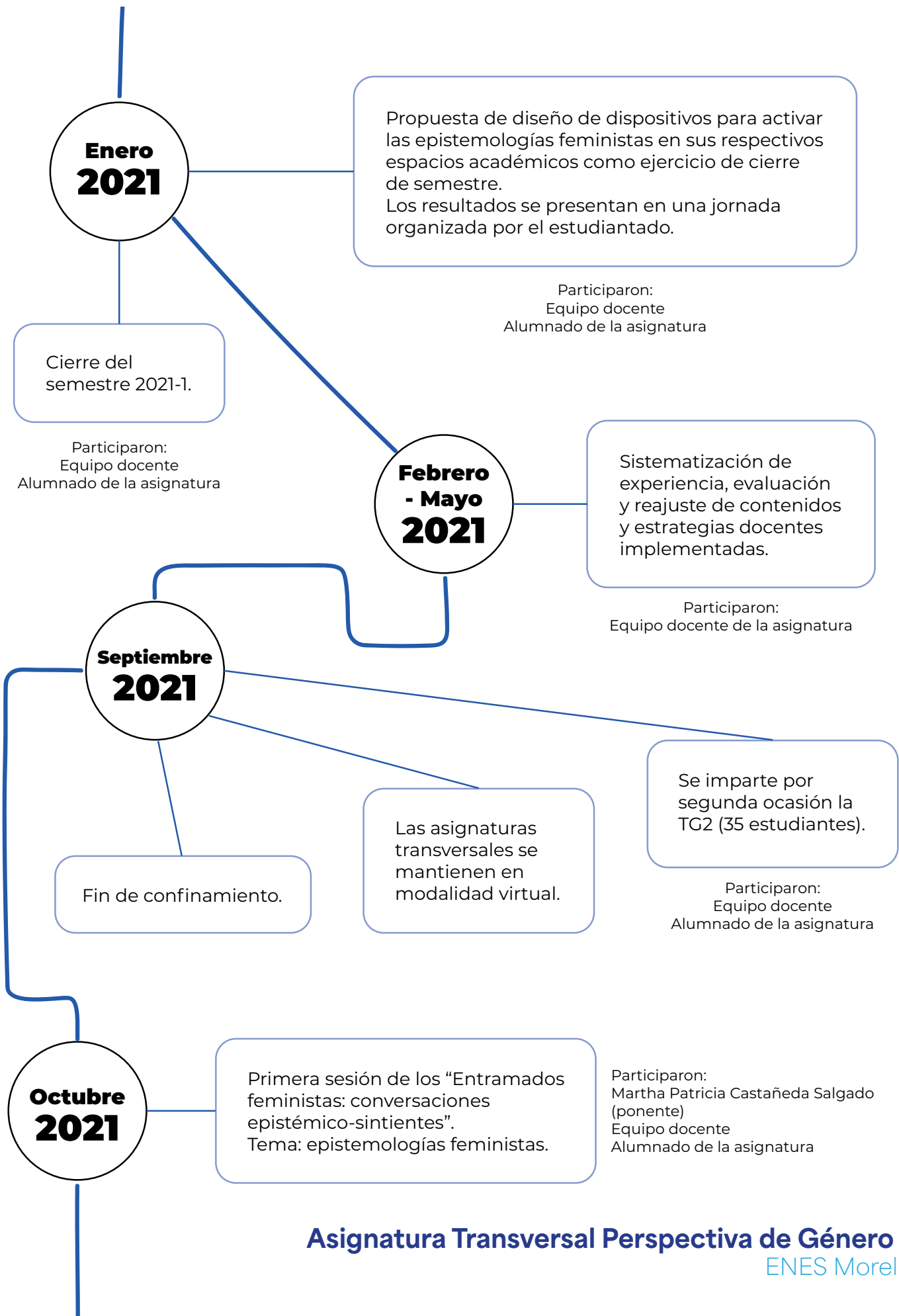


Asignatura Transversal Perspectiva de Género II

ENES Morelia



Asignatura Transversal Perspectiva de Género II
ENES Morelia



Asignatura Transversal Perspectiva de Género II
ENES Morelia

**11 de
Noviembre
2021**

Segunda sesión de los “Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes”.
Tema: epistemologías feministas de(s) coloniales.

Participaron:
Paulina Trejo Méndez (invitada)
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

**14 de
Enero
2022**

Tercera sesión de los “Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes”.
Tema: conversaciones entre la epistemología feminista y los abordajes de la complejidad.

Participaron:
Denise Najmanovich (invitada)
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

**24 de
Enero
2022**

Cuarta sesión de los “Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes”.

Participaron:
Donna Haraway (invitada)
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

Se imparte por tercera ocasión la TG2 durante el semestre 2023-1, por primera vez en formato presencial.

Participaron:
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

**Agosto -
Diciembre
2022**

Se propone como ejercicio de cierre de semestre el diseño de dispositivos para activar las epistemologías feministas en sus respectivos espacios académicos.

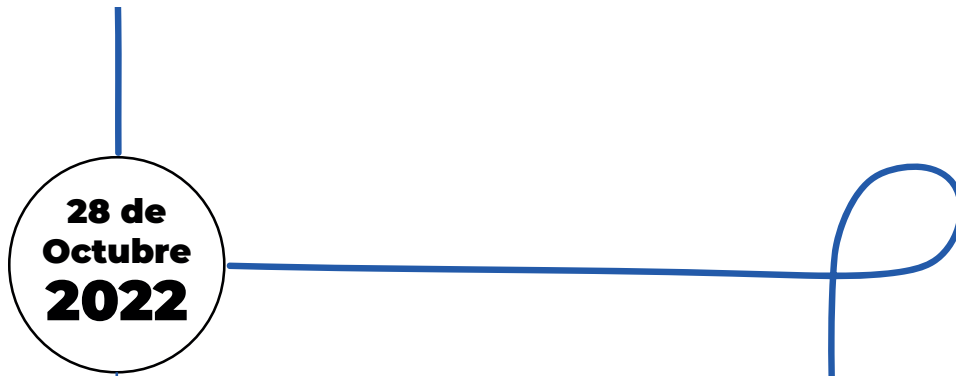
Participaron:
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

**Agosto
2022**

Diseño de estrategias pedagógicas situadas en el espacio presencial.

Participaron:
Equipo docente de la asignatura

Asignatura Transversal Perspectiva de Género II
ENES Morelia



**28 de
Octubre
2022**

Quinta sesión de los “Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes”.

Participaron:
Natalia Flores Garrido (invitada)
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

**9 de
Noviembre
2022**

Sexta sesión de los “Entramados feministas: conversaciones epistémico-sintientes”.
Tema: Epistemologías queer y trans.

Participaron:
Siobhan Guerrero McManus (invitada)
Equipo docente
Alumnado de la asignatura

PEDAGOGÍAS POSIBLES PARA LAS EPISTEMOLOGÍAS

FEMINISTAS: EL CASO DE UNA ASIGNATURA QUE SE TRASMINA

**Luis Miguel García Velázquez
Marcela Morales Magaña¹**

PRESENTACIÓN

En el verano del 2022, como una de las primeras actividades presenciales que realizamos tras la política de confinamiento que nos mantuvo en casa, en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia (ENES a lo largo del texto) iniciamos un proceso de sistematización de experiencias de dos asignaturas transversales de Perspectiva de Género. Aunque el ejercicio se concibió como una de las actividades que diseñamos en el marco de la celebración de los diez años de historia de la asignatura Perspectiva de Género (TG1), aprovechamos la disposición y el entusiasmo del nutrido grupo configurado con ese fin para realizar, de forma simultánea, la sistematización de la asignatura transversal de más reciente creación: Perspectiva de Género 2 (Epistemologías Feministas). En el ejercicio contribuyeron docentes, personal administrativo y personal académico que, en su momento, participó en espacios de decisión y operación relevantes para las cuestiones académicas en la escuela. Ese primer impulso sirvió como basamento para reconstruir la historia de la TG2 –como le llamamos de manera coloquial– que aquí presentamos.

Concebimos la escritura de este texto y las actividades colectivas implementadas para lograr su hechura como una estrategia para detenernos y mirar con atención el camino andado y, además, para reconocer las transformaciones en nuestra actividad docente e investigadora a partir de nombrarnos docentes feministas. Así, en estas líneas, anudamos los hilos de dos historias, la de la asignatura como tal, y también la nuestra, en tanto que hemos hecho parte de la promoción y la docencia de la TG2.

Procuramos que el proceso de sistematización de experiencias recogiera una amplia diversidad de voces y sentires. Así, una parte importante de las reflexiones que aquí se comparten emana de los talleres y entrevistas a personas clave en la construcción e implementación de la

¹ Como parte de nuestras prácticas feministas ponemos especial atención en las políticas de citación y en el reconocimiento al trabajo, en este caso, las autorías. Para el caso específico de este texto consideramos que su escritura, el trabajo previo que posibilitó su desarrollo, así como las labores de cuidado que nos permitieron llevar a cabo el ejercicio se distribuyeron de manera equitativa. Así, el orden de aparición es alfabético. Recuperamos los criterios que nos guían de Liboiron, M., Ammendolia, J., Winsor, K., Zahara, A., Bradshaw, H., Melvin, J., Mather, C., Dawe, N., Wells, E., Liboiron, F., Fürst, B., Coyle, C., Saturno, J., Novacefski, M., Westscott, S. y Liboiron, G. (2017). Equity in Author Order: A Feminist Laboratory's Approach. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 3(2), 1-17.

asignatura. También reconocemos que en el análisis de la información y, más específicamente, en la transición a la escritura, centramos la atención en retazos de la historia y en hallazgos que son especialmente significativos para quienes desarrollamos el texto. Así, la otra parte, más personal y situada que se entrevé en las reflexiones, surge de nuestra experiencia compartida y de conversar –entendida la conversación como la herramienta pedagógica que propone bell hooks (2022)– como lo hemos venido haciendo desde que empezamos a colaborar. Esperamos que la recuperación de experiencias que compartimos sea una voz de las muchas que se sumarán a la trama reflexiva que vamos tejiendo como comunidad.

EL LUGAR DE ENUNCIACIÓN

Nuestra vida académica en la ENES tiene como elemento coincidente que hemos colaborado en asignaturas transversales que se declaran como un elemento fundamental del modelo educativo en tanto a la formación integral (Hirose-López *et al.*, 2015): Marcela alternando semestralmente en Perspectiva de Género 1 y 2 y Luis Miguel en Pensamiento Crítico y Perspectiva de Género 2. A pesar de nuestras formaciones tan diferentes –Marcela es antropóloga social y Luis Miguel es matemático– convergemos en el interés en las teorías y la pedagogía feministas y en lo que denominamos, para fines prácticos, metodologías colaborativas. Además de las coincidencias académicas, formamos parte de la Comisión Interna para la Igualdad de Género durante más de seis años² y compartimos complicidades impulsando, junto con otras colegas, la transversalización de la perspectiva de género en nuestra entidad. Por el tipo de situaciones y procesos en los que nos implicamos desde tiempo atrás, nos hemos habilitado mutuamente para ensayar maneras de ir entreverando acción, creatividad y reflexividad en nuestras prácticas de enseñanza e investigativas.

CO-DISEÑO EN CONFINAMIENTO

A partir del ejercicio de sistematización de experiencias, destacamos tres momentos significativos que sentaron las bases para imaginar y, posteriormente, co-diseñar la TG2: el paro convocado en noviembre de 2019 por dos asambleas estudiantiles; la jornada académica con Donna Haraway³ en enero de 2020, y las llamadas “mesas de trabajo informales” convocadas unas semanas después, ya en el mes de febrero. Aunque cada uno de estos episodios contribuyó de maneras distintas y con alcances diferenciados al proceso que derivó en la TG2, reconocemos que fueron allanando el camino, semana a semana, para que la asignatura que emergió como un sueño a principios de 2020 se aprobara en apenas unas semanas y se impartiera unos meses después.

El primer momento al que nos referimos tuvo como fecha de inicio el 19 de noviembre de 2019, día en el que se hacía la toma de protesta para el segundo período del Rector Enrique Graue Wiechers. Dos asambleas estudiantiles hicieron un llamado a paro de actividades y toma-

2 Inicialmente formamos parte de la Comisión Especial de Equidad de Género de la Escuela y permanecemos ahí con el cambio de nombre y la delimitación de funciones planteada por la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM.

3 Profesora Emérita Distinguida de la Universidad de Santa Cruz, California.

ron la ENES. La Asamblea de Morras y la Asamblea Resistencia Disidente sumaron sus voces a otras colectivas y asambleas universitarias que reclamaban, desde hacía meses, una Universidad libre de violencia. Con la intención política de no hablar “a nombre de” lxs estudiantes que movilizaron a nuestra comunidad al mantenerla en paro durante veintitrés días, nos limitamos en este texto a recuperar un acontecimiento fundamental para la TG2: los acuerdos suscritos por las Asambleas y el H. Consejo Técnico⁴ que permitieron la conclusión del paro de actividades. Este documento contempla en el apartado titulado “Sobre los cursos de Perspectiva de Género”, en el inciso referido a la comunidad estudiantil, que el H. Consejo Técnico de la Escuela “Gestionará que, a partir del semestre impar más cercano (2021-1), abrirá solo Perspectiva de Género como transversal en semestres impares” (ENES Morelia, 2019, p. 8). En tanto que cada estudiante en la ENES Morelia cursa una de las dos asignaturas transversales que requiere durante ese periodo académico, esta medida buscaba proponer que una de ellas fuera necesariamente sobre género, con miras a la obligatoriedad.

El segundo momento significativo ocurrió en enero de 2020. Apenas unas semanas después de concluido el paro estudiantil, recibimos en la ENES a la profesora emérita Donna Haraway. La jornada académica de tres días, que se había programado meses atrás, coincidió con las reuniones que celebraba regularmente la Comisión Conjunta, instancia colegiada que se conformó tras el paro para operacionalizar los acuerdos establecidos con las asambleas. El interés de Haraway por la iconoclasia y las denuncias plasmadas en las paredes de la Escuela, por comprender la situación de la violencia por razón de género en la UNAM, sus preguntas provocadoras sobre las condiciones que se tenían que construir para atenderla y erradicarla, así como sus propias reflexiones como académica que años atrás también había formado parte de la comisión de género de su universidad, fueron muy importantes para que nuestra reflexión germinara. Su presencia y su palabra fueron relevantes, especialmente porque sentimos que contribuyó a suavizar en alguna medida la inquietud que provocaba en una parte de la comunidad que la reflexión se abriera, que manaran los espacios colectivos de encuentro y conversación. Dicho de manera rápida, reconocemos que su paso por la ENES nos brindó el aliento para mantenernos en el problema. Sobre este momento también nos parece relevante referir que la conferencia que Donna Haraway impartió en el auditorio del campus como parte de su visita, fue el primer evento masivo y abierto en el que volvimos a coincidir, con entusiasmo y de manera presencial, quienes compartimos interés en eso que suele llamarse “temas de género”.

Finalmente, el tercer y último momento sucedió durante febrero de 2020, en el marco de lo que se denominó al interior de la Escuela “Mesas de trabajo informales”. Este espacio, diseñado por una parte de la comunidad estudiantil⁵ que no participaba en la Comisión Conjunta,⁶ alen-

4 El documento con los acuerdos puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2019/12/Resolutivos-de-acuerdos-fin-del-paro-y-entrega-de-instalaciones.pdf>

5 La propuesta inicial fue presentada por un grupo de la Licenciatura en Ciencia de Materiales Sustentables, aunque, posteriormente, fue evidente que entre quienes fungieron como grupo de logística y seguimiento había personas de buena parte de las licenciaturas de la ENES.

6 La Comisión Conjunta estaba integrada por representantes de la Dirección, el Consejo Técnico, las Asambleas Estudiantiles, la Comisión Interna de Equidad de Género y tres académicas expertas en el área, una interna y dos externas.

tó a la realización de un ejercicio de reflexión colectiva sobre los diversos temas que se pusieron sobre la mesa en el paro y que, de una u otra manera, quedaron plasmados en los acuerdos asumidos en diciembre del 2019. El objetivo central era colectivizar la discusión y generar propuestas que pudieran entregarse a la comisión para “acelerar el proceso de solución” de los puntos planteados en los resolutivos del paro.⁷ Las ocho mesas propuestas⁸ posibilitaron la participación activa de estudiantes, profesorado, personal administrativo y de intendencia que, durante una semana, trabajaron cada tarde sumando reflexiones a los temas propuestos. La TG2 encuentra su simiente directa en la Mesa 5: Transversalización de la Perspectiva de Género y Epistemologías Feministas en los Planes y Programas de Estudio y la Didáctica.

La Mesa 5 fue riquísima por las razones que enunciamos a continuación: permitió una conversación abierta sobre los planes de estudio y sus contenidos, las temáticas, las prácticas y las interacciones en el aula, en campo y en el resto de los espacios académicos compartidos; evidenció prácticas de violencia, abuso de poder y discriminación; abrió preguntas generosas sobre lo que sabemos en los espacios académicos y cómo lo sabemos; evidenció el profundo deseo y la disposición colectiva a conformar espacios de experimentación tendientes a conocer de otras maneras lo ya conocido y a conocer otros contenidos no contemplados habitualmente en los *syllabus*.⁹ Finalmente, nos permitió reconocer desde la primera sesión que a la par de la transversalización de los abordajes críticos (incluidos ahí los feministas), también era necesario un espacio específico de formación en epistemologías feministas que abundara en los contenidos que se presentaban muy comprimidos en alguna de las sesiones de la TG1.

Como se puede apreciar a partir del relato ligado a los tres momentos que recuperamos, en estos encuentros de intenso intercambio presencial se reconoce una añoranza colectiva de creación de otros espacios para acercarnos, de manera más holgada, a preguntas fundamentales relacionadas con el tipo de conocimiento que se genera en nuestras aulas y con la importancia que conferimos al cómo se comparte dicho conocimiento, tanto dentro como fuera de la Universidad. Pensamos que, de alguna manera, la TG2 es uno de los dispositivos que se gestaron para darle un cauce a todo lo hallado durante ese período.

7 Propuesta presentada a la comunidad de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, firmada por estudiantes del 8º semestre de la Licenciatura en Ciencia de Materiales Sustentables y fechada el 14 de febrero del 2020.

8 A la fecha, no tenemos conocimiento de que exista un compendio final que integre todo el trabajo realizado. Dejamos aquí, a modo de referencia, los nombres que el grupo organizador planteó para cada una de las mesas: Mesa 1. Revisión del Protocolo de Género y Adecuación al Contexto de la ENES; 2. Evaluación Docente Relativa a Estrategias Didácticas de Perspectiva de Género; 3. Estrategias de Seguridad de la Comunidad y Acciones de Protección Local; 4. Cursos y Capacitación para la Incorporación de Perspectiva de Género en Docencia; 5. Transversalización de la Perspectiva de Género y Epistemologías Feministas en los Planes y Programas de Estudio y la Didáctica; 6. Conveniencia de Uso de Baños Desgenderizados; 7. Intervención de Espacios y Discurso de Odio; 8. Mesa General de Seguimiento.

9 Por referir un ejemplo, un objetivo específico ligado con la revisión de los programas de estudio quedó registrado de la siguiente manera: “Revisar los programas e identificar sesgos hegemónicos, tales como euronocéntricos, patriarcales, racistas, heteronormados, adultocéntricos, clasistas, homogeneizadores, centralizados, neuronormativos, etc.”

LA FORMALIZACIÓN Y LA GERMINACIÓN DE LA TG2

Además de las necesidades específicas reconocidas y nombradas por el estudiantado, a nivel institucional se presentó el problema de operacionalizar el resolutivo asociado a la impartición exclusiva de cursos de género en los semestres impares. La TG1 contaba ya con una trayectoria en la Escuela; sin embargo, aún estaba pendiente resolver qué asignatura cursarían aquellas personas que, habiendo acreditado la TG1, tuvieran la intención de cursar la segunda transversal justo en ese semestre. Así, además de la justificación académica, a nivel institucional se reconoció la necesidad de instrumentar el acuerdo con las asambleas sin afectar las trayectorias del estudiantado y los plazos formales para cursar las asignaturas transversales. En marzo de 2020 se enunció el problema y se nos convocó a diseñar una primera propuesta.

La primera versión oficial de la TG2 se entregó en el mes de abril de 2020, en las primeras semanas del confinamiento estipulado como medida para hacer frente a la pandemia causada por el COVID-19. Contrario a lo que pudiera suponerse en un contexto de trabajo en casa, su conceptualización y la certeza de que nuestra comunidad estaba en búsqueda de una asignatura de esas características no fue producto de un esfuerzo aislado, mucho menos individual. Para el diseño de esta asignatura tomamos como referencia las experiencias y aprendizajes que habíamos experimentado como docentes interpeladas por las pedagogías críticas y feministas y, desde luego, la potencia y la determinación del estudiantado que ya había externado de manera decidida, en diferentes momentos y por diferentes vías (algunas recuperadas en el apartado anterior), su deseo de aprender y vincularse en las aulas y en los espacios universitarios de otra manera.

Por acuerdo del Consejo Técnico, la propuesta de la nueva asignatura se puso a consideración de las académicas externas que formaban parte de la Comisión Conjunta. Tras el proceso de revisión y la recepción de los comentarios, en junio se aprobó la TG2 y el equipo que habría de hacerse cargo del diseño metodológico y de la precisión de los contenidos. Cuatro docentes de tiempo completo, con adscripción a las cuatro áreas de conocimiento reconocidas por la UNAM, y dos profesoras de asignatura, asumimos la tarea de detallar el temario, diseñar los dispositivos didácticos y seleccionar los materiales más pertinentes para la TG2. Aunque el equipo docente ha cambiado en su configuración, quienes iniciamos la reflexión desde la Mesa 5 nos mantenemos de alguna manera presentes en cada emisión anual de la asignatura.

Los contenidos de la asignatura se pensaron con una perspectiva genealógica rescatando autoras y categorías centrales que ya han marcado tradición dentro de las epistemologías feministas;¹⁰ dos elementos relevantes del contenido que se expresan tanto de forma temática como transversal a lo largo del curso, tienen que ver con la pedagogía feminista y con la producción de conocimiento situado.

10 Algunas autoras que hacen parte del *syllabus* son bell hooks, Donna Haraway, Hilary Rose, María Lugones, Patricia Hill Collins, Sandra Harding, entre otras.

EL DISEÑO DIDÁCTICO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA TG2

La pedagogía feminista ha realizado una profunda reflexión crítica en torno a la didáctica que se propone en los espacios escolares, con la intención de alejarse de la homogeneización metodológica que reproduce las promesas de universalidad y neutralidad dictadas por la perspectiva hegemónica del conocimiento y su producción (Pérez, 2010). Esta pedagogía apuesta por la incorporación de la experiencia personal de quienes participan en el aula al disponer espacios donde todas las voces puedan ser escuchadas; así, implicarse en un diálogo que permita el intercambio personal, habilita a docentes y estudiantes para establecer compromisos colectivos con el aprendizaje (hooks, 2021).

Estas claves feministas insisten también en sostener prácticas pedagógicas que habiliten a la comunidad escolar para cuestionar los proyectos universales que se presentan como eminentemente racionales (Grande, 2003), asumiendo posturas conscientes para aprender a conocer desde una perspectiva parcial y reflexionando de forma crítica y política sobre el espacio escolar como un escenario intersubjetivo.

El diseño de la asignatura partió de estas premisas, que nos motivaron a no poner el énfasis en la secuenciación de temas y la exposición de contenidos que sigue un temario, con la intención de no desvincularlos de la práctica ni de las experiencias personales reunidas en el aula. Si bien el curso propone una selección de lecturas e incluye sesiones de conversación sobre las principales claves de cada texto, la organización de las sesiones incluye constantemente espacios para articular las propuestas teóricas con referentes concretos y cercanos.

La asignatura comenzó a impartirse de forma virtual en atención a la contingencia sanitaria y completó así sus primeros dos ciclos, correspondientes a los semestres que iniciaron en septiembre de 2020 y agosto de 2021. Durante la clase se promovieron varios momentos de conversación en pequeños grupos, tomando como pretexto la reflexión de una situación concreta a partir de los planteamientos propuestos desde la teoría. Además, se dispusieron actividades colectivas para la elaboración de recursos que integraran los contenidos de mayor resonancia a nivel personal, que a su vez motivaran espacios de conversación en plenaria; esto incluyó tableros digitales, líneas de tiempo y un ejercicio de introspección guiado donde cada participante elaboró una representación gráfica de su vinculación con el conocimiento interdisciplinar –en conexión con las perspectivas feministas–, que sirvió como punto de partida para la reflexión colectiva.

El ejercicio introspectivo anteriormente descrito permitió explorar formas de reconocer el cuerpo en el espacio pedagógico, aún en el formato virtual: durante esa sesión convocamos a la experiencia sonora y olfativa, además de concluir con una meditación. Esta exploración se realizó con mayor holgura durante el tercer ciclo de la asignatura, ya que el formato presencial permitió incorporar otras dinámicas que hicieron uso de objetos concretos e involucraron una participación aún más activa del cuerpo.

Entre los diseños didácticos que se han puesto en juego en este último ciclo se incluye el armado colectivo de rompecabezas imperfectos, la exploración con instrumentos visuales alterados, el rediseño de un juego infantil con perspectiva feminista y el desarrollo de una conversación para integrar los referentes teóricos de todo el curso utilizando estambres, que permitiera conectar los

intereses personales con las categorías de análisis. Los distintos dispositivos propuestos tienen la intención de dar cabida a la experiencia personal en el salón de clase, motivar la conversación e insistir en el entramado entre afectos y cognición como una parte sustantiva del aprendizaje.

Ha sido una preocupación desde el inicio que la reflexión de cada estudiante pueda concretarse en una iniciativa personal, lo que ha incluido seguimiento de procesos de creación artística, de diseño metodológico para proyectos de investigación y la elaboración de intervenciones y recursos didácticos que incorporen elementos claves de la asignatura, por dar algunos ejemplos de los dispositivos imaginados por el alumnado.

A lo largo de estos tres ciclos de implementación ha sido nuestro deseo como docentes implicarnos con los procesos del alumnado, lo que nos ha motivado a realizar distintas experimentaciones, acordadas con cada uno de los grupos, que han culminado con un espacio de conversación a modo de coloquio donde cada estudiante expone su iniciativa o presenta el dispositivo que ha producido como resultado del proceso. Esta inquietud sigue abierta y en configuración, como muestra de nuestro compromiso con la reinención de la práctica docente vinculada con esta asignatura.

Cada uno de los ciclos de implementación del curso se ha desarrollado en un proceso colectivo de diseño didáctico que involucra a todo el equipo docente.¹¹ De esta forma, antes de cada semestre hemos realizado un ejercicio de diseño y anticipación para delinear las sesiones de todo el periodo, aprovechando este momento de prospección como base para sistematizar lo que sucede durante la vivencia, realizar ajustes pertinentes durante el semestre y luego llevar a cabo un análisis retrospectivo. Esta metodología, propia de los estudios basados en diseño didáctico (Molina *et al.*, 2011), permite poner la atención en nuestras prácticas de forma situada y disponernos para accionar en las contingencias particulares que se presentan con cada grupo.

POSICIONALIDAD: ¿CÓMO ATRAVIESA EL AULA?

Una de las reflexiones más importantes que hemos abordado guarda relación con el reconocimiento de nuestras posicionalidades y de la relación que tenemos con los contenidos que compartimos en la TG2. Bastante temprano en nuestro proceso como docentes de la asignatura se evidenció la necesidad de explicitar desde dónde nos relacionamos con cada una de las personas con quienes dialogamos, a través de textos y producciones, que luego son convocados al aula. Por ello, hemos diseñado una estrategia de impartición que reconoce y explicita afinidades y cercanías con determinados abordajes y perspectivas. Así, podemos compartir cómo se activa una categoría específica en nuestro quehacer, o qué lugar tiene cada texto que revisamos a lo largo del semestre en nuestra propia constelación epistémica.

Desde luego, esta decisión también impacta en quienes se dejan de lado en el *syllabus*. Sin embargo, consideramos indispensable no apropiarnos de ideas que nos son poco familiares, por ello no forzamos la inclusión de textos y abordajes para simular inclusión o mayor diversidad temática. En contraste, preferimos evidenciar las limitaciones y alcances del temario; también

¹¹ A lo largo de la historia de la TG2 han colaborado como docentes: Ana Carolina Alonso Martínez, Ana Isabel Moreno Calles, Iasi Moreno Ponce, Julieta Piña Romero, Juan Sebastián Lach Lau, Lizbet García Salgado, Luis Miguel García Velázquez, Marcela Morales Magaña y Rosa Tzitziki Jaimes Correa.

apelamos a la voz del estudiantado para que comparta sus referencias, afinidades epistémicas y conversaciones con otros textos. Como parte de la reflexión colectiva mantenemos viva la pregunta relativa a quiénes nos hacen falta, para continuar nutriendo nuestras constelaciones epistémicas desde un posicionamiento que apele a la inclusión profunda. Finalmente, antes de cada nueva emisión re-visitamos y analizamos críticamente la experiencia, a fin de sumar hallazgos, nuevos contenidos y ajustar las estrategias didácticas.

AFECTOS Y AFECTACIONES, TRASMINACIONES MÁS ALLÁ DEL AULA

Quienes hemos compartido espacios en el aula, o fuera de ella, pero ligados en alguna medida a la TG2, reconocemos los vínculos que hemos generado durante este tiempo. Vislumbramos las complicidades y los lazos afectivos que vamos construyendo con los grupos de estudiantes y con las y los colegas docentes, así como las colaboraciones que ya se trasminan más allá de la propia asignatura. Durante el proceso de sistematización reconocimos que nuestras maneras de vincularnos, nuestras prácticas en el aula y en otros espacios académicos, así como las investigaciones en las que nos implicamos, se habían enriquecido e incluso transformado significativamente a partir de esta experiencia compartida.

Vislumbramos que estas afectaciones derivan del reconocimiento colectivo de que los contenidos que abordamos no son un tema, son una práctica que se ha diseminado hacia otras asignaturas, hacia nuestro quehacer investigativo y también hacia las interacciones personales que establecemos. Ante la pregunta expresa ¿qué le hizo la perspectiva feminista a tu práctica docente? que se propuso como parte del ejercicio de sistematización, se desprendieron enunciaciones profundas y emotivas en las que se hizo referencia a los vínculos, al proceso de aprendizaje y de mutua afectación entre docentes y estudiantes, a la proliferación de relaciones más cuidadosas e implicadas, entre otros hallazgos que nos permitieron reconocer que la TG2 y su hermana, la TG1, nos han transformado la mirada y la práctica cotidiana.

En su carácter de asignatura transversal la TG2 tienen una audiencia identificada bastante acotada; sin embargo, hemos notado que despierta el interés de otras personas de la comunidad. Entre los impactos más allá del aula, también reconocemos que la asignatura se ha posicionado como referencia entre profesorado, estudiantes cursando los últimos semestres de la licenciatura, egresados en proceso de titulación e incluso estudiantes de alguno de los posgrados que se imparten en el campus.

De acuerdo a su definición básica, trasminar alude a “abrir camino por debajo de la tierra” (RAE, s.f., definición 1). En particular, tanto por el impacto que ha tenido en nuestro quehacer, como por la presencia que ha ido ganando entre integrantes del campus, imaginamos que la figura “asignatura que se trasmina” es más que pertinente para referirnos a la TG2. Su impacto se va filtrando gradualmente, por debajo de la tierra, posibilitando otros espacios y otras maneras de experimentar los procesos de enseñanza.

Referencias

- Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia. (2019). *Resolutivos de acuerdos del fin del paro y entrega de instalaciones*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2019/12/Resolutivos-de-acuerdos-fin-del-paro-y-entrega-de-instalaciones.pdf>
- Grande, Sandy. (2003). Whitemstream feminism and the colonialist project: A review of contemporary feminist pedagogy and praxis. *Educational Theory*, 53(3), 329–346. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00329.x>
- Hirose, María., Narro Robles, José., Trigo Tavera, Francisco José., de la Fuente Hernández, Javier., Oyama Nakagawa, Alberto Ken., y Pérez Flores, Laura Elena. (2016). *La Escuela Nacional de Estudios Superiores. Un proyecto educativo para el siglo XXI*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. España. Capitán Swing.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona. Rayo Verde Editorial.
- Liboiron, M., et al. (2017). Equity in Author Order: A Feminist Laboratory’s Approach. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.28968/cftt.v3i2.28850>
- Molina, Marta., Castro, Encarnación., Molina, José Luis., y Castro, Enrique. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1), 75–88.
- Pérez, Tania. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 243–260. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100004>
- Real Academia Española. (s.f.). *Trasminar (definición)*. <https://dle.rae.es/trasminar>

A decorative graphic consisting of a central circle with a thick green outline. A vertical line extends upwards from the top of the circle, and another vertical line extends downwards from the bottom. A horizontal line crosses the lower part of the downward vertical line, forming a loop-like shape on the right side.

**Escuela
Nacional
de Trabajo
Social**

Género

Nombre oficial de la asignatura

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Agosto de 2020 (semestre escolar 2021-1)

Comienzo de impartición de la asignatura

Cada primer semestre de la carrera

Frecuencia de impartición

64 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: todo el alumnado a partir del plan de estudios 2019 en el sistema presencial. Actualmente se trabaja en una propuesta de asignatura no curricular para el alumnado del plan de estudios 1996, reestructura 2002, modalidades presencial, abierta y a distancia.

Objetivos: comprender los elementos generales de la teoría feminista y sus categorías de análisis teniendo la perspectiva de género como eje para el estudio de la realidad social contemporánea.

Contenidos:

- Unidad I. Movimientos feministas
- Unidad II. Teoría feminista y género
- Unidad III. Las categorías de la teoría feminista
- Unidad IV. Género y cultura
- Unidad V. Investigación y metodología con perspectiva de género

Características de la asignatura y datos peculiares:

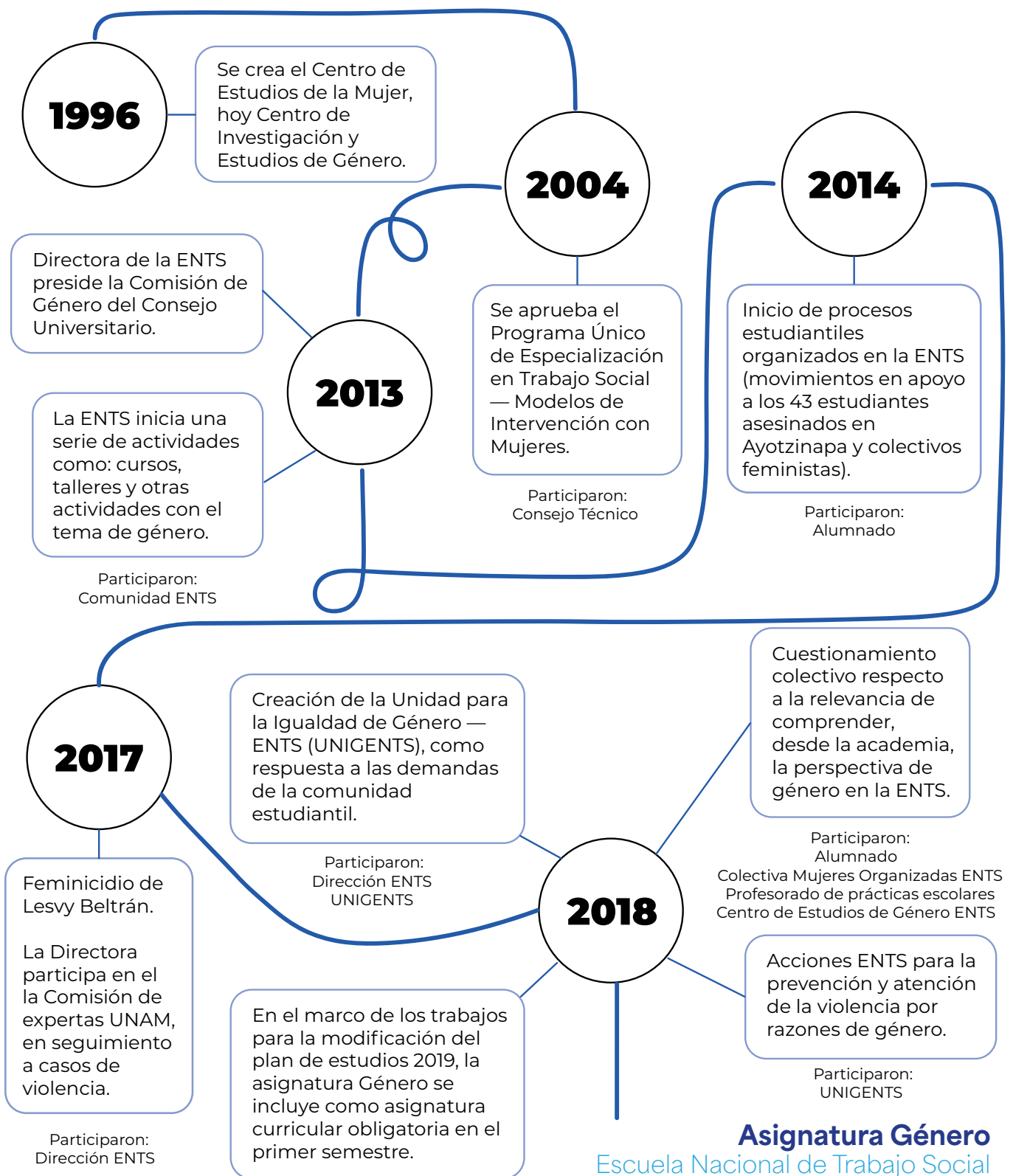
Después de tres generaciones que han cursado la asignatura de Género, se han impulsado actividades con nuestro alumnado, entre las que se encuentran:

- Concurso de calaveritas literarias "Una expresión para la prevención de la violencia de género ENTS-UNAM 2021".
- Conversatorio "Las voces del estudiantado de la ENTS, reflexiones sobre el 8m" (2022) <https://www.youtube.com/watch?v=dLNFGp9fTHg>
- Manifestación por el alumnado y las profesoras de género en la explanada de la ENTS en el marco del 28 de septiembre "Día por la Despenalización del Aborto en América Latina y el Caribe" (2022).
- Intervención de trabajos artísticos del alumnado con pinturas, maquetas, juegos y bordados, en el marco del 8M "Día Internacional de la Mujer" (2023).

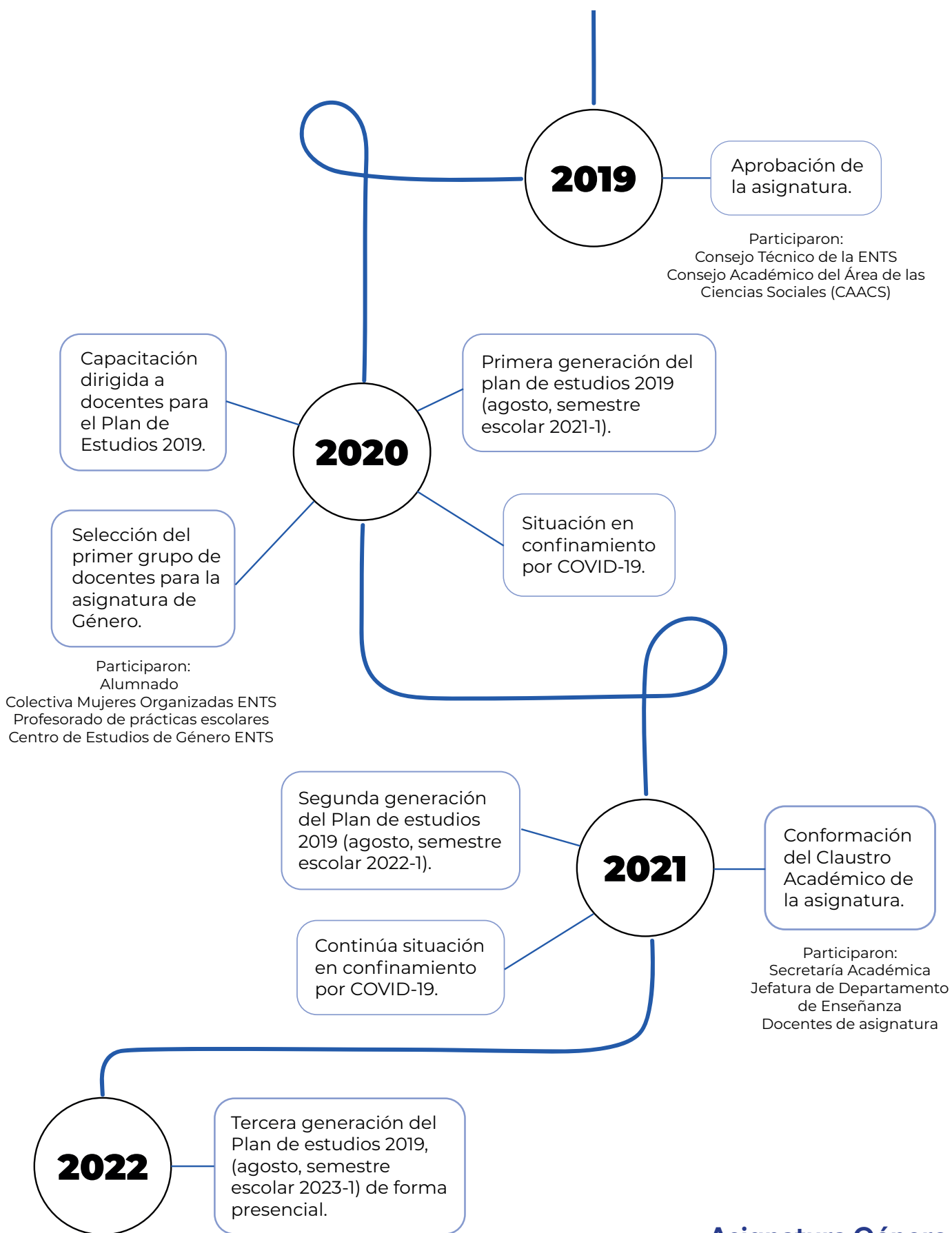
A partir de las experiencias compartidas con las profesoras que conforman el claustro de la asignatura, se han compartido materiales didácticos complementarios como: videos, películas, canciones, también se ha incentivado al alumnado a realizar manifestaciones artísticas con perspectiva de género.

Asignatura Género

Escuela Nacional de Trabajo Social



Asignatura Género
Escuela Nacional de Trabajo Social



LA ASIGNATURA DE GÉNERO EN LA ENTS:

UNA HISTORIA COLECTIVA

Flor Angeli Vieyra Vázquez
Juan Carlos Cervantes Navarrete

El presente documento da cuenta del trabajo colectivo e intergeneracional que, durante muchos años, diferentes actoras y actores han realizado para que, a partir de los feminismos y de la incorporación de la perspectiva de género, el actual Plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, para la modalidad escolarizada, cuente con la asignatura de “Género” con carácter obligatorio para primer semestre.

Para lograr este objetivo el texto se ha dividido en tres apartados: I. Antecedentes: el comienzo de la Escuela Nacional de Trabajo Social; II. Mujeres, género y feminismos en Trabajo Social; y III. “El sueño hecho realidad”: experiencias y desafíos.

ANTECEDENTES: EL COMIENZO DE LA ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

La motivación por la inminente necesidad del país de preparar profesionales en trabajo social para sus programas de bienestar, y en virtud de las limitaciones de la especialidad hasta entonces vigente, Raúl González Enríquez, Rafael Santamarina, Roberto Solís, Francisco Núñez y Héctor Solís Quiroga, quienes habían participado como profesores en el curso especial en delincuencia infantil y juvenil, entregaron a Agustín García López, entonces director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNAM, una propuesta que contenía el plan de estudios para la creación de la carrera de Trabajo Social el 20 de septiembre de 1938.

El proyecto de plan de estudios precisaba que la carrera se desarrollaría en tres años, incluía asignaturas de índole teórico y práctico, su acreditación y temporalidad (anual o semestral), así como los requisitos para ingresar a los estudios y los requerimientos que debían cubrir sus egresadas y egresados. Posteriormente, el 12 de marzo de 1940, una vez examinada la propuesta por las autoridades universitarias competentes, se aprobó el proyecto general de la carrera de Trabajo Social a nivel técnico; un mes más tarde, fue aprobado el plan de estudios por el Consejo

Universitario, el cual entró en vigor al amparo de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNAM.

Casi tres décadas después de formar a las y los trabajadores sociales técnicos, el 4 de abril de 1968, siendo Ernesto Flores Zavala director de la Facultad de Derecho, su Consejo Técnico discutió el proyecto de modificación del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social, a fin de elevarlo a nivel licenciatura. El 28 de marzo de 1969, el H. Consejo Universitario aprobó el primer plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, con lo que la UNAM presenta la primera propuesta en el ámbito nacional y eleva así el nivel de estudios de la carrera.

Posteriormente, con el objetivo de que la licenciatura tuviese identidad propia, se promovió su separación de la Facultad de Derecho, bajo la premisa de que la carrera debía contar con infraestructura institucional adecuada. El 4 de octubre de 1973, el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social independiente de la Facultad de Derecho. Tal condición se formalizó con Guillermo Soberón, rector de la Universidad y Pedro Astudillo, director de la Facultad de Derecho. De esta manera nació oficialmente la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS).

El 18 de enero de 1974, la H. Junta de Gobierno de la UNAM, designó a Manuel Sánchez Rosado como primer director de la ENTS, consolidando con ello todo un proceso que permitió la construcción de una mayor identidad profesional en el ámbito universitario. A partir de esta fecha, la Escuela entró en un proceso de revisión y análisis de su plan de estudios, sobre el cual, luego de diversas reuniones de discusión entre grupos de docentes, alumnado y autoridades, se llegó a la conclusión, entre otros puntos importantes, que era preciso definir esencialmente el concepto y los métodos de Trabajo Social que coadyuvaran a obtener una visión completa de la situación económica y política del país. El nuevo plan de estudios fue sometido a consideración del pleno en el H. Consejo Universitario y aprobado el 16 de noviembre de 1976.

Bajo la dirección de Nelia Elena Tello Peón, se presentó una nueva propuesta de plan de estudios, que fue aprobada por el H. Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales el 10 de junio de 1996. Posteriormente, en marzo de 2002, el H. Consejo Técnico aprobó las modificaciones y actualizaciones de los programas de estudio luego de que el profesorado, en reuniones de claustro, dirimiera en torno a ellas; logrando así que, el 6 de noviembre de 2002, el Consejo Académico de Área de las Ciencias Sociales de la UNAM validara las modificaciones al plan de estudios aprobado en 1996. Se reubicaron las asignaturas de la versión original del plan y se crearon tres nuevas asignaturas de Prácticas Escolares, aumentando de uno a dos semestres la práctica comunitaria, regional y de especialización que dejó de impartirse en los últimos tres semestres colocándose a partir del cuarto semestre.

MUJERES, GÉNERO Y FEMINISMOS EN TRABAJO SOCIAL

En el año de 1996, surgió el Centro de Estudios de la Mujer de la ENTS, a cargo de Julia del Carmen Chávez Carapia; esto sucedió con el apoyo de Graciela Hierro, quien en ese momento era directora del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), hoy Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). La creación del Centro de Estudios de la Mujer tenía

la finalidad de promover y desarrollar investigaciones sociales sobre las condiciones de vida de mujeres y hombres desde una perspectiva de género; así como apoyar a la academia y la práctica escolar en sus programas de trabajo comunitario, regional y de especialización en la atención e intervención social.

Actualmente, el Centro de Estudios de la Mujer cambió de nombre a Centro de Investigación y Estudios de Género, que tiene como propósito contribuir a la formación de las y los investigadores con perspectiva de género, tanto de Trabajo Social como de otras disciplinas, para lo cual ha instituido seminarios permanentes de formación para estudiantes y grupos de investigación. Además, promueve y desarrolla modelos de atención e intervención con perspectiva de género en los diferentes ámbitos de acción profesional de la disciplina de Trabajo Social.

En el año 2002, en reunión plenaria de los Consejos Académicos del Área de las Ciencias Sociales de la UNAM, fue aprobado el nuevo programa de Especialidades en Trabajo Social, conformado por tres planes de estudio: Especialidad en Trabajo Social en Modelos de Intervención con Jóvenes; Especialidad en Trabajo Social en Modelos de Intervención con Mujeres; y Especialidad en Trabajo Social en Modelos de Intervención con Adultos Mayores.

La Especialidad en Trabajo Social en Modelos de Intervención con Mujeres tiene como objetivo formar especialistas en Trabajo Social de alta calidad, con la capacidad para diseñar y aplicar modelos de intervención con mujeres a nivel individual, grupal y comunitario y de la sociedad en general que contribuyan a prevenir y plantear alternativas de solución a los problemas que enfrentan las mujeres, así como iniciarlos en la docencia y la investigación.

La Escuela Nacional de Trabajo Social, en el año 2009, inició un proceso de evaluación del plan de estudios de licenciatura en su modalidad presencial, en atención a los Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura de la UNAM, tras años de un largo proceso en el que participaron diferentes actoras y actores de la comunidad que conforma la ENTS: alumnado, profesorado y cuerpos colegiados, quienes desarrollaron un intenso trabajo a través de seminarios, cursos, talleres, etc. El proyecto de Modificación del Plan de Estudios responde a la problemática que el contexto actual demanda al profesional de Trabajo Social, mismo que fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la ENTS el 24 de junio de 2019 y por el Consejo Académico de Área de las Ciencias Sociales el 9 de octubre del 2019.

La modificación del plan de estudios orienta la formación de las y los trabajadores sociales a la atención de las demandas que afectan a la población de nuestro país; por tal motivo las y los profesionistas en Trabajo Social, desarrollan una visión humanista, ética y de compromiso social, desde una perspectiva interdisciplinaria que les permita integrar y aplicar conocimientos teórico-metodológicos y prácticos, con el fin de intervenir en los problemas y necesidades sociales.

El plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social fue el primero en contemplar una asignatura de Género obligatoria curricular en la UNAM, con lo que pretende tener un proceso de transversalización de la perspectiva de género en la formación de las futuras licenciadas y los futuros licenciados en Trabajo Social.

La transversalización de la perspectiva de género se sitúa en dos sentidos: uno explícito y otro implícito. En el sentido explícito se ubica la asignatura de Género en el primer semestre, que

tiene como propósito comprender los elementos generales de la epistemología y la teoría feminista, de sus categorías de análisis y de la perspectiva de género como eje para el estudio de la realidad social contemporánea.

El plan de estudios contempla asignaturas optativas en el nivel intermedio y el nivel de profundización. En el nivel de formación intermedia las asignaturas buscan fortalecer y reforzar aspectos disciplinares que apoyan la intervención del trabajo social, ahí se ubica la asignatura de Familias Diversas, que tiene como objetivo general que el alumnado emplee los enfoques tradicionales y contemporáneos de las familias actuales con una perspectiva de género en los marcos de la diversidad cultural, corporal, funcional y sexo-genérica.

En el nivel de formación de profundización, las asignaturas optativas tienen como propósito fortalecer conocimientos y habilidades específicas de áreas tradicionales y emergentes del Trabajo Social, estas asignaturas se agruparán en cuatro líneas de profundización: Salud y Medio Ambiente; Violencias y Género; Desarrollo Social y Humano; y Grupos de Atención Prioritaria.

En la línea de profundización de Violencias y Género se ubican las asignaturas: Género y Violencias; Violencias e Inseguridad Pública; Diversidades e Identidad de Género; Mediación en Trabajo Social; Estrategias de Intervención en Violencias.

En el sentido implícito el tema de género se abordará en algunas asignaturas como: Protección Social a las Familias; Procuración y Administración de Justicia; Democracia y Participación Ciudadana; y Derechos Humanos. Si bien las asignaturas no centran sus contenidos temáticos en género, se da cabida a la visibilidad de discutirlo y relacionarlo con el núcleo temático de dichas asignaturas.

Por lo anterior, la transversalización de la perspectiva de género y de los feminismos en el plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social plan 2019, es un referente debido a la obligatoriedad de la asignatura para el alumnado de primer semestre.

Respecto a la creación y construcción de los programas académicos de las asignaturas: Género; Familias Diversas; Género y Violencias; Violencias e Inseguridad Pública; Diversidad e Identidad de Género; y Estrategias de Intervención en Violencias, la Comisión encargada del proceso de modificación del plan de estudios, solicitó a la profesora Julia del Carmen Chávez Carapia, fundadora del Centro de Estudios de la Mujer, hoy Centro de Investigación y Estudios de Género, desarrollar los contenidos académicos de las asignaturas. La profesora Chávez Carapia conformó una comisión de profesoras de la ENTS para la construcción de los programas académicos de asignatura integrada por:

- Julia del Carmen Chávez Carapia (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- Guadalupe Fabiola Pérez Baleón (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- Berenice Pérez Ramírez (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- Carmen Gabriela Ruiz Serrano (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- María de Jesús López Amador (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- Ariana Lourdes Rodríguez González (Técnica Académica)
- Andrea Kenya Sánchez Zepeda (Profesora de Carrera Tiempo Completo)
- Gabriela Gutiérrez Mendoza (Profesora de Asignatura)

Con respecto a la construcción de la asignatura de Género, las profesoras responsables fueron: Julia del Carmen Chávez Carapia, Berenice Pérez Ramírez, Guadalupe Fabiola Pérez Baleón, Ariana Lourdes Rodríguez González y Gabriela Gutiérrez Mendoza; quienes discutieron sobre los referentes curriculares sobre la ubicación de la asignatura, créditos, modalidad, tipo de asignatura, carácter obligatorio y duración con relación a horas semanales y semestrales.

Durante el trabajo colaborativo, la comisión realizó un proceso de análisis y reflexión respecto al propósito de la asignatura y los contenidos temáticos, ambos relacionados al perfil profesional de las y los trabajadores sociales, el modelo educativo y la teoría feminista.

“EL SUEÑO HECHO REALIDAD”: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

Hablar de la existencia de la asignatura de Género como obligatoria en la licenciatura de Trabajo Social implica necesariamente reconocer el impulso de múltiples académicas que nos antecedieron en diversas latitudes de nuestro país y al interior de la UNAM para abrir espacios de discusión sobre mujeres, género y feminismos. Vale la pena recordar que, en México, la presencia de estos temas en la academia tuvo lugar a partir de la década de los 70 del siglo pasado, siendo Alaíde Foppa la primera en impartir un curso sobre la mujer al interior de la UNAM en 1974 (Bartra, 1997). Nuestro sincero agradecimiento a todas las personas que abrieron camino para que la asignatura de Género sea una realidad al interior de la ENTS.

Con tres generaciones que han cursado la asignatura de Género bajo este plan de estudios, es importante retomar las experiencias de las profesoras que han impartido la asignatura. A continuación, se comparten las narrativas recopiladas a través del formulario de Google Forms de cinco profesoras que han impartido la asignatura. Sus relatos coinciden en algunos aspectos sobre el significado que ha tenido para ellas impartir la asignatura, desde su preparación, como docentes, en relación a sus pares académicos y frente al alumnado.

Significa orgullo, emoción y mucha responsabilidad (Alejandra Graciela Ramos Mendoza, 2023).

Es una oportunidad de sensibilizar y transmitir los conceptos centrales de la teoría de género desde el inicio de la licenciatura para que puedan aplicarlos de forma transversal en el resto de sus materias (Cinthya Karina Castro García, 2023).

Es un gusto y a la vez un reto impartir esta asignatura debido a que, para generar condiciones de igualdad en nuestra Universidad, es necesario reflexionar y repensar precisamente todos los temas que vamos revisando en clase, desde los feminismos, el concepto de género, temas de diversidades, masculinidades y la violencia, cómo se gestan las condiciones para generar violencia de género y propiamente lo que engloba el término. Es muy importante que sea de carácter obligatorio porque es una materia que a todas y todos confiere, debido a que permite hacer visible la desigualdad y discriminación que se han dictado desde una cultura patriarcal y

propiamente es ir replanteando con la comunidad estudiantil condiciones igualitarias y la importancia de crear estas condiciones para lograr una mejor sociedad para todas y todos. Asimismo, el carácter obligatorio, y que permitan conocer de la materia, es visualizar que no es un tema de moda o que solo confiere al estudio de las mujeres y la trascendencia e impacto que tiene en el género en nuestra vida. Este acercamiento que tiene el alumnado de primer semestre les permitirá contar con bases para que en el desarrollo profesional puedan generar condiciones de igualdad (Claudia Barrea Núñez, 2023).

Ser asignada, nombrada y reconocida como la profesora de Género, representa primeramente un reconocimiento a mi experiencia profesional en el tema; por otro lado, significa una enorme responsabilidad por la importancia de la asignatura y el impacto de la misma para pensar y materializar un Trabajo Social Feminista, siendo nuestra ENTS de las primeras escuelas en colocarla como una asignatura obligatoria. Y finalmente, asumirme como la maestra de Género me ha permitido mirar en clave de trayectoria al alumnado, en ese sentido, tener los canales de comunicación con permanente apertura, pues aun cuando ha terminado el semestre, el alumnado te busca para consultas sobre los temas de género u orientaciones para situaciones o problemáticas que están viviendo en su vida cotidiana, sumado a que somos asignadas como profesoras tutoras. Trabajo Social es una profesión feminizada históricamente, tenemos que reconocer y hacer la diferenciación con los alumnos varones en relación al proceso formativo desde la asignatura. No ha sido fácil romper sus esquemas, hay temas en los que perfectamente nos damos cuenta que llegan a incomodarles, sin embargo, es preciso ser contundentes y claras, colocando que la materia de Género, en sus contenidos, así como su abordaje, le suma al cambio social que requerimos como personas y en la formación profesional. Respecto a mis pares, profesoras y profesores, hay una “lectura particular” en mi ejercicio docente como la “maestra de género”, en ocasiones para la sugerencia de textos, y en otras, se han presentado ciertos cuestionamientos al contenido que impartimos en aula, ya que se sigue cuestionando o colocando la materia de género como “una moda” o como un conocimiento que, desde la perspectiva androcéntrica, machista y patriarcal, no tiene esa calidad de “cientificidad”. Finalmente quisiera compartir lo siguiente: previo a que se me asignara la materia de Género, en otras asignaturas traté de aproximar los contenidos de las respectivas asignaturas al tema de género; en dos ocasiones he impartido la materia y sucede que no dejas de ser la profesora de Género, es un hecho que en las otras materias que das, encuentras la oportunidad para transversalizar el género (Claudia Iveth Álvarez Ramírez, 2023).

Es una oportunidad sumamente importante para aportar a la formación de los y las futuras trabajadoras sociales la perspectiva de género y algunas de las herramientas que la teoría feminista tiene para dar cuenta de la complejidad de las sociedades de

nuestro tiempo (Myriam Brito Domínguez, 2023).

Ahora bien, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, hicieron alusión a la complejidad de transitar de lo virtual a lo presencial, respecto a la importancia de propiciar procesos horizontales, implementar actividades dinámicas, menos expositivas e incluir recursos tecnológicos. Asimismo, señalaron que es necesario propiciar en el aula espacios libres de violencia y discriminación.

En cuanto a la importancia y el carácter transformador de la asignatura en el alumnado, refieren lo siguiente:

Me parece que la asignatura es un precedente, el contenido de la materia revolucionó mucho lo aprendido durante toda una vida dentro de la curricular escolar y el currículo oculto, hay movimiento, a veces existe una percepción de incomodidad, hay un proceso reflexivo el cual debe ser acompañado durante toda su formación (Alejandra Graciela Ramos Mendoza, 2023).

Noto una diferencia de la primera generación a las siguientes. La primera generación estaba más abierta a conocer sobre teoría de género pues tenían una noción del tema por las manifestaciones del movimiento feminista, pero las siguientes generaciones son más reaccionarias y resistentes a incorporar la perspectiva de género o tener una visión feminista de los problemas sociales por considerar que es una “moda”. Sin embargo, quienes la incorporan, me mencionan que les ha sido de utilidad en sus diferentes grupos de práctica y en proyectos de la licenciatura (Cinthya Karina Castro García, 2023).

En un salón hay mucha diversidad de pensamiento en cuanto a la materia, hay quienes llegan y conocen la temática y quieren saber más. Y también hay quienes tienen sus dudas respecto a la materia, sin embargo, en función de las discusiones y las temáticas que se van tratando en el desarrollo de la materia, la perspectiva de quienes tenían dudas va cambiando respecto a lo que se pensaba al principio de la materia. Mediante la reflexión de las clases es como el alumnado desarrolla el pensamiento crítico sobre las temáticas y le permite visualizar de manera compleja el tema de género. El alumnado muestra un entusiasmo por la materia, debido a que no en todos los espacios ofrecen ésta, y que permitan expresar sus ideas en torno al tema género abre una ventana de análisis a las y los jóvenes (Claudia Barrea Núñez, 2023).

Es importante acompañar a las alumnas, alumnos y alumnes para entender e intervenir en la realidad social desde una perspectiva crítica, con óptica de género, diversidades sexo-genéricas y perspectiva de derechos humanos. Durante la impartición de la asignatura el alumnado manifiesta interés, compromiso, inquietudes, reafirmaciones, conocimiento o acercamiento respecto de algunos temas. Sin embargo, si no genera una estrategia de transversalización en las asignaturas subsecuentes,

los saberes, conocimientos y procesos de reflexión logrados en la materia se pueden diluir (Claudia Iveth Álvarez Ramírez, 2023).

Considero que es muy interesante trabajar con estudiantes de primer ingreso, la mayoría ya llega con algunos conocimientos sobre género y feminismo, y tiene apertura a los temas y a problematizar. Sin embargo, sí hay una gran diferencia entre quienes están en la carrera como primera opción a quienes se consideran “de paso” en lo que logran cambiarse a otra. También llama mi atención que otra parte del grupo es como su segunda oportunidad, es decir, que se cambiaron de otras carreras a Trabajo Social y lo sienten como un espacio más agradable. El nivel general de conocimientos lo he percibido como medio a medio-alto, pero solo es mi percepción considerando que imparto clases en otras Facultades. Lo cierto es que yo he disfrutado y aprendido muchísimo con los dos grupos con los que tuve la oportunidad de trabajar (Myriam Brito Domínguez, 2023).

Con respecto a la importancia y/o la necesidad de la asignatura como obligatoria en el Plan de Estudios, destacan los siguientes aspectos:

¡Claro! Hoy en día una profesión social sin perspectiva de género es obsoleta, la deuda histórica que se tiene con las mujeres sigue impactando en los problemas sociales cotidianos, intervenir sin este enfoque ya no suma al cambio (Alejandra Graciela Ramos Mendoza, 2023).

Totalmente de acuerdo de su relevancia. En conversaciones con mis alumnxs que están en otros semestres me comentan que lo visto en clase pudieron aplicarlo en otros proyectos y clases. Además, brinda herramientas que ayudan a visibilizar a otros grupos considerados minorías y el reconocimiento de sus derechos (Cinthya Karina Castro García, 2023).

Es necesaria e importante si se quieren gestar sociedades más justas e igualitarias, debido a que, al contar con una formación donde se puntualice y reflexione en torno a los aspectos que generan desigualdad, injusticia y violencia, permite que el alumnado construya un pensamiento crítico en torno a dichas problemáticas y que, en su actuar, se puedan crear acciones que ya no permitan generarlas. Al ser una materia obligatoria de primer semestre hace que el alumnado reflexione en el actuar sobre los siguientes semestres cómo los comportamientos y acciones pueden perpetuar la desigualdad (Claudia Barrea Núñez, 2023).

Por supuesto que es necesaria, debe estar presente no solo en la licenciatura, en la maestría, especializaciones y próximamente, doctorado. Es fundamental la materia para la reflexión y análisis en los abordajes e intervenciones de las, les y los profesio-

nales en Trabajo Social, frente a problemáticas sociales complejas; si bien se aborda desde una primera aproximación la historia de los feminismos, categorías propias de la teoría feminista, así como elementos claves para entender el género y problematizarlo, se deja una huella en la perspectiva del alumnado; desde la dimensión subjetiva y sentipensante, la materia confronta al alumnado sobre el género en su vida cotidiana, saliendo a flote problemáticas o posibles situaciones de violencia y discriminación, lo que en ocasiones determina su mayor interés y compromiso con la asignatura (Claudia Iveth Álvarez Ramírez, 2023).

Considero que es de gran importancia tanto a nivel personal, grupal y social, pues damos a las y los estudiantes mayores herramientas que les permitan tener una formación en Trabajo Social más completa y ética (Myriam Brito Domínguez, 2023).

En suma, como podemos apreciar, el carácter transformador de la asignatura da cuenta de su importancia y la necesidad de su obligatoriedad para el Trabajo Social, para la academia en su conjunto y para la sociedad. En este sentido, la asignatura nos ha permitido generar otros espacios dialógicos con el alumnado que van desde la expresión oral y escrita hasta llegar a múltiples manifestaciones artísticas. Esta asignatura nos recuerda todo el tiempo que existen muchas formas de exigir justicia en distintos ámbitos incluyendo el espacio universitario. Como resultado del trabajo en conjunto del claustro de Género, hemos compartido con el alumnado las siguientes actividades lúdicas, artísticas y de protesta: concurso de calaveritas literarias “Una expresión para la prevención de la violencia de género ENTS-UNAM 2021”;¹ conversatorio “Las voces del estudiantado de la ENTS, reflexiones sobre el 8m”;² manifestación por el alumnado y las profesoras de género en la explanada de la ENTS en el marco del 28 de septiembre “Día por la Despenalización del Aborto”;³ e intervención de trabajos artísticos del alumnado con pinturas, maquetas, juegos, canciones y bordados, en el marco del 8M “Día Internacional de la Mujer” (2023). Al respecto, las profesoras señalan que estas actividades permiten:

Crear comunidad a través de la participación reflexiva, resignificando la cultura desde el arte (Alejandra Graciela Ramos Mendoza, 2023).

Me gusta mucho la creatividad y proactividad de las maestras, pero siempre la falta de tiempo por nuestras múltiples actividades, dificultan que podamos generar más y no necesariamente en el semestre que no impartimos la materia (Cinthya Karina Castro García, 2023).

1 Ver: Convocatoria: Escuela Nacional de Trabajo Social [ENTS UNAM]. (2021). *Concurso de calaveritas literarias. Una expresión para la prevención de la violencia de género*. https://www.trabajosocial.unam.mx/comunicados/2021/octubre/Convocatoria_calaverita_literaria_2021.pdf

2 Ver: Conversatorio: Escuela Nacional de Trabajo Social [ENTS UNAM]. (2022). *Las voces del estudiantado de la ENTS, reflexiones sobre el 8m*. YouTube. <https://www.youtube.com/live/dLNFGp9fTHg?si=z-Qr5h-MM-9gtdLbN>

3 Ver: Convocatoria: Escuela Nacional de Trabajo Social [ENTS UNAM]. (2022). *28 de septiembre, Día por la despenalización del aborto*. https://www.facebook.com/ENTSUNAMOficial/photos/pb.100064367664256.-2207520000./5744960932204869/?type=3&locale=es_LA

Son actividades muy bien recibidas por el alumnado, ya que mediante este tipo de expresiones se le da voz y permite escucharles en torno a cómo perciben ciertos temas. Este tipo de expresiones permiten al alumnado explorar de una manera diferente la manifestación que hay sobre ciertos temas, las cuales creo que son necesarias (Claudia Barrea Núñez, 2023).

Desde mi perspectiva fueron muy valiosas las iniciativas, más que actividades lúdicas, el enfoque fue más de corte participativo, es importante reconocer que en el centro de las actividades estuvo el alumnado, considero que podríamos tener un mayor alcance como claustro, desarrollando acciones desde la reflexión crítica desde nosotras como docentes, sumado a esas actividades (Claudia Iveth Álvarez Ramírez, 2023).

Estas actividades les permitieron a las y los estudiantes expresar su sentir en relación con los temas de género, profundizar sus aprendizajes y tener otra forma de adquirir conocimientos y vivencias importantes (Myriam Brito Domínguez, 2023).

Respecto a los desafíos que tiene la asignatura de cara al futuro inmediato las profesoras señalaron los siguientes: incluir más sugerencias literarias, aunar en otros feminismos emergentes que son los que más resuenan en las redes sociales; ahondar en el tema de masculinidades; ampliar los semestres para profundizar en diversas temáticas; como refiere una de ellas, es necesaria una revisión tanto en la estructura como en el contenido de la materia.

En suma, en Trabajo Social, y actualmente en la asignatura de Género obligatoria, tenemos integrado por las profesoras que la han impartido, muchos aprendizajes compartidos, creatividad y desafíos de cara al futuro, pero tenemos la certeza que en conjunto estamos propiciando espacios más seguros, libres de violencia e igualitarios en el acceso y ejercicio de nuestros derechos.

Finalmente, es menester cerrar con las frases que nos compartieron las profesoras y que reflejan la gratitud por el camino que han abierto nuestras antecesoras y la corresponsabilidad que tenemos con nuestro origen, pero también con el futuro y con las nuevas generaciones:

Ser parte de la formación de futuras colegas en un tema que me cambió la vida [...] ¡Es un sueño hecho realidad! (Alejandra Graciela Ramos Mendoza, 2023).

Gratificante, apasionante y retador (Cinthya Karina Castro García, 2023).

Es un gusto y honor impartir la materia Género (Claudia Barrea Núñez, 2023).

Transitar las aulas con lentes de género es mi mayor orgullo y compromiso con mi universidad. Habitar los espacios áulicos con las, les y los alumnos de Trabajo Social son la inspiración necesaria para mi anclaje como docente. De forma colectiva vamos tejiendo saberes y escuchando nuestras voces frente a la imperiosa necesidad

de un trabajo social feminista (Claudia Iveth Álvarez Ramírez, 2023).

Mi experiencia ha sido enriquecedora, muy importante para mi vida profesional y de enormes aprendizajes (Myriam Brito Domínguez, 2023).

Indiscutiblemente, la asignatura de Género en la Escuela Nacional de Trabajo Social es un triunfo, un sueño hecho realidad e, indudablemente, es el resultado de una historia colectiva. Esta breve reseña es una manera de honrar y reconocer el trabajo de nuestras ancestras y de todas las personas involucradas que abrieron camino para que hoy la formación de las y los trabajadores sociales tenga otra perspectiva que permita reducir la desigualdad estructural e histórica entre unas y otros. El desafío aún es largo, pero no desistiremos.

Referencias

Bartra, Eli. (1997). Estudios de la mujer. ¿Un paso adelante, dos pasos atrás? *Política y Cultura*, (9), 201–214.

Escuela Nacional de Trabajo Social. (2021). *Concurso de calaveritas literarias. Una expresión para la prevención de la violencia de género* (Imagen). https://www.trabajosocial.unam.mx/comunicados/2021/octubre/Convocatoria_calaverita_literaria_2021.pdf

Escuela Nacional de Trabajo Social. (2022, marzo 11). *Las voces del estudiantado de la ENTS, reflexiones sobre el 8m*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/dLNFGp9fTH-g?si=LF19eETT_RmGrA5z

Escuela Nacional de Trabajo Social. (2022). *28 de septiembre, Día por la despenalización del aborto* (Imagen). Facebook. https://www.facebook.com/ENTSUNAMOficial/photos/pb.100064367664256.2207520000./5744960932204869/?type=3&locale=es_LA



**Facultad
de Filosofía
y Letras**

Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria

Facultad de Filosofía y Letras

Género, Violencia y Ética Comunitaria

Nombre oficial de la asignatura

Materia/asignatura de Género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Octubre de 2020 (semestre escolar 2021-1) para el Sistema Escolarizado Enero de 2023 (semestre escolar 2023-2) para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)

Comienzo de impartición de la asignatura

Una sesión semanal de dos horas

En el sistema abierto es una hora de asesoría semanal y una hora asincrónica

Frecuencia de impartición

32 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado que cursa los primeros cuatro semestres de todas las licenciaturas de la Facultad.

Objetivos: identificar, analizar y comprender las relaciones de género -desde una perspectiva feminista, comunitaria, descolonial- como relaciones de desigualdad, exclusión y poder entre hombres, mujeres y diversidades sexo-genéricas, a fin de transformar las relaciones de género, basadas en la igualdad y en una ética del cuidado, para prevenir y erradicar la violencia por razones de género en la Facultad de Filosofía y Letras.

Contenidos:

Unidad I. Género, relaciones de género y desigualdad

- Conceptos básicos de las teorías críticas feministas, mandatos de masculinidad y de feminidad

Unidad II. Violencias por razones de género: tipologías, entornos, normativas

- Definiciones, tipología y modalidades, violencia cotidiana, movimientos en defensa de derechos de las mujeres y comunidad LGTBTTIQ+, análisis crítico de políticas públicas e institucionales contra la violencia de género

Unidad III. Prevención y erradicación de la violencia de género: autocuidado y ética comunitaria del cuidado

- Definiciones, deconstrucción de las masculinidades y las feminidades heteronormativas y patriarcales, construcción comunitaria del cuidado y de la responsabilidad institucional

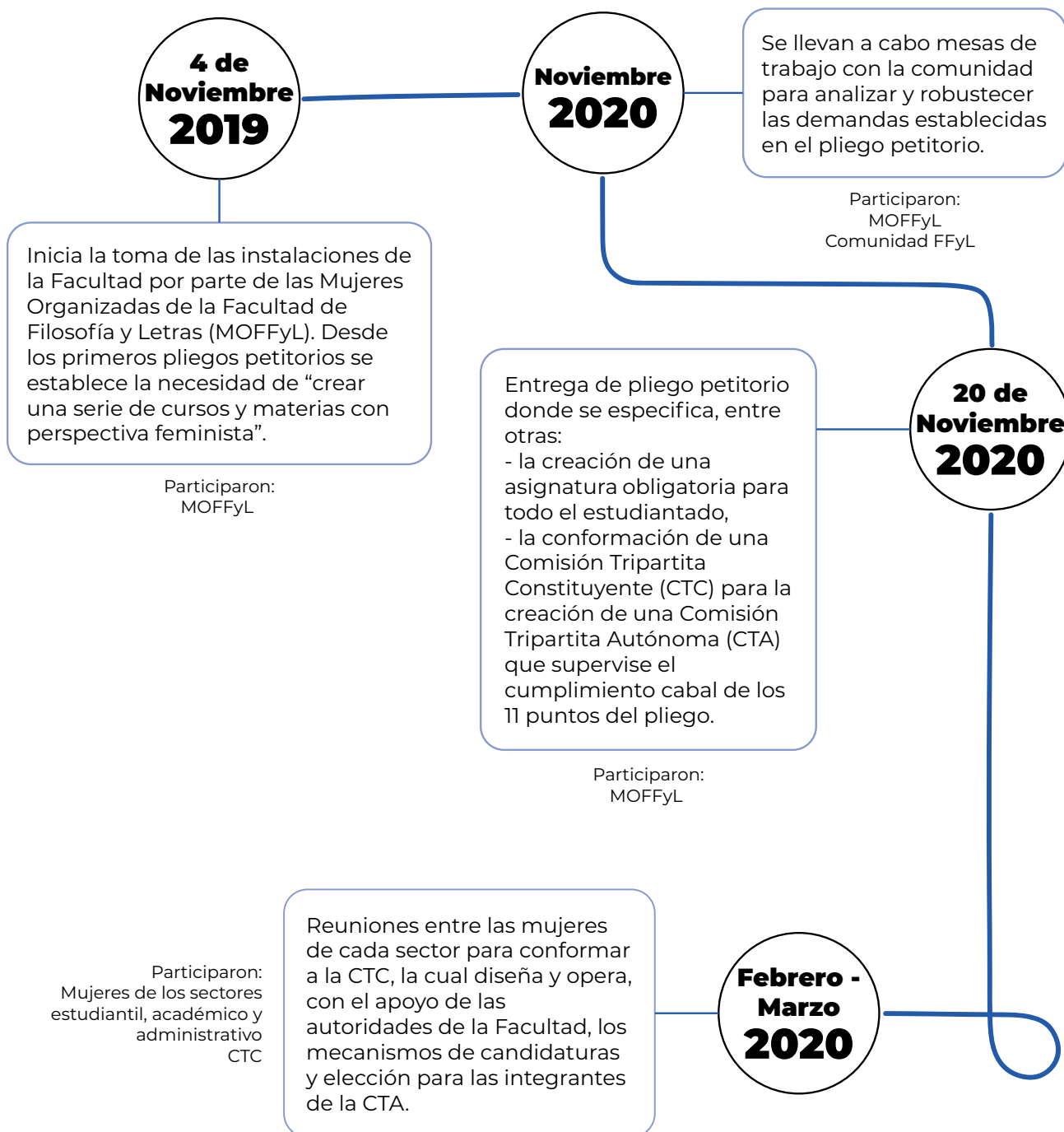
Características de la asignatura y datos peculiares:

- La asignatura es un requisito extracurricular de permanencia.
- El diseño es resultado de la construcción colectiva a partir de la participación de la comunidad estudiantil y académica a través de mesas de trabajo, foros y cuestionarios que arrojaron las bases para establecer los contenidos, el enfoque, la metodología, el perfil de las docentes, los aprendizajes, etcétera.
- El enfoque de la asignatura busca ser un espacio de trabajo colaborativo sustentado en la pedagogía crítica y centrado en el intercambio de saberes y experiencias, en donde los conocimientos se traduzcan en propuestas de prevención y cuidado comunitario que permitan la erradicación de las violencias y una comunidad incluyente.
- Es importante mencionar que la asignatura es parte de un proceso que contempla un curso propedéutico que se imparte al inicio de cada ciclo escolar a las nuevas generaciones.

Página web o enlaces complementarios: <https://asignatura-genero.filos.unam.mx/>

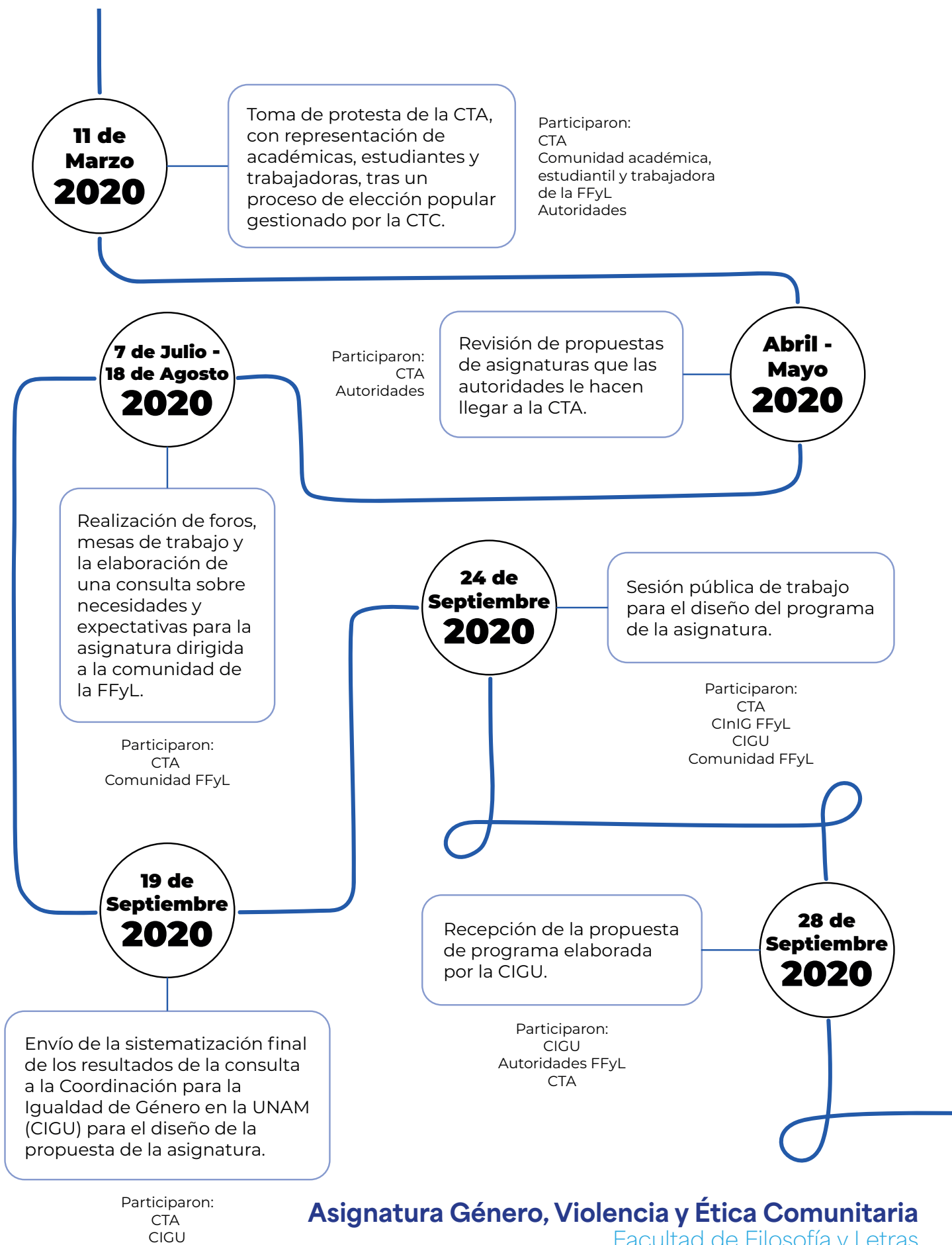
Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria

Facultad de Filosofía y Letras

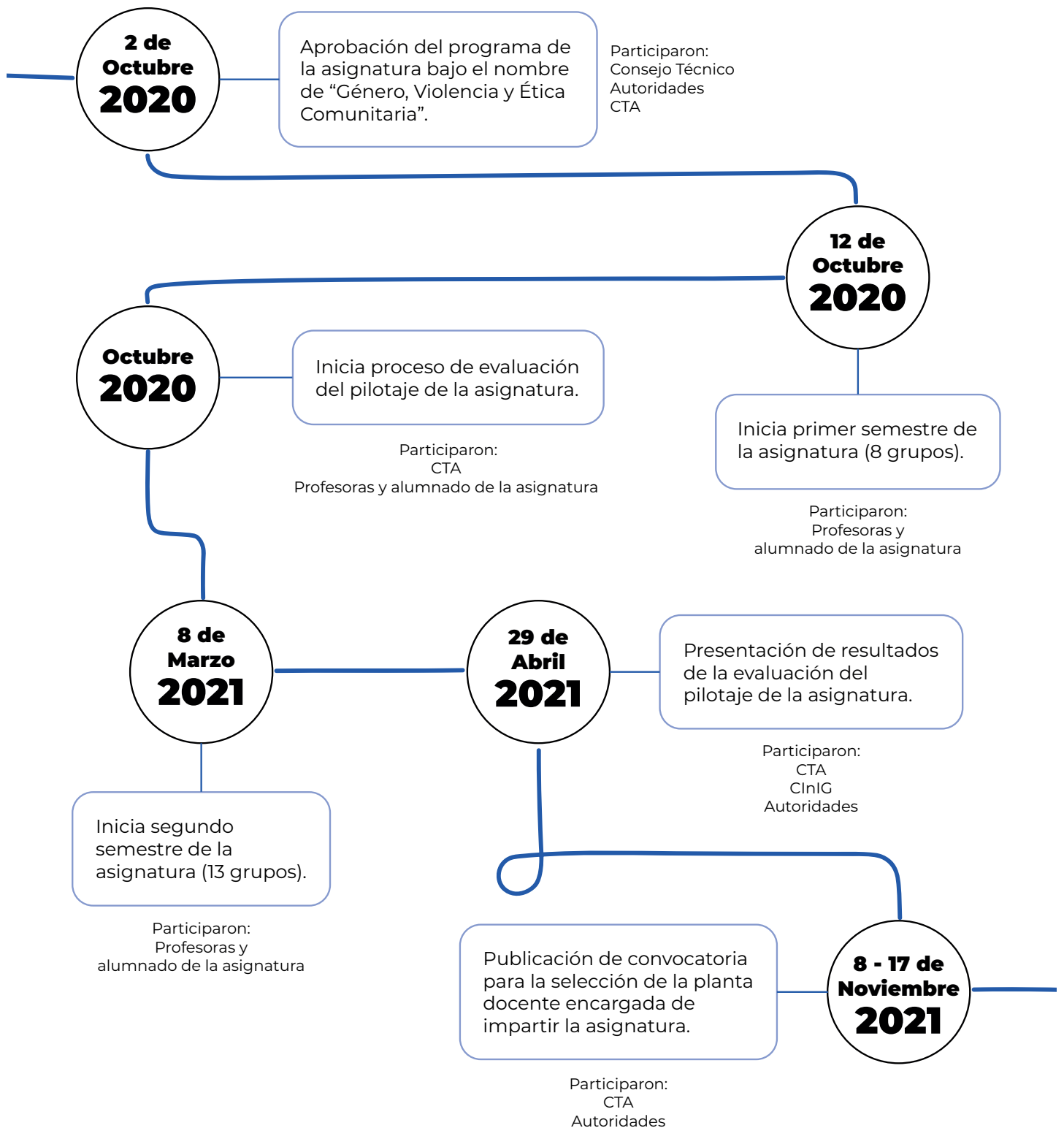


Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria

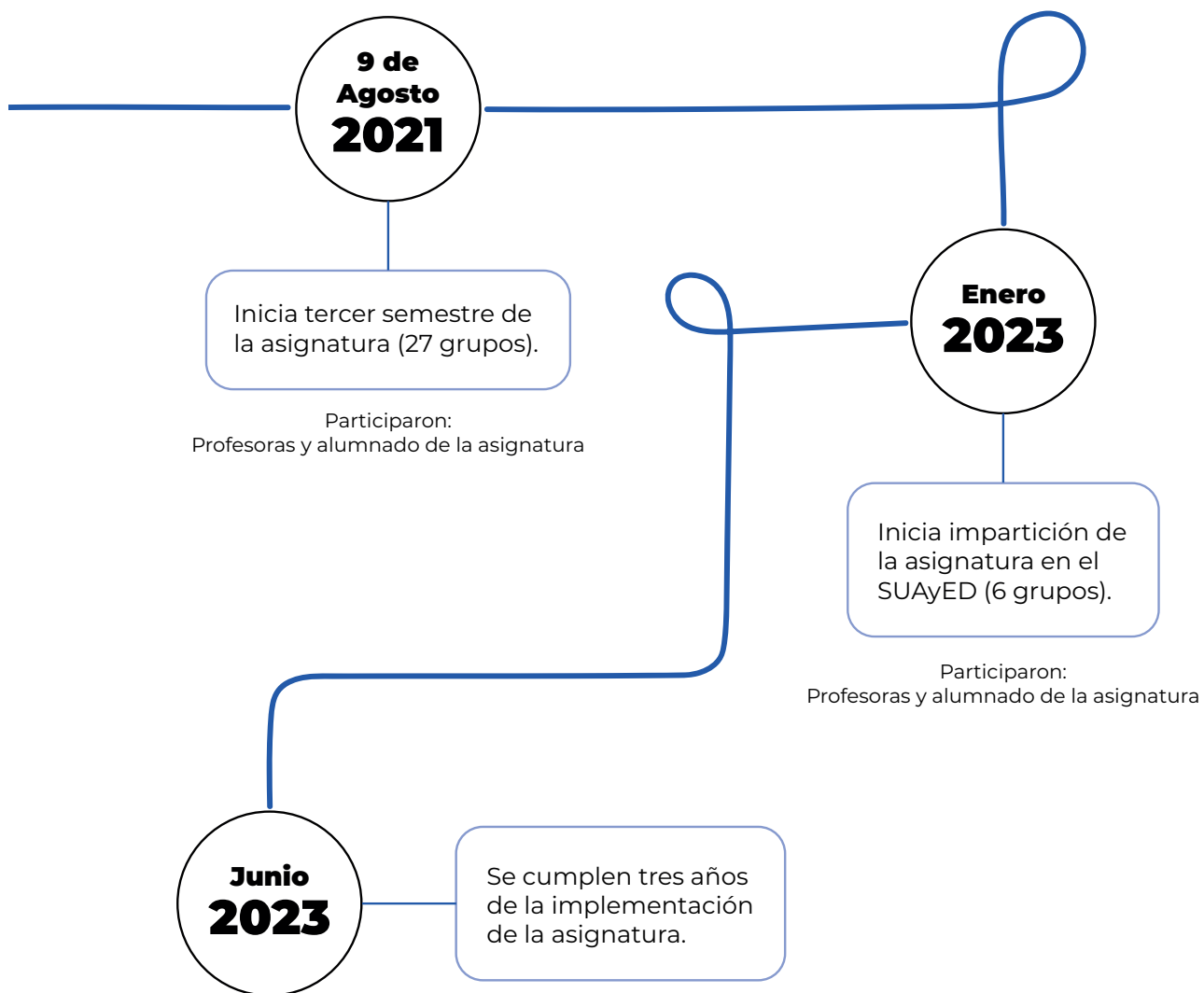
Facultad de Filosofía y Letras



Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria
Facultad de Filosofía y Letras



Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria
 Facultad de Filosofía y Letras



Asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria
Facultad de Filosofía y Letras

LA ASIGNATURA DE GÉNERO EN LA FFyL

A TRES AÑOS DE TRABAJO

**Magali Barreto Ávila, Lucía Damián Bernal,
Lourdes Enríquez Rosas, Sofía González Saravia,
Edith Gutiérrez Cruz, Mónica Mendoza González,
Asunción Pineda Jiménez, Circe Rodríguez Pliego,
Frances Rodríguez Van Gort, Xenia Rueda Romero**

Esta breve reflexión que compartimos comprende una acción significativa en la historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Esto es: la creación e implementación de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria que representa un punto de inflexión en un largo trabajo, profundo, enraizado en miles de acciones, deseos e ilusiones muy diversas y que desde hace décadas se materializaron en una más de las importantes batallas feministas de la vida universitaria. Logro cuyo germen se dio a partir de un espacio donde diversos grupos de mujeres, en múltiples momentos, aportaron su trabajo a lo largo de las décadas para tener casi 50 materias relacionadas con el tema y que permitió que muchos miraran y reconocieran que, lamentablemente, la violencia hacia las mujeres habita de manera cotidiana y ha pervivido en medio de la indiferencia no solo dentro de nuestras aulas, sino en nuestra sociedad.

La exigencia a las Humanidades para incorporar de manera urgente el sentido crítico, reflexivo y una praxis ético-política en torno a la realidad que nos rodea, es histórica, y hoy constituye un llamado legítimo y urgente. Si la materia humana es la materia de las Humanidades, todas las personas que conformamos la FFyL estamos convocadas a transformarnos para crear un entorno distinto, libre de todas las violencias que nos permitan la convivencia y el intercambio de ideas para estrechar lazos, desarrollar vínculos y articular diálogos que, sin duda, son sustanciales en la construcción del conocimiento y de la sociabilidad respetuosa de los principios en los que se fundan nuestros saberes. Al mismo tiempo, de manera individual, estamos llamadas (y la asignatura lo promueve) a reflexionar sobre nuestras propias responsabilidades, sobre aquello que hemos hecho y lo que hemos dejado de hacer, sobre los comportamientos y prácticas sociales y culturales heredadas históricamente. Este es un momento histórico para recordarlo, hacer un balance y trabajar para que sea posible una comunidad universitaria renovada y distinta.

ANTECEDENTES

Lucía Damián

Tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en otras Facultades y sedes de la UNAM, se vivían situaciones de acoso y hostigamiento en contra de estudiantes, administrativas y académicas de tiempo atrás que causaron la indignación de la comunidad universitaria, sumada a la falta de acceso a la justicia, trato y atención oportuna que llevó a diversas tomas de varias Facultades y planteles a lo largo del 2018, 2019 y principios del 2020. En el caso de la FFyL, las estudiantes Mujeres Organizadas (MOFFyL) tomaron las instalaciones de noviembre de 2019 a abril de 2020.

Cabe resaltar que la FFyL ha sido pionera en el trabajo sobre género a través de sus 16 carreras donde se ha abordado durante décadas el tema de la violencia hacia las mujeres, así en 2017 se crea la Unidad de Género que inició los trabajos en este sentido. Sin embargo, los primeros esfuerzos no contaban con las instancias que hoy tenemos, tales como la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU) y la Unidad de la Defensoría encargada de atender la violencia de género.

Para dar seguimiento a los casos de violencia, se requieren de distintos actores sociales que trabajen colectivamente a favor de la justicia. El Consejo Técnico de la Facultad (CT), a finales de 2019, acordó brindar todo el apoyo para la creación de una figura de carácter autónomo para dar seguimiento a los asuntos de género y promover la comunicación entre los distintos sectores de la Facultad. Así, surge como una primera instancia comunitaria la Comisión Tripartita Constituyente (CTC) que en febrero del siguiente año convocó a elecciones para elegir a las integrantes de dicha figura autónoma, que sería la Comisión Tripartita Autónoma (CTA) para que los tres sectores: administrativo, estudiantil y académico trabajaran en el seguimiento a los procesos de cambio. Dicho actor debía tener carácter autónomo, sin conflicto de intereses, que no fuera juez y parte en los procesos de resolución, que brindara seguimiento y supervisión, para así dar respuesta a la necesidad de atención de las violencias de género y que no se repitan los hechos de impunidad. Desde 2020 a la fecha ha habido dos comisiones tripartitas que trabajan para dar seguimiento a las demandas en materia de violencia de género, además de las acciones y necesidades que se han sumado desde entonces.

Como parte de las peticiones se encontraba el contar con una asignatura de género que fuera requisito; es decir, obligatoria para todo el alumnado y así comenzar con la concientización social sobre la violencia y poder prevenirla colectivamente.

Esta asignatura significa mucho para todas las personas que trabajaron en su implementación y su impartición, así como para toda la comunidad en general, ya que significa la esperanza de que colectivamente se den esfuerzos para prevenir la violencia y construir otros espacios donde el respeto prevalezca y se evite el desprestigio, la violencia y la discriminación. Implementar e impartir esta clase no ha sido sencillo y significa muchos retos que estamos enfrentando y que nos gusta vivir y asumir, pues creemos y apostamos que el trabajo colectivo en colaboración con las autoridades puede hacer la diferencia para construir espacios libres de violencia.

TEJIENDO LA ASIGNATURA

En la instalación de la CTA, en marzo de 2020, la Dirección de la Facultad entregó a la naciente comisión una propuesta de diseño del programa para la asignatura, misma que se puso a consideración de la CTA que decidió incluir la participación comunitaria en el proceso de construcción de la misma. El 3 de julio de 2020, el CT de la Facultad aprueba la modificación a los Lineamientos para la aprobación, evaluación y modificación de los planes de estudio en las que se incluyó la materia requisito de egreso extracurricular sobre género.

La CTA emprendió una serie de acciones para consultar a la comunidad con respecto a los contenidos, el enfoque, la metodología, el perfil docente, para el diseño de los objetivos y contenidos del programa. Entre las actividades, se realizó una encuesta virtual dirigida a toda la comunidad, un foro con docentes y diversas reuniones tanto con la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CInIG) como con la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU), para materializar la voz de la comunidad en un programa con perspectiva de género de inspiración feminista.

La FFyL también fue pionera en la conformación de una comisión de género emanada de su CT, misma que después transitó a la creación de la CInIG con apoyo de la recientemente creada CIGU en marzo de 2020. La CInIG se aprueba por CT el 28 de agosto de 2020 y está presidida por el Director o Directora de la Facultad e integrada por profesoras y estudiantes consejeras, así como por especialistas en la materia y un enlace con la Comisión Local de Seguridad (CLS).

Una de las preocupaciones que surgió con mayor frecuencia en la consulta y los grupos de escucha fue la importancia de que la asignatura se diseñara como un espacio de reflexión colectiva —a manera de taller— que permitiera no solo comprender teóricamente los conceptos relacionados con el género, sino generar conciencia sobre las desigualdades y violencias que se han experimentado en la Facultad, para transformar los términos de relación basados en el respeto, el autocuidado y el cuidado comunitario. Varias personas que participaron en estas actividades subrayaron la necesidad de trabajar colaborativamente para construir un piso epistemológico común que visibilice las desigualdades, fomente una actitud crítica y empática ante la complejidad de los cambios sociales y brinde herramientas al estudiantado para fortalecer el tejido comunitario y erradicar las violencias en la Facultad.

Posteriormente, un grupo de académicas de la Facultad, la CInIG, la CIGU y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), elaboraron la propuesta de programa de la asignatura tras retomar la sistematización de las acciones participativas que realizó la CTA. Dicha propuesta buscó atender las necesidades expresadas por la comunidad, y en sesiones de trabajo se revisaron los contenidos y enfoques del programa. Finalmente, se creó la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria y el 2 de octubre de 2020, en su sesión extraordinaria, el CT aprobó la propuesta para dar inicio el 12 de octubre de 2020 al primer semestre de impartición (2021-1).

A partir de ese momento, se inicia el trabajo de presentación, adecuación y aprobación por los Consejos Académicos de Área, tanto el de Ciencias Sociales como el de Humanidades y Artes a los cuales pertenecen las carreras de la Facultad. Asimismo es enviada a la Coordinación de

Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) para su aprobación en las carreras del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) que requerían de la elaboración de las guías y otras adecuaciones de acuerdo a cada sistema.

Uno de los acuerdos para mantener el espíritu colectivo de la asignatura fueron los cursos de formación y las reuniones colegiadas del cuerpo docente, las cuales se han mantenido a lo largo de los tres años de impartición. Durante la primera semana de formación del nuevo cuerpo docente, la directora Frances Rodríguez Van Gort¹ se dirigió a las profesoras enfatizando que:

La Facultad está comprometida con la implementación de las políticas universitarias de igualdad de género para prevenir y erradicar la discriminación, así como acompañar y atender de manera diligente y justa los casos de violencia de género. Los contenidos teóricos que ustedes transmitirán al estudiantado tienen implicaciones vivenciales en sus vidas, en sus cuerpos, en sus subjetividades y pensamientos. Ustedes tienen la responsabilidad y la gran oportunidad de que al impartir esta asignatura sembrarán semillas de transformación cultural en prácticas, imaginarios, comportamientos y sentires del estudiantado. Estamos sumando esfuerzos para llegar a ser una comunidad más igualitaria, abierta a las diferencias, incluyente, pacífica y justa. Nuestra Facultad ha sido pionera en trabajar por la erradicación de las violencias de género en nuestra Universidad. Ha diseñado estrategias y formas inventivas de resistencia que queremos compartir y comunicar.

Durante el primer semestre de impartición se abrieron ocho grupos con el objetivo de pilotear el programa, en donde la CTA aplicó una serie de instrumentos para recopilar las impresiones y experiencias de estudiantes y docentes. Para el segundo semestre la oferta se amplió a 13 grupos y, para el semestre 2022-1, ya se contaba con 27, lo que implicó contar con un amplio cuerpo docente capacitado, sensibilizado y con experiencia para el nuevo reto de atender a toda la población de actual ingreso de la Facultad. Es así que en noviembre 2021 se emitió una convocatoria abierta dirigida a docentes que tuvieran interés en impartir la asignatura, la cual retomó el perfil docente ideal que la comunidad compartió durante la consulta y las mesas de trabajo. Del resultado de esta convocatoria se dio un paso para la consolidación de un cuerpo docente comprometido con los objetivos de la asignatura.

Entre los actores emblemáticos que participaron en la gestación, negociación, diseño e implementación de la asignatura se encuentran: las Mujeres Organizadas de la FFyL, las autoridades: Director, Directora, Secretaria General, la Comisión Tripartita Constituyente, la Comisión Tripartita Autónoma, la Comisión Interna para la Igualdad de Género del Consejo Técnico de la FFyL, la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM y las docentes.

¹ Rodríguez Van Gort, Frances. (2021, agosto 2). Discurso de bienvenida de la inauguración del curso de docentes de la asignatura “Género, violencia y ética comunitaria” de la Facultad de Filosofía y Letras, realizado vía virtual.

LA ASIGNATURA EN NÚMEROS

Uno de los retos que hemos enfrentado con creatividad y voluntad de todas las personas que de muchas maneras hacen posible que la asignatura cumpla sus objetivos es llegar a una comunidad de miles de estudiantes que cada año habita la Facultad.

A tres años de implementada la asignatura es menester dedicar tiempo y reflexión permanente a la operatividad académico-administrativa que cada día nos enfrenta a situaciones nuevas que se han solventado de manera colectiva. Hacer realidad que en cada aula cada semestre se impartan las clases de género, supone un reto de organización, compromiso y suma de voluntades que van desde las autoridades y cada uno de los Colegios, Departamentos, Secretarías, y todas las instancias de la Facultad para cumplir el cometido académico-didáctico y de transformación en las relaciones interpersonales que busca la asignatura.

Del compromiso docente a la gestión de aulas, inscripciones, calificaciones, herramientas para la práctica docente, acuerdos, organización de eventos, espacios de reflexión, por mencionar algunos aspectos, se materializan para que cada estudiante que cursa la asignatura lleve consigo y para su entorno reflexiones y vivencias significativas para contribuir a las relaciones interpersonales basadas en el respeto y cuidado mutuo.

Es así que, a tres años de trabajo, los números también hablan de un esfuerzo conjunto, que agradecemos y celebramos.*

BALANCE DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

Las tres unidades que conforman la columna vertebral de la asignatura son un andamiaje rico en posibilidades teórico-pedagógicas para acompañar y facilitar los procesos de autorreflexión y reflexión colectiva. La primera unidad, titulada: “Género, relaciones de género y desigualdad”, inaugura el curso para abordar el concepto desde sus múltiples (y a veces contradictorias) dimensiones. Más allá de las diferencias políticas e ideológicas frente a la categoría de “género”, comprender la manera en que ésta constituye prejuicios y formas de habitar el mundo desigual, es necesaria para entender el papel que la violencia por razones de género juega en el orden social del mundo y, particularmente, de nuestra Universidad y país.

La segunda unidad, titulada: “Violencias por razones de género: tipologías, entornos, normativas”, lleva las reflexiones anteriores a la vivencia, pero más allá de visibilizar de manera pasiva las manifestaciones y categorizaciones de la misma, brinda herramientas al estudiantado para saber qué hacer y cómo identificar un acto violento al traer al centro de la reflexión los diferentes mecanismos, marcos jurídicos e instancias que atienden, investigan, sancionan y previenen la violencia por razones de género en el país y dentro de la Universidad. Finalmente, el curso cierra con un llamado a la praxis y a la esperanza con la unidad: “Prevención y erradicación de la violencia de género: autocuidado y ética comunitaria del cuidado”, la cual abre un abanico de posibilidades al colocar el cuidado como un contrapeso fundamental contra la violencia, contrapeso para el que cada persona que conformamos la comunidad de la FFyL tenemos una

* Puede consultarse la numeralia en el siguiente enlace: <https://bit.ly/40UXLT6>

responsabilidad de aportar a partir de nuestra capacidad para el diálogo, la cooperación y la creatividad. En esta última unidad cada estudiante aporta desde su disciplina y lugar de enunciación una propuesta de convivencia para construir paz, mediante el cuidado, la empatía y la transformación del espacio y los hábitos de nuestra Facultad.

Entre los aspectos destacados de la materia deseamos enfatizar la riqueza en la pluralidad de los grupos al estar conformados por estudiantes de las 16 licenciaturas que permite articular lazos que generen –recuperen– el tejido comunitario; la condición política de la asignatura, desde su nacimiento hasta sus objetivos, es una oportunidad permanente de mirarnos y revisarnos. Estamos frente a una asignatura que busca respetar las necesidades del estudiantado, brindándoles un espacio de auto-observación que ayude al reconocimiento de su condición como agentes de cambio.

En lo que respecta a la metodología, destaca la importancia de la modalidad de taller en donde se realizan análisis de casos concretos; otorga libertad metodológica teniendo presente que el enfoque pilar lo constituye el feminismo como postura teórico-crítica en movimiento; la promoción de espacios seguros que miran la importancia de la experiencia y los afectos, y la performatividad como forma de liberar la tensión de las definiciones cerradas y concluyentes. Algunas de las dificultades se encuentran en cómo trabajar con las posiciones presentes en la Facultad que son disímiles e incluso antagónicas, así como abordar los debates sobre el feminismo, la categoría mujer y las experiencias de las diversidades sexo-genéricas en una comunidad en construcción.

LA ASIGNATURA EN PRIMERA PERSONA, EXPERIENCIAS DOCENTES

Implicaciones administrativas de la implementación de la asignatura

Asunción Pineda

La demanda de las MOFFyL, respecto a la creación de la asignatura, se planteó como la implementación de una serie de cursos y materias con perspectiva feminista y en los planes de estudio para las licenciaturas en sus distintas modalidades. ¿Cómo cumplir con esta demanda? Quienes eran autoridades de la Facultad en ese momento (2020) aceptaron, entre otras cosas, cumplir con la creación e instauración de una asignatura transversal en materia de género, pero aceptar es una cosa y cumplir otra, en eso estamos.

El carácter con el que se acuerda la creación de la asignatura es el de asignatura extracurricular como requisito de permanencia, esto quiere decir que, si no se acredita, no se puede continuar de manera regular con los estudios. El acuerdo sobre los semestres en los que se debe acreditar fue: generación 2021, al ser la primera en cursar la asignatura tendría hasta sexto semestre para acreditarla, a partir de la generación 2022 en adelante tienen hasta cuarto semestre. Plantear la asignatura como requisito de permanencia garantizaba que el hecho de cursarla no se postergara hasta el final de la carrera, como probablemente ocurriría si fuera un requisito de titulación. Al ser un requisito, no se puede presentar en examen extraordinario, es necesario cursarla para acreditarla.

La creación e implementación de la asignatura ha implicado considerar y atender, entre otros aspectos:

1. La aprobación de la asignatura en cada uno de los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en la Facultad, lo cual ocurrió en 2020 para las licenciaturas del Sistema Escolarizado y en 2023 para las de Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUyED);
2. La contratación, acompañamiento y constante actualización de una planta docente que imparta la asignatura;
3. La atención a casos de estudiantes que hicieron trámite de actualización de plan de estudios o que ingresaron por trámites anuales a sus licenciaturas (segunda carrera, carrera simultánea, cambio interno de carrera) pues los periodos de acreditación son distintos, ya que pueden ser generaciones anteriores a la 2021;
4. Una vez que regresamos a plenitud a clases presenciales, la organización desde la Secretaría de Servicios Escolares para asignar salones en una Facultad con espacio insuficiente para una población estudiantil en constante crecimiento;
5. Idear un sistema de inscripciones que contemplara la asignatura como parte de las que se deben cursar en los primeros semestres, todo ello sin contar con un presupuesto asignado en particular para atender temas de género en la FFyL (es decir, hacer más con los mismos recursos materiales y humanos).

A tres años de creada la asignatura, se ofertan 25 grupos para Sistema Escolarizado, 8 para Sistema Abierto y 1 para Educación a Distancia. Si bien se ha incrementado el número de grupos, aún resultan insuficientes para cubrir a las generaciones que ingresan a la Facultad, considerando el rezago del estudiantado que ya tendría que haber acreditado la asignatura. El reto es que el estudiantado priorice cursar la asignatura pues no todos los grupos que se abren se llenan y más aún, en algún semestre se han cerrado grupos por no contar con el mínimo de inscripción. Como un apoyo para quienes requieren acreditar la asignatura de manera urgente, desde el semestre 2023-1 se ofertaron cursos remediales intersemestrales que, sorprendentemente, no han tenido la inscripción esperada.

El trabajo para dar vida y soporte a la asignatura ha sido extraordinario, una suma de voluntades, compromiso y genuino interés porque este espacio abone en beneficio de nuestra comunidad, por el reconocimiento de lo que a cada quien nos corresponde hacer en materia de violencia de género. En este sentido, la actual gestión de la FFyL crea, en 2022, la Unidad de Género y Comunidad que tiene como encomienda principal la atención académico-administrativa de la asignatura en todas sus modalidades, así como la gestión de los cursos en materia de género para el profesorado y los talleres para el sector trabajador.

Hemos aprendido a resolver en el camino las necesidades de esta asignatura, las alianzas han sido fundamentales y los retos mayúsculos. Cabe señalar que las dinámicas que surgen de las clases requieren todo un aparato que contempla la canalización y atención a casos de violencia, incluida la de género, el cual debe estar perfectamente articulado para que el alcance del beneficio que se pensó desde la asignatura sea real.

Una de las labores que me han significado mayormente, es la del seguimiento académico que implica el ser docente de esta asignatura. He tenido la fortuna de acompañarla desde su demanda, gestión, nacimiento e impartición y me parece fundamental el proceso de acompañarnos, compartir saberes, dudas, inquietudes, puntos de vista y trabajo colegiado en un espacio seguro que contemple las condiciones regularmente convulsas de nuestra Facultad. Desde su creación se han logrado paralelamente a la impartición de las clases: reuniones periódicas por semestre, cursos para docentes y para el sector trabajador, seguimiento desde la CTA, una convocatoria para docentes, cafés-escucha, un manifiesto, organización y participación con actividades en fechas conmemorativas como 8M y 25N, trabajos de titulación que abordan el tema de la asignatura y un primer coloquio experiencial que lamentablemente se vio interrumpido por los paros intermitentes en nuestra Facultad. Es necesario que reconozcamos el valor de la asignatura en nuestra comunidad, que las coordinaciones y departamentos que tienen a cargo las licenciaturas aprovechen lo que representa en una comunidad como la nuestra, pues es parte de los planes de estudio y no una carga más, la necesitamos y las resistencias a la misma asignatura son prueba de ello.

UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA

Edith Gutiérrez

Al inicio de 2022 comencé a impartir la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria, y pese a que tenía cierta experiencia en el trabajo académico con los temas de género, la situación por la que había atravesado la FFyL y que detonó en el paro de noviembre de 2019 a abril de 2020 me intimidaba, pues sabía que las posiciones estaban muy encontradas y cualquier chispazo podía generar incandescencia inmediata en la comunidad de la Facultad.

El profesorado que impartiría la asignatura tenía que tomar el curso de preparación para docentes, a través del cual se establece el horizonte de la asignatura, su historia, objetivos, unidades temáticas, así como sugerencias didácticas a través de un Google Classroom que se llama Caja de herramientas de la asignatura (2021).

La narrativa actual está preparada para mirar la violencia en sus múltiples formas, señalarla y señalar a quien genera violencia, y es correcto, porque necesitamos transformar el entorno, pero corremos el riesgo de quedar a la mitad del camino si no nos ponemos de puntitas y tratamos de ver lo que hay más allá de la violencia: el cuidado. Es indispensable que el estudiantado capte la naturaleza social y colectiva de la palabra, de las actitudes, las miradas y todo cuanto acontece, y desde ahí formule la pregunta: ¿qué necesitamos para estar bien, para sentirnos a gusto en nuestro espacio académico? Ya sabemos cómo es que hemos llegado a estar mal y a sentir malestar, ahora necesitamos resignificar y encontrar todo aquello que nos da bienestar para promoverlo entre todos. De ahí que algunas estrategias didácticas que me han permitido trabajar en este sentido con el alumnado son el “Cuidadómetro”, la “Tabla del bienestar comunitario” y el “Tendedero del cuidado”, las cuales describiré brevemente a continuación.

Cuidadómetro. La mayoría del estudiantado conoce el llamado violentómetro, que es una tabla que indica como en un semáforo los grados de peligrosidad de la violencia a través de ac-

ciones que van desde los celos hasta el feminicidio. Sin embargo, también necesitamos saber qué tanto nos cuidamos, qué acciones indican un mayor o menor cuidado de la persona. Por ello, en su sabiduría el estudiantado se percata claramente con esta actividad qué aspectos han descuidado tanto en su persona como en su relación con otros y con su entorno, para poder actuar en consecuencia, retomando incluso los elementos básicos del cuidado a la salud, la higiene, el autoamor y el autorrespeto. Con esto en mente, cada estudiante diseña su propio cuidadómetro como una tabla que indica los grados de cuidado reales y los cuidados que cada quién requiere para alcanzar una vida digna y con bienestar. Cada estudiante muestra en clase su cuidadómetro y se comentan en plenaria grupal.

Tabla del bienestar comunitario. Esta estrategia didáctica consiste en el análisis de los elementos de la vida comunitaria de la FFyL, y la elaboración personal de una tabla con los siguientes elementos:* cada estudiante analiza su experiencia en la FFyL y llena cada fila de izquierda a derecha, comenzando por aquello que causa malestar o conflicto, luego la columna de tranquilidad, hasta llegar a la columna de trascendencia. La parte del Malestar corresponde a la actualidad, la parte de la Tranquilidad corresponde a cómo podría ser; y la parte de la Trascendencia es el ideal de cómo debería ser para un óptimo bienestar. La tabla completada se comenta en clase en plenaria grupal.

Tendedero del cuidado comunitario. De la última columna de la Tabla del cuidado comunitario se deriva la propuesta que podemos hacer a la comunidad para alcanzar un mejor entorno relacional que nos permita sentirnos bien, acogidos y respetados en la FFyL. Se le dan dos hojas a cada estudiante y se le solicita que en cada hoja escriba una propuesta de la columna de Trascendencia, se le indica que habrá de elegir las dos propuestas que le parezcan más necesarias, urgentes o importantes. Con cuerda y cinta adhesiva arman su tendedero del bienestar y pegan sus hojas de propuestas en la cuerda, y una vez realizado esto, se les solicita que elijan el lugar que les parezca más adecuado para colgar su tendedero dentro de los espacios de la FFyL.

A manera de conclusión, actividades como las descritas ayudan a resignificar objetos tradicionalmente vinculados con las violencias, tales como el violentómetro y el tendedero de denuncias, y pueden ayudar a que los contenidos teóricos de la asignatura se visualicen desde el cuidado y el bienestar y su impacto comunitario, ya que además de saber sobre teorías de género y de diversidad sexo-genérica, necesitamos recordar ideas como la amabilidad, la amistad, el respeto, el orden, etcétera, que permitan hacer de la FFyL un espacio de confianza, aprendizaje y seguridad en donde todos y todas podamos sentirnos acogidos y acompañados.

DE LO VIRTUAL A LO PRESENCIAL

Xenia Rueda

Mi ingreso como profesora a la FFyL data desde una década atrás, como profesora de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales; sin embargo, mi incorporación como profesora de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria inicia en un momento crítico, a nivel

* Consultar los elementos de la tabla en: <https://bit.ly/4jWn6EL>

mundial y a nivel particular, al interior de la Facultad. Por una parte, nos encontrábamos atravesando una pandemia mundial por COVID-19 que nos mantenía en casa, sin poder impartir de manera presencial las clases.

Por su parte, al interior de la Facultad, hacía un par de semestres atrás que, como resultado de los acuerdos entre las MOFFyL y autoridades, se había construido e implementado la asignatura. Así pues, mi interés por impartir la asignatura surge por la investigación personal desarrollada, pero sobre todo por el compromiso por construir colectivamente una Facultad segura y libre de cualquier violencia.

Es así como me incorporo en el semestre 2022-1 (agosto de 2021) como docente en la materia. Cabe mencionar que desde la Unidad de Género y Comunidad se planearon actividades para las profesoras, con la intención de presentar la asignatura; así como brindar orientación, apoyo y materiales para tener mejores competencias y un mejor desempeño en la impartición del curso. Por tanto, mi primer semestre se realizó de manera virtual y con un grupo de 31 alumnxs inscritxs. De esta experiencia destaco que fue “fácil” el acompañamiento al estudiantado, pues las compañeras habían brindado información y materiales indispensables para guiar las sesiones.

El segundo semestre, correspondiente al 2022-2, ya con la disminución de contagios por COVID-19, se implementó en la Facultad acudir de manera presencial e intercalada, es decir una semana sí y una no. En este sentido, nuevamente se modificó la manera de impartir la asignatura, pues el inicio había sido contemplado para realizarse de manera virtual. Sin embargo, los resultados también fueron gratos dado que como proyectos finales se presentaron actividades que de manera virtual no podrían haberse realizado. Para este semestre tuve a mi cargo un grupo de 34 estudiantes. Finalmente, el último cambio se dio a partir del semestre 2023-1, en el que se retomaron las actividades presenciales. Podría decir que a partir de ese semestre (agosto 2022) existió, por mi parte, una “reconstrucción” de la asignatura. No en lo que respecta al contenido, sino a las actividades y recursos para cumplir con los objetivos. Después de intercambiar experiencias con mis colegas, coincidimos en que, de manera presencial al curso, se incorporaran actividades para incentivar la reflexión colectiva, retomando casos de índole nacional y casos particulares que suceden al interior de la Facultad. Cabe mencionar que, para estos dos últimos semestres, han aumentado el número de estudiantes inscritxs (2023-1, 37 estudiantes; 2023-2, 42 estudiantes), lo que podría deberse a la obligatoriedad de la asignatura para poder inscribirse a partir del sexto semestre.

En resumen, y de manera personal, puedo aseverar que la asignatura ha cumplido con su objetivo; además, lxs estudiantes han reflexionado, sugerido y transformado la asignatura, de manera consciente y con sus proyectos finales que se comparten al interior del aula y otros más se exhiben e intervienen en la propia Facultad. Este trabajo es sin duda de suma importancia para lograr una comunidad segura para todxs.

EXPERIENCIA DOCENTE, BUENAS PRÁCTICAS

Magali Barreto

Durante tres semestres he impartido la asignatura de Género, Violencia y Ética Comunitaria. La mayoría de los grupos que he atendido han sido mixtos, es decir, han estado compuestos por mujeres, hombres, personas no binarias y de la diversidad sexual.

Una de las buenas prácticas que he incorporado es la puesta en marcha del encuadre en la primera sesión, en donde exploro la formación previa de género del estudiantado y sus temas de interés, mediante una encuesta, lo cual me permite incorporar nuevo material bibliográfico para revisar en las sesiones. Considero que ha sido muy importante implementar por consenso algunas normas de respeto y tolerancia desde el inicio del curso para lograr un clima cálido y de confianza como: 1) preguntar a cada estudiante cómo desean ser nombradas/dos/des; 2) hablar desde la propia experiencia y validar dicho conocimiento situado, para evitar prejuicios o suplantar la voz de otras personas; 3) solicitar confidencialidad sobre las experiencias que se vierten en el taller para asegurar que el espacio áulico es un lugar seguro: “no debe salir de aquí, lo que comparten las y los estudiantes”.

En general, las profesoras/res implementamos la perspectiva de taller en la asignatura para que el aprendizaje sea emocional y vivencial y no solo racional como dicta la norma sobre el desarrollo académico. Debido a ello suelo dividir en dos partes las sesiones: una dedicada a la revisión conceptual de las lecturas, y en la otra se implementan dinámicas de grupo y trabajo en equipos. En esta última suelo formar los equipos al azar, pero también he notado que, en temas sensibles como la violencia de género, se suele generar mayor confianza cuando los equipos están formados de manera separada, es decir, se agregan al equipo solo mujeres y, por otra parte, equipos solo de hombres. En dichos casos les pido que al final, en plenaria expongan lo que desean compartir con todo el grupo. Lo anterior genera un diálogo sumamente empático y balsámico dentro del grupo.

La evaluación es otro momento importante del curso, ya que ahí se pueden percibir los logros y avances de cada estudiante y del grupo en general. En sus ensayos, comparten algunas reflexiones sobre la injusticia de género que han vivido en sus propias familias, hasta sus hallazgos al incorporar la perspectiva de género en sus disciplinas de procedencia.

RETOS EN LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN MATERIA DE GÉNERO Y LA ASIGNATURA

Lourdes Enríquez

Así como la construcción de una asignatura transversal extracurricular fue una de las exigencias a cumplir en el pliego petitorio de las MOFFyL, también lo fueron los puntuales señalamientos

que reclamaban cambios a la legislación universitaria en el sentido de que la violencia por razones de género quedara tipificada como causa grave.

Desde varias décadas atrás, nuestra Facultad ha sido pionera en nombrar y visibilizar las desigualdades y exclusiones de género en la UNAM, así como en coadyuvar en la prevención, atención e investigación de las conductas sexistas, machistas y prácticas que discriminan por su identidad de género u orientación sexual a las personas que integran la comunidad universitaria. Cuando por acuerdo rectoral en agosto del 2016 en el marco de la campaña publicitaria *He For She* de la ONU, se publicó el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género, académicas feministas —que ahora son profesoras de nuestro claustro— estuvieron dando seguimiento a múltiples casos y buscando la mejor manera en que el mecanismo de quejas y denuncias funcionara de manera integral en el complejo andamiaje jurídico-institucional.

Organizadas en asamblea permanente, las MOFFyL comprendieron que los procedimientos administrativos y disciplinarios para investigar y sancionar se basaban en la legislación que protege derechos humanos y libertades fundamentales de las mujeres y que principios legales como la confidencialidad, la debida diligencia, la presunción de inocencia, los dichos de la víctima como prueba plena, la temporalidad expedita, la accesibilidad en igualdad de condiciones y transparencia, la sanción proporcional y reparación del daño, así como garantizar medidas de no repetición, eran cuestiones fundamentales para avanzar en los mecanismos de atención implementados por las autoridades universitarias.

La petición de que una entidad universitaria independiente se hiciera cargo de la atención a los casos de violencia de género ocurridos en la institución, también formó parte del pliego de exigencias para revertir la toma de las instalaciones de la Facultad y se diseñó para la atención integral de los casos, la conformación de un equipo multidisciplinario que pudiera brindar acompañamiento psicológico, social y la debida asesoría legal. Es así como ahora contamos con una delegación que depende de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género, entidad a la que el estatuto legal universitario amplió sus facultades y ha hecho una importante labor para sensibilizar y capacitar en discriminación y violencia de género a todos los sectores que conforman nuestra Universidad.

La segunda unidad del programa de nuestra asignatura busca que el estudiantado comprenda las tipologías y modalidades de las violencias por razones de género con ejemplos cotidianos que suceden en el ámbito docente, en la comunidad de nuestra Facultad y en la institución en su conjunto. Por ello, es importante que la abogada, la gestora y las psicólogas que son parte de nuestra delegación desde hace tres años, expliquen y actualicen la información sobre los mecanismos institucionales de atención a las profesoras y profesores que impartimos la asignatura cada semestre escolar, con el objetivo de que podamos transmitir esa información a nuestros grupos, tengamos herramientas de contención y sepamos canalizar situaciones que se nos puedan presentar.

Como parte de las temáticas que conforman el programa de estudios de nuestra asignatura, está la explicación de las políticas universitarias para institucionalizar y transversalizar la igualdad sustantiva de género en la UNAM y las políticas integrales para atender los casos de violencia de género, por lo que es fundamental contar con material pedagógico para un aprendizaje

significativo y crítico. Nos han sido de gran utilidad para nuestra labor docente los materiales de libre descarga que han producido diversas instancias universitarias como la CIGU, el CIEG, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) y muchos Centros de Investigación y distintas Facultades cuyas epistemologías feministas son indispensables para prevenir y erradicar la discriminación y la violencia de género en nuestra Facultad y en toda la UNAM.

RETOS EN EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Circe Rodríguez

Como ha sido expuesto en este escrito, la razón de ser de la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria trasciende el manejo de contenidos, con ella se busca generar cambios sustanciales en la construcción y consolidación de relaciones dentro de la Facultad, de manera que éstas sean equitativas, responsables y solidarias; además, la asignatura encamina sus esfuerzos para constituir una comunidad que sea empática y cuide a sus integrantes. En virtud de lo anterior, el claustro de profesoras ha debatido la cuestión de la evaluación y seguimiento de la misma, bajo el entendimiento de que en ambos procesos intervienen factores de diversa índole y, por tanto, deben considerarse tanto cuantitativa como cualitativamente.

Podríamos sostener que evaluar cuantitativamente la asignatura (mediante los porcentajes de cobertura y acreditación) presenta menos dificultades que hacer lo propio cualitativamente, sobre todo si tomamos en consideración que los aspectos cualitativos dependen directamente del factor temporal. Es necesario determinar cuántas generaciones son necesarias para tener evidencias de que los objetivos de la materia se han alcanzado o se han producido cambios significativos en la comunidad. Además, el seguimiento y evaluación cualitativa de la asignatura plantea múltiples preguntas: cómo ha sido aceptada por la comunidad (sería importante tener conocimiento de la recepción por parte de las y los docentes pertenecientes a los diversos Colegios del trabajo realizado en la asignatura), de qué maneras el trabajo en el aula se ha incorporado a la experiencia y en la formulación de relaciones, por mencionar apenas dos. Incluso hemos de interrogarnos si es posible cuantificar estos procesos, y de ser así, cuáles serían los criterios y metodologías para hacerlo, entre otras cuestiones.

Dado que la construcción y consolidación de la asignatura ha sido y es un trabajo colectivo (en el cual intervienen los diversos sectores de la comunidad representados en la CTA, el claustro de docentes de la asignatura, y por supuesto les alumnxs) consideramos que el seguimiento y la evaluación son formas importantes de acompañamiento, donde, como docentes, nos acompañamos en la consecución de los objetivos y somos acompañadas en la construcción comunitaria mediante la retroalimentación y el diálogo, por lo anterior, el trabajo colegiado y la comunicación constante con la CTA son necesarios.

A partir del intercambio académico se han propuesto estrategias de observación y auto-observación. Observación de los grupos que, si bien es permanente, conlleva un primer acercamiento para escuchar las expectativas de lxs estudiantes, sus experiencias, formulación discursiva en torno al género y sus violencias concomitantes; con un corte a mitad del semestre para explorar sus inquietudes y valorar la recepción e incorporación de lo trabajado en su vida

cotidiana; y un tercer momento como cierre del curso. Sin embargo, aún no se ha discutido la posibilidad de sistematizar los datos que cada docente recoge, así como la pertinencia de producir un instrumento que sea implementado por la totalidad del claustro; éste es un pendiente para el trabajo colegiado.

La posibilidad de dar seguimiento y mejorar en el logro de los objetivos implica observar los comportamientos dentro y fuera del aula, es menester que la observación vaya acompañada por la escucha atenta y una apertura a la crítica que debe ponerse en práctica en nuestra labor docente mediante la auto-observación y el reconocimiento de los lugares de enunciación desde los cuales abordamos el trabajo con lxs jóvenes. No se trata únicamente de nuestras elecciones teóricas, sino de nuestra formación política, (anti)ideológica, de las experiencias y compromisos de lucha o militancia, y la necesidad de reconocer cómo éstas se posicionan en los debates coyunturales sobre temas como: el feminismo, la categoría mujer, las experiencias transexuales, etcétera, todas de importancia para la asignatura y la construcción de comunidad. La comunidad de la FFyL es diversa y con posiciones teóricas, políticas y vivenciales disímiles e incluso antagónicas, por ello la asignatura debe ser flexible para poder escuchar las necesidades, intercambios y conflictos que en ella se generen y, de ser pertinente y justificado realizar modificaciones en su propuesta y programa de estudios. La apertura y flexibilidad son quizá los dos más grandes retos de la labor que llevamos a cabo.

A MANERA DE CIERRE

Son tiempos en que aún vendrán muchas tareas a realizar por quienes formamos la comunidad FFyL. Cualquier acción corre el riesgo de caer en el vacío si no se reconoce que las tareas que faltan por llevar a cabo son una responsabilidad compartida; cada quien debe revisar-se y reflexionar sobre su presencia y participación estudiantil, docente y laboral. No abandonemos la reflexión sobre el lugar que queremos ocupar en la vida universitaria. De esta revisión y reflexión nacerá una nueva comunidad; de allí se originará la posibilidad de construir nuevas y mejores formas de convivencia en donde quepan todos los días, todas las personas que nos cruzamos día a día por los pasillos de nuestra Facultad, con miles de diferentes historias propias, con la enorme riqueza que da la diversidad de todas las experiencias particulares que nos constituyen como personas.

Es preciso recordar que fue categórica la llamada de atención de estudiantes, docentes y trabajadoras de nuestra Facultad, compañeras de pupitre, de aula o escritorio. A partir de ahora, nos corresponde a cada persona construir las nuevas formas de actuar, esas que, fundadas en la vida institucional pero creativa, permitan reconstruir, desde la confianza, el respeto y el diálogo un nuevo entorno de ser y hacer. El espacio de encuentro y disenso respetuoso que posibilita la asignatura Género, Violencia y Ética Comunitaria se muestra como punto de partida, camino, pero también horizonte de llegada; para tejer una comunidad que se funde en la creatividad, la autocrítica, el ejercicio de la razón y la reflexión, que trabaje por la construcción colectiva dinámica de la Universidad que queremos, de nuestro país y el nuevo mundo en el que deseamos vivir.



**Facultad
de Ciencias
Políticas y
Sociales**

Asignatura Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias
Nombre oficial de la asignatura

Materia de género, Materia “Violencias”, Materia de género obligatoria
Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Agosto de 2020 (semestre escolar 2021-1) como optativa

Enero de 2023 (semestre escolar 2023-2) como requisito de permanencia
Comienzo de impartición de la asignatura

Todos los semestres
Frecuencia de impartición

40 horas | Presencial
Total de horas y modalidad

Dirigida a: toda la comunidad estudiantil.

Objetivos: conocer, identificar y construir crítica y colectivamente reflexiones en torno a las violencias de género, con el fin de comprender su dimensión histórica, el orden del que emanan, los conceptos y categorías que la explican y la diversidad de respuestas sociales e institucionales que han buscado y buscan erradicarla. Se involucra activamente en la creación de espacios libres de violencia de género.

Contenidos:

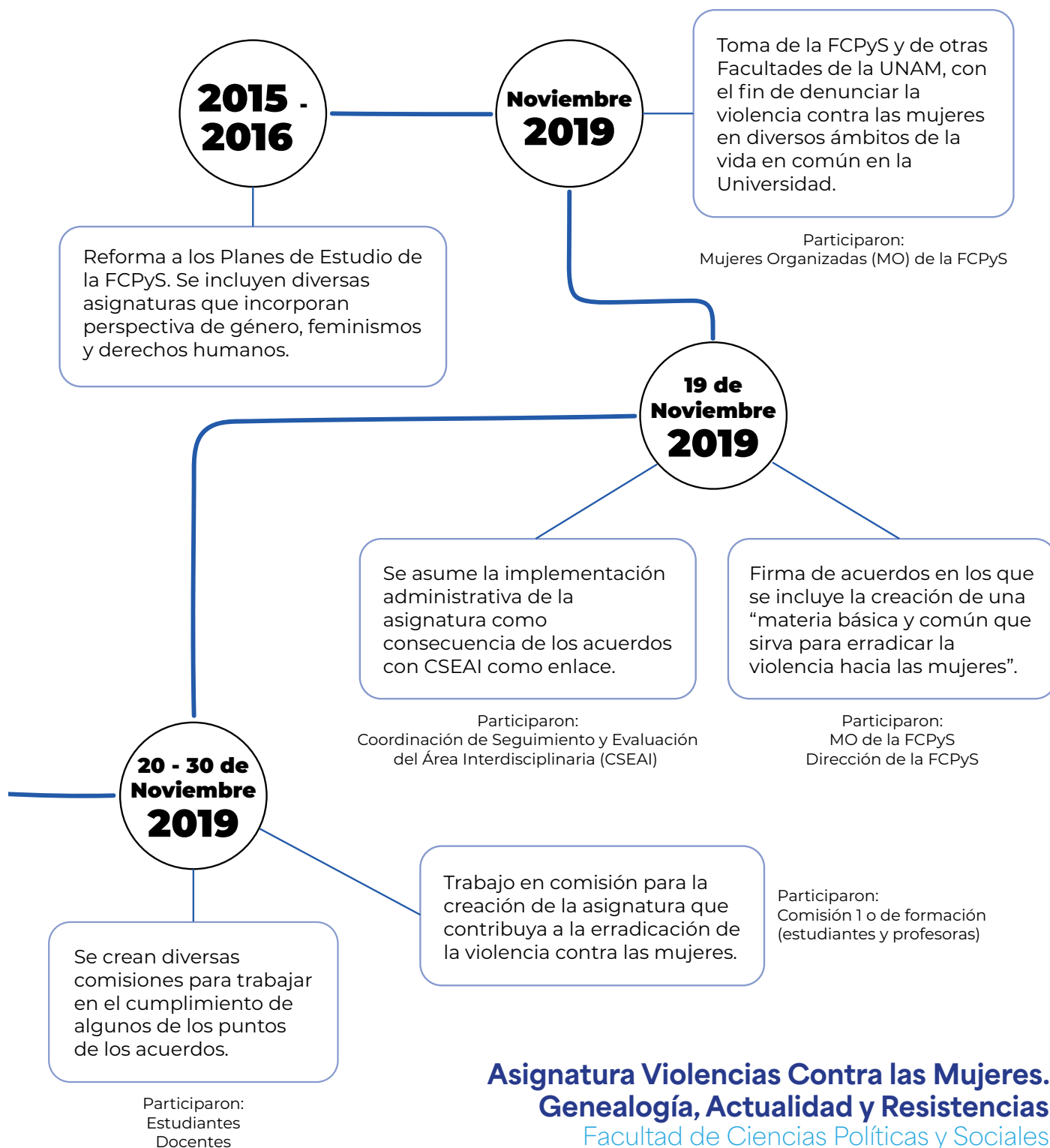
- Unidad I. Historia de la asignatura. Conceptos y categorías analíticas de la teoría feminista
- Unidad II. Violencias de género: tipologías y entornos
- Unidad III. Alternativas y horizontes para la prevención y erradicación de las violencias de género

Características de la asignatura y datos peculiares:

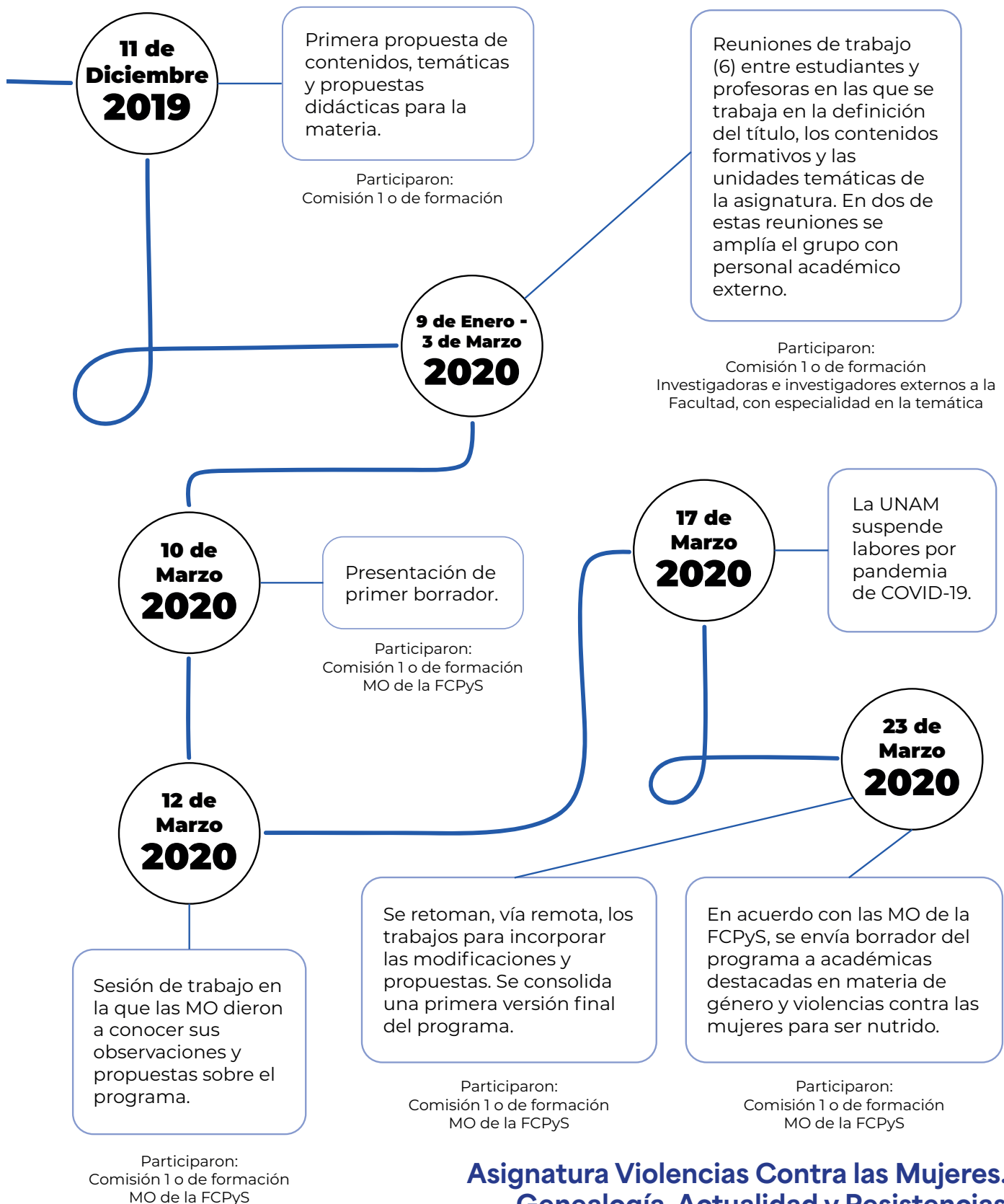
- Es una asignatura cuyo programa fue elaborado por muchas y múltiples voces estudiantiles y docentes.
- Desde la primera vez que se programó como optativa ha mostrado ser una asignatura de gran interés para la comunidad estudiantil.
- Es una asignatura con una entusiasta participación de profesoras y profesores adjuntos.
- Es una asignatura que ha promovido la colaboración y aprendizaje constante entre la comunidad docente que la imparte.

Asignatura Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias

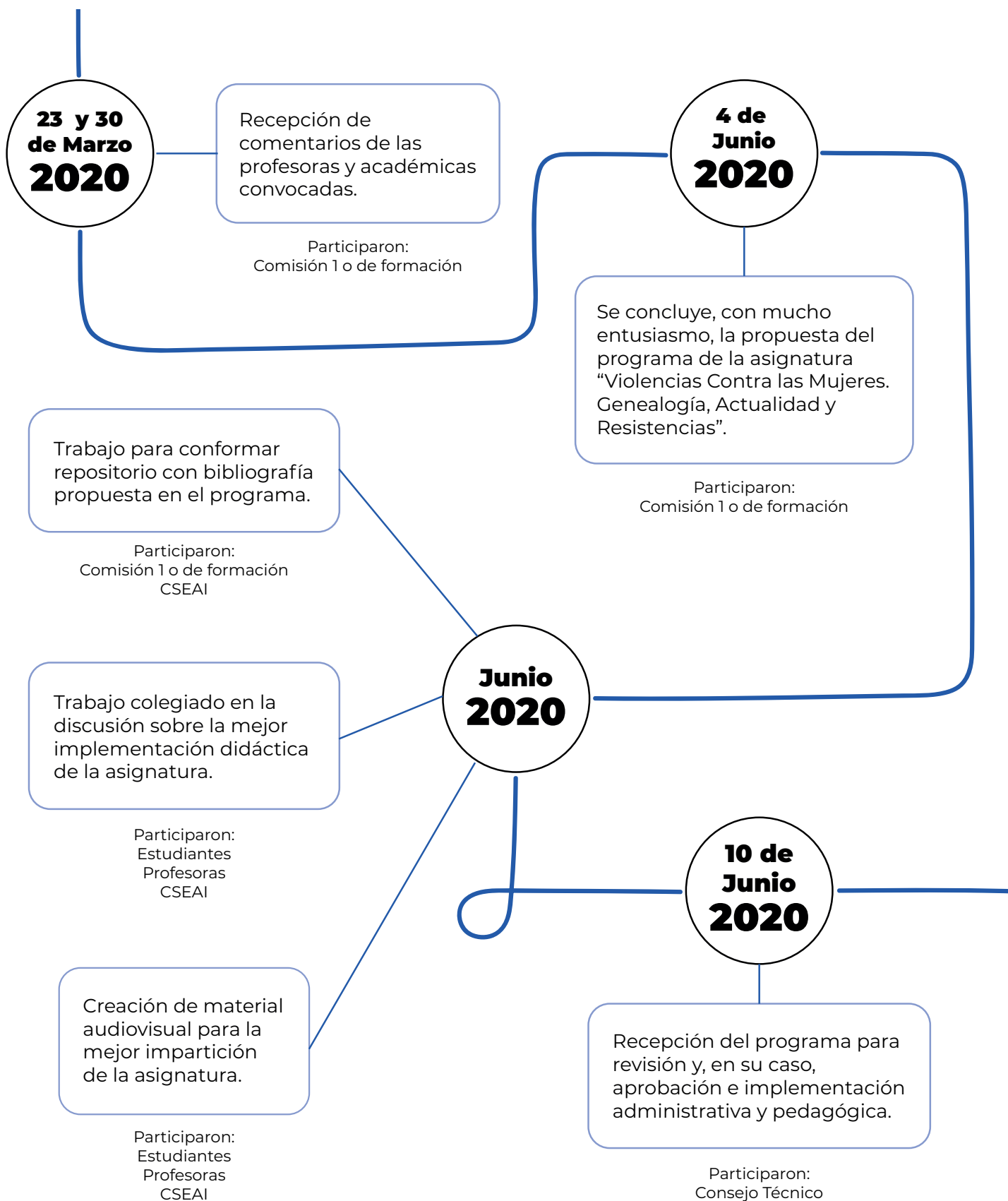
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



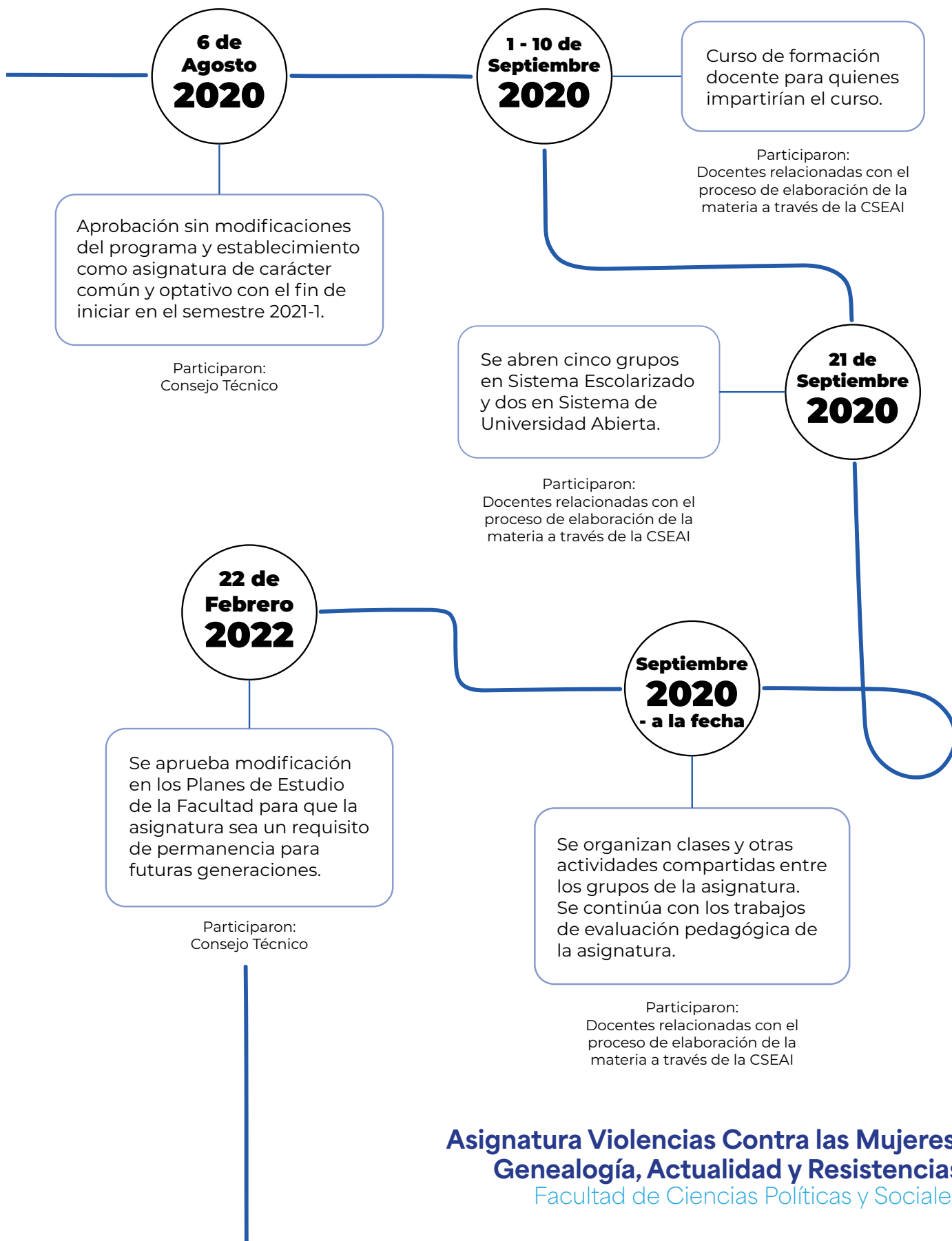
**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



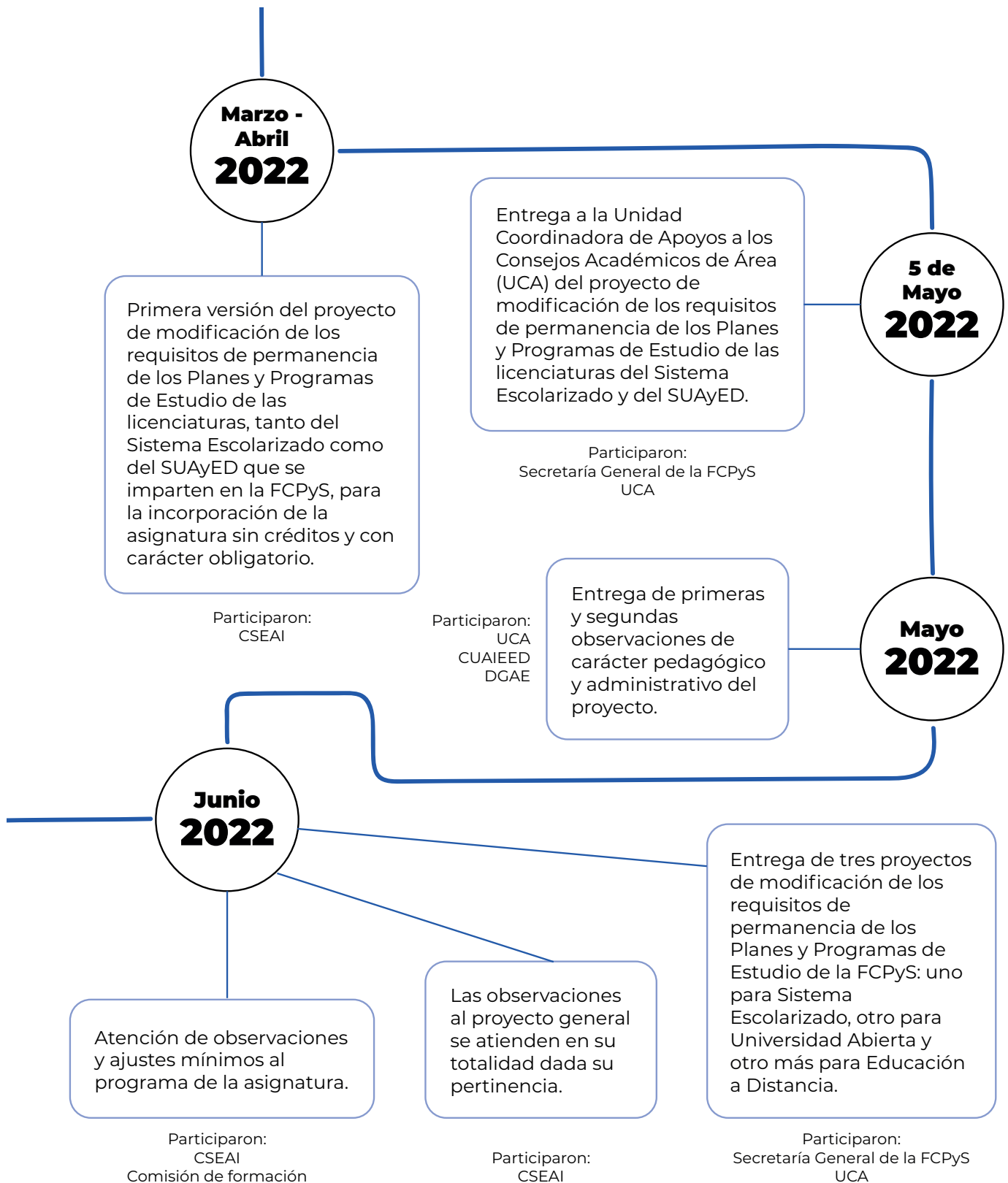
**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



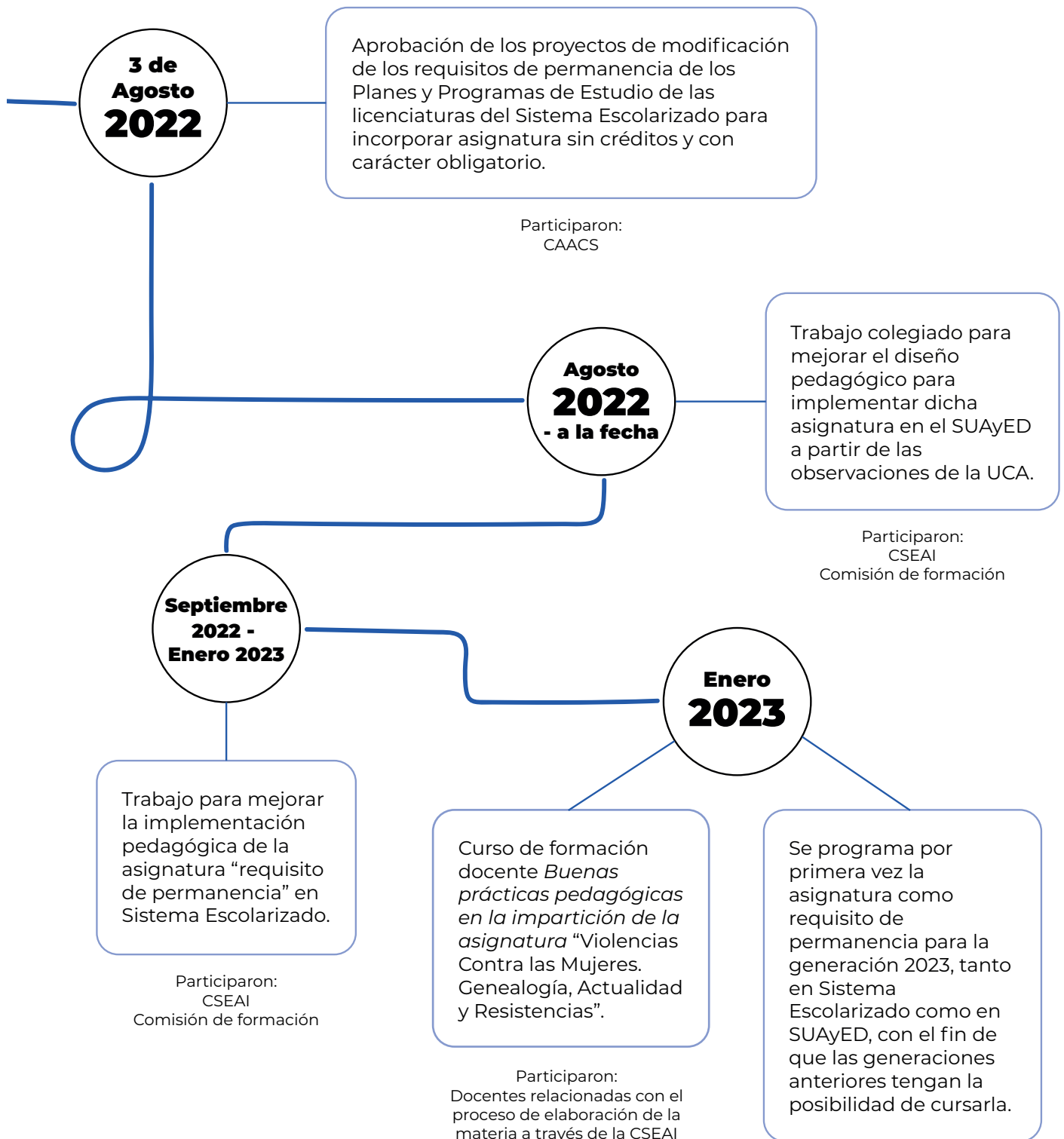
**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



**Asignatura Violencias Contra las Mujeres.
Genealogía, Actualidad y Resistencias**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

UN BORDADO INFINITO.

EXPERIENCIAS COMPARTIDAS EN LA ELABORACIÓN DE UNA MATERIA

Alejandra González Bazúa
Mónica Susana Amilpas García

Es difícil narrar cualquier historia sin pensar en las voces que faltan para lograr construir un relato lo más justo y preciso posible. Este texto es una declaración de ausencias: falta la voz de la estudiante que participó redactando los contenidos temáticos; la de la profesora que llegó puntual a todas las citas en las que se discutía el contenido del programa o la que sistematizó los avances de nuestras reuniones realizadas en medio de la pandemia; la del profesor que propuso formas de abordar la reflexión sobre masculinidades o las voces diversas de las cuatro generaciones de estudiantes que han cursado la asignatura hasta el semestre que acaba de concluir este caluroso verano del 2023; faltan también las voces de quienes, quizá, narrarían esta historia prestando atención a otros hechos o a una forma distinta de vivirlos. Estas líneas son un fragmento incompleto de una inmensa y profunda marea de experiencias.

La historia que contaremos busca transmitirles la idea de que la asignatura "Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales es como un bordado infinito. Los siguientes párrafos muestran solo algunos retazos o fragmentos de la compleja trama y urdimbre sobre las que muchas manos han desplegado sus puntadas.

No podríamos narrarles cuál es el inicio o el fin de este gran telar, que es la lucha de las mujeres y sus ecos en esta asignatura; tampoco proponerles cuáles son las figuras o los colores que "deben" ir en él o mostrar una única forma de "bordar" la historia. Por el contrario, si algo hemos aprendido en estos años es que quien toma la palabra tiene que ser consciente de las voces que, por diversas razones, no pueden hacerlo o están acalladas; hemos aprendido también que en diversos momentos ni siquiera tenemos la disposición de concebir como "voces" a quienes piensan de manera distinta o se oponen a visiones de mundo dominantes.

Este relato se reconoce en la lucha de las mujeres y niñas por vivir un mundo sin violencia, en la rabia de un mundo que acalla, invisibiliza y reprime diversidades sexo-genéricas, en la dignidad de las personas que buscan tejer comunitariamente y en quienes hacen de la UNAM un espacio para transformar sus entornos.

UN TEJIDO EN EL TIEMPO LARGO

Cuando este texto comenzó a cobrar forma pensamos que uno de sus posibles inicios sería hablar de la “Cátedra sociológica de las minorías”, impartida por Alaíde Foppa en la FCPyS a inicios de los años setenta (cabe señalar que en varios textos aparece el nombre de “Cátedra de sociología de la mujer”). En este espacio académico se buscó analizar y comprender la exclusión de las mujeres en la vida común y también se discutió sobre la categoría de género; éste y muchos otros espacios de aprendizaje en la FCPyS en particular, pero también en la UNAM y en otras universidades, forman parte de la genealogía profunda de la asignatura a la que dedicamos estas líneas. Es decir que la materia de la que hablaremos en estas líneas fue bordada sobre un telar cuyo inicio no podemos delinear con claridad; la lucha de las mujeres por vivir una vida digna pertenece a los tiempos largos de la historia.

Cuando el 19 de noviembre de 2019 se firmaron diversos acuerdos entre las Mujeres Organizadas de la FCPyS y la Dirección de la Facultad, no imaginábamos que en tan solo unas semanas más el mundo se sacudiría por una pandemia que transformaría la historia del orbe. El 20 de noviembre, tan solo un día después, el colectivo feminista LASTESIS interpretó por primera vez en Valparaíso, Chile, el performance “Un violador en tu camino”, el cual también sacudió varios territorios del mundo. Ese fin de año diversas tomas de planteles en la UNAM engarzaron múltiples demandas, mismas que, a pesar de su diversidad, coincidían en una profunda indignación, inconformidad y rabia por la violencia contra las mujeres que se vivía (vive) en el país y también en diversos espacios de aprendizaje incluida nuestra propia casa de estudios. Uno de los acuerdos firmados en la FCPyS aquel día de noviembre fue crear una materia básica y común que contribuyera a erradicar la violencia contra las mujeres.

A partir de entonces, muchas fueron las voces estudiantiles y docentes que comenzaron a trabajar para que los acuerdos fueran una realidad desde el trabajo común. Se crearon diversas comisiones de trabajo. La llamada “Comisión 1” o “Comisión de formación en género” abrazó como una de sus tareas el diseño de la asignatura y la organización de diversos cursos de formación en materia de género para toda la comunidad de la Facultad.

Las primeras reuniones se hicieron en salones abarrotados. Algunas estudiantes y profesoras proponían temas que les parecían indispensables que tendría que abordar el programa, otras hablaban sobre cuáles tendrían que ser los objetivos, unas más proponían formas de trabajo para sistematizar la información. A estos encuentros, fue convocada la Coordinación de Seguimiento y Evaluación del Área Interdisciplinaria (CSEAI) de la FCPyS, la cual es una instancia dedicada a promover la formación interdisciplinaria entre la comunidad estudiantil de los tres primeros semestres y que, desde los primeros acuerdos, fue llamada a fungir como enlace institucional, encargado de dar seguimiento y acompañar los fecundos procesos colectivos de creación de la asignatura acordada.

Después de haberse levantado la toma en noviembre, el 30 de enero de 2020, la Facultad volvió a ser tomada por las Mujeres Organizadas de la FCPyS que hicieron eco de demandas y movilizaciones de espacios más amplios. El programa de la asignatura se siguió trabajando desde la toma con voces diversas; las Mujeres Organizadas, profesoras de diversas carreras y

estudiantes que se auto convocaban, trabajaron durante varios encuentros en la confección de este bordado infinito que se sigue conformando con diversos colores y texturas.

Por supuesto que en las reuniones se exponían múltiples y profundos disensos, varios de ellos parecían irreconciliables; sin embargo, en la memoria de aquellos días sobresale la voluntad de escucha, de diálogo, los deseos irrenunciables de avanzar en la transformación de nuestras comunidades de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colectivo y colegiado, las ganas inmensas de crear espacios en los que se reflexionara sobre la violencia en un país dolido y en particular sobre la violencia cotidiana contra las mujeres. A pesar de la diferencia y las tensiones propias de un momento convulso de transformación y sacudida social, las manos siguieron bordando.

En marzo, tras anunciarse una serie de medidas sanitarias para evitar el contagio por COVID-19, las discusiones sobre la asignatura se siguieron desarrollando en línea. No alcanzarán las páginas para contar la complejidad de lo vivido en el mundo en aquel marzo de 2020. La vida común se sacudió y en un momento de profunda incertidumbre, dolor, miedo, tristeza, pero también de resiliencia, la materia se siguió hilvanando, tejiendo, bordando. Múltiples fueron las voces consultadas para lograr tener un programa en el que no solo se abordaran (bordaran) temas indispensables para la formación de todas las carreras que se imparten en la Facultad, sino que se cuidara la dimensión pedagógica en su impartición.

Durante semanas, estudiantes y profesoras conversaron sobre cómo nombrar y agrupar temas diversos relacionados con la violencia por razón de género; se discutió sobre en qué momento sería más formativo problematizar la idea del patriarcado y con cuáles otras categorías debería articularse. En los diálogos multigeneracionales y multidisciplinares se coincidió en la urgencia de incluir en el temario nociones tan potentes como la “injusticia epistémica”, la cual contribuye a sacudir la idea misma de conocimiento; se procuró construir una mirada transdisciplinar que convocara a diversas tradiciones de pensamiento y proyección profesional. En el andar, se revisaron los planes de estudio de todas las carreras para conocer cómo dialogaría con otras asignaturas esta materia; también se revisaron perfiles profesionales de las carreras y se buscó que los contenidos de esta asignatura contribuyeran a una mejor formación de toda persona egresada de la Facultad. En el horizonte de los objetivos estuvo siempre contribuir a la práctica cotidiana de una mejor vida comunitaria tanto en la UNAM, como fuera de ella.

Quien en el futuro se pregunte cómo se construyó esta asignatura, tendrá que recuperar la importancia que en todo momento se les otorgó a preguntas de orden didáctico. No solo se pensaba en los objetivos, temas y bibliografía, sino en cómo serían impartidos sus contenidos, en cómo lograr que este ejercicio nutriera prácticas docentes reflexivas de su propia labor. Es decir, importaba no solo abordar, sino reflexionar sobre cómo lo estábamos haciendo, cómo lo aprendimos a hacer y cómo podríamos enseñar a hacerlo de las mejores formas.

El 4 de junio de 2020, la “Comisión 1” concluyó la propuesta del programa de la asignatura “Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias”, misma que fue presentada al H. Consejo Técnico de la FCPyS con el fin de ser incorporada a los Planes y Programas de Estudio de todas las carreras que se imparten en dicha entidad. El 6 de agosto de 2020 dicho programa fue aprobado, sin modificaciones, en sesión plenaria del H. Consejo Técnico de la FCPyS y se estableció como asignatura de carácter común y optativo con el fin de que su impar-

tición comenzara en el semestre 2021-1. La planeación académico-administrativa fue tanto para el Sistema Escolarizado como para el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED).

Prontamente la “Comisión 1” y la CSEAI organizaron un curso de formación docente al que asistieron no solo las profesoras que impartirían la asignatura por primera vez, sino estudiantes que querían colaborar en la adjuntía de los cursos y docentes que habían participado en la elaboración del programa. Desde entonces y hasta la fecha, la formación entre quienes imparten la asignatura ha sido incesante; se aprecia una gran voluntad de aprender, de formar una mirada crítica, imaginativa y creativa frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los procesos formativos ha sido muy importante contar con la Unidad de Género de la FCPyS, la cual no solo busca atender denuncias, sino contribuir a la formación constante y cotidiana de nuestras comunidades respecto a cómo construir procesos de enseñanza-aprendizaje libres de violencia.

Varias profesoras integrantes de la “Comisión 1” impartieron los temas que les eran afines; la calidad humana y académica del cuerpo docente involucrado en la hechura del programa, en los posteriores trabajos de formación y en la impartición de los cursos programados semestralmente han impactado de manera positiva en la implementación de la asignatura. En este tejido y bordado que se ha construido alrededor de la materia “Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias”, las estudiantes que han participado como adjuntas han sido fundamentales: sin su voz, su alegría, sus miradas, sería imposible contar esta historia. De igual manera, el cuidadoso bordado realizado a lo largo de estos últimos años no podría comprenderse sin el trabajo dedicado, la entrega, el entusiasmo y compromiso de cada una de las profesoras que han impartido la asignatura desde su creación como materia optativa hasta el momento presente, en el que es un requisito de permanencia.

Sobre cómo comenzó a impartirse la asignatura como materia optativa común en el Sistema Escolarizado podríamos narrar un sinfín de experiencias. Entre las más nutricias se encuentra el haber organizado al menos cinco clases comunes a lo largo de cada semestre. En dichas sesiones se daban cita los grupos del turno matutino y posteriormente los del vespertino para tomar la clase en conjunto con profesoras y profesores expertos en temáticas diversas. Estas clases compartidas —que se siguen llevando a cabo— muestran el interés manifiesto por crear formatos de enseñanza-aprendizaje nuevos, en los que se construyan vasos comunicantes entre grupos, carreras y generaciones diversas. Nuevamente se concibe la materia como una ventana para pensar reflexiva y críticamente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, su impartición en el SUAYED también ha representado grandes retos y aprendizajes. La Universidad tiene un gran camino que recorrer en la creación de vasos comunicantes más profundos y orgánicos entre sus sistemas; con la materia a la que dedicamos este texto se han construido puentes entre las profesoras que la imparten en los diversos sistemas de la FCPyS; son puentes que, indudablemente, tendrán que seguirse fortaleciendo en el tiempo.

Diversas experiencias enriquecedoras podríamos compartir sobre la impartición de esta asignatura como materia optativa tanto en el Sistema de Universidad Abierta como en la Modalidad a Distancia. Entre las más destacables se encuentra la importancia que ha cobrado la reflexión sobre la didáctica universitaria en estos sistemas. Es fundamental preguntarse por las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por las técnicas y los soportes que utilizamos, por las

condiciones diferenciadas de las personas involucradas en dichos procesos. Del SUAyED, hemos aprendido a descentrar la mirada y considerar un universo de posibilidades pedagógicas.

Desde la Comisión 1 surgió la propuesta de realizar un Cineclub al que llamamos “Espejos Violetas”, el cual organizó actividades tanto para el Sistema Escolarizado como para el Sistema de Universidad Abierta. En las reuniones de evaluación (en las que desplegamos una voluntad crítica respecto a nuestra propia labor) pudimos reconocer que aún queda mucho camino por andar en los empeños para lograr que esta asignatura cumpla con los objetivos propuestos. Uno de los pendientes que abrazamos como propios, pero que son de toda nuestra casa de estudios, es precisamente discutir con profundidad y compromiso el diseño de programas de estudio prestando especial atención a los sistemas en los que se va a impartir.

La CSEAI ha sido la encargada de programar y dar seguimiento académico-administrativo a la materia, en esta labor ha sido fundamental otorgar la importancia debida al trabajo colegiado que posibilita la escucha atenta de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y, a partir de ello, la mejora constante de su planeación semestral.

Para quienes lean estas líneas será importante recordar que gran parte de la historia inicial que contamos se desarrolló en medio de la pandemia. Visto a la distancia, resulta completamente significativo pensar en todas las manos, voces y miradas que coincidían en la voluntad de construir estos espacios universitarios en confinamiento, bajo presión o en medio de tristezas profundas derivadas del momento crítico que vivíamos.

TRAMAS Y URDIMBRES PARA PENSAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

"Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias" es una asignatura que busca promover la formación integral de la comunidad estudiantil en un tema fundamental para construir, desde el conocimiento, el análisis y la reflexión desde las ciencias sociales, una vida libre de violencia por razones de género. El programa de la asignatura tiene el objetivo de fortalecer la formación interdisciplinar de la comunidad estudiantil, ya que está construido desde enfoques que incorporan problemas, perspectivas, temáticas y tradiciones de pensamiento de las licenciaturas que se imparten en la FCPyS. Dicho programa busca también formar personas con sensibilidad y voluntad para trabajar de manera colaborativa.

Al respecto, el objetivo formativo (refiriéndose a la persona que curse la asignatura) versa de la siguiente manera: conoce, identifica, construye crítica y colectivamente reflexiones en torno a las violencias de género, con el fin de comprender su dimensión histórica, el orden del que emanan, los conceptos y categorías que la explican y la diversidad de respuestas sociales e institucionales que han buscado y buscan erradicarla. Se involucra activamente en la creación de espacios libres de violencia de género.

Una tríada de objetivos particulares forma la trama de la materia. El primero busca conocer el marco teórico-conceptual e histórico de las construcciones sociales de género en clave feminista, la historia de la asignatura, así como conceptos y categorías analíticas de la teoría feminista. Un segundo objetivo busca que, quien curse la materia sea capaz de identificar los niveles y las dimensiones macro y micro, así como las dimensiones estructurales, institucionales

y subjetivas en las que ocurren las violencias de género, sus tipologías y entornos. Como tercer objetivo formativo, se busca construir reflexiones sobre los avances normativos encaminados al reconocimiento de los derechos de las mujeres y la erradicación de la violencia de género, así como conocer algunas de las alternativas y horizontes de transformación social. Derivado de ello se pone un especial énfasis en que la comunidad estudiantil se involucre en la creación de espacios libres de violencia.

Cada uno de estos objetivos fue discutido ampliamente, se dialogó sobre cuáles serían los mejores conceptos y categorías para agrupar fenómenos diversos y problemáticas complejas. Con el mismo empeño con el que se cuidó el contenido de los objetivos y unidades temáticas, se conversó sobre cuál sería la bibliografía más pertinente para incluir en dicho programa. Con la suma de trabajos de muchas manos, el programa de la asignatura se acompañó de un repositorio digital con la totalidad de la bibliografía y con materiales didácticos diversos, algunos de los cuales fueron elaborados por la propia comunidad docente y estudiantil que participó en la elaboración de dicho programa.

UN TEJIDO ABIERTO AL TIEMPO

A finales del 2021, la Facultad comenzó las gestiones necesarias para lograr que la asignatura "Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias" formara parte de los planes y programas de estudio como requisito de permanencia a partir de la generación 2023. Esta propuesta fue aprobada por el H. Consejo Técnico de la FCPyS el 28 de febrero de 2022.

Posterior a ello, se elaboró el "Proyecto de modificación de los requisitos de permanencia de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales", que implica la incorporación de la asignatura sin créditos y con carácter obligatorio "Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias", el cual fue presentado a los Consejos Académicos del Área de las Ciencias Sociales (CAACS) para ser comentados por diversas instancias académico-administrativas de la UNAM. El día 5 de mayo de 2022, se envió formalmente a la Unidad Coordinadora de Apoyos a los Consejos Académicos de Área los Proyectos de modificación de los requisitos de permanencia de los planes y programas de estudio de las licenciaturas del Sistema Escolarizado y del SUAyED que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

La Subdirección de Planes y Programas de Estudio (SPPE) de la CUAIEED, la Unidad Coordinadora de Apoyo a los Consejos Académicos de Área (UCA) y la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) realizaron un cuidadoso y dedicado proceso de revisión de los proyectos enviados. A todas las personas involucradas en esta revisión dedicamos un agradecimiento profundo debido a la seriedad del trabajo realizado, el cual nos permitió aprender lenguajes propios de la administración universitaria general, pero también contribuyó a que mirásemos críticamente el programa presentado desde ojos que tienen una gran experiencia en la revisión de programas de estudio de toda la Universidad.

Cabe recalcar que ante los CAACS se presentó un proyecto particular para el Sistema Escolarizado, otro más para el Sistema de Universidad Abierta y un tercero para la Modalidad

a Distancia. Sobre este proceso hemos aprendido el gran cuidado con el que se han hecho las revisiones de diversas instancias; en particular y respecto a los proyectos presentados para el SUAyED, destacan las detalladas observaciones de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) para lograr la mejor de las implementaciones académico-administrativas en estos sistemas.

Tras haber atendido las recomendaciones realizadas, el día 3 de agosto del 2022 los (CAACS) aprobaron el Proyecto de modificación de los requisitos de permanencia de los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas del Sistema Escolarizado que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que implica la incorporación de la asignatura sin créditos y con carácter obligatorio “Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias”, el ajuste implicado en dicha aprobación indica que en el apartado “Requisitos de permanencia” de todos los Planes de Estudio de la FCPyS, se agregará la leyenda siguiente: “A partir de la generación 2023 y las generaciones posteriores, será un requisito de permanencia cursar y aprobar la asignatura obligatoria y sin créditos 'Violencias Contra las Mujeres. Genealogía, Actualidad y Resistencias', misma que se podrá cursar entre el segundo y el quinto semestre. La inscripción a sexto semestre no será posible si no se ha aprobado la asignatura señalada”.

Desde ese momento se ha trabajado colaborativa e incansablemente en lograr que esta materia se implemente académica y administrativamente de la mejor forma. Entre los trabajos realizados, destacamos la organización de cursos-talleres de formación para la comunidad docente que imparte la materia; el trabajo colegiado que se sigue realizando con la comunidad interesada en el desarrollo de la asignatura; la voluntad administrativa por lograr que se cumplan los objetivos formativos de la materia; la inclusión de esta asignatura en la planeación semestral que hace el Programa Institucional de Tutorías y Acompañamiento Académico (PITAA-FCPyS) y, como ya se mencionó, el trabajo de cada una de las profesoras que le ha dado vida al bordado colectivo que representa la asignatura al impartir cada clase con entrega, responsabilidad y compromiso.

Queremos concluir estas líneas resaltando que es deseable que cualquier programa de estudio esté incesantemente vivo, que pueda modificarse a través de los años de manera crítica y creativa, siendo receptivo de sus propias contemporaneidades. Por ello, decimos que la materia de la que hemos hablado es un bordado infinito que arrojamos al futuro para que las generaciones venideras se miren en sus genealogías, pero también borden figuras nuevas, usen colores inimaginables para nuestro presente, inventen las tramas y urdimbres que les sean propias a sus tiempos y espacios. Buscamos que este bordado les sirva para construir mejores mundos, formas más dignas, justas, respetuosas y libres de vivir la vida en común.

A decorative graphic consisting of a thick green line that starts at the top left, goes down, then right, then down again, ending at the top of a large green circle. A horizontal green line extends from the right side of the circle.

**Facultad
de
Química**

Asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género

Facultad de Química

La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género

Nombre oficial de la asignatura

Asignatura de género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Agosto de 2021 (semestre escolar 2022-1)

Comienzo de impartición de la asignatura

Frecuencia de impartición

32 horas / En línea

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado que cursa el primer semestre de las 6 licenciaturas que se imparten en la Facultad de Química.

Objetivos: integrar los conceptos asociados de los estudios de género, orientados a la construcción de una Universidad libre de violencia que promueva la igualdad independientemente de la identidad de las personas.

Contenidos:

Unidad I. Conceptos clave en los estudios de género

- Conceptos: género, sexo, roles y estereotipos de género, división sexual del trabajo

Unidad II. Identidades y sexualidades

- Identidades de género y masculinidades, identidades en el espacio universitario, construcción social de los cuerpos y las sexualidades, diversidad sexual cuerpo, deseo

Unidad III. Tipos y modalidades de violencia

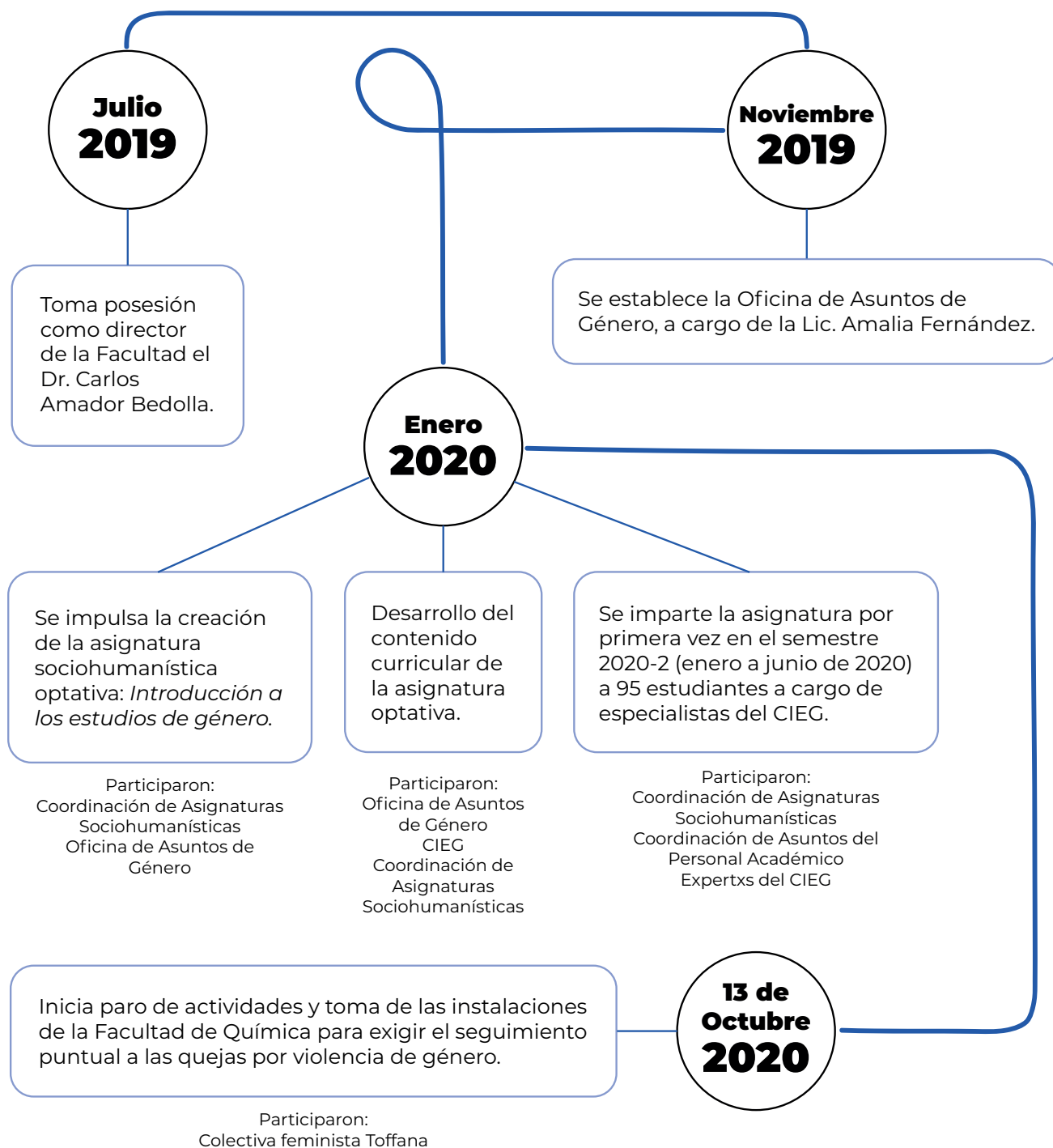
- Definiciones, tipos de violencia de género, acoso y hostigamiento, violencia en la UNAM

Características de la asignatura y datos peculiares:

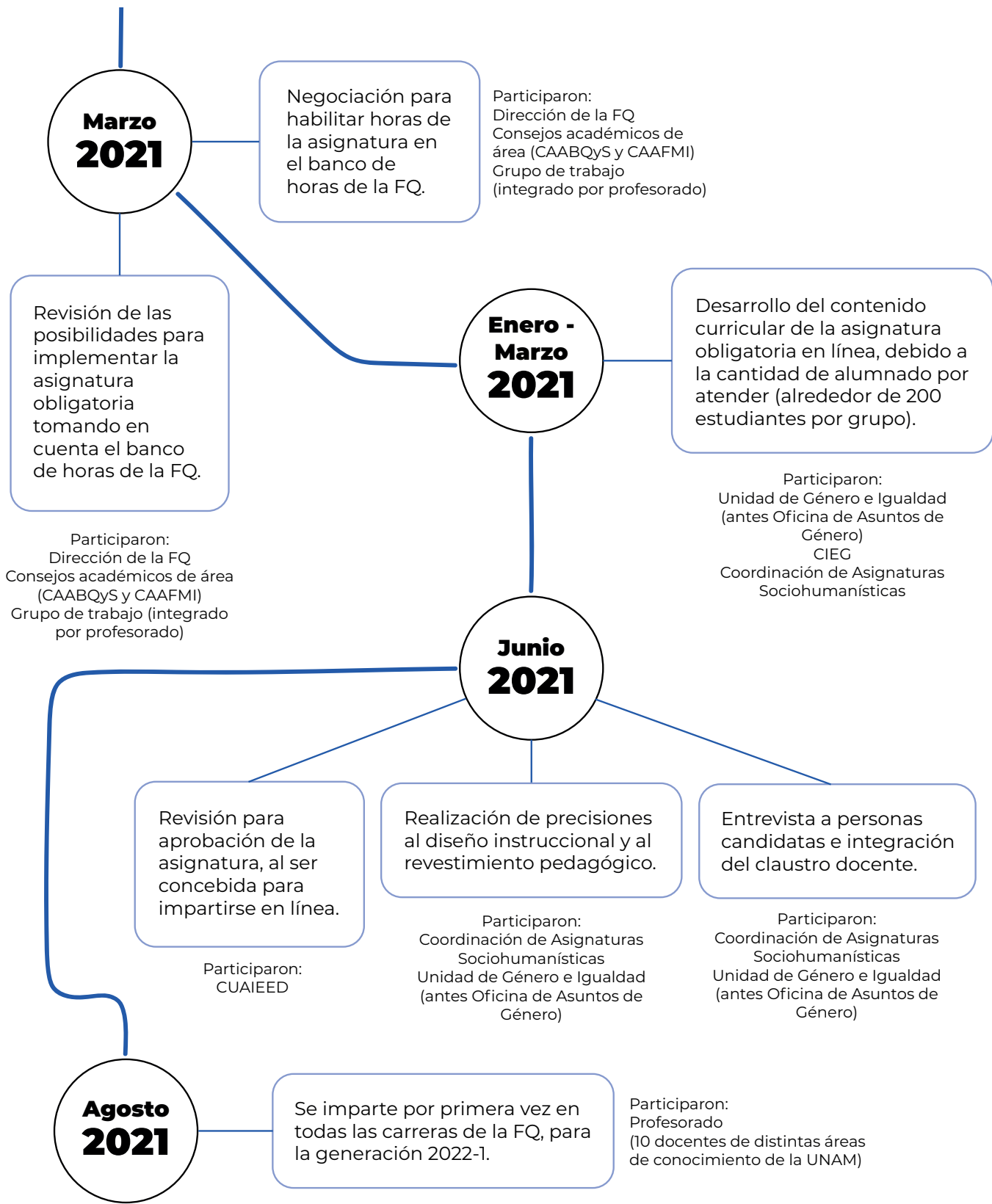
- Asignatura extracurricular obligatoria, como requisito de permanencia aplicable para alumnado de primer ingreso y extensible a inscribirse hasta el tercer semestre de estudios.
- El primer semestre de la licenciatura en Ingeniería Química es el de menor carga en créditos (39), seis de ellos corresponden a la asignatura de corte socio-humanístico Ciencia y Sociedad, la cual aborda en su capítulo final el tema Perspectiva de Género en Ciencia y Tecnología. Así, el alumnado podrá relacionar lo aprendido a lo largo del 70-75% del semestre en la nueva asignatura.
- La asignatura contempla una evaluación sumatoria y la asistencia obligatoria, pero no tendrá calificación numérica ni créditos.
- El profesorado, debidamente aprobado por el Consejo Técnico, decidirá las formas específicas de trabajo, así como las formas específicas de evaluación, si bien el programa de la asignatura elaborado por docentes del CIEG y aprobado por el Consejo Técnico, señala que la evaluación del aprendizaje estará basada en la realización de trabajos y tareas, participación en clase y una asistencia mínima del 80%.

Asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género

Facultad de Química



Asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género
Facultad de Química



Asignatura La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género
 Facultad de Química

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO LIBRE DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Rolando Bernal
Paulina Trápaga

Esta historia inicia, de hecho, con la demanda de la comunidad estudiantil y termina con ellxs, con sus experiencias y reflexiones que posibilitan la espiral ascendente en que este esfuerzo se renueva constantemente. Cabe mencionar que resultó complejo lograr recopilar todas las voces involucradas en este proyecto, desde el claustro docente —quienes continúan y quienes formaron parte de la primera generación, pero por cargas laborales personales han ido dejando la asignatura—, hasta el funcionariado responsable de consolidar este esfuerzo institucional. De hecho, hubiésemos querido que este texto contuviera las impresiones del estudiantado, pero aún no hemos implementado los mecanismos para recopilar sus experiencias más allá de lo expresado en clase.

En julio de 2019 toma posesión como director de la Facultad el Dr. Carlos Amador Bedolla, en cuyo Plan de Trabajo se asienta la importancia de atender la violencia de género en nuestra comunidad. Con este motivo, establece la Oficina de Asuntos de Género, a cargo de la Licda. Amalia Fernández. Posteriormente, esta oficina se robustece y transforma en la Unidad de Género e Igualdad, con el compromiso de transversalizar la perspectiva de género, atender la violencia y discriminación por motivos de género que vulneran los derechos universitarios, y colaborar activamente por la igualdad. En conjunto se impulsa la creación de la asignatura sociohumanística optativa Introducción a los Estudios de Género, que se imparte por primera vez en el semestre 2020-2 a 95 estudiantes. Cabe señalar que esta asignatura fue un proyecto intelectual y político pensado, al menos, por Hortensia Moreno, Laura Bejarano, Amneris Chaparro y César Torres, del CIEG-UNAM, a partir de la inquietud del Dr. Amador y de la Licda. Fernández.

De inicio, una de las preocupaciones fue el cómo crear el contenido temático de una materia para gente que se formará en Química. Por ello, se aprovechó la multidisciplinariedad de quienes colaboraron en el diseño de la malla temática —César Torres con el bagaje de su estancia postdoctoral en el área de Ciencia y Género y la formación en Arqueología de Laura

Bejarano— para pensar qué se pretendía que aprendieran lxs estudiantes de esta Facultad y que impactara sobre todo en su formación profesional además de en lo personal. El resultado incluyó elementos generales sobre los feminismos, la categoría género, violencia de género, concluyendo con una unidad sobre ciencia y género que luego daría pie al contenido temático de la asignatura Ciencia y Sociedad perteneciente al eje de formación sociohumanística en la FQ.

Estos primeros esfuerzos por transversalizar la perspectiva de género son referenciados el 13 de octubre del 2022, cuando en pleno confinamiento por pandemia de COVID-19, la colectiva feminista Toffana declara paro de actividades y toma posesión de las instalaciones de la Facultad de Química para exigir el seguimiento puntual a las quejas por violencia de género e instar a las autoridades a asumir la responsabilidad de atender este rubro mediante acciones específicas de prevención, sanción y erradicación de la violencia por razones de género; esto derivado de una serie de quejas inconclusas y un evento de violencia sexual sucedido dentro de las instalaciones.

Entre varios puntos, el pliego petitorio demandó la capacitación obligatoria en perspectiva de género al total de la comunidad —incluyendo al personal docente, administrativo y estudiantil—, lo que precisa la creación de una asignatura ya no de carácter optativo sino obligatorio. Es entonces que se formaliza el módulo de Perspectivas de Género en Ciencia y Tecnología para impartirse en la asignatura socio humanística Ciencia y Sociedad, con el fin de detonar la discusión sobre la pertinencia de la inclusión de las mujeres en el ámbito de la ciencia y la invisibilización que históricamente han sufrido sus aportaciones, así como las vías para cerrar esta brecha. En simultáneo, la Dirección y la Secretaría General evaluaban diferentes escenarios para la implementación de una asignatura sobre género de carácter obligatorio. Hasta ese momento resultaba imposible modificar los planes de estudio establecidos, por lo que se propuso habilitarla como una asignatura no curricular, pero como un requisito de permanencia, esto es, una asignatura sin créditos pero que es obligatoria aprobar para avanzar en las diferentes carreras de la FQ.

Considerando que el primer semestre es el que tiene menor carga de créditos y las restricciones presupuestales en el banco de horas —el número de horas con que cuenta la Facultad para contratar profesores de asignatura—, se determinó que el alumnado podría cursar esta asignatura en el primer, o a más tardar, en el segundo semestre; de manera que la Facultad tuviera las condiciones necesarias para atender la demanda sin comprometer los recursos institucionales. A estas restricciones se le suma la saturación de espacios físicos y un ingreso creciente de estudiantes, que obligó a impartirla en línea.

Nuevamente, personal del CIEG atendió el llamado para colaborar en el diseño de la malla temática y así se concretó el proyecto. Desde el inicio se le nombró "La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género", pues más allá de hacer un barrido por los conceptos clave de los estudios de género que el alumnado adquiriera, se enfatizó que la revisión de estas temáticas fuera el punto de partida para reflexionar en específico sobre cómo esta culturalización patriarcal genera dinámicas de violencia en nuestra comunidad y la importancia de desarticularlas desde la praxis cotidiana.

Como se concibió para impartirse en línea, tuvo que someterse a la aprobación de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED),

quien revisó e hizo precisiones al diseño instruccional y al revestimiento pedagógico. Las adecuaciones implicaron un rediseño tanto de los objetivos como de los temas, de manera que se asegurase que los procesos cognitivos se dan progresivamente, que cada módulo aporta los conocimientos necesarios para posibilitar las reflexiones esperadas y así sucesivamente hasta obtener un panorama amplio con el cual mirar cómo operan los estereotipos y mandatos de género en la generación de desigualdades y violencias.

El químico farmabiológico Raúl Garza, Secretario General de la FQ, convocó a un grupo de trabajo del cual formamos parte Rolando Bernal y Paulina Trápaga para revisar la malla temática y ajustarla. Resultaba imperante establecer como proceso cognitivo máximo el análisis, esto es, que lxs estudiantes fuesen capaces de una comprensión básica de las ideas sobre el género presentadas y, a su vez, hacer extrapolaciones a su contexto inmediato, esto para posibilitar esa mirada general del funcionamiento del sistema patriarcal en que se insertan las desigualdades, desde donde, además, se podrían reflejar y repensar para darle un sentido más reflexivo al contenido y, finalmente, ser capaces de proponer soluciones.

Este reacomodo en los objetivos obligó a incluir otras perspectivas como lo *cuir* y un abordaje más amplio al espectro LGBTTIQ+, así como referencias bibliográficas de más reciente edición, que problematizan cuestiones más cercanas al contexto social de estas juventudes.

Una vez afinada la propuesta, se presentó para su aval frente al Consejo Técnico de la Facultad de Química. Coincidentemente estábamos en periodo de revisión de propuestas de modificación de planes de estudio y en acreditaciones de las cinco carreras de la FQ, lo que aceleró su presentación ante los Consejos Académicos de Área correspondientes (CAABQyS¹ y CAAFMI²) y el Consejo Universitario, instancias en donde recibió comentarios favorables y detonó una reacción en cadena en otras Escuelas y Facultades. Cabe decir que en la Universidad ya picaba esa cosquilla de discutir el género y sus consecuencias en las aulas. Sin embargo, los esfuerzos habían sido pocos y aislados: solo la ENES Morelia y la Facultad de Filosofía y Letras habían logrado institucionalizar este esfuerzo. Incluso teníamos la impresión de que muchas otras Escuelas y Facultades guardaban cautela al respecto, quizás considerando los posibles efectos negativos o resistencias a las que se enfrentarían sin el respaldo de un andamiaje institucional en materia de género, mismo que también se estaba apenas robusteciendo. Fue así que, una vez aprobada para la FQ, otras Facultades se acercaron para socializar el proceso y sumar esfuerzos de colaboración que hicieran posibles estas asignaturas para beneficio de otras comunidades universitarias.

A partir de este momento, se comenzó con la integración del claustro docente: se recibieron currículums y se agendaron entrevistas, dando prioridad a aquellxs docentes que contaran con experiencia de trabajo en comunidades y una formación multidisciplinaria. Estimando que se habilitarían solo cinco grupos para atender a más de 1600 estudiantes en el primer año, se empató una pareja docente para cada grupo de 200 estudiantes, cuidando que se potencializaran sus fortalezas y que la integración fuese equitativa en razón de género.

"La Universidad como un Espacio Libre de Violencia de Género" se impartió por primera vez en el semestre 2022-1 y continúa hasta la fecha. Han participado en el claustro Brenda Ro-

1 Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud.

2 Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías.

dríguez Herrera, Guillermo Rivera Escamilla, Rubén Hernández Duarte, Karla Amozurrutia, Tania Rochez, Héctor Rosas Landa, Julio Borja, Myriam Brito, Georgina Carbajal y todavía se van sumando nuevas personas docentes.

El hecho de que la asignatura sea de carácter extracurricular, obligatoria y se imparta en línea por una pareja docente, hace que tenga características específicas que inevitablemente inciden en el tipo de conocimiento y las experiencias que ahí se construyen. La cursan estudiantes de primero y segundo semestre, y aun cuando no tiene carga crediticia, al tratarse de un requisito de permanencia, ha de ser aprobada para inscribirse al tercer semestre.

Su principal objetivo radica en comprender la relevancia de la categoría género y sus conceptos asociados, para la construcción, como bien apunta su nombre, de una Universidad libre de violencia. Para ello se exploran temáticas base para posibilitar reflexiones sobre las construcciones de género y detonar modificaciones en las dinámicas cotidianas. Esto se engloba en tres unidades:

- 1) Conceptos básicos sobre igualdad de género
- 2) Cuerpo y sexualidades
- 3) Prevención de la violencia de género

No obstante, definir la asignatura obligatoria de género implica algo más que mencionar sus contenidos, implica narrar desde las experiencias para dar cuenta de los avatares de esta aventura colectiva y docente que ha acontecido en esa comunidad social conocida como FQ. El filósofo de la educación, Jorge Larrosa (s.f.), concibe a la vivencia como el mero registro de los hechos, sin mayores repercusiones para las personas que la testimonian, la vivencia es eso que pasa y que a las personas les parece ajeno. La experiencia, por el contrario, es mucho más cercana a la pasión y los afectos que se apuntalan en el cuerpo, la cual, temporalmente escapa al entendimiento, al mismo tiempo que exige un trabajo intenso de simbolización, características que dejan tras de sí cambios en la subjetividad de quienes la padecen, la experiencia es eso que le pasa a las personas y, por tanto, trastoca subjetivamente a quienes la padecen.

Por supuesto, incluir una asignatura con esta temática, de corte socio humanístico, en una carrera científica implica una serie de retos. Primero, como ya se mencionó, la cursan estudiantes de los primeros semestres, para quienes significa, en una gran mayoría, su primer acercamiento a los conceptos de género y violencia, por lo que el contenido de la asignatura parece complejo y de difícil aprehensión o son percibidos como totalmente ajenos al universo simbólico de la ciencia. En segundo, es relevante mencionar la resistencia que se tiene frente a las temáticas; aun cuando pueda parecer que las nuevas generaciones tienen una mayor exposición e información al respecto, es cierto que también existe una desacreditación a la validez de estas teorías.

Quizás por el contenido propio de la asignatura, que se presta para hacer reflexiones desde las vivencias personales, coincidentemente los diferentes grupos acordaron que el método de trabajo estaría más basado en los principios de la educación popular, aquellos que nos plantean reconocer que todas las personas poseen saberes y experiencias, y que el conocimiento se construye en colectivo.

Inicialmente fue necesario adecuar contenidos tomando en cuenta el perfil del estudiantado, para que los temas fueran accesibles y se reconociera la importancia de hablar sobre el género en sus espacios formativos. Luego, diseñar las estrategias de enseñanza tomando en cuenta el formato de clase a distancia y el número de asistentes (¡un primer semestre con 220 estudiantes!).

En cada caso, el punto de partida se situó en describir al género como una compleja interrelación de símbolos, conceptos normativos, instituciones sociales y procesos identitarios individuales. Desde aquí se le puede definir como una categoría de análisis que permite delimitar la praxis social. A partir de ello podemos re-pensarnos en conjunto y situarnos desde otras posiciones con relación al poder, es decir, que ello nos posibilite tomar otras decisiones, vivir de otras maneras y así relacionarnos distinto, apropiarnos socialmente del conocimiento emanado de los estudios de género.

Para sistematizar las experiencias docentes, generamos una serie de entrevistas con lxs integrantes del claustro, donde encontramos una experiencia homologada. Podemos, por ejemplo, dar cuenta que en el trabajo en clase ha sido interesante contrastar con la rigidez de la ciencia las categorías de hombre y mujer, desde la afirmación de que no están determinadas únicamente por lo biológico, sino que son, más bien, construcciones culturales históricamente situadas y avaladas. De aquí a tres años de que se comenzara a impartir la asignatura, podemos calificar el balance como satisfactorio. En general, los chicos han mostrado la disposición a entrarle al tema y son sus reflexiones finales las que dan cuenta de ello.

El claustro coincide en que la aproximación desde lo vivencial les ha permitido analizar las desigualdades entre mujeres y hombres, así como aquellos impactos que el patriarcado ha tenido en sus vidas, con lo cual se cumple uno de los grandes objetivos iniciales.

Para el caso de las estudiantes ha sido evidente que tienen, al menos, algún tipo de acercamiento con los temas; sin embargo, en su mayoría ha sido más desde los colectivos, por lo que acentúan la importancia del abordaje teórico que le dé fundamento a sus reflexiones empíricas. En este sentido nos resulta imperante responder a esas exigencias reflexivas que el propio grupo va demandando, solicitudes que además son genuinas y que aun cuando no estaban planteadas de inicio en la malla temática, dan cuenta de la realidad social que estas juventudes van viviendo y construyendo.

Asimismo, conforme avanza la impartición de esta asignatura, se van viendo las necesidades de “darle la vuelta” a las temáticas, esto mediante diferentes abordajes, más amenos y lúdicos; lo cual es más que pertinente para sobreponernos al desánimo y lo terrible que resulta hablar de violencia de género en un contexto de inseguridad generalizada como el de México, con toda la efervescencia social que este diálogo suscita y ante el reclamo justo de lo que nos ha traído hasta aquí.

Ante esta mirada crítica, que observa con atención la forma en que nos relacionamos a consecuencia del género, el principal objetivo sigue siendo que, lxs alumnxs, extiendan esta perspectiva en las distintas esferas de su vida, incluyendo el campo académico y científico. En concordancia, se prioriza su participación: son ellxs quienes exponen cómo entienden que operan las construcciones de género —y sus conceptos vinculados— a través de la narración de sus experiencias con familiares, con docentes, con amistades, o a partir de sus relaciones afectivas.

Es primordial el diálogo a través de preguntas detonadoras, a través de distintas dinámicas grupales (cartografías, infografías, análisis de productos culturales como canciones o series, elaboración de cartas, dibujos, y hasta performances) que den pie al análisis de la teoría a partir de sus experiencias. Por supuesto, el que sean dos las personas al frente de cada grupo, hace posible un intercambio plural de ideas, además de que posibilita un reparto equitativo del trabajo de preparación, seguimiento y evaluación.

Por supuesto no todo ha sido éxito y alegría, también ha habido tropiezos y resistencias. Se han hecho explícitas las denuncias de adoctrinamiento y las inconformidades respecto a la inclusión de estas temáticas y sobre problemáticas que “no pasan en la Universidad”. A tres años de comenzado este viaje hemos tenido que enfrentar la disyuntiva con aquellos estudiantes —todos han sido varones— que no consideran verdadera la perspectiva de género y que al no aprobar han visto detenida su continuidad académica, lo que supone no solo un punto a reconsiderar en tanto al abordaje propio de la asignatura, sino también una traba administrativa. En estos pocos casos, pero no por ello menos preocupantes, se han tenido que inscribir para el tercer semestre solo en esta asignatura. Que la materia sea un requisito de permanencia es crucial para que el alumnado la curse; no obstante, la gran preocupación a partir de esto, es que existan estudiantes que están recibiendo el conocimiento y lo reproducen solo mediante el discurso, sin que exista una reflexión genuina y por ende tampoco un hacer distinto.

Como estrategia no ha de negarse que ha funcionado, pero aún deben explorarse maneras de robustecerla. Estamos en el momento idóneo de pensar y trabajar un método de evaluación —incluso de manera institucional a nivel Universidad— y replantear aquellos rubros o pedagogías que puedan mejorarla. Además, tenemos que explicitar y quizá unificar criterios de evaluación y seguimiento que nos permitan, a la larga, establecer parámetros para evidenciar si ha habido cambios en las dinámicas relacionales. La oportunidad está siendo aprovechada; la demanda estudiantil fue considerada —aun cuando los paros no han de ser la única vía por la cual puedan generarse acciones, pensando desde la gestión de paz—, y se constata que la voluntad institucional es un poderoso canal para el diálogo, si se asume la importancia que la igualdad por razones de género tiene en la vida universitaria, y que se pueden lograr cambios sustantivos.

Referencias

Larrosa, Jorge (s.f.). *Experiencia (y alteridad) en educación*. [Documento de trabajo]. Uruguay. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf



**Escuela
Nacional de
Estudios
Superiores,
Unidad
León**

Asignatura La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género

ENES-León

La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género
Nombre oficial de la asignatura

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

2022-1 (agosto del 2021)

Comienzo de impartición de la asignatura

Primer o segundo semestre (o en el primero si tienen plan anual)

Frecuencia de impartición

32 horas / Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de nuevo ingreso.

Objetivos: generar estrategias para transformar relaciones de género (para una sociedad más igualitaria, sin violencia).

Generar reflexiones sobre orígenes y consecuencias de desigualdades de género (en la sociedad y específicamente la comunidad universitaria).

Contenidos:

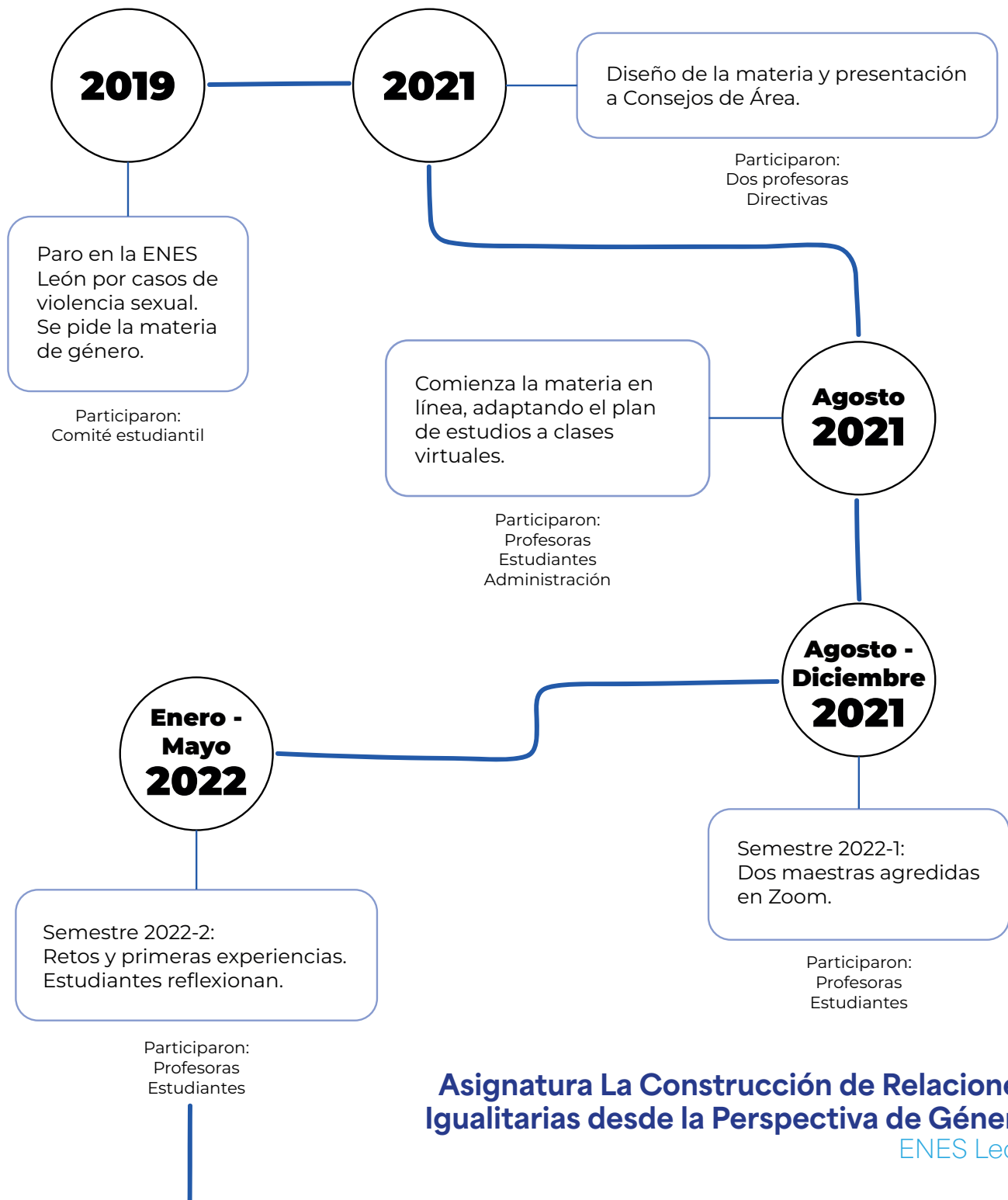
- Incluyen las “olas” del feminismo, género y análisis interseccional, diversidades sexo-genéricas, masculinidades, violencias de género y éticas de cuidado.

Características de la asignatura y datos peculiares:

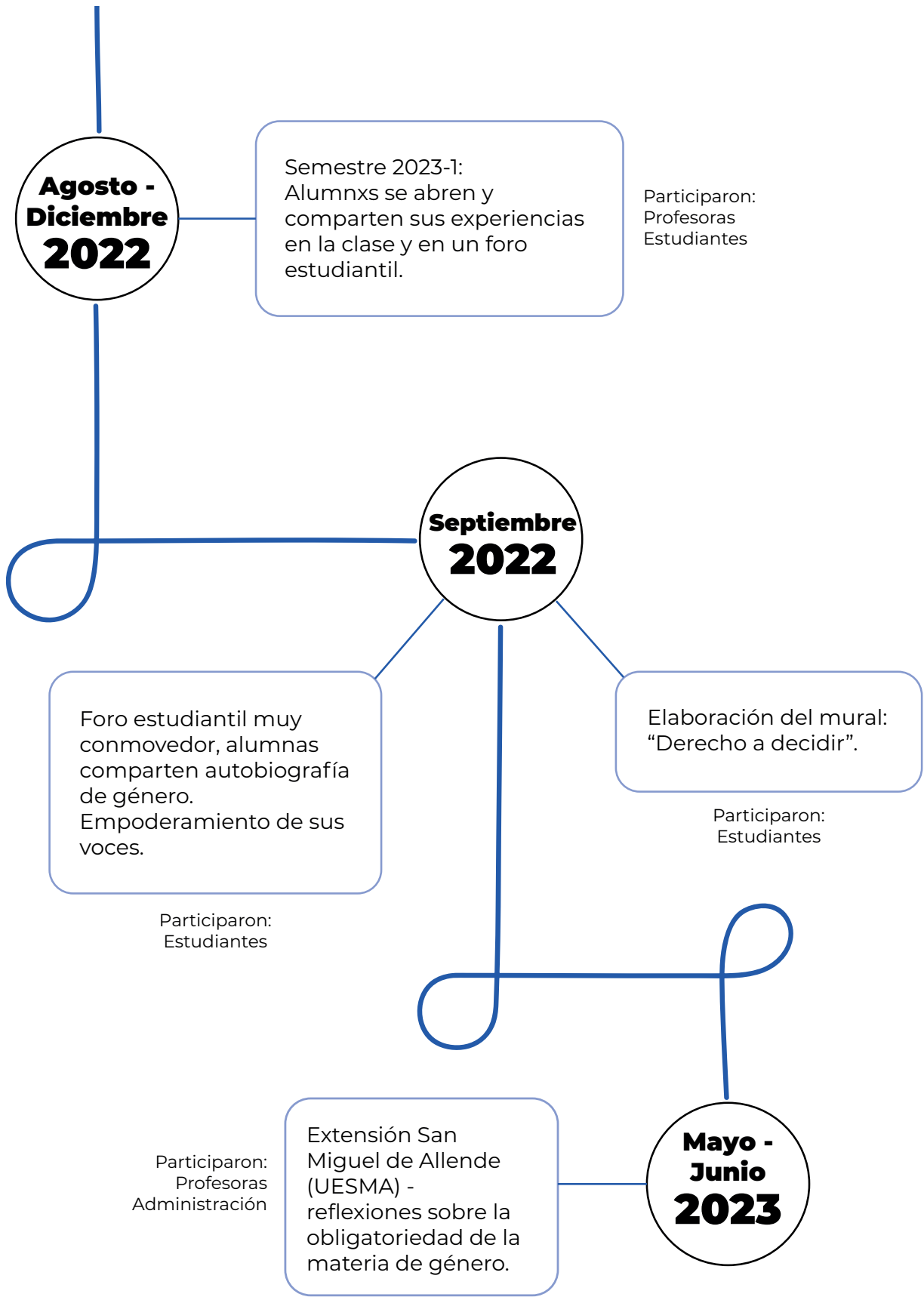
- Nació en buena parte en relación a un pliego petitorio emitido en 2019 por el Comité Estudiantil de la ENES León.

Asignatura La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género

ENES León



Asignatura La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género
ENES León



**SISTEMATIZACIÓN DE NUESTRAS EXPERIENCIAS:
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES (ENES),
UNIDAD LEÓN Y EXTENSIÓN
SAN MIGUEL DE ALLENDE (UESMA)**

**María Isabel Loza Vaqueiro
Claudia Chibici-Revneanu
Eva Krystel Ibarra Hernández**

INTRODUCCIÓN

La Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad León, abrió sus puertas en el Verano 2011 y actualmente cuenta con el campus León y una Unidad de Extensión en San Miguel de Allende (UESMA). Además de programas de maestría y doctorado, así como diferentes cursos, se imparten diez licenciaturas: Administración Agropecuaria, Ciencias Agrogenómicas, Desarrollo Territorial, Desarrollo y Gestión Interculturales, Economía Industrial, Fisioterapia, Odontología, Optometría, así como Traducción, y Turismo y Desarrollo Sostenible. Con la excepción de las últimas dos, todas incluyen la materia obligatoria de "La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género", con dos horas a la semana durante un semestre. El alumnado tiene que aprobar dicha asignatura para poder ingresar al segundo año de estudios. La licenciatura de Traducción de San Miguel de Allende ha tenido un proceso diferente que se explicará a lo largo de este escrito. En cuanto a la licenciatura de Turismo y Desarrollo Sostenible, de reciente creación, se tiene una materia enfocada específicamente en género y turismo, por lo cual se excluye de este texto.

“La materia obligatoria de género” de la ENES León, como a menudo la llamamos, se divide en tres unidades. La primera da un recorrido por las “olas” del feminismo y analiza temas como las construcciones socioculturales de la diferencia sexual, intersecciones de género, raza y clase (entre otras), masculinidades y diversidades sexo-genéricas. La segunda se centra en violencia de género y aspectos como la violencia estructural, ciclos de violencia, así como diferentes tipos y modalidades. Finalmente, la unidad tres gira en torno a la manera en que el género influye en las experiencias personales del alumnado, la ética del cuidado y la deconstrucción de masculinidades y feminidades hegemónicas.

En cuanto a la materia en San Miguel de Allende, en el primer curso se hace un recorrido histórico de las olas del feminismo y disidencias sexuales. Mientras que el segundo curso trata

temas sobre violencia (institucional, vicaria, sexual, obstétrica, etcétera). La única asignatura optativa se da en el tercer semestre en San Miguel de Allende; en este nivel se revisa principalmente epistemología feminista y se realizan proyectos como un manual de lenguaje inclusivo para traducción.

Al momento de escribir, hemos completado cuatro semestres de impartir la materia en León, los primeros dos en línea por la pandemia y los últimos dos de forma presencial. La materia está a cargo de seis profesoras con distintas formaciones (estudios de género y psicología, entre otros campos relevantes). En San Miguel de Allende, la asignatura se imparte como transversal (no curricular) desde 2022 y está a cargo de dos profesoras (estudios de género y crítica literaria feminista). De este grupo de docentes, dos profesoras de la ENES León y una de la UESMA hemos formado parte de este proceso de sistematización de la experiencia de diseño e implementación de la asignatura. A lo largo de este texto, presentaremos nuestras propias impresiones y reflexiones, además de entretrejer las ideas de otras personas que hemos consultado. Realizamos entrevistas y pedimos testimonios a docentes y personas involucradas en la creación de la materia y llevamos a cabo una encuesta estudiantil sobre el impacto de la materia en la ENES León y, con ajustes en las preguntas del cuestionario en San Miguel de Allende. La sección 1 y 2 fueron escritas por parte de María Isabel Loza Vaqueiro, profesora de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales de la ENES León, quien ha estado directamente involucrada en la creación de la materia. Posteriormente, la sección 3 está a cargo de Claudia Chibici-Revneanu, profesora de la misma licenciatura de León, así como de la asignatura de género. Finalmente, la sección 4 fue redactada por Eva Ibarra, profesora de la licenciatura en Traducción de la UESMA y de la materia de género desde su fundación. De esta forma se buscó dar cabida a formas de expresión y perspectivas diferentes, sin perder de vista las partes compartidas de las experiencias y de la historia de la materia que se intenta narrar.

LA EXIGENCIA DE UNOS LENTES DE GÉNERO PARA LA ENES LEÓN

María Isabel Loza Vaqueiro

En sus inicios, la ENES Unidad León aún sin tener un área de difusión cultural, buscaba, gracias al entusiasmo de la Dra. Claudia Chibici-Revneanu y de la Mtra. Sandra Moncayo, fomentar la igualdad de género en el estudiantado a través de actividades culturales que sensibilizaran sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, la violencia de género y la discriminación hacia la comunidad LGTBTTTIQ+. Más adelante, estas actividades incrementan gracias al empuje del estudiantado que organiza coloquios sobre la diversidad sexual y de género, discuten sobre el pujante movimiento feminista en las asignaturas de sus licenciaturas y en los cursos y actividades que se ofrecen desde el área de difusión cultural.

Los esfuerzos por sensibilizar en materia de género se expanden a otras áreas dirigiéndose al grueso de la comunidad universitaria en donde ya no solo se buscaba una sensibilización, sino una incorporación de la perspectiva de género en las labores profesionales del personal administrativo y el profesorado. En ese sentido, la Dra. Laura Susana Acosta Torres, directora de la ENES Unidad León apunta que:

En concordancia con la filosofía de nuestro Rector y con la filosofía de la ENES León, se tienen actividades permanentes que permitan, en la comunidad universitaria, lograr la sensibilización, concientización y capacitación sobre la importancia de la igualdad de género y la protección a los derechos humanos; por lo que se busca incorporar la perspectiva de género en las labores académicas, administrativas y de investigación. Uno de estos aspectos fundamentales es la inclusión de asignaturas de género en los contenidos de las licenciaturas de la ENES León, por lo que desde 2017 se comenzaron esfuerzos implementando talleres y pláticas en temas de igualdad de género, estrategias para la erradicación de la violencia de género, y diversidad sexual, entre otros; y ese mismo año se aprobó por el Consejo Técnico, la creación de la asignatura optativa Aproximaciones a los Estudios de Género.¹

Finalmente, en el 2021 da inicio el proceso para la creación y aprobación de una materia de género para todas las licenciaturas de la ENES Unidad León. Esta etapa comienza, en palabras de la Dra. Karen González, Coordinadora de Planeación en el momento con: “un oficio que llega por parte de la Secretaría General de la UNAM en donde se hace expreso que la UNAM tiene un compromiso con la igualdad de género y que es importante que esto se vea reflejado en los planes de estudios de las licenciaturas...”. Como incorporar una nueva asignatura implica la modificación de horas en un plan de estudios, lo que se buscó es que apareciera como un requisito al interior de los planes de estudio, en el caso de la ENES León se optó porque fuera un requisito de permanencia.

EL DISEÑO DE UNA MATERIA OBLIGATORIA DE GÉNERO PARA LA ENES LEÓN

El diseño de la materia nos fue encargado a mí y a la psicóloga Verónica Limón del área de acompañamiento psicológico de la Unidad. La asignatura tiene el objetivo de sensibilizar sobre las desigualdades de género, conocer la larga lucha de mujeres y hombres para visibilizar injusticias y reclamar derechos, nombrar las violencias que se viven en sus contextos e invitar a estudiantxs a pensar estrategias por seguir avanzando en la búsqueda de la igualdad de género a través de las reflexiones que se plantean desde la ética del cuidado.

Se propuso que esta se dividiera en tres unidades y que su dinámica didáctica fuera tipo taller con contenidos teóricos. Para esto se incluyó bibliografía de consulta y la sugerencia de técnicas didácticas que llevaran lxs estudiantxs a la discusión y puesta en práctica de los contenidos y reflexiones que se elaboran en la clase.

La materia fue presentada a tres Consejos de Área, argumentando su pertinencia y explicando brevemente las razones de sus contenidos. Esta fue aprobada en los tres Consejos de Área. En el espacio concedido para la retroalimentación se hicieron observaciones, comentarios y recomendaciones y todas fueron muy valiosas para la implementación el semestre siguiente. Una de las recomendaciones fue la inclusión del concepto de sexismo para complementar la

¹ Acosta Torres, Susana. (2013, 13 de junio). *Correo electrónico a Claudia Chibici-Rezneau*. [Comunicación personal].

unidad de violencia de género y la invitación a tratar la violencia de género siempre como un fenómeno estructural.

En agosto del 2021, en el semestre 2022-1, se comenzó entonces a impartir “La Construcción de Relaciones Igualitarias desde la Perspectiva de Género”. A dos años de su implementación, valoramos el momento de reflexión que tenemos oportunidad de hacer en esta sistematización. En las entrevistas que hemos hecho para este trabajo detectamos que es necesario reelaborar los contenidos propuestos en la materia, así como realizar un trabajo de sensibilización a profesores para que esta sea valorada como parte de la formación integral de sus estudiantes.

¿GENERANDO CAMBIOS? REFLEXIONANDO SOBRE DOS AÑOS DE LA MATERIA DE GÉNERO

Claudia Chibici-Revneanu

En este apartado, presentaré una reflexión acerca de algunas problemáticas que hemos enfrentado respecto a la materia obligatoria de género y del impacto positivo que parece haber tenido. Además, hablaré brevemente acerca de algunos retos para el futuro. Aunque partiré de mis experiencias personales como docente, también haré referencia a entrevistas, testimonios y la encuesta que se mencionó anteriormente.

Antes de comenzar, quisiera destacar algunos detalles sobre la encuesta. Fue anónima y elaborada en Google por las tres integrantes del equipo de sistematización. Consistió en preguntas sencillas acerca de la apreciación de la materia al estudiantado, si sintieron que tuvo algún efecto positivo en su vida y si les parece bien que la materia sea obligatoria. En León obtuvimos 81 respuestas de un total de 367 estudiantes que cursaron la asignatura (según información brindada por Servicios Escolares) provenientes de todas las licenciaturas aquí estudiadas, más una respuesta de quien no la tomó, pero aparentemente quiso brindar su opinión. No se logró el mismo porcentaje de encuestas respondidas respecto al número total de inscritxs en cada licenciatura. Aun así —y tomando también en cuenta el gran número de estudiantes que no contestó la encuesta— nos ayudó a tener una impresión general sobre el impacto de la materia obligatoria de género.

Ahora, ¿cuáles han sido los mayores retos hasta la fecha? Quizá se podrían resumir en dificultades administrativas y múltiples resistencias. Respecto a lo primero, parece haber sido difícil encontrar horarios en los que puedan coincidir alumnxs de distintas carreras quienes, de hecho, tienden a estar muy cargadx de trabajo de antemano. Se llegó a la solución de ofrecer la asignatura principalmente por las tardes, con la desventaja de que a veces el alumnado llega con sueño o incluso hambre por no haber contado con tiempo suficiente para comer.

Además, algunas profesoras experimentamos un notable desnivel del número de estudiantes inscritxs, sobre todo entre los primeros y segundos semestres del año. Cuando empezamos con la asignatura, en otoño del 2020, había grupos con un número de asistentes mucho mayor al cupo máximo de 20 estudiantes considerado en el plan de estudio. En el segundo semestre, había unos micro-grupos de dos o tres. Esto impactó en las dinámicas de las clases. Según mi propia experiencia, era difícil llevar a cabo discusiones con 36 estudiantes, mientras que los micro-grupos no permitieron al alumnado escuchar puntos de vista diversos.

Respecto a las múltiples resistencias, siento que la comunidad universitaria de la ENES aún tiene que tomar varios pasos para que se le asigne a la materia el peso que se merece. Algunas profesoras notamos, por ejemplo, la repentina ausencia de estudiantes por otros compromisos con sus licenciaturas, a veces sin avisar y, aparentemente, no reconociendo el lugar fundamental que la asignatura ocupa en su formación. Un ex-alumno llegó a verbalizar que la consideraba una “materia de relleno”, aunque reconoció su importancia después de haberla cursado.

Por otro lado, la Dra. Concepción Arenas, secretaria general de la ENES León, comentó en un testimonio que: “en un primer momento la asignatura generó resistencia por parte del alumnado, ya que no la consideraban necesaria para su formación profesional”. En algunos casos, estas resistencias tomaron la forma de enojo e incluso expresiones violentas hacia el profesorado. Una profesora entrevistada me contó de un alumno sumamente molesto quien incluso fue a quejarse sobre la existencia de la materia en los Servicios Escolares. Dos maestras hemos sido atacadas por parte de un hombre —posiblemente un alumno— quien se metió con un nombre falso en nuestras sesiones de Zoom durante la pandemia.

En mi caso, fue en una clase sobre masculinidades, impartida por un profesor invitado. El intruso preguntó al docente: “¿Qué les está enseñando, profe?”, mientras a mí, a punto de cerrar la sesión, pero aun intentando guardar discusiones del chat, me llamó “pinche puta”. Seguimos con un nuevo link de Zoom, nos dio mucho de qué platicar y finalmente fue muy “didáctico”. Aún así, terminé temblando.

Como era de esperarse, la encuesta también arrojó datos de resistencia. Un alumno calificó la asignatura como “mala” (seis como “regular”), opinando que “repite discursos de TikTok y de feministas con tendencias pederastas”. Además, según él: “es cívica y ética decorada con misandrismo... enseña cosas que debimos haber visto en la primaria” [sic]. Aparte de la palabra inventada del “misandrismo”, llama la atención la violencia (y calumnia) implícita en su ataque a las “feministas con tendencias pederastas”. Pero quizás el dato más interesante es que sus respuestas también contienen un reconocimiento a la importancia de la materia, visto que “enseña cosas que debimos haber visto en primaria”.

Aunque, como se verá con más detalle, estas resistencias se expresaron realmente por parte de una minoría, creo que necesitamos más herramientas para proteger a las profesoras de la materia. Parecería que de repente nos convertimos en “pantallas de proyección” para quienes rechazan no solamente la asignatura, sino el cuestionamiento de nociones tradicionales de género.

Aparte de estas problemáticas, la Dra. Concepción Arenas comentó que, por lo general, la respuesta a la asignatura: “ha sido favorable, convirtiéndose en un punto de partida para romper paradigmas de las costumbres culturalmente arraigadas por razones de género”. Partiendo de lo personal, me conmovieron las discusiones en clase cuando lxs estudiantes se empezaron a abrir, a contar sus propias experiencias y darse cuenta del impacto de cuestiones de género en sus vidas.

Esto pasó con muchos temas diferentes, como con masculinidades y feminidades hegemónicas y la presión que ejercen sobre el alumnado, o en una sesión con un invitado sobre diversidades sexo-genéricas. Pero quizás el evento más emotivo para mí —y sospecho que para varixs alumnxs— fue el Foro Estudiantil “Mi vida en clave de género”, que se llevó a cabo en otoño del

2022. Entre las ponentes había ex-alumnas de materias de género y un grupo al que impartía la asignatura en este momento formaba parte del público. Cuando se leyeron algunas autobiografías de género, muchas personas teníamos los ojos llenos de lágrimas.

La encuesta también arrojó datos alentadores. Aparte de las respuestas ya mencionadas, 42.7% (35 personas) opinó que la asignatura era “excelente”, el 28% (23 personas) la consideraba “muy buena” y el 19.5% (16 personas) “buena”. Aunque haya aspectos por mejorar (en un apartado solicitando esta información, se pidieron elementos como clases más dinámicas, activistas invitadxs y mejores horarios), parece que vamos por buen camino.

Esta impresión se fortaleció con las respuestas a dos preguntas que buscaban información acerca del impacto de la materia en las vidas del estudiantado: “¿La materia de género tuvo algún impacto que consideras positivo en tu vida?” y “¿Te hizo cambiar tu forma de pensar sobre algún tema estudiado?” En ambos casos, 78% contestó que “sí”, el 15.9% que “tal vez” y solo el 6.1% que “no”.

Después de cada una de estas preguntas, había una pregunta abierta que solicitaba explicaciones que arrojó una gran riqueza de datos, de los que se pueden destacar algunos patrones. Un cambio positivo que se mencionó en muchas ocasiones fue la desnormalización de problemáticas de género. Parece que la asignatura ayudó a “visibilizar conductas machistas que en el día a día son normalizadas” o “darme cuenta que muchas actitudes que antes consideraba ‘normales’ son en realidad diferentes formas de violencia”. Asimismo, se señaló un mayor entendimiento de reivindicaciones feministas a las que anteriormente no se le daba “mucho importancia” o de las diversidades sexo-genéricas (que “no comprendía muy bien”).

Hubo quienes mencionaron un mejoramiento en su relación con ellxs mismxs y en su comportamiento. Una alumna contestó que la materia “es una herramienta que te proporciona no solo el conocimiento, sino formas de saber defender tus derechos como mujer” y otra que, después de haberla cursado, “me siento cómoda conmigo misma”. Algunxs comentaron que la materia “me hizo darme cuenta de las cosas que hacía mal”, que “me ayudó a darme cuenta de algunas conductas que no eran tan buenas en mi vida” e incluso que “me hizo mejor persona”. Además, algunxs estudiantes notaron mejoras en sus aulas. Una persona explicó: “ahora ya puedo hablar abiertamente de mi sexualidad dentro de clase”; otra afirmó que: “me siento más libre en el aula”; y, finalmente, se comentó que “el cambio lo sentí más en mis compañeros y en mi salón de clases, pues se sensibilizaron un poco más”.

Dado las resistencias antes nombradas, lo que más nos sorprendió fueron las respuestas a la pregunta si debería de ser obligatoria la materia, pues 84.1% respondió que “sí”, el 3.7% que “tal vez” y el 12.2% que “no”. Entre los argumentos a favor se encontraba sobre todo la relevancia social de la materia (“es algo que todos debemos conocer y llevar a la práctica” o “porque es una materia que te hace tener más empatía”). También se consideró que, al ser opcional, las personas que más la “necesitaban” no la iban a tomar: “porque si fuera optativa en sí los que la tomarían son los que menos necesitan llevarla, dejando de lado a los que en realidad deben de tomarla” o “muchas personas de mi aula admitieron que no hubieran tomado la clase si fuera opcional, pero que sí les enseñó mucho”. Evidentemente, hubo quienes no estuvieron a favor,

por cuestiones de libertad (“prefiero que den la libertad de escoger”) o porque su “carrera es demandante y esa clase solo gasta tiempo”.

Como el último comentario señala, quedan tareas pendientes y retos que enfrentar. Aparte de la necesidad de soluciones a cuestiones administrativas en las que se está trabajando, según la profesora Mtra. Andrea Ramírez, falta sobre todo “el trabajo con hombres”, ya que algunos estudiantes “tienen ciertas conductas que no perciben como violencia” o, según otra docente, la Lic. Alicia Escobar, “creen que la igualdad ya se alcanzó” y “que ahora ellos son incluso víctimas, que ahora los discriminados son ellos”. Pero no solamente con los estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente, y aunque va más allá de la materia obligatoria, la Mtra. Ramírez afirma que urge ver, de forma más intensa, cuestiones de género con el profesorado. Según ella, varios estudiantes le comentan que “nosotros tenemos muchos cursos de esto, pero ¿qué pasa con los maestros?”. La ENES León ya está proponiendo cursos que respondan a estas problemáticas y, sin embargo, nos queda un largo camino por delante.

LA MATERIA DE GÉNERO EN LA JOVEN LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN

Eva Krystel Ibarra Hernández

En el caso de la UESMA, la licenciatura en Traducción inició en agosto del año 2020. Dentro del programa se incluyó una asignatura transversal titulada “Taller de Prevención Social de la Violencia”, a la cual se le dio un enfoque de género. Durante el tercer año de la licenciatura, se abrió la materia optativa “Aproximaciones a los Estudios de Género”.

El primer año, con la primera generación de la licenciatura, se trabajó un grupo pequeño y muy motivado de once jóvenes brillantes con mucha apertura al diálogo y a la deconstrucción. Al mismo tiempo que el taller, se acompañó al grupo en una asignatura de literatura, por lo que resultó muy sencillo vincular los contenidos literarios con un análisis de perspectiva de género. Esta primera experiencia fue un éxito, no hubo resistencias a los temas ni al diálogo, sino experiencias significativas de cuestionamientos individuales y colectivos.

En agosto de 2021, iniciamos el taller con la segunda generación de la licenciatura. En el grupo había algunas personas de la comunidad LGBTQ+ y fue notorio desde el principio que, en términos generales, su discurso ya tenía integrada una perspectiva de género, lo cual fue una sorpresa muy placentera. El grupo era muy respetuoso y considerado respecto a la identidad de género de sus colegas trans.

Los contenidos del taller eran en esencia los mismos, pero con la inclusión de casos actuales de redes sociales, noticias, y otros medios, sobre los que discutíamos en las sesiones. Para documentar los resultados, se pidió al grupo redactar un diario con sus reflexiones sobre las discusiones de la clase. La escritura de los textos era voluntaria, 60% del grupo empezó con la escritura, y al final del semestre, solo 30% realizó la entrega final. De parte del alumnado, hubo dos casos de alumnos que se sintieron “ofendidos” y “molestos” por los contenidos, dado que percibían que cuando se hablaba de patriarcado, de privilegio o de “hombres blancos”, se refería directamente a ellos. El malestar se sintió también en las relaciones sociales del grupo: hubo una escisión en dos partes, una conformada por las personas LGBTQ+ y aliadxs, y otra, por

un pequeño grupo de los varones descontentos y tres chicas que mostraban escepticismo a la teoría feminista.

En el segundo semestre de la asignatura, la inscripción al taller pasó de 25 a 8 personas. La metodología de trabajo se adaptó a la nueva situación y se pusieron a votación los temas del programa del curso. El grupo sugirió realizar presentaciones sobre un tema que cada persona propuso y esa fue la manera de trabajar. Vale la pena mencionar que en este momento la asignatura era aún transversal. No fue sino hasta el tercer año que se volvió optativa, a diferencia del programa de la ENES León.

Respecto a la encuesta que se realizó en la comunidad de la UESMA, 15 estudiantes respondieron de un total de 46 de la licenciatura en Traducción: 33.3% consideró que la asignatura era “excelente”, 40% la calificó como “muy buena”, 20% “regular” y 6.7% como “mala”. 73.3% coincidió en que la materia tuvo un impacto positivo en su vida y explicó que se ha dado cuenta de su comportamiento, de conductas violentas propias y de otras personas, y de que “permitió autoevaluarme y tener una perspectiva más crítica frente a los temas abordados en clase”. Por otro lado, el 86.7% aceptó que la asignatura le hizo cambiar su opinión sobre los feminismos, la masculinidad hegemónica, la diversidad sexo-genérica, entre otros temas: “Antes daba por sentado muchas cosas y me dejaba llevar por lo que decían las personas a mi alrededor, pero aprendí a generar un sentido crítico e individual sobre estos temas”. Sobre las mejoras que se podrían hacer a las materias, se consideró agregar más historia sobre la comunidad LGBTTIQ+, realizar más dinámicas, tener menos horas de clases en línea y usar materiales más accesibles. Finalmente, en cuanto al carácter obligatorio de la asignatura, 66.7% dijo considerarlo “importante”, el 20% indicó “no sé” y 13.3% respondió que “no”. Vale la pena destacar opiniones al respecto, tales como que: “es fundamental que exista una materia de estudios de género para cumplir con los objetivos sociales de la UNAM”, lo cual demuestra conciencia sobre el contexto de la materia; y que “hoy en día es sumamente necesario que todas las personas tengan conocimientos sobre género y lo que involucra, nos hace empáticos”. Así pues, podemos ver que, en términos generales, la apreciación de la asignatura es positiva.

PARA CERRAR

Aún hay diversos aspectos que recuperar sobre la impartición de esta asignatura. Sin embargo, este primer acercamiento ha sido de gran ayuda para conocer las áreas de oportunidad, tales como: la necesidad de que la materia sea considerada como parte de la formación integral de lxs estudiantes y de importancia para toda la comunidad universitaria, así como la constante actualización de los contenidos de los programas de la asignatura para que estén en sintonía con las nuevas formas de aprendizaje del estudiantado.

Por otro lado, esta primera sistematización nos ayudó a conocer un poco del impacto que ha tenido en lxs estudiantes. Nos asombró gratamente que tal vez lo que comentó una de las profesoras anteriormente mencionadas, la Lic. Alicia Escobar, sea cierto: con la materia obligatoria de género “no vamos a cambiar el mundo, pero sí creo que incidimos en los hogares de muchas y muchos de estos estudiantes”. Y de paso en nuestras vidas también.



**Facultad
de Artes
y Diseño**

Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

Facultad de Artes y Diseño

Igualdad de Género para Arte y Diseño

Nombre oficial de la asignatura

Asignatura de género obligatoria

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

Se implementa y se imparte desde el semestre 2022-2 (enero 2022)

Comienzo de impartición de la asignatura

Se propone la inscripción desde el segundo semestre de la carrera, en un primer momento, en semestre par. Desde el semestre 2023-1 se imparte cada semestre

Frecuencia de impartición

48 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de las tres licenciaturas que se imparten en la Facultad: Arte y Diseño, Artes Visuales, y Diseño y Comunicación Visual.

Objetivos: identificar la igualdad de género como un derecho humano fundamental y meta impostergable para lograr la paz social, reconociendo la importancia y responsabilidad del Arte y el Diseño para alcanzarla.

Identificar los organismos e instrumentos internacionales, nacionales y universitarios para la defensa de la igualdad de género y sus atribuciones o funciones.

Reconocer la importancia del Arte y el Diseño para coadyuvar en la edificación de un mundo igualitario en materia de género.

Definir los conceptos básicos en materia de género e igualdad.

Exponer los principios básicos del Arte y el Diseño bajo una perspectiva de género.

Distinguir los momentos de la lucha por la igualdad de género en los movimientos feministas y de la comunidad LGBTTTIQ+.

Exponer las luchas históricas para alcanzar la igualdad de género en el contexto internacional y local.

Contenidos:

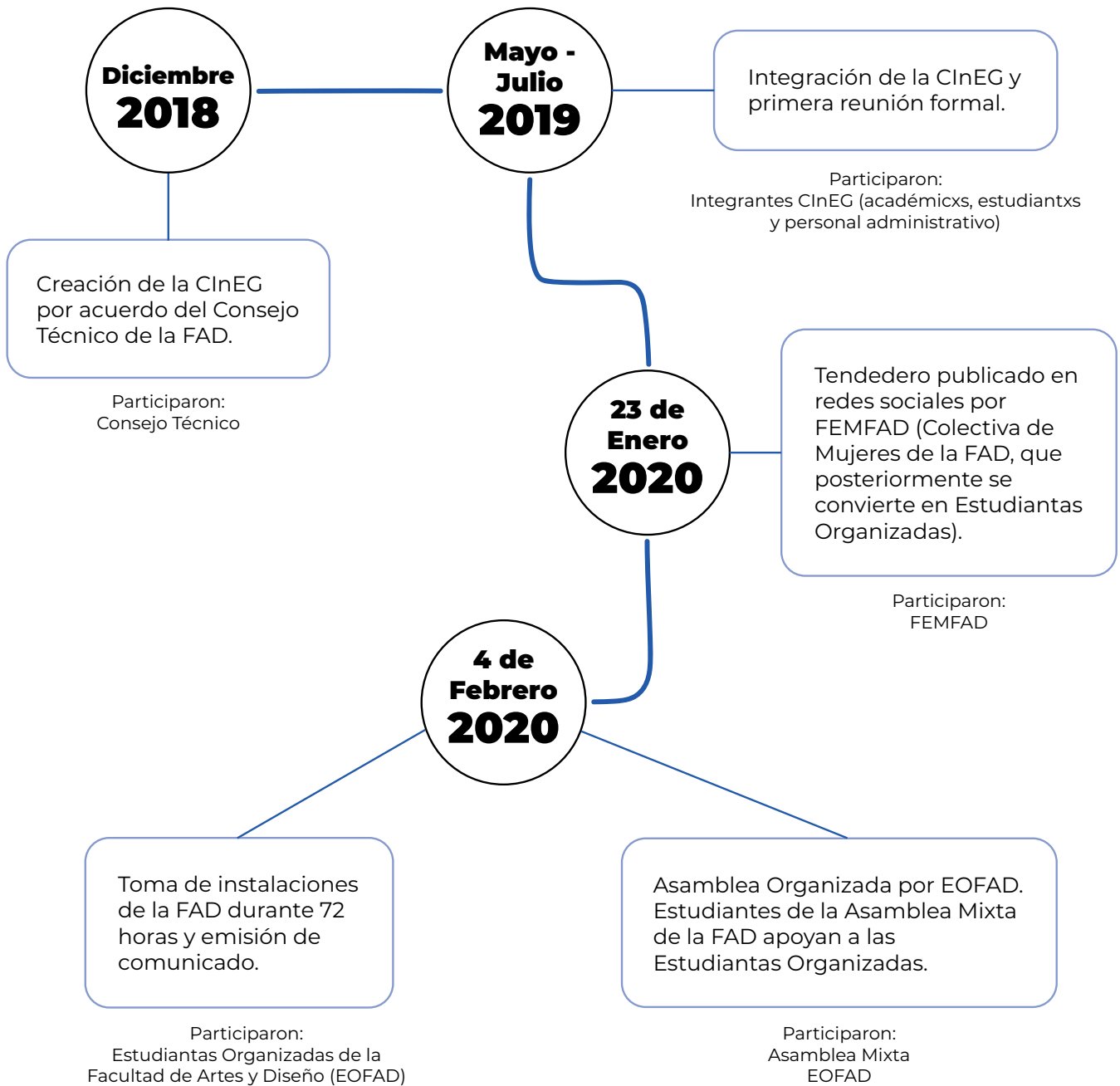
- Organismos e instrumentos para la defensa de la igualdad de género
- Lenguajes y comunicación visual con perspectiva de género
- Arte y Diseño: otras narrativas visuales de la disidencia

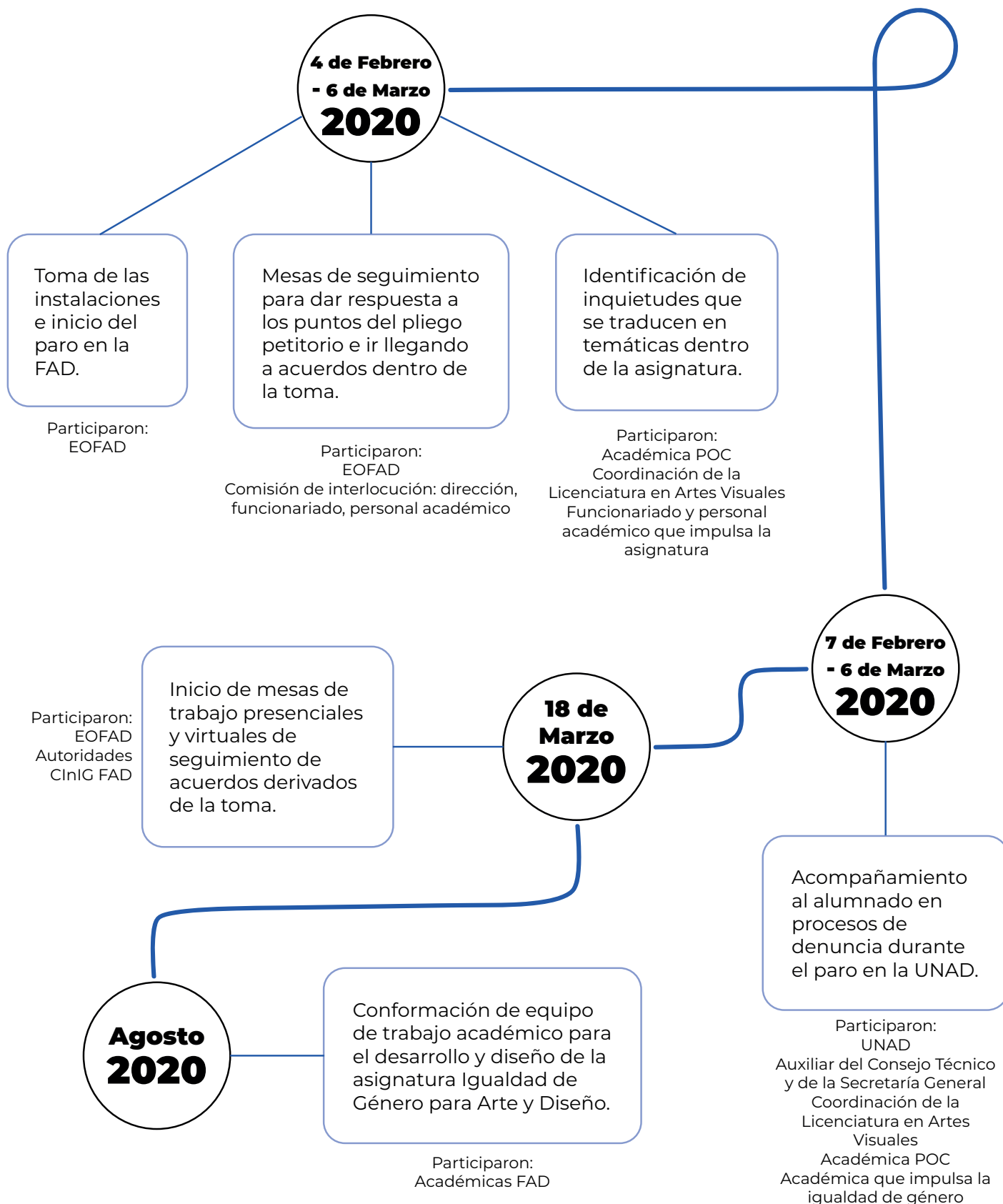
Características de la asignatura y datos peculiares:

- Asignatura extracurricular.
- Carácter obligatorio, es requisito de egreso. No se otorgan créditos.
- Tipo Teórica-Práctica.
- Contiene bibliografía especializada tanto básica como complementaria, y lo más relevante es que también contiene referentes de artistas y diseñadoras con sus respectivas propuestas de obras y diseños.

Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

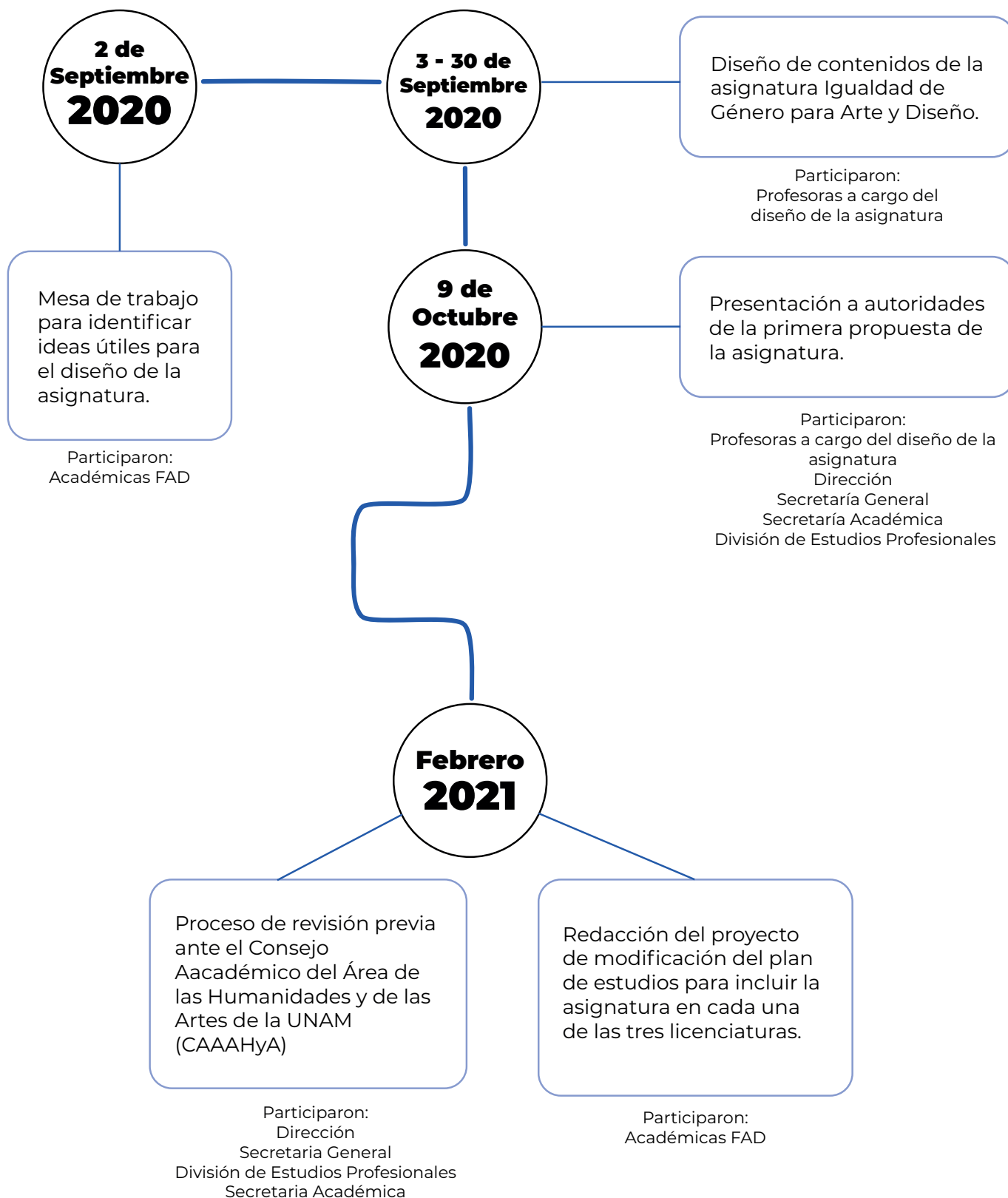
Facultad de Artes y Diseño





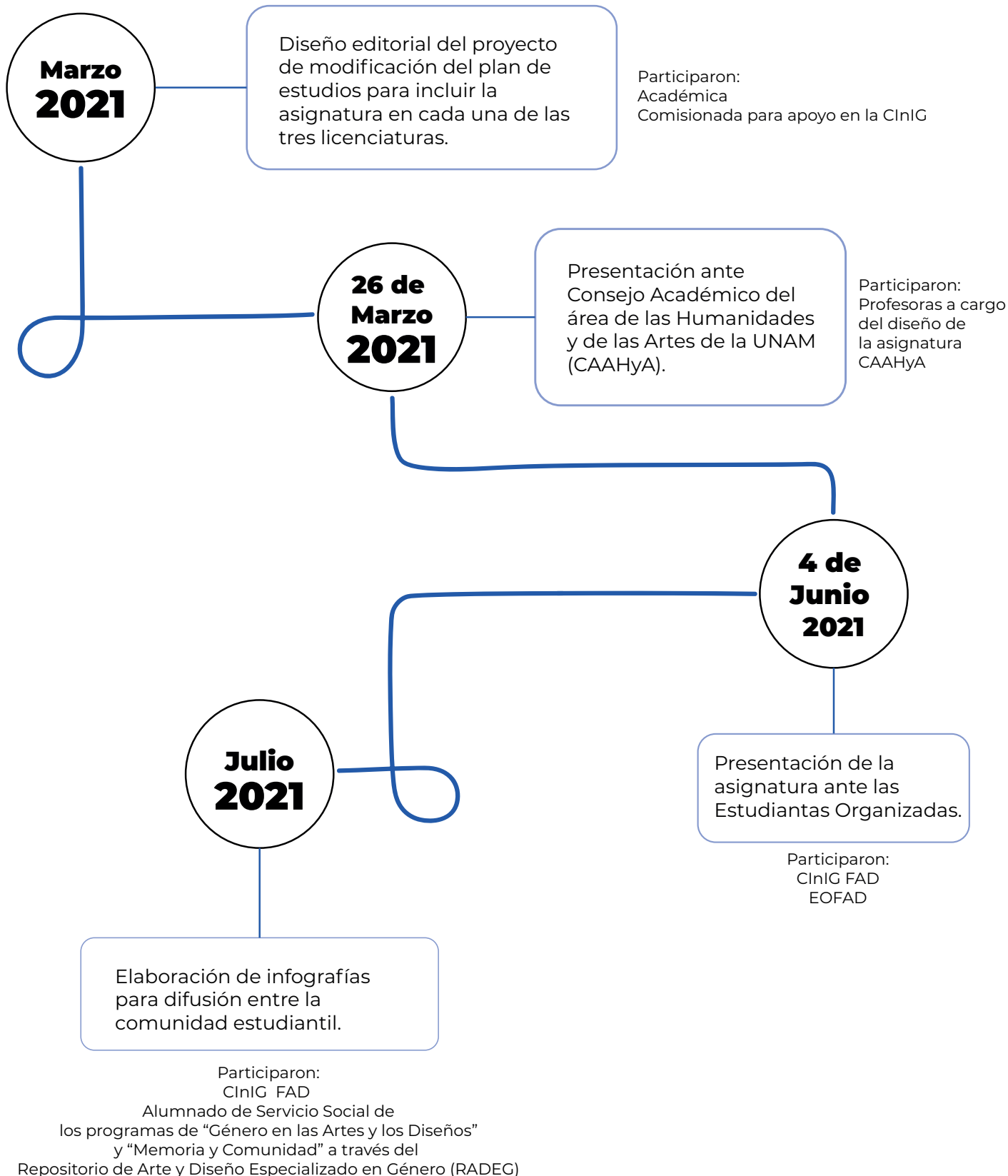
Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

Facultad de Artes y Diseño



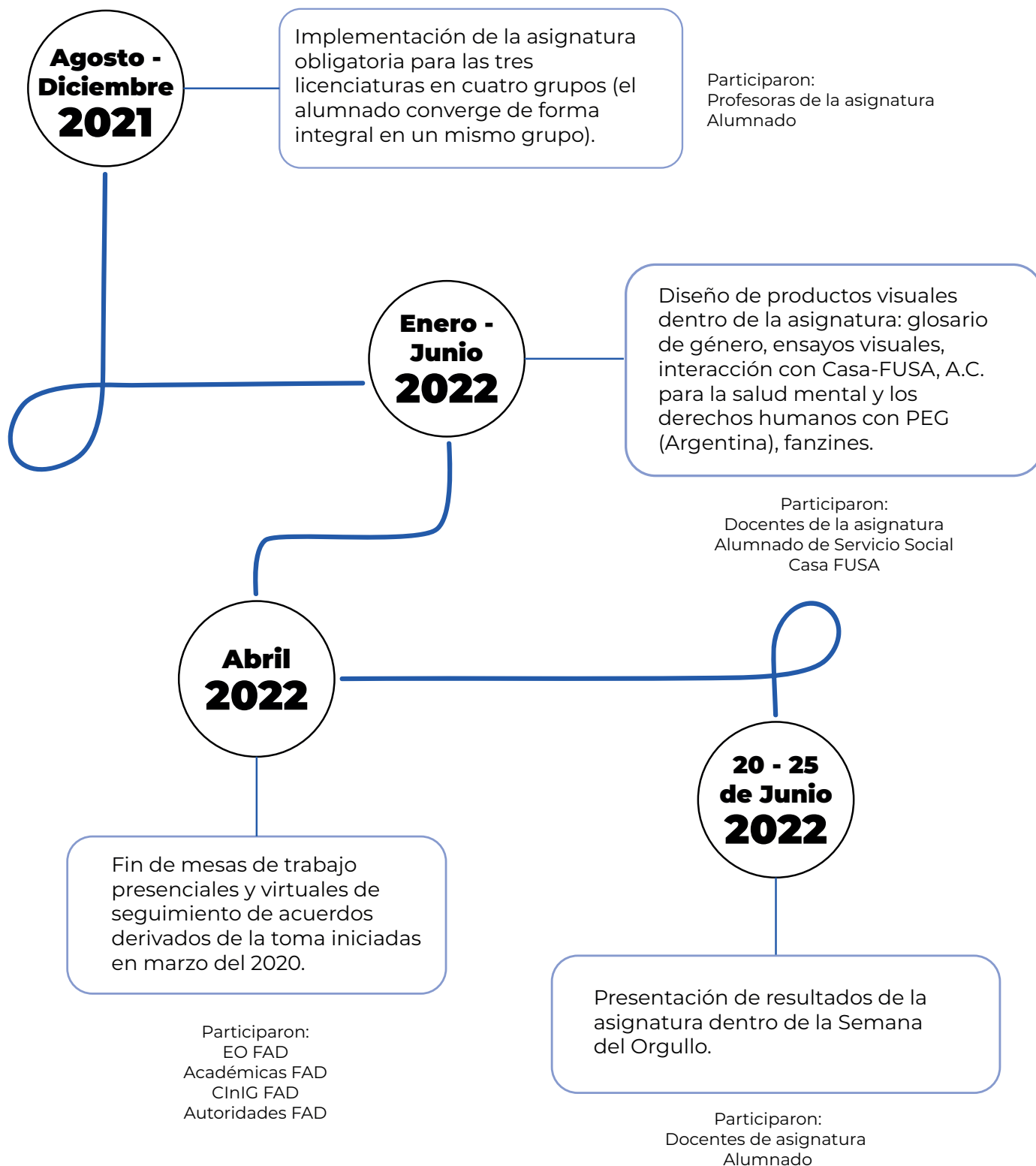
Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

Facultad de Artes y Diseño



Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

Facultad de Artes y Diseño



Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño

Facultad de Artes y Diseño

**Agosto
2022
-
Junio
2023**

Desde el periodo escolar 2023-1,
la asignatura se imparte en
todos los semestres.

Participaron:
Docentes de asignatura
Alumnado

**Agosto
- Diciembre
2022**

Se incorporan 2
nuevas docentes a la
asignatura obligatoria.

Participaron:
Docentes de asignatura
Alumnado

Asignatura Igualdad de Género para Arte y Diseño
Facultad de Artes y Diseño

ABRIENDO PUERTAS VIOLETAS: REMEMBRANZA DE LAS PRIMERAS ASIGNATURAS DE GÉNERO EN LA FAD

**Lorena Gabriela de la Peña del Ángel
María del Carmen Rossette Ramírez**

UN POCO DE HISTORIA

La Facultad de Artes y Diseño (FAD) tiene una larga tradición a cuestas. Fue la primera Academia de Artes en América Latina, la cual se albergó por muchos años en la Antigua Academia de San Carlos.¹ Fue creada a partir de la expedición de una Cédula Real en 1783, inaugurada el 4 de noviembre de 1785 y ubicada, hasta 1791, en la Real Casa de Moneda. Posteriormente fue trasladada al actual edificio de la Academia, el entonces Hospital del Amor de Dios. En 1910, la Academia se incorpora a la Universidad Nacional de México y en 1979 se muda a su sede principal actual, en el Barrio La Concha en Xochimilco. Finalmente, en 2014 se transforma de Escuela Nacional de Artes Plásticas a Facultad.

En la actualidad, la FAD cuenta con dos planteles donde se imparten tres licenciaturas:² la ya mencionada sede principal situada en Xochimilco y el plantel Taxco, en el Estado de Guerrero. Por otro lado, la maestría y el doctorado se imparten en la Unidad de Posgrado de Ciudad Universitaria y algunas asignaturas se siguen impartiendo en el edificio de la antigua Academia de San Carlos.

Ahora bien, la FAD tiene varios momentos que se inscriben en guiños de transformación hacia la igualdad sustantiva, aunque con unas tantas resistencias. Una primera parada de este recorrido la ubicamos hacia fines de 1970, cuando cursa la licenciatura una de las artistas feministas más representativas de nuestra época: Mónica Mayer, quien, entre sus búsquedas, identificó la importancia de trabajar de forma conjunta con otras mujeres, formando redes de manera colectiva, siempre con un compromiso social con su trabajo artístico y despatriarcalizando la educación al volverla horizontal y cercana. Es justamente en el año de 1983 cuando Mayer imparte el primer curso de arte feminista en la sede de la Academia de San Carlos.

1 En la actualidad todavía se siguen impartiendo en ese emblemático espacio algunas clases de licenciatura y posgrado.

2 Artes Visuales, Diseño y Comunicación Visual y Arte y Diseño.

En cuanto a los planes y programas de estudio de las licenciaturas que actualmente se imparten en la FAD, cabe señalar que han tenido varias revisiones y modificaciones. La última modificación que se realizó a los programas fue la incorporación de la asignatura Igualdad de Género en Artes y Diseño como requisito de egreso. El camino para llegar a la implementación de esta asignatura ha sido largo y de mucho aprendizaje. Se enmarca en la vorágine de cambios que en la última década han incidido en el mundo y han transformado particularmente la realidad de la UNAM. Asimismo, responde a un contexto social de crisis por violencia de género y en la necesidad imperante para caminar hacia la igualdad de género.

Desde el año 2017, con la marea feminista, surgieron muchos movimientos con ímpetu de transformación a través de la unión de mujeres y donde el arte, como forma de activismo, se fortaleció. El movimiento #MeToo también estalló ese mismo año y reactivó proyectos históricos del arte feminista, como el tendedero que data de la década de los 70 y que emerge de nuestra propia comunidad como propuesta de Mónica Mayer. A la par, en la UNAM, sucede la implementación de las políticas de género.

En ese mismo año, en noviembre, en uno de los muros de la FAD plantel Xochimilco se presenta una lotería de acosadores, tanto de estudiantes, como de profesores y modelos. En respuesta a esta acción, se invitó a Mónica Mayer para que activara el tendedero, con un taller para las personas que colaborarían en su activación. Finalmente, el 21 de marzo de 2018, en la explanada frente a la biblioteca se accionó este taller.³

ACTIVISMOS EN LA FAD

En la Facultad de Artes y Diseño ya existían mujeres que se habían activado desde grupos organizados para hacer denuncias, las cuales también solicitaron la implementación de la política institucional de género plasmada en el Acuerdo rectoral (UNAM, 2016) y en el Documento Básico para Fortalecer la Política Institucional de Género en la UNAM (2018). En mayo de 2018, atendiendo el Acuerdo rectoral, se forma la Comisión Interna de Equidad de Género (CIInEG). Con la integración de esta Comisión y la representación de los diferentes sectores de la comunidad, comenzaron a surgir proyectos y equipos colaborativos. En esa primera Comisión se produjo el encuentro de tres docentes que, posteriormente, trabajarían en conjunto las propuestas de la asignatura de género. Este grupo fue conformado por la Mtra. María del Carmen Rossette, profesora de la Facultad desde el año 1998, la Mtra. María Luisa Tolentino y la Mtra. Lorena de la Peña, quienes se incorporaron a la Facultad en 2013, durante los trabajos para preparar los nuevos planes de estudios de 2014 y la creación de la licenciatura en Artes y Diseño. Además, en ese momento se contó con el apoyo de la administración a través de la Secretaría General, con la Dra. Olga América Duarte y la secretaria auxiliar del Consejo Técnico, la Mtra. Mayrena Quiñones. Desde ese momento, las docentes han trabajado con un enfoque feminista a lo largo de sus trayectorias, como artistas y/o diseñadoras. Asimismo, para fortalecer

³ Para mayor información sobre esta acción cfr. Mayer, Mónica. (2018, abril 10). *El tendedero de la FAD. De Archivos y Redes. Un proyecto artístico sobre la integración y reactivación de archivos*. <http://www.pintomiraya.com/redes/categorias/visita-al-archivo-pinto-mi-riya-2/el-tendedero/las-respuestas-del-tendedero-de-la-fad.html> (Consultado el 26 de agosto de 2023).

sus perfiles, se han capacitado en temas de igualdad de género en los ambientes educativos y de Legislación Universitaria mediante estudios de posgrado, cursos, diplomados y seminarios.

De esta manera, es de resaltar la práctica en gestión comunitaria realizada durante el paro del 2020, suceso que se enmarcó en el movimiento de mujeres organizadas de toda la Universidad, y el cual visibilizó la violencia de género en la UNAM a partir de la toma de distintas sedes y planteles. Del 4 de febrero al 7 de marzo de 2020, la FAD vivió una toma feminista en Xochimilco (Sánchez, 2020). A la par, la sede Taxco también tuvo manifestaciones y hubo un paro activo por las propias condiciones del comodato del plantel Chorrillo. Durante este tiempo, se acompañó al estudiantado a sus procesos de denuncia a la UNAD,⁴ con un soporte de la Lic. Rosalba Cruz, abogada de esta dependencia, y desde la FAD, con la Dra. Olga América Duarte Hernández, la Mtra. Mayrena Quiñones Nava, la Mtra. Lorena de la Peña del Ángel, la Mtra. María Luisa Gámez Tolentino y la Mtra. Ma. del Carmen Rossette Ramírez.

Mientras surgía una primera propuesta de trabajo institucional para promover la agenda de género, los movimientos feministas en la Universidad crecían. Con el contexto antes descrito y frente a una violencia creciente y una comunidad docente poco sensible, las estudiantes, en un colectivo nombrado “FEMFAD”, crearon un espacio de denuncia a través de la red social Facebook y publicaron el “Tendedero de FEMFAD” el 23 de enero de 2020. La organización estudiantil se fue articulando con el nombre de “Estudiantes Organizadas de la FAD (EOFAD)”, y esto llevó a la toma que tuvo lugar del 4 de febrero al 7 de marzo de 2020.

Para responder a las demandas de las Estudiantes Organizadas, la Facultad instaló un espacio de diálogo activo. Se llevaron a cabo mesas de seguimiento entre las EOFAD y una comisión de interlocución conformada por personal directivo, administrativo y académico. Como medidas afirmativas, el entonces director de la Facultad, el Dr. Gerardo García Luna Martínez, propuso dos perfiles de académicas para implementar las políticas institucionales de género en la FAD y se presentaron dos propuestas al H. Consejo Técnico. El primer proyecto fue presentado por la Mtra. Lorena de la Peña bajo el título de: “Igualdad de Género para Arte y Diseño”. En dicha propuesta esboza una línea curricular que prevé la incorporación de la perspectiva de género en la licenciatura de Arte y Diseño desde un enfoque transversal, situada en tres momentos del perfil: ingreso, intermedio y profesional. Cabe destacar que, a partir de la mediación durante el paro, algunas de las inquietudes de las estudiantes fueron reconocidas y traducidas en las temáticas que se debían abordar desde la propuesta curricular del proyecto presentado por la Mtra. de la Peña. Todo sucedió en simultáneo, ya que de manera apremiante se conformó el equipo de trabajo académico que iba a diseñar y desarrollar la asignatura obligatoria. El segundo proyecto estuvo a cargo de la Mtra. María del Carmen Rossette, quien propuso el Seminario Permanente de Estudios de Género en Arte y Diseño (denominado “Semilla”), dirigido tanto a la comunidad académica como al alumnado. Dado que se creó en plena contingencia por la pandemia de COVID-19, en noviembre del 2020, el seminario discurrió de manera virtual, lo cual permitió que poco a poco fuera desbordando las fronteras de la Facultad, convirtiéndose en una opción interuniversitaria, e incluso para otros países de Latinoamérica.

⁴ Hasta 2020 fue la Unidad para la Atención y Seguimiento de Denuncias, instancia dependiente de la Oficina de la Abogacía General, que brindaba asesoría y atención a la comunidad UNAM para los casos de violencia de género.

EL DISEÑO DE LA ASIGNATURA

En un primer momento las reuniones de trabajo para desarrollar la asignatura de género consistieron en producir una lluvia de ideas con el fin de reflexionar sobre el diseño de contenidos desde las necesidades detectadas en la comunidad, en las mesas de trabajo con las EOFAD, la labor en el aula y en el hacer comunidad. Así, la Mtra. Lorena de la Peña (en tanto Persona Orientadora Comunitaria),⁵ la Mtra. María del Carmen Rossette (como coordinadora de la licenciatura en Artes Visuales y miembro de la Comisión Interna para la Equidad de Género) y la Mtra. María Luisa Gámez establecieron un espacio de trabajo para recuperar las problemáticas expresadas en las mesas a partir de los estudios de género.

El impulso brindado por el director de la Facultad, el Dr. Gerardo García Luna Martínez, la secretaria general, la Dra. Olga América Duarte Hernández y la Mtra. Mayrena Quiñones Nava, como parte de la administración, fue fundamental. Así, las académicas designadas recuperaron las propuestas que tenían de manera particular y trabajaron de forma colaborativa y con la escucha de la comunidad para elaborar el programa de la asignatura "Igualdad de Género para Arte y Diseño". La primera propuesta bocetada se presentó ante la Dirección, la Secretaría General, la Secretaría Académica y la División de Estudios Profesionales. Además, para la creación de esta asignatura se consultó a diferentes personas, como al Mtre. Rubén Hernández de la Coordinación para la Igualdad de Género, a estudiantes y académicas representantes del H. Consejo Técnico a nivel licenciatura y posgrado, así como a académicas del plantel Taxco. De esta forma, se recibió retroalimentación comunitaria.

La propuesta de incorporación a los planes de estudios se realizó para las tres licenciaturas que se imparten en la FAD, con lo cual se contribuye a la formación del alumnado para alcanzar el perfil profesional compartido, ya que quienes egresen de estas licenciaturas serán capaces de "incorporarse en el ámbito laboral desde una perspectiva humanística-social con una actitud crítica, reflexiva, propositiva, proactiva, ética y responsable; en un contexto social, económico y cultural, político e intelectual, tanto nacional como internacional" (FAD, 2013, p. 53). De esta manera, la asignatura suma de manera considerable a la formación de profesionales de las artes y los diseños desde un lugar más integral.

Bajo esta perspectiva, la asignatura "Igualdad de Género para Arte y Diseño" se construye como catalizadora de los pensamientos y reflexiones de la comunidad universitaria de la FAD. Además, está acorde con el plan de estudios de las licenciaturas en un sentido integrador de los saberes. En el momento de su creación, fue parte de un esfuerzo desde el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM que veía como un eje fundamental la necesidad de:

⁵ La figura de las Personas Orientadoras Comunitarias (POC) nace en el año 2016 en la primera versión del Protocolo para la Atención a Casos de Violencia de Género en la UNAM. En ese momento, la figura dependía de la Oficina de la Abogacía General y tenía como propósito ser el primer contacto informado que refería a las personas en situación de víctima a conocer la política institucional en materia de prevención y atención a casos de violencia de género en la UNAM. En la actualidad, el programa es coordinado por la Dirección de Gestión Comunitaria y Erradicación de las Violencias de la CIGU.

Incorporar de manera permanente la perspectiva de género y la protección a los derechos humanos en todas las labores académicas, en la investigación, en los planes y programas de estudio, en los cursos y diplomados dirigidos a la comunidad universitaria, en la difusión, creación y extensión universitarias, y en los medios de información, así como en las tareas administrativas de la UNAM (UNAM, 2020, p. 6).

Asimismo, el Plan de Desarrollo Institucional de la FAD 2018-2022, del Dr. Gerardo García Luna Martínez, señala la importancia de: “trabajar en la construcción de un entorno más favorable y seguro para nuestra comunidad. Asimismo, es innegable la necesidad de promover una cultura de respeto y perspectiva de género y de trabajar en la prevención, denuncia y seguimiento en casos de acoso y violencia” (FAD, 2018), con lo cual delinea el eje 16 que se enfoca en seguridad, género y entorno.

En observancia de los perfiles de egreso y profesionales, la asignatura se adhiere en un proyecto educativo que trabaja para que las personas egresadas de la licenciatura de Arte y Diseño sean capaces de: “ofrecer soluciones integrales a problemas de comunicación visual, con una actitud crítica, reflexiva, propositiva y ética” (FAD, 2013, p. 38). Por ello, la asignatura contribuye a la posibilidad de que las y los estudiantes se asuman como parte de una sociedad y vinculen sus actividades de investigación y producción a la vida cotidiana con las problemáticas sociales que existen y donde la violencia contra las mujeres se ha caracterizado como un problema de salud pública. Asimismo, dialoga desde la estética y abre espacios para reflexionar y discutir otras autorías de la teoría y otras posibilidades en las prácticas artísticas para indagar desde la estética con una visión contemporánea, abierta e incluyente.

En cuanto a su estructura, la asignatura tiene tres unidades y cada una de ellas se plantea como una función específica en el tiempo y el espacio. En la unidad 1: “Organismos e instrumentos para la defensa de la igualdad de género”, se realiza una aproximación a la legislación internacional, nacional y universitaria con la visión de sensibilizar y generar un anclaje histórico con un enfoque de derechos humanos para reconocer el tema de la igualdad de género como parte de la realidad actual. En la unidad 2: “Lenguajes y comunicación visual con perspectiva de género”, se realiza una revisión a los conceptos teóricos y visuales, así como los que se generan desde la experiencia, en miras de analizar críticamente los principios básicos que se formulan en los primeros semestres de las carreras, en asignaturas como Estética, Historia del Arte, Educación Visual, entre otras. Con ello, se busca posicionar el estímulo desde una actitud reflexiva y sensible, con “lentes violetas” que permitan vislumbrar todo aquello que estaba dado por sentado en la mirada hegemónica sobre la belleza y lo universal y neutro, conceptos de las Artes y el Diseño que se ponen en diálogo y se cuestionan en esta unidad. Finalmente, en la unidad 3: “Arte y Diseño: otras narrativas visuales de la disidencia”, se exploran los discursos de artistas y diseñadoras en el mundo contemporáneo con la idea de alumbrar las aristas y los intersticios donde están vivas las estéticas que han sido invisibilizadas por el propio sistema patriarcal, que no han sido integradas en los planes y programas de estudio y que nutren así el bagaje de nuestras alumnas y alumnos de las tres carreras al confluir en esta asignatura.

Una fortaleza de la asignatura es la manera de presentar las fuentes y referencias de cada módulo, no solo recuperando las autorías de textos, sino dándole también lugar al conocimiento sensible. Por ello, nuestro anexo de referencias cuenta con una bibliografía especializada, también se enlistan creadoras de las artes y los diseños en conjunto con sus propuestas, dando así paso a la posibilidad de revisión de proyectos y obras. Además, en la bibliografía básica se buscó que las referencias fueran de Latinoamérica; como es el caso de la Dra. Julia Antivilo, investigadora chilena radicada en México, que tiene un trabajo muy prolífico tanto en la producción artística como investigativa, recuperando archivos feministas, y el rol de las mujeres en los ámbitos del arte y la cultura. Asimismo, también se puede encontrar el trabajo de la historiadora, crítica, gestora y curadora, Karen Cordero, como compiladora y crítica de arte en un texto que reúne el trabajo en un texto que recopila el trabajo de varias autoras desde una perspectiva teórica e histórica en México. También se establecen puentes importantes con la pedagogía feminista en México, como es el texto de Luz Maicera Ochoa. En ese sentido, en las referencias de artistas y diseñadoras encontramos piezas de creadoras muy influyentes y que aportaron otras formas de hacer arte desde discursos de ruptura a planteamientos hegemónicos y patriarcales en las artes y los diseños.

Por otro lado, las sugerencias didácticas se plantean desde la exposición oral hasta el uso de aulas virtuales y de herramientas TIC, así como el aprendizaje basado en proyectos. También cabe destacar que el perfil profesiográfico del personal docente debe contar con mínimo cinco años de experiencia frente a grupo y formación de género comprobable, además de tener una licenciatura ya sea en Comunicación Visual, Artes Visuales, Diseño y Comunicación Visual, o bien en Historia del Arte.

Fue así como el 11 de enero de 2021 se aprobó ante el H. Consejo Técnico la asignatura “Igualdad de Género para Arte y Diseño”. Con ese marco se presentó también en una de las mesas a las EOFAD. Las estudiantas celebraron el trabajo y solicitaron la apertura de una oferta de asignatura para ellas ya que, en la programación, la materia se impartiría a partir del semestre 2021-2 (enero a junio del 2022), cuando ellas ya habrían egresado. Con esta petición, se estableció un equipo ampliado, ahora con la colaboración de la Mtra. Gámez Tolentino. De esa forma se propuso el trabajo para la creación de una asignatura optativa. Mientras tanto, la asignatura requisito de titulación pasaba por el proceso de revisión ante la Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área (UCA), Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).⁶

Esta visión integral de escuchar voces y de consultar a personas expertas y a la comunidad en general permitió crear una propuesta sólida que pudo presentarse ante el Consejo Académico

6 En un proceso de revisión previa ante el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes de la UNAM se informa que se debían redactar tres proyectos, uno por cada licenciatura, y en los cuales se justificara y aclarara cómo y de qué forma se realizaría la modificación de los planes y programas de estudio. El equipo académico realizó la redacción de las tres justificaciones para cada una de las tres licenciaturas con el apoyo para el diseño de la licenciada Sagrario Cruz López, quien fue responsable de integrar las presentaciones visuales de cada fase de evaluación y se encargó del diseño editorial de dichos proyectos.

del Área de las Humanidades y de las Artes de la UNAM. En consecuencia, el 26 de marzo de 2021 fue aprobada como requisito de egreso y aplicable para las tres licenciaturas que oferta la FAD: Artes Visuales, Diseño y Comunicación Visual y Arte y Diseño. Una vez lograda esa meta, se elaboraron infografías para difundir la asignatura ante la comunidad estudiantil.

IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura requisito de egreso se implementa por primera vez en el semestre 2021-2, para las tres licenciaturas de manera transversal. Una de las primeras decisiones tomadas fue reunir al estudiantado de las tres licenciaturas en los cuatro grupos que se abrieron. El grupo de docentes que impartió la primera vez esta asignatura estuvo conformado por el Mtro. Benjamín Martínez Castañeda,⁷ la Mtra. Lorena de la Peña del Ángel, la Mtra. Sandra Luz Sosa Vilchis⁸ y la Mtra. Ma. del Carmen Rossette Ramírez. Esto condujo a crear un trabajo muy cercano con las diferentes áreas, y se llevó a cabo la sensibilización del departamento de Servicios Escolares y de la División de Estudios Profesionales, así como de la Secretaría Académica para posibilitar la inscripción del alumnado a la asignatura de las tres carreras.

Es importante señalar que la impartición de esta asignatura detonó desafíos de variada índole al personal docente, así como diversos logros que se pudieron percibir desde el inicio. De entrada, se planteó un diálogo abierto con el estudiantado, el cual permitió identificar las coincidencias, pero también las resistencias y el miedo al abordaje del tema de género. Entre los desafíos no solo estaba la incredulidad de las personas que estaban inscritas en la asignatura, sino también la gran resistencia de la comunidad académica que no estaba convencida de la existencia de esta asignatura ni de su importancia, desacreditando el trabajo no solo de las docentes sino de todo un campo epistemológico. En contraste, la capacidad de integrar los saberes y la apertura de las académicas y el alumnado abrió caminos para trabajar de forma colaborativa con personas dentro y fuera de la FAD. Si bien el colegio encargado de la impartición de la asignatura ya contaba con un año de experiencia tras haber impartido la materia optativa, se buscó iniciar la impartición de la asignatura obligatoria con un colegio fortalecido y que mantenía una comunicación continua.

Sin embargo, la experiencia frente a grupo fue muy distinta a momentos anteriores, sobre todo respecto de la asignatura optativa. En esta ocasión, cada persona inscrita tomaba el curso no como una optativa de su elección libre, sino como parte fundamental de su plan de estudios. Este factor resultó positivo. Al estar en un segundo semestre, en el arranque de su formación, cada nuevo saber y reflexión que surgía en el aula resonaba en las otras asignaturas para abrir

⁷ Docente de la FAD que ha trabajado desde la teoría queer y su proyecto peDRAGogías con el que obtuvo el grado de doctor en La Esmeralda, Escuela del Instituto Nacional de Bellas Artes. Su investigación gira en torno a las figuras del *Drag Queen* y el travestismo en la cultura visual contemporánea en América Latina, aportando una visión que integra las disidencias sexuales.

⁸ Maestra en Estudios de la Mujer, generación 2018-2020, con mención académica en el año 2021 por su trabajo de investigación “De suicidas, monstruosas y seductoras: las representaciones de las lesbianas en el cine mexicano. La imposibilidad del deseo homoerótico entre mujeres”, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (2020).

el espacio a cuestionamientos y temas de discusión. Por ejemplo, cuando se abordaba el tema de la universalidad y neutralidad del diseño, principios que fundamentan la teoría del diseño desde la narrativa de posguerra, y que por décadas se ha ido marcando como insoslayable por un grupo docente. Desde las asignaturas se pone en duda lo que parecía intocable y se revisan los contextos de dichas teorías y las posibilidades de un acercamiento distinto a los objetos de diseño desde la posición en la que lo universal estandariza, relegando aquellos discursos y estéticas distintas a las hegemónicas. También así en el arte, al visibilizar cuáles son los roles que se le han brindado históricamente a las mujeres en las Academias y en el discurso de la Historia del Arte, revelamos una realidad que ya advertía Rosario Castellanos en la década de los 50 cuando defendió su tesis de maestría en filosofía y se hacía la pregunta ¿existe una cultura femenina?; y que Linda Nochlin haría internacional y retumbante, con la pregunta que da título a su ensayo de 1971: “¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?”. Integrar a las clases los temas cotidianos y de interés a través de ejemplos en las artes y el diseño y con lentes violetas fue una experiencia muy enriquecedora.

Como fruto de esta primera vez que se impartió la asignatura se generaron productos visuales como: un glosario de género, ensayos visuales, interacción con asociaciones internacionales como Grupo FUSA Asociación Civil,⁹ fanzines y otras propuestas plástico-visuales. Asimismo, la profesora Lorena de la Peña trabajó de manera colaborativa con la asociación de Salud Sexual FUSA de Argentina y estableció un convenio de trabajo interno donde el alumnado, de forma voluntaria, y sin fines de lucro, apoya a esta institución por medio de la creación de materiales gráficos. Esta experiencia brindó la oportunidad de trabajar de forma cruzada con las juventudes de México y Argentina, y con ello, mirar paralelamente las diferencias en los alcances culturales y legislativos y así promover la igualdad de género. Como resultado del ejercicio se publicaron los materiales en la página de FUSA y varias personas del grupo continuaron en contacto con la gente de Argentina.

Al cierre del semestre se compartieron los resultados de la primera experiencia de impartir la asignatura dentro de la Semana del Orgullo. Es importante mencionar que las clases en la FAD continuaban siendo híbridas; por lo que la asistencia fue escasa. Sin embargo, en la explanada frente a la biblioteca se presentó la primera edición de la FADZINE de la DIVERSIFAD, así como otros materiales producidos en las asignaturas.

Además, cabe destacar el apoyo de la comunidad estudiantil a partir de dos programas de servicio social: “Proyecto de formación de archivo Repositorio-FAD con enfoque de Género para el Arte y el Diseño” y el “Programa de Género en las Artes y los Diseños”, a través de los cuales las juventudes iban sumando al trabajo en conjunto para ir generando la transversalización de la perspectiva de género en la Facultad. Se identificó que las personas prestadoras de servicio social habían cursado la asignatura optativa y estaban con la expectativa de estar en contacto con las nuevas generaciones para seguir elaborando materiales y recursos.

⁹ FUSA: Salud Integral con perspectiva de Género y Derechos Asociación Civil. El nombre viene de un primer momento cuando era fundación, pero ahora es una Asociación Civil. Véase <https://grupofusa.org/>

ASIGNATURA OPTATIVA: ABRIENDO CAMINO

Como se había mencionado antes, además de esta asignatura requisito de egreso, el equipo de trabajo elaboró de manera casi simultánea el programa de la asignatura optativa "Proyectos de Artes y Diseño en la Intersección con el Género para la Paz", gracias a la retroalimentación comunitaria que se generó tanto en una reunión de trabajo con integrantes del H. Consejo Técnico, como con académicas de la FAD y la consulta a especialistas. Esta materia optativa se aprobó el 27 de enero del 2021 por el H. Consejo Técnico de la FAD para las tres licenciaturas, y fue implementada en el periodo escolar 2021-2 (enero-junio de 2022). La propuesta contempló que la materia se ofreciera en los semestres donde fuera posible la confluencia de alumnado de las tres licenciaturas, para que pudieran coincidir y desarrollar proyectos conjuntos.

Así, la asignatura optativa dio pie al trabajo colegiado y participativo de un grupo docente que tomó el programa y los contenidos como un mapa que pudo incursionar con libertad para explorar los territorios complejos de las Artes y el Diseño con lentes violetas. Cada estudiante que optó por la opción de esta asignatura aportó su creatividad desde distintas áreas de especialidad. Además del trabajo especializado en Artes y Diseño, se llevaron a cabo ejercicios diversos donde se involucró al cuerpo y a las emociones. Fue además una oportunidad maravillosa de abrir la plenaria a discusiones sobre preocupaciones de la vida real para el estudiantado y mostrarles las posibilidades de trabajar de forma conjunta en proyectos de Artes y Diseño.

Para mostrar las evidencias del trabajo y el desarrollo con los cuatro grupos que cursaron la optativa, en noviembre de 2021 se presentó una exposición del trabajo elaborado por las dos primeras generaciones en la sala virtual de la Galería Luis Nishizawa. Los trabajos presentados fueron de carácter interdisciplinario, con propuestas que iban desde los fanzines hasta piezas sonoras pasando por ilustraciones y una amplia batería de propuestas plástico-visuales. Se realizaron varias visitas comentadas, estrategia que encontramos para activar la exposición en tiempo de pandemia, utilizando los recursos que estaban a mano. Se continuó con el ejercicio de diálogo entre los grupos mientras se desarrollaba la asignatura por medio de chats en plataformas virtuales, en las cuales se ponían semanalmente las preguntas que planteaba cada grupo, mismas que se iban alimentando con material y discusiones que sostenía la comunidad estudiantil y las personas que impartimos la asignatura.

Esta asignatura sigue vigente, es una oportunidad de complementar una línea de trabajo con la asignatura requisito de egreso. En la primera fase de su implementación se trabajó con los semestres avanzados primero y con estudiantes que no tenían un acercamiento previo desde el enfoque académico a los temas de igualdad de género. Será en el semestre 2024-1 cuando se presente la oportunidad de impartir esta asignatura optativa a estudiantes que hayan cursado previamente la asignatura requisito de egreso. Esto nos permitirá valorar cuál es la apertura para el ingreso en la materia y pensar en continuar la oferta académica que se ha construido en la FAD. En el transcurso de estos años, el equipo académico ha venido construyendo otras propuestas de acercamiento al tema como el Diplomado Internacional de Arte y Género, la continuación de la Seminario Semilla y varios otros proyectos de investigación vinculados al

fortalecimiento de esta línea de investigación y con la firme convicción de formar cuadros que vayan avanzando para que esta genealogía continúe.

DIÁSPORA EN TAXCO

En mayo de 2022 la FAD cambió de administración, en esta transición también se realizaron movimientos de docentes y varió la forma en que se impartió la asignatura. Así, durante el semestre 2023-1, el profesorado que estuvo a cargo de diseñar e impartir la asignatura tuvo un cambio de sede física y su carga horaria quedó asignada de manera presencial en el plantel de Taxco, Guerrero. La asignatura, además, se imparte en todos los semestres y ya no solo en los semestres pares, como había quedado establecido en la propuesta. Otro cambio es que la asignatura no conjuntó estudiantes de las tres licenciaturas, sino que se abrió un grupo para cada una de las licenciaturas que se imparten en el plantel Xochimilco. También se incorporó a dos docentes para estar frente a grupo de forma virtual en la sede principal. A cargo de la licenciatura de Diseño y Comunicación Visual quedó la Mtra. Diana Paulina Pérez Palacios, historiadora del arte; y a cargo de la licenciatura en Artes Visuales, la Mtra. Jocelyn Molina Barradas, diseñadora. Para la licenciatura de Arte y Diseño en Taxco no se abrió cupo ese semestre.

En los semestres 2023-1 y 2023-2, el grupo de docentes de la asignatura también conformó el “Colegio de Proyectos de Género y Comunidades-Taxco” y desde la práctica docente se ha creado un espacio colaborativo con esa comunidad para promover la igualdad y la no violencia. Posteriormente, en agosto de 2022 se abrió únicamente la asignatura optativa, la cual fue impartida por la Mtra. de la Peña de forma presencial. Ya para el semestre 2023-2 se abrió la oferta de la asignatura requisito de egreso.

La intervención para incorporar una agenda de género a través de asignaturas y trabajo colegiado ha sido muy fructífera y bien recibida en la comunidad de Taxco. También la impartición de las asignaturas ha sido clave para que se valore de manera profesional el tema. Se ha fortalecido el ambiente para el óptimo desarrollo de las asignaturas con una serie de propuestas lúdicas y académicas en los diferentes planteles, con énfasis en los de Taxco y Xochimilco, ya que es donde se encuentra la mayor parte de la población de licenciatura. Este trabajo ha ido nutriendo el camino para poder alcanzar una vida universitaria libre de violencia en cualquiera de sus manifestaciones y en específico la de género. Asimismo, ha propuesto una agenda anual para la comunidad de la Facultad con el fin de desarrollar una reflexión colectiva que provenga de la sinergia de cada una de las personas de la comunidad en el compromiso de transformar la Universidad.

CONCLUSIONES

Si bien falta mucho por hacer, la existencia de asignaturas de género en la FAD es un gran avance para nuestras disciplinas y para nuestra Universidad. Sin perder el sentido de su identidad como la universidad pública más importante de nuestro país, y con la responsabilidad de ser referente para otros países de nuestro continente, seguimos trabajando de forma integral para sumar voluntades y formar cuadros con las juventudes quienes, desde distintas actividades aca-

démicas como el servicio social, las becas, el apoyo docente y en sus investigaciones de tesis de licenciatura y posgrado, muestran que hay voluntad de cambio y que existen muchas personas que se suman a este esfuerzo impostergable.

El camino para hacer posible la existencia de las asignaturas de género en la FAD es el resultado del trabajo colaborativo y afectuoso de muchas voluntades y es un orgullo para quienes realizan esta narrativa. Solo ha sido posible gracias a la suma de voluntades que ha abarcado la protesta social, la gestión política para que suceda, el trabajo académico en el desarrollo curricular, las resistencias laborales y las luchas comunitarias para defender su existencia y sentido histórico.

Referencias

- Facultad de Artes y Diseño. (2013). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://drive.google.com/file/d/1zVrIv4xJoK8SbtDgeVfqiy01Ylmnhi6w/view>
- Facultad de Artes y Diseño. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/FAD-PDI2018-2022.pdf>
- Mayer, Mónica. (2018, abril 10). *El tendadero de la FAD*. De Archivos y Redes. Un proyecto artístico sobre la integración y reactivación de archivos. <https://www.pintomiraya.com/redes/categorias/visita-al-archivo-pinto-mi-raya-2/el-tendadero/las-respuestas-del-tendadero-de-la-fad.html>
- Museo Universitario Arte Contemporáneo. *Si tiene dudas... pregunte*. Exposición (6 de febrero al 31 de julio de 2016). <https://muac.unam.mx/exposicion/si-tiene-dudas-pregunte>
- Oficina de la Abogacía General. (2020). *Oficio AGEN/DGEL/173/20 OJ/151/20. Modificación de planes de estudio para incorporar asignaturas en materia de género*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.caahya.unam.mx/wp-content/uploads/2022/08/OFICIO-N-o-AGEN-DGEL-173-20-OJ-151-20.pdf>
- Sánchez, Arturo. (2020, marzo 8). Facultad de Artes y Diseño de la UNAM finaliza paro de labores. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2020/03/08/sociedad/facultad-de-artes-y-diseno-de-la-unam-finaliza-paro-de-labores-7528>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México*. México. Gaceta UNAM. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/Acuerdo-UNAM.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. México. https://normatividadseguridad.unam.mx/index_htm_files/PDI2019-2023.pdf

A decorative graphic consisting of a large circle with a thin green outline. Inside the circle, the text 'Facultad de Psicología' is written in a bold, green, sans-serif font. A horizontal green line extends from the left side of the circle. From the bottom of the circle, a vertical green line descends, then curves to the left and then back to the right, ending in a horizontal green line that extends across the width of the page.

**Facultad
de
Psicología**

Asignatura Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos

Facultad de Psicología

Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos

Nombre oficial de la asignatura

Materia de género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

2023-1 (agosto 2022), como requisito de permanencia

Comienzo de impartición de la asignatura

Dos veces a la semana en una sesión de dos horas

Frecuencia de impartición

48 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado del primer semestre de la licenciatura.

Objetivos: sensibilizar y reflexionar sobre las categorías de género y las violencias como aporte para la construcción de espacios libres de violencias en la Facultad.

Contenidos:

- Unidad I. Breve contextualización y antecedentes del movimiento feminista
- Unidad II. Dimensiones conceptuales, éticas y políticas de la categoría género
- Unidad III. Género y feminismos en el marco de los derechos humanos
- Unidad IV. Miradas prospectivas del feminismo

Características de la asignatura y datos peculiares:

- Las dos asignaturas son teórico prácticas, se desarrollan en el marco de los diferentes campos de conocimiento de la disciplina psicológica, y están centradas desde la implementación de pedagogías feministas y críticas, así como el desarrollo de contenidos y diversas actividades colectivas, reflexivas y vivenciales.
- Las asignaturas fueron un triunfo de la pliega de exigencias de las Asamblea de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP). El origen y la construcción de los programas fue resultado de un proceso colectivo con las estudiantas y un grupo de académicas feministas de la Facultad de Psicología, posteriormente se enriqueció con el acompañamiento y resonancia de otras académicas de la Facultad y externas.

Página web o enlaces complementarios:

- <https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/curricula/Programas-Obligatorias.pdf>
- <https://www.facebook.com/GrupoDocentedeGeneroPsi>

Asignatura Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología

Facultad de Psicología

Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología

Nombre oficial de la asignatura

Materia de género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

2023-1 (agosto 2022), como requisito de permanencia

Comienzo de impartición de la asignatura

Dos veces a la semana en una sesión de dos horas

Frecuencia de impartición

48 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de sexto semestre de la licenciatura.

Objetivos: contribuir en la formación profesional de psicólogas y psicólogos como introducción a la perspectiva de género feminista y de las disidencias sexo-genéricas, enfatizando la recuperación genealógica de los aportes de las mujeres en esta disciplina desde las epistemologías y metodologías feministas.

Contenidos:

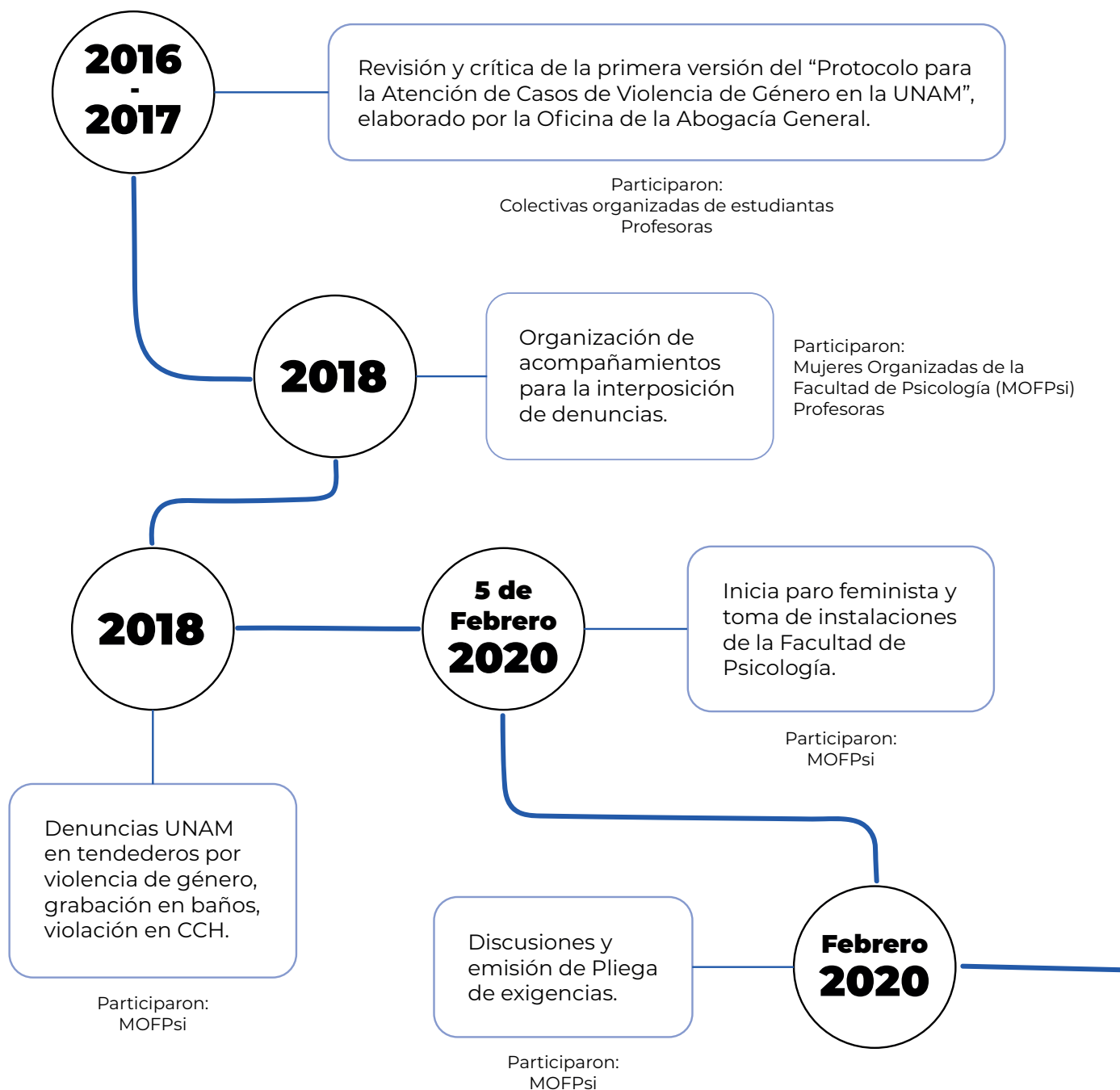
- Unidad I. Epistemología feminista
- Unidad II. Género y psicología
- Unidad III. Género, sexualidad y psicología
- Unidad IV. Ética feminista

Características de la asignatura y datos peculiares:

- Las dos asignaturas son teórico prácticas, se desarrollan en el marco de los diferentes campos de conocimiento de la disciplina psicológica, y están centradas desde la implementación de pedagogías feministas y críticas, así como el desarrollo de contenidos y diversas actividades colectivas, reflexivas y vivenciales.
- Las asignaturas fueron un triunfo de la pliega de exigencias de la Asamblea de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOPF). El origen y la construcción de los programas fue resultado de un proceso colectivo con las estudiantas y un grupo de académicas feministas de la Facultad de Psicología, posteriormente se enriqueció con el acompañamiento y resonancia de otras académicas de la Facultad y externas.

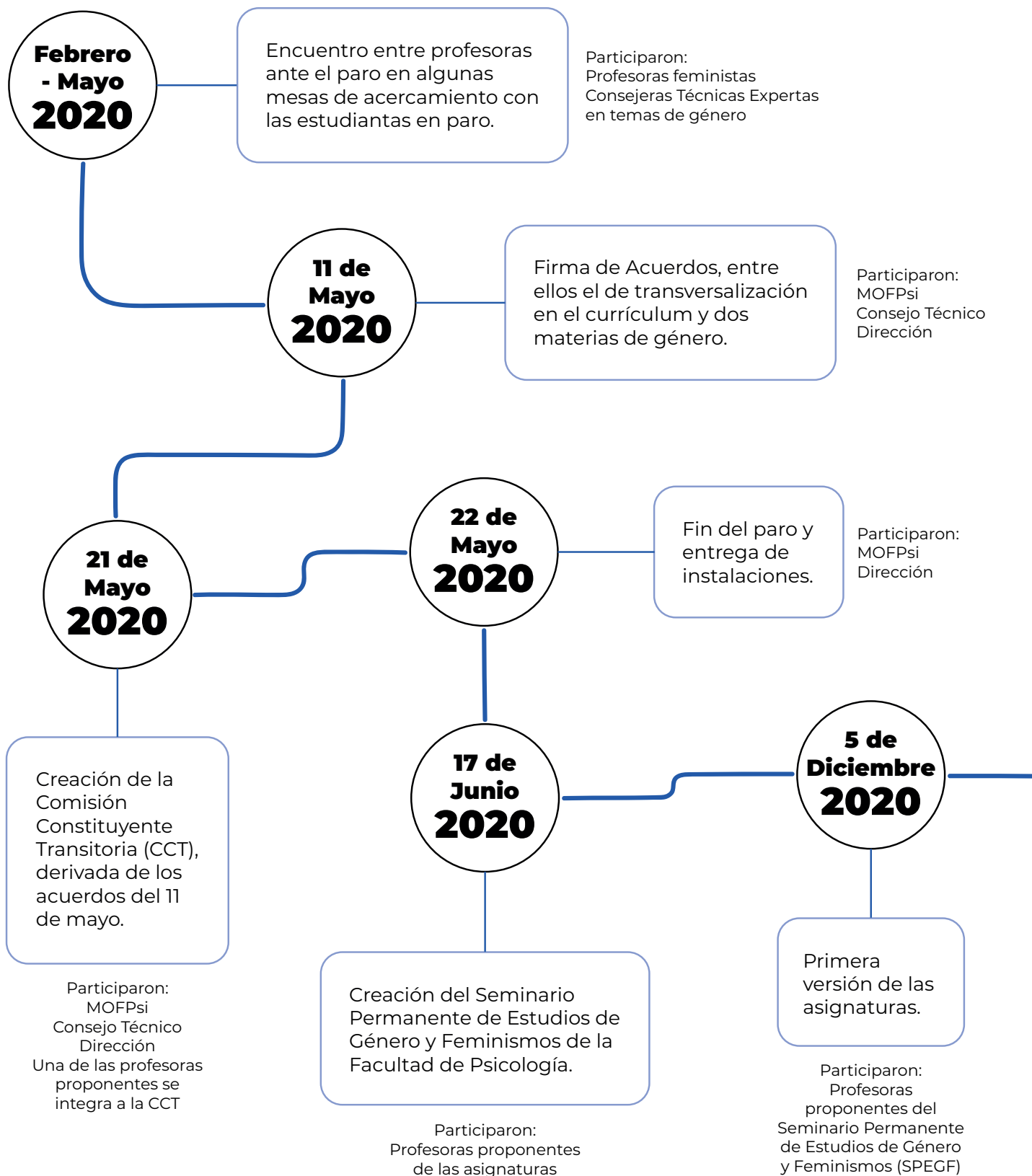
Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología

Facultad de Psicología

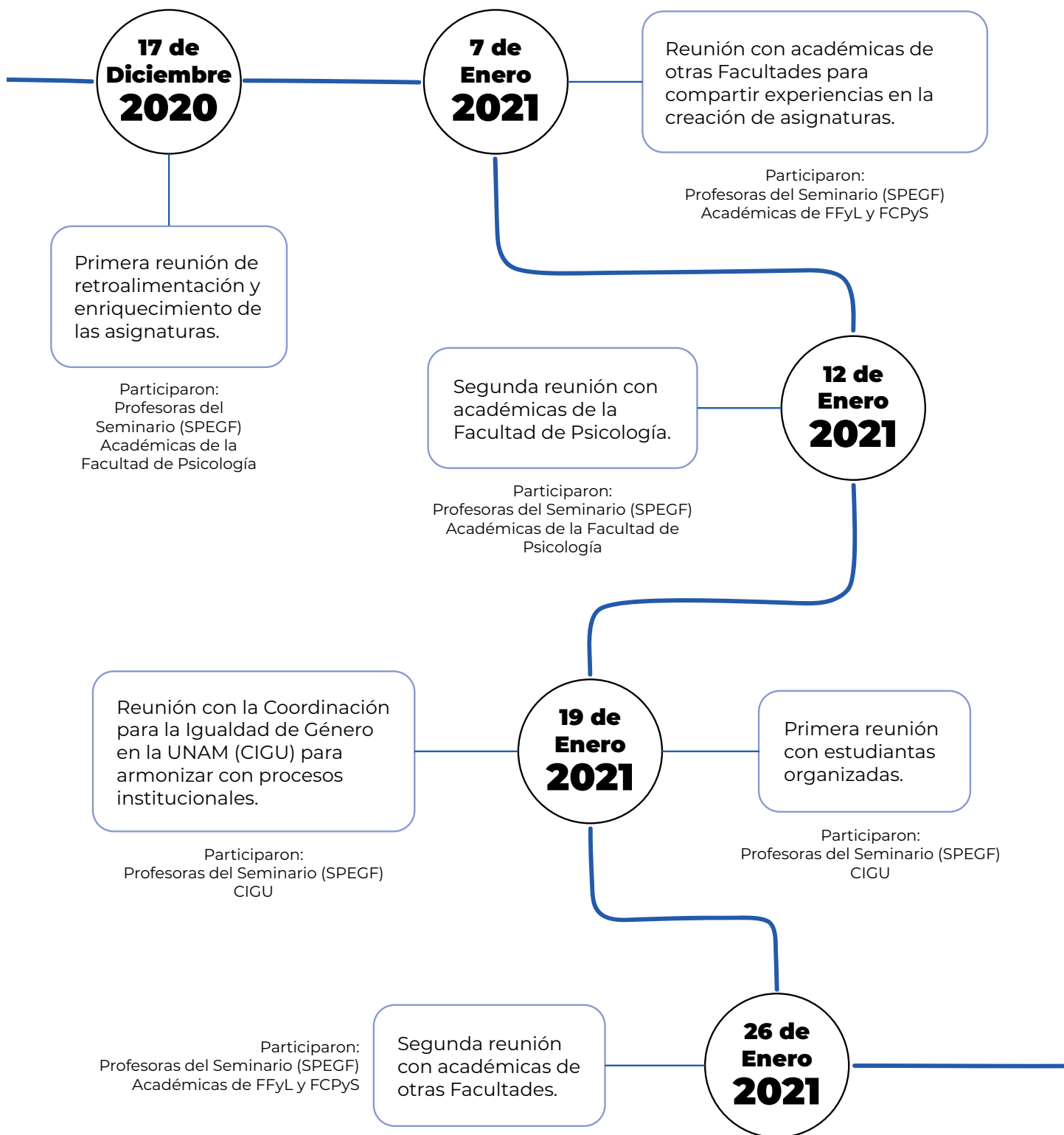


Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología

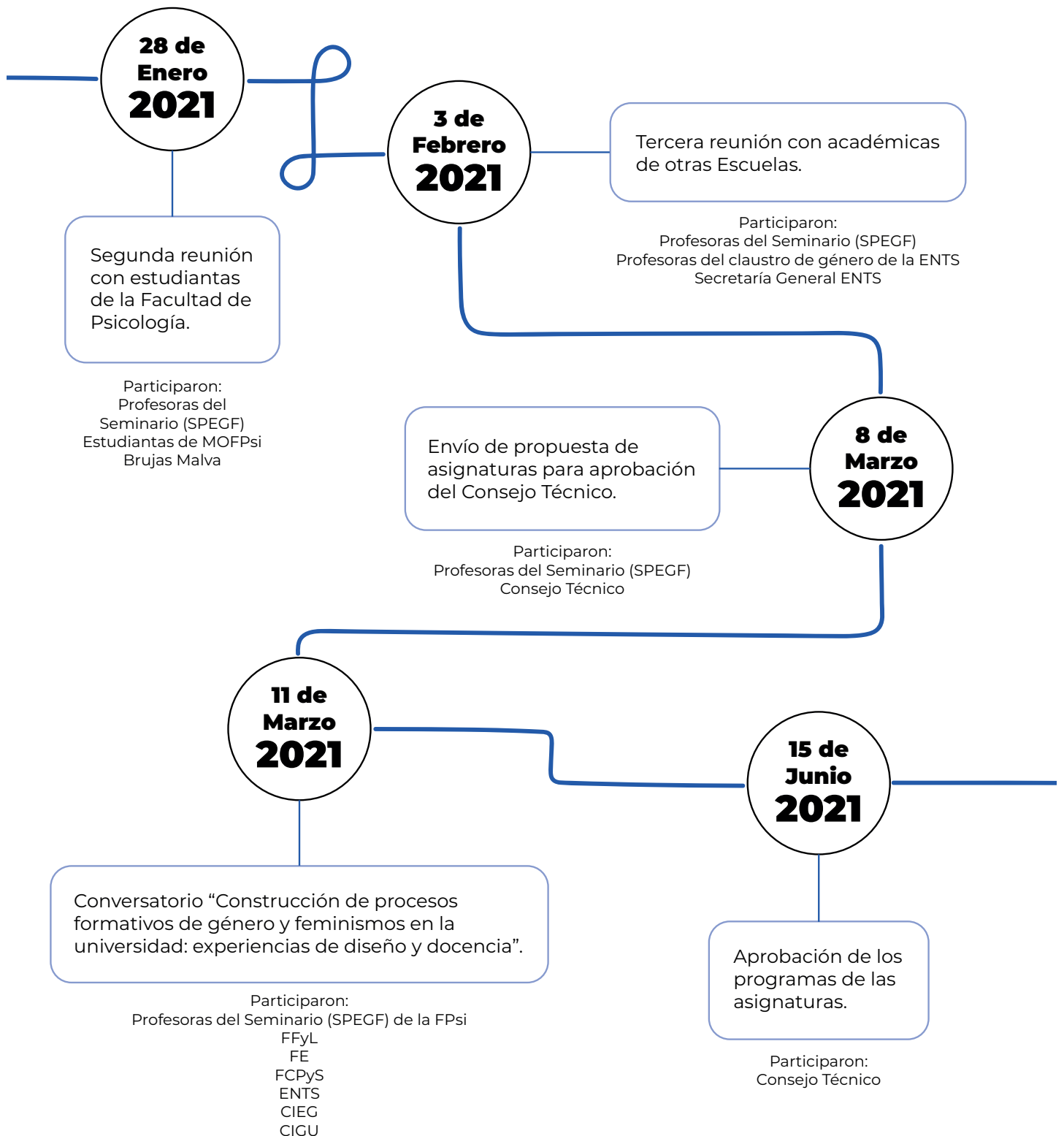
Facultad de Psicología



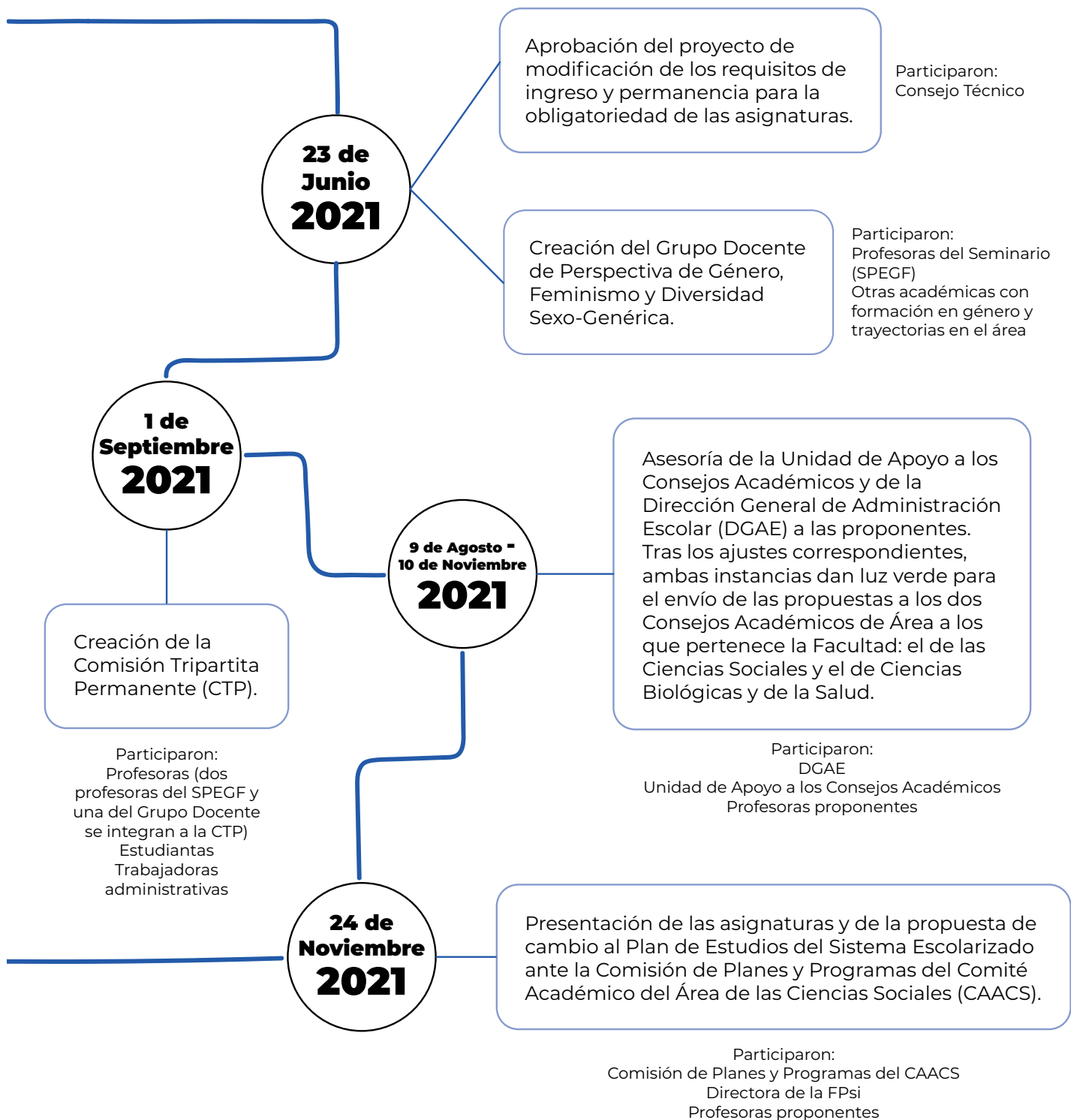
Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología
Facultad de Psicología



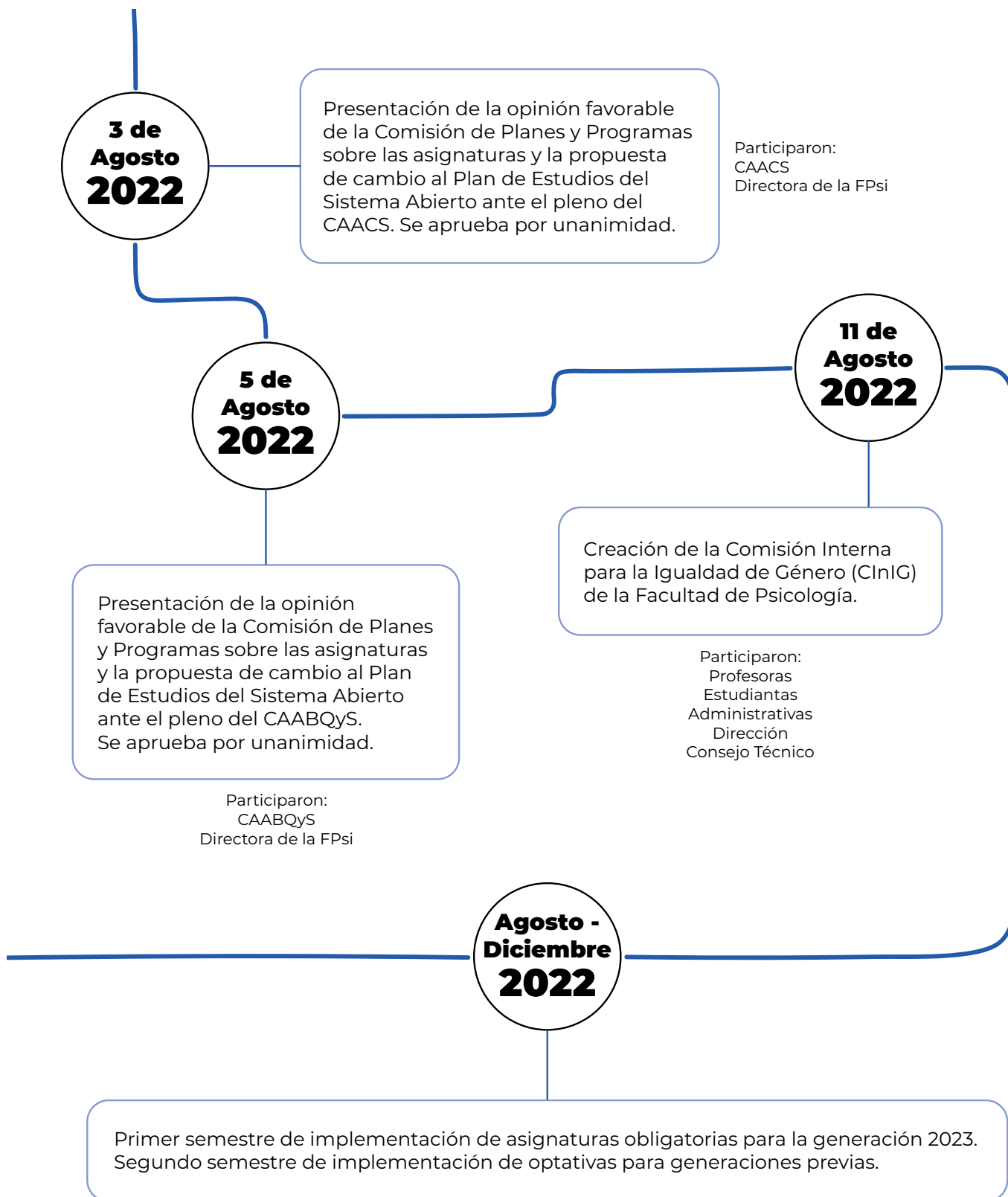
**Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos
y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología**
Facultad de Psicología



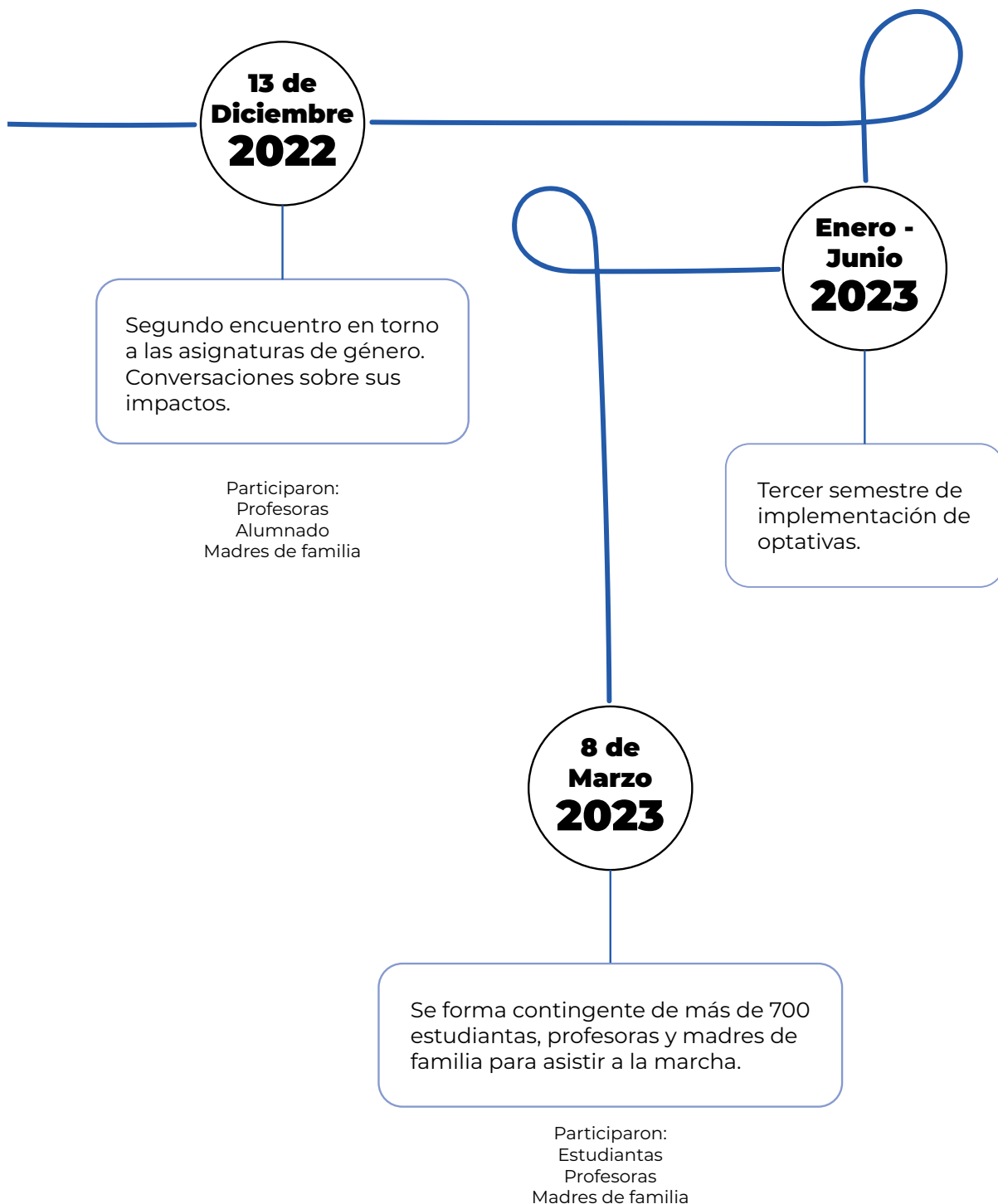
**Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos
y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología**
Facultad de Psicología



Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología
 Facultad de Psicología



**Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos
y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología**
Facultad de Psicología



**Asignaturas: Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos
y Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología**
Facultad de Psicología

TEJIENDO HISTORIAS VIOLETAS: EL SENDERO DE LAS ASIGNATURAS DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Ana Celia Chapa Romero
Ligia Colmenares Vazquez
María Hortensia García Vigil
Tania Jimena Hernández Crespo
y Claudia Ivette Navarro Corona¹
Tania Esmeralda Rocha Sánchez²

En estas páginas, las proponentes de las asignaturas y una de las profesoras que asumieron el reto de participar en la implementación, hacemos una pausa para compartir juntas un poco de esta experiencia y sembrarla para que la memoria de sus orígenes las acompañe en su devenir. Escribimos desde la esperanza de que nuestra labor contribuya a construir una psicología feminista desde y para las mujeres. Para ello, hemos recorrido en retrospectiva nuestros documentos, las presentaciones, los correos de ida y vuelta, las minutas de reuniones con colegas y estudiantes, las dudas y preocupaciones, las fotografías de nosotras y de nuestras alumnas, así como el inmenso cariño y respeto académico reflejado en cada corrección y propuesta que nos hicimos en el equipo, en cada mensaje de texto y de audio en los que buscábamos respuestas y posibilidades. Exploramos el sentipensar de docentes que impartieron por primera vez las materias creadas, poniendo en el centro las experiencias y aprendizajes, así como los retos y las áreas de posibilidad hacia el futuro. Porque es en colectivo que se hace feminismo, y que se puede apostar por la construcción de otra Universidad, libre de violencias, y por pedagogías violetas que politicen la vida y promuevan en la comunidad una mirada reflexiva, crítica y comprometida con las utopías feministas de igualdad y no violencia.

AHORA QUE ESTAMOS JUNTAS

Una consigna se convierte en una declaración de sororidad y, a la vez, en fuerza y creación colectiva. Es un grito que une para resonar y transformar el mundo que habitamos. Las mujeres estamos juntas y así hemos impulsado transformaciones potentes al interior de la Universidad: *¡Ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven, arriba el feminismo que va a vencer, que va a vencer!*

La creación de las asignaturas ha sido y es un proceso en movimiento, tejido con los momentos en que las mujeres se han hecho presentes en la Universidad; con múltiples inicios como un bordado colectivo que se va trabajando en relevos y en formas futuras. Para nosotras, las asignaturas de género que hoy tiene la licenciatura de la Facultad de Psicología se crean, toman

1 Profesoras pertenecientes al Seminario Permanente de Género y Feminismos de la Facultad de Psicología.

2 Grupo Docente de formación en Perspectiva de Género, Feminismos y Diversidad Sexo-Genérica.

sentido y tienen su esencia a partir de los diferentes momentos del devenir de las luchas de las mujeres en contextos diversos. Por lo tanto, desde el feminismo nos comprometemos a nombrarlas a ellas, así como sus aportes y la trascendencia de sus acciones.

Nuestras asignaturas comenzaron a trazarse:

- En los trabajos de aquellas que tuvieron la claridad y la visión para crear en 1978 el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU); cuando comenzaron a organizarse para actuar contra las violaciones sexuales que ocurrían en el campus central de la UNAM y el hostigamiento de profesores a alumnas; cuando comenzaron a teorizar en sesiones de reflexión política y académica, hablando de ellas, de sus vivencias, haciendo de lo personal algo político que trasciende la esfera de lo individual.
- Con la creación por parte de 16 universitarias: Patricia Bedolla Miranda, Patricia Paz de Buen Rodríguez, Olga Bustos Romero, Carmen Espinosa Rafful, Amalia Fischer Pfaeffle, Fátima Flores Palacios, Luz María Javiedes, María Eugenia Linares Pontón, María de los Ángeles Márquez Guileta, Zuraya Monroy Nasr, Leticia Murúa Beltrán Aragón, Gabriela Ortigoza Mendoza, Lorenia Parada Ampudia, Leticia Queznel, Graciela Sánchez Bedolla y Cecilia Vélez Salas del Centro de Estudios de la Mujer (CEM) en la Facultad de Psicología en 1984, con su Congreso y su Centro de Documentación que recopiló, visibilizó y desarrolló investigaciones, textos, folletos, voces de mujeres que habían quedado ocultas en cajones antes de ese momento (Bedolla, 2020).
- Con el trabajo de académicas resistiendo y enseñando feminismo en las aulas universitarias durante décadas, incluso cuando no aparecía el reconocimiento explícito a lo que ahí ocurría; cuando dialogamos con textos feministas con el pretexto de cualquier materia y los auditorios eran ocupados por la presencia feminista, resonando en la necesidad de incorporar esta visión en nuestra vida cotidiana y en nuestra formación universitaria. Cuando nos conminaron desde las aulas a reflexionar sobre los orígenes de la opresión y la desigualdad de género desde pedagogías diversas, fuera de lógicas patriarcales.

Nuestras materias se hicieron necesarias:

- En el marco de la denominada primavera morada de 2016, con la organización de las estudiantas para nombrar el acoso y hostigamiento que se vivía en la Universidad, con las primeras asambleas de Mujeres Organizadas, con las tomas de las Escuelas para enunciar lo que afectaba la vida de las mujeres universitarias, principalmente las violencias sexistas.
- Con el paro de mujeres y la toma de la Facultad el 5 de febrero de 2020, cuando la digna rabia y las cuerpas ocuparon la Universidad, cuando advirtieron que no levantarían el paro hasta lograr los acuerdos necesarios para que las mujeres pudieran habitar espacios libres de violencia.

Nuestras asignaturas se hicieron posibles:

- En momentos de alianzas como abril de 2019, cuando la Colectiva de Mujeres Organizadas propuso una mesa para hablar de los avances y pendientes de la lucha contra la violencia de género en la UNAM, y nos invitaron a varias de las proponentes, quienes ese día nos descubrimos juntas y dispuestas a enunciar las deudas históricas que la Institución y la disciplina tenía con las mujeres.

Nuestras asignaturas se materializaron:

- Con la pliega petitoria de ese paro, con las exigencias de la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP), dentro de las que destaca la incorporación de dos asignaturas con perspectiva de género y feminismos.
- En el encuentro de las miradas, de la rabia y la urgencia de gritar al unísono que nuestras vidas importan. Impulsándonos a crear juntas, a dibujar un mundo nuevo, a visibilizar la violencia imperante en la Universidad.
- A partir del encuentro entre profesoras y la convergencia intergeneracional con las estudiantas. Cuando las mismas estudiantas mencionaron a otras profesoras que habían ganado su confianza y a quienes sabían aliadas, y nos presentaron, nos acercaron y nos interpelaron con la pregunta en los ojos: ¿qué haríamos nosotras como académicas ahora? Cuando pudimos resonar, acuerpar para que el miedo no siguiera anidando en nuestras cuerpos; para sentirpensar en otros mundos posibles y comenzamos a reflexionar en torno a las demandas de las colectivas, en nuestro quehacer en las aulas, y por qué no, en una política de género y una normativa que convirtiera a la Facultad en un espacio seguro para el estudio, la creación y el ejercicio profesional docente.
- Cuando estas reflexiones polifónicas demandaron su propio lugar, y así, el 17 de junio de 2020, inauguramos de forma virtual el Seminario Permanente de Género y Feminismos de la Facultad de Psicología, un espacio académico de formación y reflexión feminista al interior de la Facultad de Psicología. Un punto de encuentro donde nos propusimos recuperar la autoridad epistémica de las mujeres que desde siempre han generado conocimiento en nuestra Universidad y en otros espacios, así como la agencia de las mujeres para impactar los contenidos disciplinares de la psicología y construir una psicología feminista. Así, en este seminario nos organizamos atendiendo a los preceptos feministas, construyendo día con día un espacio de cuidado, resonancia, respeto y acuerpamiento de las académicas desde los afectos, la politización de los acontecimientos y el respaldo a nuestras iniciativas y las de otras compañeras. Y es ahí donde hemos reflexionado y co-construido la teoría en torno a temas que van desde el aporte epistémico del feminismo a las ciencias sociales, las violencias estructurales y la vulnerabilidad femenina, el acompañamiento psicológico con una perspectiva crítica en espacios terapéuticos, hasta el estudio desde la psicología sobre el hostigamiento sexual y sobre las historias y ciclos de las mujeres, pasando por el feminismo de datos y el papel de las mujeres en las neurociencias, entre muchos otros.
- El seminario también ha seguido acompañando la lucha de las estudiantas feministas, articulando la lucha política con la propuesta académica, dando espacio en sus sesiones a la reflexión teórica y política sobre los esfuerzos de las diferen-

tes instancias de trabajo para la atención y prevención de la violencia de género en la Universidad y en nuestra Facultad.

- En las discusiones sobre la importancia de que nuestro plan de estudios tuviera asignaturas de género con identidad propia, sin recurrir a las ya elaboradas en otros campos disciplinares. La propuesta conllevó la reflexión en torno a la malla curricular, los perfiles intermedios y de egreso, la fundamentación teórica, y la revisión de temas y autoras pertinentes para la inclusión en los programas.
- Cuando a la luz de un paro y de un contexto de pandemia nos dimos a la tarea de escribir los contenidos y sus justificaciones a cinco manos, cerebros y corazones en sesiones de arduo trabajo, con la emoción y convicción de escribir no solo listas de temas sino posibilidades, horizontes de espacios libres de violencia, una cultura de respeto a los derechos humanos, una serie de herramientas que transformarían la cultura de violencias al interior de la Facultad, y la certeza de contribuir a la formación de profesionales de nuestra disciplina con una perspectiva crítica de género y feminista.

Nuestras asignaturas se cultivaron:

- A través de un proceso de reflexión colegiada amplia en diversos espacios con académicas y estudiantas. Sostuvimos dos reuniones con académicas de la Facultad de Psicología, en donde estuvieron presentes trece profesoras especialistas o interesadas en el campo de estudios de género, feminismos y diseño curricular. También dialogamos con académicas de la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Ciencias Políticas, Facultad de Economía y Facultad de Filosofía y Letras involucradas en la creación, implementación e impartición de las asignaturas de género y violencia. Por otro lado, realizamos dos reuniones con la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (AS-MOFP) y con otras estudiantas (algunas de ellas tesisistas con temáticas afines).

De esta polifonía de aportaciones teóricas, conceptuales y vivenciales, la idea inicial se vio sumamente nutrida, y para sorpresa y emoción nuestra, la propuesta quedó lista para su entrega en una fecha emblemática como lo es el 8 de marzo. Así, en 2021, se envió el documento base con la fundamentación del proyecto y los programas de las dos asignaturas³ al Consejo Técnico para que iniciara el proceso de revisión y aprobación por parte de los Consejos Académicos de Área y de todas las instancias técnicas y académicas de la UNAM, en donde la propuesta recibió un gran reconocimiento por sus alcances y profundidad.

NUESTRAS ASIGNATURAS NACEN DE LA DIGNA RABIA

En este recordar, nos dimos cuenta de dos necesidades formativas muy fuertes que guiaron las discusiones al crear las materias. Por un lado, estaba el proceso de lucha contra la violencia de género que habían ido impulsando generaciones de mujeres y disidencias sexo-genéricas en

³ Para una versión más detallada sobre este proceso, así como de los contenidos, su justificación y pertinencia en la malla curricular, ver Chapa Romero, Ana Celia; Colmenares Vazquez, Ligia; García Vigil, María Hortensia; Hernández Crespo, Tania Jimena; y Navarro Corona, Claudia Ivette. (2021). *Propuesta de asignaturas de género para su incorporación en el Plan de Estudios vigente de la licenciatura en Psicología*. [Documento de circulación interna]. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

América Latina, principalmente en torno a la erradicación de las violencias machistas y la despenalización del aborto, y que había avanzado en la UNAM hasta llegar a una normativa que nos pedía generar espacios formativos explícitos para la prevención de las violencias. En todas las Escuelas y Facultades esperaban cursos y asignaturas que permitieran sensibilizar y mejorar el ambiente de convivencia en la institución, pero desde nuestra experiencia y formación, alcanzamos a ver que más que información sobre lo que es la violencia o sus tipos, lo que podría realmente influir sería una reflexión situada, historizada y conectada con las realidades, cuerpos y vivencias de nuestro alumnado.

Esta intención dio origen a la asignatura "Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos", pensada para ser impartida al inicio de la carrera, con estrategias de enseñanza tipo taller vivencial y con toda la intención de reflexionar en colectivo sobre las realidades que les y nos atraviesan, así como recuperar los orígenes de las violencias y la urgencia de posicionarnos como agentes de cambio.

En este primer curso se trabaja desde la genealogía de la misma asignatura, estableciendo la importancia de visibilizar la lucha feminista al interior de la Universidad y los logros de las colectivas y académicas feministas, incluyendo la victoria que representa la inclusión de estas materias dentro de nuestro plan de estudios. Asimismo, se trabajan los conceptos centrales de la categoría de género desde una aproximación crítica, tales como: sistema sexo-género, patriarcado, violencias basadas en el género, heteronorma, masculinidades hegemónicas, disidencia sexo-genérica, etcétera, con lo que se pretende compartir con el alumnado elementos para incorporarse a las grandes discusiones actuales y también para aprehender que el tema va más allá de un interés académico, pues está presente en cada aspecto de su vida personal, familiar, y comunitaria. Finalmente, la asignatura tiene un tercer momento en el que se revisa la normatividad que reconoce la violencia de género y establece el derecho a la igualdad sustantiva y el goce de derechos humanos desde el marco internacional, nacional y local. Aquí se revisan las transformaciones y herramientas existentes al interior de la Universidad, incluyendo rutas de acción, teléfonos de contacto y protocolos de atención. En un último momento se trabajan las miradas prospectivas del feminismo, en donde se conecta lo revisado en el curso con una breve introducción a las epistemologías feministas (que serán abordadas en la segunda materia), así como los debates contemporáneos del feminismo y sus diversas corrientes.

La otra necesidad formativa que nos impulsaba era la demanda social de profesionales de la psicología con perspectiva de género, capaces de entender las problemáticas particulares en los contextos del sistema sexo-género, en la dinámica de los ejercicios de poder, e incluso dentro de los significados que los diferentes sistemas de opresión han creado. La experiencia profesional y las aportaciones de teóricas feministas nos hacían sentir serias preocupaciones por la revictimización de la que puede ser capaz la psicología cuando muestra ceguera o sesgos de género (Gamboa, 2017).

Por esas razones, entendimos que una sola asignatura no sería suficiente y propusimos una segunda: Aportes de la Epistemología Feminista a la Psicología. En ella se abre el espacio para que el alumnado, en la recta final de la licenciatura, ya contextualizado en su disciplina e incluso con la elección de un área de interés, pueda reflexionar críticamente sobre lo aprendido y sobre

sus responsabilidades sociales al ejercer su profesión, aterrizando en la importancia de la ética de los cuidados para nuestra labor.

En esta segunda asignatura se trabaja en un primer momento una revisión detallada de las epistemologías feministas, lo cual significa una discusión importante en torno a la objetividad de la ciencia, los sesgos y la ceguera de género, y discusiones teórico-metodológicas que tienen impacto en la construcción del conocimiento. En un segundo momento, se hace una revisión de la disciplina psicológica desde una lectura violeta, generando un espacio de aprendizaje en donde el alumnado revisite su campo de conocimiento o su área de aplicación elegida (clínica, laboral, social, educativa, neuropsicología o ciencias cognitivas y del comportamiento) a la luz de esta perspectiva. Un objetivo adicional de esta mirada desde otras epistemologías es hacer justicia epistémica a las autoras que originalmente visibilizaron la no neutralidad de la disciplina, que señalaron la urgencia de mirar los problemas psicológicos como procesos insertos en la realidad social e histórica, y subrayaron la responsabilidad ética de asumir las intervenciones psicológicas como posibilidades reales de cambio singular y social aún dentro de los sistemas vigentes, rompiendo con la expectativa de ajuste y “normalización” de las personas. En un tercer momento del curso se trabaja el tema de sexualidad y género con dos vertientes importantes, como son la justicia reproductiva y el derecho al placer de las mujeres, como ejes articuladores del feminismo. Para cerrar esta asignatura, se reflexiona el tema de la ética feminista para proponer una postura ética y política para la psicología.

En este sentido, con las dos asignaturas intentamos acompañar al estudiantado en un proceso de resignificación individual y colectiva sobre los constructos sociales de sexo, género, feminismos, poder y violencia en el marco de las aproximaciones teóricas contemporáneas y paradigmas emergentes. Y desde un posicionamiento horizontal, apoyarles para que puedan identificar sesgos y cegueras ideológicas y políticas patriarcales y androcentristas en sus prácticas cotidianas y en las formas de comunicación o relación que observan a su alrededor, pero también en los textos y en la práctica profesional de la psicología. Creemos que ambas abren la posibilidad de crear espacios de análisis crítico y reflexivo del devenir de los feminismos y la perspectiva de género, sus retos y prospectiva en el marco de las psicologías. Con ello sembramos la semilla de una comunidad activa, capaz de generar propuestas de acciones en diversos contextos universitarios y comunitarios, con herramientas para crear propuestas y acciones profesionales que promuevan la libertad y no revictimicen a quienes solicitan sus servicios. En fin, que puedan contribuir a la construcción de espacios libres de violencia en todos los ámbitos.

LO PERSONAL ES POLÍTICO

El encuentro personal y académico al fundamentar y diseñar las asignaturas de género nos atravesó desde la convicción de que la educación y la generación de conocimiento es un acto político. Sabemos que, si no lo miramos críticamente, si no ponemos atención a sus hilos y engranajes, en la escuela y los espacios educativos continuaremos reproduciendo la ideología dominante y legitimando jerarquías, vínculos violentos y relaciones de poder. Estamos convencidas de que los lugares de enseñanza también son un espacio de posibilidad, en donde podemos imaginar

nuevas formas de pensarnos, de generar conocimiento, compartirlo y construir humanidad. Un espacio donde hacemos una clara apuesta política al enunciar que un saber siempre está anclado a un punto de vista, a un horizonte epistémico y a un alcance metodológico, y que eso genera más de una forma de abordar cada tema del plan de estudios. Que las disciplinas no son estáticas y se construyen continuamente, y que, por eso mismo, no estamos en la universidad para rellenar al alumnado de técnicas y luego dispersarles en el mercado de trabajo, sino que esperamos que las nuevas generaciones que están en formación tomen la estafeta y sigan las construcciones de saberes, dentro y fuera de las universidades, desde este saber feminista, crítico, político y transformador, comprometido con el cambio social y con un hacer ético.

Esta agencia que esperamos de nuestro alumnado la alimentamos al bordar como profesoras una pedagogía horizontal, constructiva, respetuosa de las diversidades que somos, permitiéndonos aprender también con ellas, ellos y ellos. Reconociéndonos como algo más que meras expositoras de teoría, sabiéndonos sujetas epistémicas en continua formación y formadoras de personas que se saben y se sienten con recursos y potencialidades para enfrentar la realidad y transgredir sus límites, para crear alternativas y hacer grietas en los sistemas de opresión. Eso hacíamos incluso antes de que existieran las materias de género, pero nos faltaba encontrarnos y colectivizar la experiencia. Por ello, el proyecto de asignaturas que construimos al tejer juntas nombraba esas otras pedagogías en las que creemos y con las que decidimos comprometernos.

Nuestra labor: dismantelar una psicología androcéntrica para dar lugar a la mujeres y otras voces minorizadas, poner en práctica otras formas de hacer, de pensar, de enseñar, de aprender y construir, recuperar las genealogías de las mujeres que construyeron los primeros trazos de esta disciplina, poner en el centro sus aportes y planteamientos, fomentar miradas y pensamientos críticos frente a la desigualdad de género y las violencias, abonar a construir otros horizontes posibles y formas de relacionarnos que socaven las dinámicas de abuso de poder e indiferencia frente al otro.

RESISTENCIAS PATRIARCALES: RETOS, MURALLAS Y OBSTÁCULOS EN EL CAMINO

Hoy no hay miedo ni paz
Ni calma, ni Dios
Que calle esa voz
Que viene a romper un silencio que araña
A vestir la memoria, a darle luz a la historia
Pa' comernos el mañana
Dicen que somos radicales
Los señore' que trafican con mis sueños
Las tertulias que especulan con mi muerte
Las portadas que nunca hablarán de mí
Si no del carmín, de la falda, del escote
De las marcas de mi cuerpo, si yo quise más o meno'
Me declaro desde ya, felizmente radical, por amar la liberta'.

Primavera Nuestra

María Ruiz (2020)

A partir de la experiencia propia, la de las ancestras y de compañeras de otros lares, esperábamos para las materias un camino con obstáculos y resistencias patriarcales, en la forma de objeciones a los contenidos y a la mera existencia de las materias o espacios formativos. Y es que como señala Marcela Lagarde (2018), “no ha sido sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que hacerlo conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad” (p. 15). Los avances que tiene el feminismo en el mundo se enfrentan a reacciones patriarcales o violencias reactivas, que señalan a las mujeres que proponen cambios como rebeldes, incómodas e incluso violentas, en oposición a lo que se espera de nosotras; sumisión, abnegación, resignación y silencio. Ante esto, el feminismo ha respondido con una consigna: “somos malas, podemos ser peores”, que revela una ruptura contundente de las formas de opresión del patriarcado, posicionándose abiertamente rebelde ante los mandatos y opresiones de género.

Cuando nos preguntamos por qué hace tanto ruido la enunciación feminista y por qué aún hay actores que se posicionan —no abierta, sino veladamente— en contra de las asignaturas y su implementación, encontramos las respuestas en el miedo. En realidad, quienes se oponen más fervientemente a la presencia de mujeres insumisas en los espacios universitarios lo hacen porque sí comprenden que las reivindicaciones feministas atentan contra una forma de vida que les es cómoda y a la que se han acostumbrado, en la que es posible mantener espacios de poder sin cuestionamiento, les es posible abusar sin responsabilizarse, les es posible discriminar sin tener consecuencias. Entendemos que las resistencias se centran en una estructura simbólica que no puede explicarse el mundo más que a partir de la opresión, la subordinación o la exclusión. La misma Marcela Lagarde (2018) nos recuerda que “el análisis de género feminista es detractor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género” (p. 18).

En un primer momento, nos enfrentamos con la indiferencia, cuando a pesar de ser un acuerdo entre las autoridades de la Facultad y la ASMOFP, la elaboración y discusión de las materias no parecía ser algo urgente o necesario para algunas de las personas que tenían que tomar las decisiones académicas y administrativas al respecto. Leímos esta indiferencia como una posición política, que consideraba a estos temas como una moda que puede existir mientras sea opcional y marginal pero que no debía “imponerse” a quienes no les interesa (Fabbri y Rovetto, 2020), y así, desde la omisión, había un esfuerzo por evitar la institucionalización de esta formación en género. Afortunadamente con el cambio de administración, hubo un impulso considerable y comprometido con la aprobación de las asignaturas, con las demandas de las estudiantas y con las normas internacionales y nacionales en materia de derechos humanos y de transversalización de la perspectiva de género.

Otra resistencia la ubicamos en el proceso de revisión y aprobación de las asignaturas, en el que aparecieron algunas críticas sobre que “debían estar más equilibradas entre hombres y mujeres”, que “no se notaba la presencia de los hombres en los temas”, que “no debía hablarse de feminismo sino de igualdad”, o bien que se debía “hablar por igual de feminismo y masculinidades”, como si se tratara de conceptos espejo. Posiciones que aparentemente parten de la

ignorancia, de la arrogancia epistémica, y que de fondo implican la resistencia a que las mujeres ocupen espacios académicos como estudiosas y como sujetas de la realidad que se estudia. Aún así, nosotras decidimos integrar la perspectiva de género que no está edulcorada, la que forma parte de la historia feminista, de los movimientos y organizaciones feministas y también de sus luchas políticas, sus logros, sus avances y conquistas, y afortunadamente, en la batalla de las ideas, fue posible hacer prevalecer la perspectiva y lograr que fueran aprobados los contenidos íntegros que habíamos propuesto, además con las amplias felicitaciones de los Consejos Académicos de Área por la elaboración de propuestas sustentadas teórica y conceptualmente, así como con una firme justificación social.

Al iniciar la implementación, otra resistencia que encontramos fueron los comentarios suspicaces que sugerían que hablar de género, feminismo, nombrar violencias patriarcales y establecer la necesidad ética de que todas las personas gocen de plenos derechos humanos, era ideologizar y hacer activismo en las aulas. Nos toca dejar claro siempre, siguiendo a Paulo Freire (2004), que, en los entornos de enseñanza, investigación y generación de conocimiento, todo mundo está haciendo política, ya sea alimentando el *statu quo* o haciendo crítica de él, aunque algunas personas lo nieguen y, ellos sí, se dediquen a ideologizar bajo la apariencia de la neutralidad científica y las verdades académicas.

Nos enfrentamos también a la denostación de nuestro trabajo y nuestro posicionamiento pues, como refiere Celia Kitzinger (1993), existe una denostación para quienes nos nombramos feministas en las aulas; comprometidas con la práctica feminista somos excluidas de la categoría de psicólogas. Ante estas difamaciones que suenan en voz alta o se susurran en los pasillos, nuestra mejor defensa es el enorme corpus de conocimiento derivado de los estudios de género y feministas, académicamente válido y sustentado en investigación, intervención y trabajo colectivo desde diferentes disciplinas (Blazquez *et al.*, 2010). Siguiendo la misma reflexión de Celia Kitzinger (1993), cuando señala que el híbrido "psicología feminista" puede ser conceptualmente coherente o bien a través de una politización de la psicología, o bien a través de una despolitización del feminismo, nosotras optamos por la primera opción y reconocemos el carácter político de los contenidos y la didáctica que implementamos día con día. Así, nos hemos comprometido a promover en las aulas la reflexión autónoma de un alumnado crítico, al que las asignaturas de género invitan a posicionarse en lo singular, en lo interpersonal, en lo académico y como profesionales de la psicología.

Reconocemos junto a ellas, ellos y ellos la "parcialidad asumida y crítica" que propone Donna Haraway (1995), que no tiene pretensión de objetividad o mirada ubicua, sino que asume la necesidad de la colectivización y la confluencia de miradas. Por supuesto que hablamos de justicia, de resistencias y de utopías. Nos paramos frente a nuestro estudiantado no desde la imposición o el autoritarismo, sino desde la convicción y el compromiso de co-construir en colectivo, reconociendo su capacidad agente y cognoscente. Se trata de mostrar caminos, evidencias, opciones, propuestas, compartiendo con ellas, ellos y ellos el poder de la decisión, de la posición política y de la agencia para activarse en lo que considere relevante. Con todos estos respaldos epistemológicos, éticos y políticos de una larga línea de estudios feministas y de género, reivindicamos los contenidos y las prácticas que compartimos en nuestro ejercicio docente y profesional.

¡AMÉRICA LATINA SERÁ TODA FEMINISTA! ENCONTRAR(NOS) Y RECONOCER(NOS) (EN) LA UTOPIA FEMINISTA

puedes oír a las mujeres que llegaron antes que yo
quinientas mil voces
sonando a través de mi garganta
como si esto fuera un escenario hecho para ellas
no sé qué partes de mí son mías
y cuáles son de ellas
puedes verlas apoderándose de mi espíritu
moviendo mis piernas y mis brazos
para hacer todo
lo que no pudieron hacer
cuando estaban vivas...
rupi kaur (2021, p. 157)

Mientras las materias se encontraban en revisión por parte de los Consejos Académicos de Área, desde el seminario y como proponentes de las asignaturas nos dimos a la tarea de convocar a once profesoras y dos profesores de la Facultad para conformar el Grupo Docente de Formación en Perspectiva de Género, Feminismos y Diversidad Sexo-Genérica, el cual se encargaría de la implementación.⁴ Lo cierto es que ya sabíamos unas de otras, ya fuera porque nuestros caminos se habían cruzado o porque nuestras alumnas habían mencionado las posiciones y trayectorias de otras profesoras, de modo que anticipamos que habría interés y compromiso.

Este equipo diverso y al mismo tiempo convergente emergió al calor del momento, de las batallas ganadas y de la emoción creciente de ver hecho realidad un sueño, un sueño trazado por nuestras ancestras. Todo ese periodo preparatorio estuvimos reuniéndonos de forma quincenal para planear, anticipar y asumir la responsabilidad de esta aventura; y así, en el primer semestre de 2022, empezamos a impartir las asignaturas con carácter optativo para las generaciones vigentes y con carácter obligatorio para la generación de nuevo ingreso, en la segunda mitad de ese año. Las materias fueron recibidas con gran entusiasmo, muestra de ello es que, en el arranque, es decir en el semestre en que se ofertaron con carácter optativo, tuvimos una inscripción de más de 800 estudiantes, por lo que se abrieron 18 grupos en Sistema Abierto y Escolarizado, en modalidad híbrida, presencial y en línea.

Hemos nombrado a nuestra Facultad: "Semillero feminista", en principio por todas las mujeres feministas que ahí emergieron y hoy son voceras y defensoras de las causas que nos convocan, y también porque el grupo docente está integrado por personas que germinaron de la utopía sembrada por estas grandes maestras que nos antecedieron y que junto con las jóvenes se han unido con miras a transformar nuestra disciplina, el hacer docente y la institución.

Este proceso ha sido un encuentro de miradas e historias, de complicidades y afectos, también de dudas e incertidumbres, pero nunca sin esperanza. Apelamos a la idea de encuentro, reencontramiento y reconocimiento porque en nuestro compartir hemos caído en cuenta de que cada una

⁴ El video de presentación puede verse aquí: <https://www.facebook.com/share/v/g4hqdhPoB5MsiV-c5/?mibextid=WC7FNe>

de las personas que integramos este grupo venía trabajando quizá en la clandestinidad, en los márgenes, en la periferia de lo extravagante, lo desatinado, lo que está fuera de lugar, lo rebelde, lo desobediente y lo insolente, y por tanto ha sido renovador saber(nos), reconocer(nos) y poner(nos) en sintonía con un saber feminista que ha acompañado nuestro transitar por la Universidad, por la Facultad, por las aulas y por nuestra forma de trabajar, enseñar y acompañar. Así, además del logro visible de la integración de dos asignaturas de género al Plan de Estudios de la licenciatura, otra victoria importante que hoy podemos celebrar es que esta labor nos permitió acuerparnos y asumir que el espacio de la academia también era nuestro, que no teníamos por qué resistir en solitario los embates de la meritocracia y las barreras epistémicas.

Trabajamos en colectividad, compartimos saberes y experiencias desde la escucha activa y el respeto, reconocemos la vitalidad de poner los afectos en el centro de nuestra experiencia, del hacer docente y de las materias *per se*. Caminamos las dudas y caminos sinuosos con el estudiantado y con quienes conforman el grupo docente, desde la sabiduría feminista, misma que no presume saber pero que opta por hacer las preguntas oportunas ante las injusticias, la desigualdad y las violencias.

Desde este espacio hemos organizado tres encuentros entre docentes, estudiantado y autoridades con el objetivo de echar a andar un proceso de análisis y reflexividad colectiva continua y situada sobre los contenidos de las materias, las formas de impartición y evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes, la pertinencia de su obligatoriedad, las disposiciones —o la falta de ellas— para abordar estos temas, así como la necesidad de contar, más allá de estas asignaturas, en toda la Facultad, con una planta docente que incorpore la perspectiva de género en los contenidos de las materias que imparten y principalmente en su actuar pedagógico.

Desde un inicio nos propusimos centrar el aprendizaje en marcos que rescataran la experiencia de las, les y los estudiantes, como un abordaje que permitiera hablar del tema de las violencias, los impactos, la necesidad urgente de la transformación y nuestro papel en ella; nos situamos desde las pedagogías feministas y hemos pasado por varios momentos, desde la primera generación el estudiantado se volcó a hablar sobre las violencias experimentadas en su vida cotidiana y en cómo vivían diferentes opresiones desde el corsé de género. Era tanto lo que querían compartir durante el horario de las materias, que el tiempo en las clases no era suficiente. Durante las reuniones de claustro coincidíamos en esta situación y discutíamos sobre la importancia de tener un espacio dentro de la Universidad donde las mujeres, las disidencias e incluso los hombres, podían enunciar las violencias, sus impactos, sus formas y la necesidad de hacer algo. Poco a poco las clases se han complejizado, ya que, si bien sigue existiendo la necesidad imperante de enunciar las violencias, también se va configurando un corpus de conocimientos que se construye entre los diversos grupos, conformando nuevas preguntas y reflexiones que amplían la mirada, los encuentros y diálogos pertinentes.

Nuestras clases son dinámicas, están conceptualizadas como cursos taller, en donde nos valemos del trabajo con los afectos e incluso con el cuerpo para atravesar el discurso conceptual con la vivencia y la reflexión política, que proponga no solo el entendimiento de las teorías sino la posibilidad de encarnar la necesidad urgente de que todas, todes y todos somos sujetos activos

en la construcción de un mundo sin violencias, de espacios seguros y de igualdad sustantiva. El abordaje de los contenidos es diverso, pues el grupo docente es diverso.

Hemos considerado la diversidad como una potencia al interior de la impartición de las asignaturas, como postura política, pero a su vez, en un entramado colectivo, en donde intentamos caminar juntas y juntos. Las y los docentes tienen formaciones diversas, áreas de conocimiento diferenciadas (psicólogas clínicas, sociales, educativas, neurocientíficas, entre otras), pero a su vez cuidamos profundamente una articulación ética y política clara en contra de cualquier forma de violencia al interior del grupo.

El impacto positivo que ha tenido la incorporación de estas dos asignaturas en el alumnado (tanto en su formación profesional, como a nivel actitudinal) ha quedado manifestado a través de encuestas de evaluación en línea, a partir de lo que expresan al participar en los encuentros y con la co-construcción de sentipensares a través de ensayos, collages, murales y otras producciones narrativas por parte del estudiantado. Con ello, se ha reafirmado la pertinencia de los programas y de sus contenidos, así como de la diversidad de áreas de conocimiento de la psicología que se enriquecen con las aportaciones teóricas y metodológicas que se implementan desde la perspectiva de género y feminismos. Asimismo, el estudiantado reconoce y valora la necesidad formativa propia y la conveniencia de que, en los diferentes niveles educativos, hubiese docentes con esta sensibilidad y formación. También se ha hecho patente la necesidad de desbordar las aulas y seguir permeando tanto el resto de la currícula como la vida universitaria en general con una perspectiva feminista.

NOS SEMBRARON MIEDO, NOS CRECIERON ALAS

Escribir, defender y luego implementar estas asignaturas nos ha requerido ser valientes. Ser visibles como profesoras feministas en la Universidad implica riesgos importantes (Larson, 2023), pero también nos ha permitido hacer alianzas llenas de afectos y cuidados que tejen redes protectoras. Este encuentro nos ha permitido reconocernos y acompañarnos en la construcción de utopías, mismas que hemos heredado, compartido y sembrado. Y es que despertar la conciencia feminista es construir un relato para una, junto con y a través de otras mujeres, conectar mi experiencia con la experiencia de otras, descubrir nuevamente el mundo en el que estamos y descubrir que eso que me ocurre a mí, les ocurre a todas. Como señalan Sara Ahmed y Nayla Luz Vacarezza (2020), el feminismo es una reacción sensible a las injusticias del mundo que podemos constatar, primero, por medio de nuestras experiencias personales.

Coincidimos en hacer de la frustración, de la violencia vivida, del desaliento, de la desesperanza, herramientas para transformarnos a nosotras mismas y a la realidad. A veces ha sido difícil sostener ese ritmo, la tentación de pararse y caer en la nube del pesimismo es grande, pues hemos vivido en carne propia el *backlash* patriarcal (Faludi, 1991) y nuestras antecesoras nos lo han advertido: ante nuestros avances siempre se presentarán formas sutiles o directas para frenar nuestra emancipación.

Sin embargo, nos hemos consolidado como propuesta política y académica en nuestra Facultad, tejiendo alianzas y fortaleciéndonos colectivamente, además de la creación de las asignatu-

ras no hemos dejado de acompañar y promover los procesos de transformación orientados a la transversalización de la perspectiva de género, a crear espacios seguros en la Universidad, a la conformación de Comisiones como la Constituyente Transitoria (21 de mayo de 2020), la Comisión Tripartita Permanente con carácter autónomo (1 de septiembre de 2021) y la Comisión Interna para la Igualdad de Género (11 de agosto de 2022). Hemos apoyado la ampliación de espacios formativos para docentes, impulsado iniciativas para la sensibilización de la comunidad, para reconstruir el tejido social que la violencia ha dañado tanto.

Situadas y sitiadas en un marco de violencia política, de precarización laboral, de desvalorización de todo el trabajo feminista, de la superexplotación de las académicas feministas y sus saberes, en un clima hostil en el que la injuria, el chisme y otras tácticas patriarcales buscan aniquilar los esfuerzos y desgastar la utopía que hemos construido entre nosotras. Nos hemos reconocido en nuestra fuerza y sororidad; hemos construido nuevos pactos entre nosotras, imaginando una nueva Universidad; hemos abonado a repensar las lógicas académicas y construir espacios de cuidado; hemos politizado nuestros vínculos y nuestras participaciones; hemos construido al interior de nuestra Facultad una práctica política feminista de nombrarnos, reconocernos, acompañarnos, creernos, acuerparnos y apropiarnos de un espacio que también es nuestro. Además, hemos puesto en práctica la justicia epistémica haciendo genealogías, desenterrando el legado de las ancestras y reconociendo las posibilidades que se gestan en las estudiantas.

Por ello...

Si pudiéramos pedir un deseo ahora
sería que nunca perdimos lo que hemos ganado.

Radicales Libres

Rosa Beltrán (2021, p. 251)

LA PSICOLOGÍA SERÁ FEMINISTA O NO SERÁ

estar aquí

en lo que necesita hacerse hoy

-así es como honras el mañana.

todo lo que necesito existe ya en mí

rupi kaur (2021, p. 172)

Es imposible transitar la utopía feminista sin miedos e incertidumbres, tenemos varios retos enfrente sobre los que comprendemos hay que trabajar. Por una parte, que las materias no sean la única apuesta y se articulen con otras acciones desde lo institucional como parte de la transversalización de la perspectiva de género. Otro reto relevante será encontrar formas y el apoyo institucional para solventar la sobrecarga de trabajo y la precarización laboral que acompaña a varias de las docentes, pues vale reiterar que las materias que impartimos no solo atraviesan por un saber académico, sino un saber de vida, que implica ir más allá de lo que coloquialmente se “enseña” en los espacios formativos y nos ha llevado a involucrarnos en muchas iniciativas de transformación que sabemos urgentes, pero que, por lo que hemos experimentado hasta ahora, supone también un desgaste afectivo y mental, además de un trabajo no remunerado para todas nosotras. También encontrar maneras de convocar y lograr que más compañeros estudiantes y

profesores se sientan interpelados por esta utopía desmintiendo la idea de que los feminismos son una suerte de revanchismo o lucha en contra de ellos. Trabajar por transformar las dinámicas de poder y violencia que se filtran en las aulas y en diversos espacios universitarios. Lograr que el esfuerzo de estas materias no sea aislado y los saberes generados puedan conectar con el resto de los conocimientos y aprendizajes que el estudiantado tiene a lo largo de su formación como profesionales de la psicología. Negociar y encontrar las formas más justas y oportunas de atender los lineamientos de evaluación de estas materias que tienen otra clase de registros y experiencias “no evaluables” bajo los cánones hegemónicos. Resistir y sobrevivir a los procesos de institucionalización que implican el riesgo de cooptar estos esfuerzos y despolitizar la enorme tarea de transformar la Universidad para convertirla en un lugar seguro, incluyente, igualitario y libre de violencias.

La psicología será feminista o no será, han gritado al unísono nuestras estudiantas, bajo la demanda de un saber otro que no solo haga visible a las mujeres y sus aportaciones en la disciplina, sino que convoque a una forma otra de hacer psicología, que esté comprometida con el cambio social, que sea sensible y trabaje en pro de las necesidades emergentes en la sociedad, que no sea ciega a las desigualdades de género, étnicas, raciales, de clase, sexuales; recuperando los saberes y cuestionamientos de las feministas afro, indígenas, chicanas y de la periferia. Una psicología que revise sus saberes y las relaciones de poder y opresión que han devenido del conocimiento históricamente generado, erradicando las lógicas sexistas y androcéntricas que le han caracterizado. Una psicología que no haga un uso aséptico y acrítico del género y que incorpore y reafirme su compromiso ético-político. Porque no hay forma de hacer feminismo sin estas dimensiones que problematizan los ideales de la ciencia dominante: objetividad, neutralidad y universalidad.

La psicología será feminista porque nos incluye a las mujeres, porque incluye nuestra mirada, nuestras experiencias y nuestros saberes, porque incorpora las problemáticas que nos afectan a las mujeres como el cáncer de las violencias de género, porque nos reconoce como sujetos epistémicos cognoscentes y de conocimiento, y porque incorpora otras formas de conocer que involucran el cuerpo y los afectos. La psicología será feminista o no será, porque tiene una deuda muy grande con nosotras. Aún hay mucho camino por andar, pero lo que hasta ahora hemos recorrido nos hace conscientes de lo que falta, a nosotras y a quienes vendrán después. La psicología será feminista porque vendrá de un saber situado, corporeizado y contextualizado que apele a la memoria del camino andado, siendo este ejercicio un acto de justicia epistémica y un impulso para continuar pese a la fatiga, la frustración o las resistencias.

***La psicología será feminista por nuestras ancestras,
por nosotras y por las que vienen, o no será.***

Referencias

- Ahmed, Sara., y Vacarezza, Nayla Luz. (2020). Vivir una vida feminista. *Mora*, (26), 223-252. <https://doi.org/10.34096/mora.n26.10095>
- Bedolla, Patricia. (2020, junio 17). *Un testimonio sobre algunas raíces que explican la creación de espacios académicos con perspectiva feminista: el Centro de Estudios de la Mujer, Facultad de Psicología UNAM*. [Ponencia]. Conversatorio: Movimiento y Organización de Mujeres en la Universidad, Facultad de Psicología-UNAM. <https://www.scribd.com/document/648042232/UN-TESTIMONIO-SOBRE-ALGUNAS-RAICES-QUE-EXPLICAN-LA-CREACION>
- Beltrán, Rosa. (2021). *Radicales Libres*. México. Alfaguara.
- Blazquez, Norma., Flores Palacios, Fátima., y Ríos Everardo, Maribel. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Chapa, Ana Celia., Colmenares Vazquez, Ligia., García Vigil, María Hortensia., Hernández Crespo, Tania Jimena., y Navarro Corona, Claudia Ivette. (2021). *Propuesta de asignaturas de género para su incorporación en el Plan de Estudios vigente de la licenciatura en Psicología*. [Documento de circulación interna]. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Fabbri, Luciano., y Rovetto, Florencia. (2020). Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización. En Clara Inés Attardo [et al.], *Apuntes sobre género en currículas e investigación* (pp. 9-15). Argentina. UNR editora.
- Faludi, Susan. (1993). Reacción. *La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona. Círculo de lectores.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo. Paz e Terra.
- Gamboa, Flor de María. (2017). Feminismo en las aulas de psicología: hacia la reivindicación de la diferencia sexual y la atenuación de la violencia de género. *Tesis Psicológica*, 12(2), 84-99.
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- Kaur, Rupi. (2021). *Todo lo que necesito, existe ya en mí*. Barcelona. Seix Barral.
- Kitzinger, Celia. (1993). 'Psychology Constructs the Female': A Reappraisal. *Feminism & Psychology*, 3(2), 189-193. <https://doi.org/10.1177/0959353593032004>
- Lagarde, Marcela. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. México. Siglo XXI.
- Larson, Stephanie R. (2023). The Feminist Teacher's Dilemma: Faculty Labor and the Culture of Sexual Violence in Higher Education. *Harvard Educational Review*, 93(1), 1-25. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-93.1.1>

- Rose, Hilary. (1983). Hand, Brain, and Heart: A Feminist Epistemology for the Natural Sciences. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 9(1), 73–90. <https://doi.org/10.1086/494025>
- Ruiz, María. (2020). Primavera nuestra [Canción]. En *El vuelo*. Producción independiente.



**Facultad
de
Ingeniería**

Asignatura Igualdad de Género en Ingeniería

Facultad de Ingeniería

Igualdad de Género en Ingeniería

Nombre oficial de la asignatura

Materia de género, Igualdad de género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

2023-1 (agosto 2022)

Comienzo de impartición de la asignatura

Frecuencia de impartición

32 horas | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado del primer al tercer semestre de las licenciaturas.

Objetivos: sensibilizar a las y los estudiantes de ingeniería en materia de igualdad de género. Reconocer el género como una construcción social y cultural. Incorporar prácticas con perspectiva de género. Lograr una formación diversa, inclusiva e igualitaria de las y los estudiantes de ingeniería.

Contenidos:

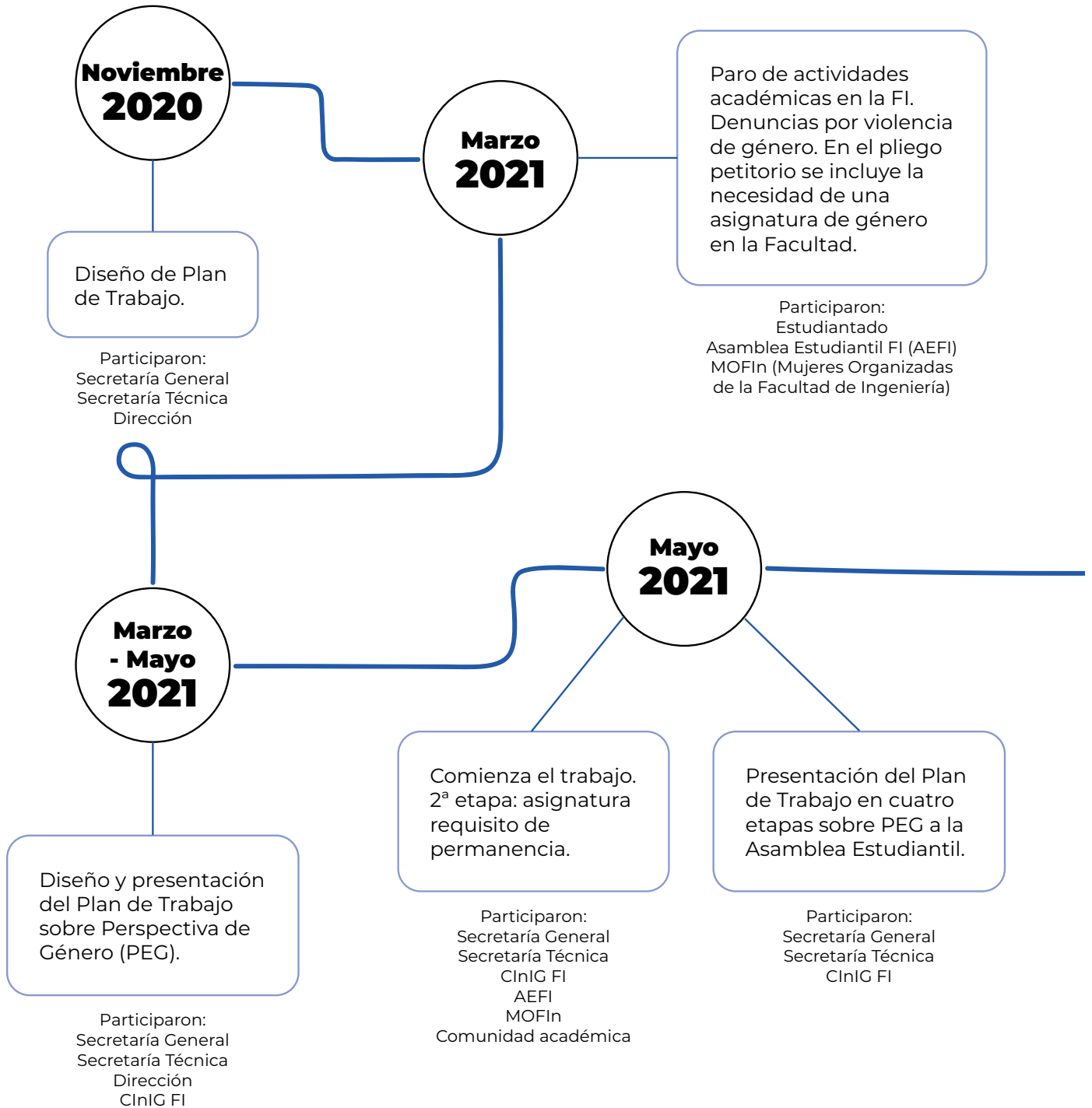
- Conceptos y principios básicos
- Violencia de género
- Masculinidades
- División sexual del trabajo
- Subjetividades en las STEM

Características de la asignatura y datos peculiares:

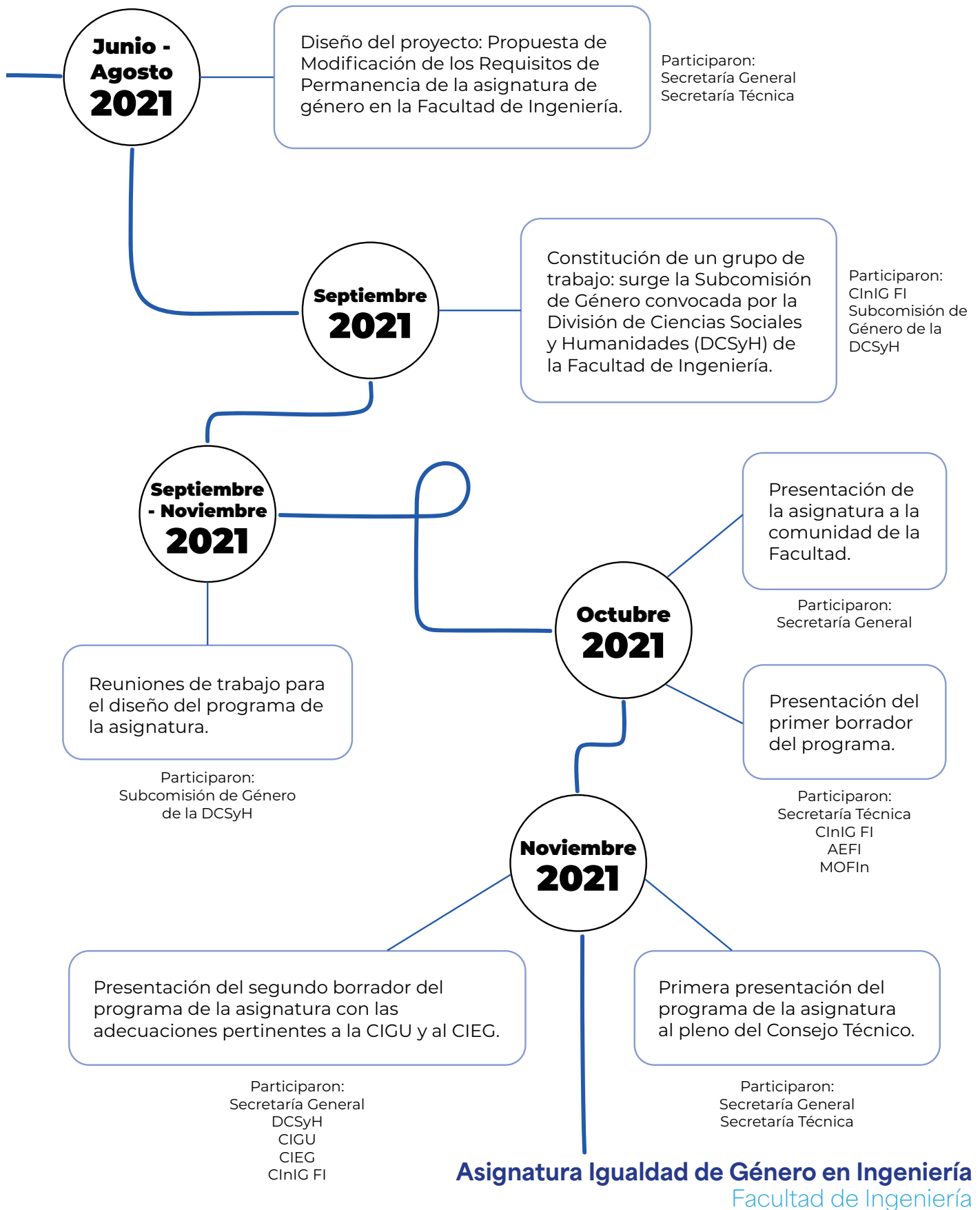
- Es un requisito de permanencia, por lo que es obligatoria para las 15 licenciaturas de la Facultad.
- Asignatura curricular de carácter obligatorio y sin valor en créditos.
- Por ser requisito de permanencia, debe acreditarse antes de la inscripción de asignaturas correspondientes al cuarto semestre.
- Actualmente está en un proceso de evaluación para saber si se está cumpliendo el objetivo planteado.

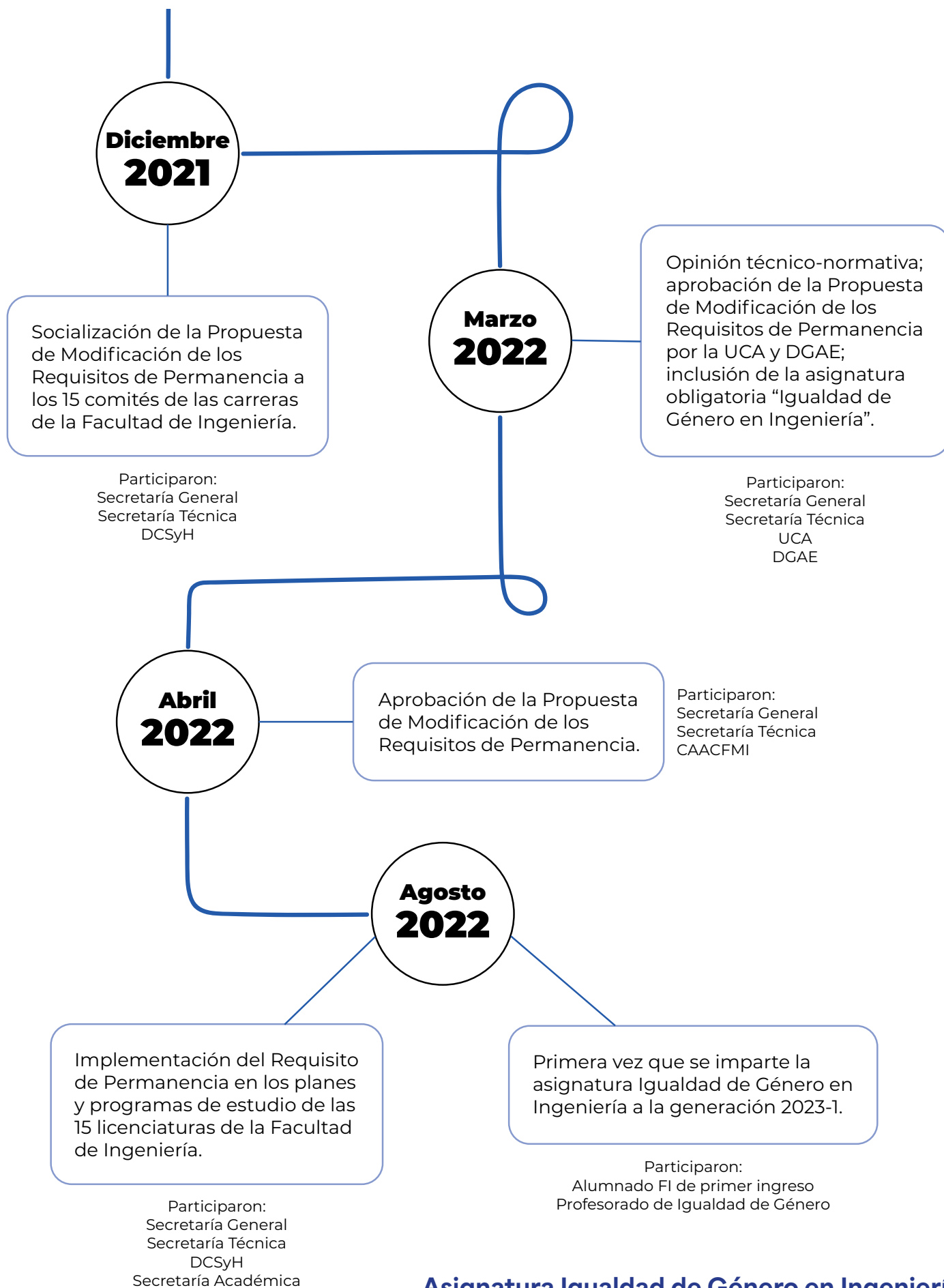
Asignatura Igualdad de Género en Ingeniería

Facultad de Ingeniería



Asignatura Igualdad de Género en Ingeniería
Facultad de Ingeniería





Asignatura Igualdad de Género en Ingeniería
Facultad de Ingeniería

IGUALDAD DE GÉNERO EN INGENIERÍA¹

Obra Colectiva

¿Cómo construir una sociedad más igualitaria que reconozca y respete la diversidad de las formas de vida de cada uno de sus integrantes? ¿Cómo podemos promover condiciones de equidad para alcanzar la igualdad de género? ¿Cómo evitar la reproducción de estereotipos y roles de género impregnados en las prácticas sociales? ¿Cómo erradicar la violencia de género? ¿Cómo, desde la educación, podemos fomentar relaciones más igualitarias y sin sesgos de género? ¿Cómo cerrar la brecha de género en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas?

Estas preguntas y muchas otras más rondaron en la discusión de quienes se abocaron en mi elaboración hasta llegar a lo que soy en las aulas, en las mentes, los corazones y las palabras que me dan esencia y materia en cada docente y cada estudiante.

Déjame contarte un poco de mi historia, la cual comienza con las Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería, mejor conocidas como MOFIIn. En mis memorias resaltan sus palabras...

La Facultad de Ingeniería (FI) de la UNAM ha sido un espacio históricamente masculinizado desde su inicio como la primera escuela de ingeniería del país. A lo largo de las décadas ha aumentado (aunque lentamente) la presencia de las mujeres y disidencias sexo-genéricas en las aulas y plantillas académicas de esta Facultad. Esto no implica necesariamente que la violencia patriarcal, característica de espacios masculinizados, haya disminuido proporcionalmente.

Por lo anterior, muchas mujeres en esta Facultad reconocemos que se necesita un cambio de paradigma social y cultural dentro de la misma. Dentro del sector estudiantil, algunas de estas mujeres nos encontramos entre nosotras en el contexto de la coyuntura de la marcha contra los porros en septiembre de 2018, lo que nos permitió reconocer violencias comunes que vivimos dentro de la Facultad por razón de nuestro género. A partir de esto comenzó a articularse la colectiva MOFIIn (Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería).

Sin embargo, no fue sino hasta 2019 cuando, como colectiva MOFIIn, decidimos comenzar a accionar directamente en la FI al realizar el primer tendadero sobre violencia de género dentro de la misma. Los testimonios vertidos en esta actividad

¹ Este texto se elaboró de manera colectiva por un grupo de profesoras y estudiantes que estuvimos involucradas en el proceso de creación de la asignatura "Igualdad de Género en Ingeniería". Decidimos no poner nuestros nombres como autoras para enfatizar el trabajo colectivo. Decidimos también que quien narrara este proceso fuera la propia asignatura; finalmente, esta es su historia. Pusimos en el texto los nombres de quienes narran sus experiencias, todas ellas se realizaron específicamente para la redacción de este capítulo.

nos permitieron comenzar a adquirir una perspectiva de cómo se reproducen las ideas y acciones patriarcales en nuestro contexto.

Por este tiempo, la Maestra Diana Paulina Pérez trabajaba de manera ardua en argumentar realidades que dieran pie a mi creación...

La Universidad no es un lugar neutral, es parte de la estructura social que perpetúa tanto estereotipos y roles como violencias de género. Lo que ocurre fuera de ella se traslada a las aulas y a los pasillos, de modo que los ecos de las movilizaciones en las calles del país resonaron en la conformación de colectivas de estudiantes organizadas que, con toda justificación, demandaban mejores condiciones en sus espacios universitarios.

La historia de la implementación de las asignaturas sobre igualdad de género en la Universidad no puede dejar de lado la importancia y trascendencia que tuvieron las colectivas feministas. Siempre en diálogo y crítica con lo que acontece en sus contextos específicos, las estudiantes lograron poner en el ojo de toda la Universidad la importancia de hablar de igualdad de género en un país donde el término feminicidio opera para cuantificar a las muertes diarias de mujeres.

Otro acto que fue definitivo en mi creación se dio, por desgracia, durante un episodio de violencia colectiva que ocurrió el 7 de noviembre de 2019, en el que estudiantes de la FI agredieron físicamente a compañeras organizadas de otras Facultades que transitaban por el Anexo de la Facultad como parte de una protesta contra la violencia machista. Ante la gravedad de esta situación, la colectiva MOFIIn decidió convocar a una asamblea de mujeres de la FI, a la que asistieron diversas compañeras estudiantes y algunas profesoras. En esta asamblea, las compañeras plantearon distintos aspectos de la problemática de violencia machista en la Facultad y se elaboró un pliego petitorio que fue entregado a las autoridades de la FI. Uno de los puntos mencionados en la parte 4 de ese documento "Sobre las obligaciones de la autoridad con la comunidad" plantea lo siguiente:

4.1. Se necesitan labores de sensibilización de toda la comunidad que integra la facultad, el alumnado, profesores, trabajadores de intendencia, administrativos y autoridades, las cuales deben ser garantizadas, ya que en las pláticas voluntarias no se tiene participación (1ª Asamblea de Mujeres FI-UNAM, 2019).

La Dirección de la Facultad publicó una respuesta a este pliego unas semanas después, la cual fue insatisfactoria. Fue hasta un año después, en abril de 2020, que se retomó el seguimiento al pliego petitorio en el contexto del paro en la Facultad de Ingeniería, en el cual la Asamblea de Mujeres de la Facultad de Ingeniería (AMFI) se constituyó como un cuerpo representativo estudiantil orgánico conformado por mujeres estudiantes representantes de cada carrera elegidas democráticamente.

Sin embargo, previo al paro de actividades académicas en la FI, el año 2020 fue un año paradigmático. Durante este año las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG) comenzaron a trabajar de manera más organizada bajo la guía de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU). Diana Paulina, representante de la CInIG en la FI, narra lo siguiente:

Como representante de la CInIG, mi labor era generar un puente estrecho y de mucha comunicación con la CIGU para siempre estar en línea con su quehacer. La CInIG de la Facultad de Ingeniería trabajó de manera articulada con la Colectiva Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería (MOFIIn) desde el 2020, ya que la vinculación comunitaria siempre fue una forma de trabajo que buscamos implementar desde las metodologías feministas. Entre las líneas de trabajo de la CInIG se incluía el eje de sensibilización como uno de los principales en tanto que la comunidad de la Facultad se veía lejana a los temas de igualdad de género. Fue a partir de la vinculación con la colectiva universitaria, quien ya había integrado el diseño de una asignatura en su pliego petitorio del 2019, que reparamos en la necesidad de implementar una asignatura que apoyara con la sensibilización de toda la comunidad estudiantil de la Facultad.

Unos meses antes de terminar el año 2020, y toda vez que la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM invitó a diseñar un plan de trabajo para el 2021, se visualiza la importancia de proponer una acción para institucionalizar la sensibilización en materia de género a través del diseño de una asignatura de género obligatoria, lo cual queda asentado como parte del plan de trabajo que llevaría a cabo la CInIG durante el año siguiente.

Los antecedentes a mi conformación como asignatura de género resonaron de nuevo y con fuerza durante el paro de actividades en la Facultad de Ingeniería.

Así llegó marzo de 2021, como un momento coyuntural. El paro estudiantil en plena virtualidad visibilizó las muchas necesidades que la Facultad tenía en materia de género, la colectiva MOFIIn logró organizar junto con la Asamblea de Mujeres de la Facultad de Ingeniería (AMFI), un pliego petitorio con demandas para una comunidad que requería, a todas vistas, contar con más mecanismos para atender las múltiples violencias que ahí viven las mujeres y que también era necesario prevenir y erradicar. El tema de la violencia de género, como en la mayoría de los movimientos de mujeres en México, fue catalizador para mover a las estudiantes y demandar una solución eficaz al problema dentro de la Facultad.

A lo largo de las asambleas realizadas durante el paro de actividades académicas, MOFIIn, dentro de su pliego petitorio, solicitó la creación de una asignatura con temáticas en perspectiva de género para visibilizar, mitigar y atender las problemáticas relacionadas con la violencia de género dentro de la Facultad. MOFIIn en colaboración con AMFI, convocaron a la siguiente asamblea de mujeres FI en la que acordaron colectivamente retomar y actualizar el pliego petitorio de 2019 para hacer más concretas las demandas. Así, el punto 4.1 fue desglosado y uno de sus subpuntos fue:

4.1.1 Creación de asignatura de ciencias sociales y humanidades relativa a estudios de género y sensibilización de la violencia estructural machista (Asamblea de Mujeres FI-UNAM, 2023).

Éste y el resto de los puntos del pliego petitorio actualizado fueron discutidos entre AMFI, MO-FIn y autoridades durante las mesas de diálogo sobre temas de género que se realizaron en el contexto del paro estudiantil de 2021 en la FI. Cabe mencionar que la propuesta institucional inicial planteaba la asignatura como optativa, por lo que las compañeras estudiantes insistieron en que la asignatura fuera obligatoria, ya que solo de esa forma sus contenidos tendrían la difusión amplia que se necesita en la comunidad.

No era del desconocimiento de la comunidad estudiantil que otras colectivas universitarias habían logrado posicionar el tema en sus entidades, de modo que la colectiva de la Facultad de Ingeniería y la Asamblea de Mujeres tomaron el tema como una de las prioridades que debían ser cumplidas con el fin de levantar el paro.

Se realizaron en total 14 mesas de diálogo sobre estas cuestiones para dar seguimiento a todos los puntos, lo cual implicó un trabajo y desgaste físico y emocional considerable en las compañeras involucradas que estuvieron comprometidas con estos temas en todo momento.

A todas ellas les agradecemos su compromiso sin olvidar que ese desgaste inmenso fue también una injusticia en un contexto patriarcal que sobrecarga a las mujeres de trabajo no remunerado y no valorado socialmente.

Posterior a los difíciles debates que se llevaron a cabo con las asambleas estudiantiles durante el paro de actividades, la Dirección de la Facultad de Ingeniería asumió con seriedad el compromiso de crear una asignatura de género. Dicho compromiso fue asignado a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Ingeniería (DCSyH FI), cuya jefatura estaba a cargo de la Ing. Carolina Garrido Morelos; La DCSyH se caracteriza por contar con una plantilla docente multidisciplinar. Carolina narra su experiencia respecto a mi génesis:

En primer lugar, he de confesar que en el día a día transcurrieron muchos eventos, instantes amargos, momentos de lucha, instantes de satisfacción y de alegría. También creí que por momentos no lo lograríamos, la comunidad de la Facultad de Ingeniería es un poco reacia cuando se hablan de temáticas con perspectiva de género y sobre todo me sorprendió el saber que este rechazo no solo era de los académicos de la Facultad, sino también de algunas académicas que incluso han normalizado las conductas masculinizadas y machistas.

Todo empezó para mí con la convocatoria que, como jefa de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, realicé a todo el profesorado para invitarlos a formar parte de la Subcomisión de Género de la División.

Posteriormente estuve atenta a la conformación de dicha subcomisión y de su titánica labor de trabajo para cristalizar este sueño: crear la asignatura ‘Igualdad de Género en Ingeniería’, este logro fue a gracias a un grupo comprometido de profe-

soras, profesores, especialistas y colectivas que trabajaron con amor, con institucionalidad y una gran sensibilidad a las temáticas de género.

En septiembre de 2021, a través de una convocatoria abierta, la Jefatura de la DCSyH FI invitó a las profesoras y profesores adscritos a la División a formar parte de la Subcomisión de Género con el propósito de formar el equipo de trabajo que se encargaría de la creación de la asignatura de género.

La Coordinación para la Igualdad de Género ha impulsado, a través de muchas acciones, la implementación de la Política Institucional de Género al interior de nuestra universidad; como parte de sus estrategias ha conminado a todas las dependencias a crear organismos auxiliares que le apoyen en esta tarea, de forma que ha pedido se instauren Comisiones Internas para la Igualdad de Género conformadas por miembros de sus respectivas comunidades.

En la Facultad de Ingeniería la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CI-nIG FI) lleva tiempo trabajando de la mano de la Coordinación para la Igualdad de Género con el fin de impulsar la igualdad de género y transversalizar el tema al interior de nuestra Facultad [...].

El objetivo de la subcomisión es plantear acciones para incorporar y llevar a cabo el Plan de trabajo de la CI-nIG FI con impacto dentro de nuestra comunidad de la DCSyH. Si hay profesoras y profesores interesados en formar parte de la subcomisión, les pedimos atentamente sean tan amables de comunicarlo vía correo electrónico [...].

Como requisito pedimos haber seguido el código de ética de la UNAM dentro de sus actividades profesionales y no haber sido señalados(as) ni sancionados(as) por casos de violencia de género.²

La convocatoria reunió a un grupo multidisciplinario de docentes de la DCSyH FI, quienes fueron los encargados de diseñar, delimitar, organizar y revisar los contenidos temáticos que tendría la asignatura de Igualdad de Género en Ingeniería. En dicho grupo destacó la participación de las profesoras, cuyos nombres se enuncian a continuación: Lic. Amelia Guadalupe Fiel Rivera, Mtra. Diana Paulina Pérez Palacios, Dra. Alejandra Lidia Medina Arzate, Dra. Paulina Landeros Alvarado, Mtra. María Margarita Zayil Salazar Campos y el Ing. Jesús Pérez Esquivel.

Alejandra comparte su experiencia cuando recibió la invitación para formar parte de la subcomisión:

El 8 de septiembre del 2021 recibí la invitación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) de la Facultad de Ingeniería, a nombre de la Ingeniera Carolina Garrido, para formar parte de la subcomisión de género de la misma división de estudios. Invitación abierta a las profesoras y profesores adscritos a la división. El comunicado a dicha subcomisión explicaba que la Comisión Interna para la Igualdad de Género de la Facultad de Ingeniería, estaba trabajando en una

² Corpus del correo electrónico enviado por la Ing. Carolina Garrido Morales, jefa en ese entonces de la DCSyH FI.

planeación coordinada con todas las divisiones para plantear acciones afines con la política institucional de género de la UNAM.

De igual forma, la maestra Paulina, narra su experiencia y sentir al recibir la invitación:

Cuando me llegó el correo para preguntarnos si estábamos interesados en formar parte de la subcomisión, inmediatamente me dieron ganas de participar. Recordé todas las veces que he sido víctima de violencia de género, desde que era menor de edad hasta la fecha; recordé las veces que he guardado silencio por miedo a que la gente no me creyera, y recordé lo mucho que los temas de igualdad de género me han permitido liberarme y amarme más a mí misma. Propuse mi nombre de inmediato y afortunadamente fui aceptada.

Cabe resaltar que Carolina designó a Diana Paulina como coordinadora y representante de la Subcomisión de Género de la DCSyH FI, quien fungía como representante ante la CInIG FI; Diana Paulina lo relata de este modo:

Fui invitada como participante mediadora y de escucha en mi papel como representante de la CInIG, de modo que se pudo dar a conocer cómo el plan de trabajo de la CInIG empataba con las demandas de la colectiva. Con la resolución del paro se logró priorizar el diseño y desarrollo de la institucionalización de la asignatura como un requisito de permanencia, para lo cual se decidió conformar un equipo de trabajo compuesto por miembros de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH), espacio académico de la Facultad donde quedaría inscrita la asignatura. Se hizo una convocatoria abierta y con el apoyo de la Ing. Carolina Garrido Morelos, jefa de la DCSyH, se extendió a toda la comunidad docente de la División. Respondieron cinco profesoras y un profesor y, así, Alejandra, Paulina, Zayil, Amelia, Jesús y yo conformamos el grupo que además de diseñar la asignatura, se sumaría a otros proyectos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la división.

Convocamos a una primera reunión formal en septiembre. Durante esa sesión hice un encuadre rápido del trabajo de la CInIG, el plan de trabajo con la acción de institucionalización de la asignatura y las resoluciones del pliego petitorio de MO-FIn, con la finalidad de contar con toda la información base que nos serviría para el trabajo en equipo.

Desde el inicio, comenté que el objetivo era trabajar colectiva y horizontalmente, que la asignatura debía ser resultado del trabajo académico, pero también comunitario y que esta Subcomisión de Género tendría que proponer un esquema de trabajo con perspectiva de género que respondiera a las metodologías feministas que se necesitaban para diseñar la asignatura. Alegrementemente, las personas que se incorporaron recibieron animosamente la propuesta, por lo que debo referir en esta

anécdota, que la asignatura de la Facultad de Ingeniería se desarrolló no solo con el compromiso universitario académico, sino con todo el afecto y la voluntad personal de transformar nuestras comunidades.

De esta manera, las bases para mi creación ya estaban sobre la mesa. No obstante, también fue importantísima la participación y colaboración de la M.I. Guadalupe Dalia García Gálvez, enlace entre la labor académica de la subcomisión y la administración de la Facultad de Ingeniería, actora que desarrolló el Documento Técnico Normativo que establecía los lineamientos institucionales sobre la asignatura de género. De este modo, Dalia recuerda las emociones que le causó:

La primera vez que pensé en ti, la verdad me causó miedo imaginar la cantidad de cambios y acciones que debía realizar para integrarte, debo confesar que fue de las primeras veces que me vi tan ignorante acerca del tema y quizás de ahí surgía el miedo. También recuerdo un sentimiento de tesón porque estuvieras.

Pasé varias noches investigando y escribiendo aquella propuesta que nos ayudara a darte a conocer de manera académica, ya había recibido ayuda de muchas personas que me orientaron y me dijeron hacia donde ir (colegas de Facultad de Química, del Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico-Matemáticas y las Ingenierías CAACFMI, de MOFIIn, de la subcomisión). Me sentí bien de tener contactos.

Con la formación de la subcomisión y el visto bueno de la Dirección de la Facultad de Ingeniería, el siguiente paso era construir el temario de la asignatura. En este punto, las personas involucradas en la selección de mis temas tienen la mejor perspectiva sobre el proceso de conformación del temario. Amelia lo recuerda así:

Todo comenzó con la lluvia de ideas, el intercambio de experiencias, la búsqueda bibliográfica, las conversaciones con especialistas en materia de estudios de género, las opiniones de las colectivas feministas, la selección cada vez más depurada de las temáticas y de la definición de los objetivos de aprendizaje con lo que se pretendía lograr un sentido claro y compartido para la comunidad docente y estudiantil de la Facultad de Ingeniería.

Poco a poco, entre reuniones de trabajo y desveladas, acompañadas de la presión de los tiempos institucionales de entrega, fue tomando sustancia y forma como propuesta de formación que perseguía el propósito de poder lograr —más allá de una política institucional, de un programa de género y de los espacios de las aulas— el desarrollo y apropiación en la comunidad de una mirada sensible e incluyente, de una conciencia reflexiva, de una actitud empática y de una voluntad para llevar a cabo las acciones positivas para una construcción de prácticas sociales con perspectiva de género y de una cultura de la paz.

La experiencia, su amplio conocimiento sobre los temas de género y el excelente trabajo de coordinación de Diana Paulina con la subcomisión se nota en su voz propia:

Se llevaron a cabo siete reuniones a partir de este mes. Se revisaron las asignaturas de género aprobadas en la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Química y del Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM; así como una asignatura de la Facultad de Psicología de la UACM, el plan curricular de la Maestría en Estudios de Género del COLMEX y dos asignaturas de Género y Tecnología del MIT. Los contenidos de dichos programas permitieron identificar cuáles eran los temas prioritarios, fundamentales y necesarios que servirían como base para la creación del programa de estudios, siempre de la mano de la necesidad de aterrizar el contenido al contexto propio de la Facultad de Ingeniería.

Durante el proceso de diseño se discutieron diversos temas, tales como: el uso del lenguaje inclusivo para la redacción del proyecto, la propuesta de ejes transversales para el programa, el uso de un sistema colaborativo y horizontal de aprendizaje, así como la incorporación del contexto de la ingeniería en México, y la necesidad de situar los temas en la realidad nacional, así como plantear los contenidos temáticos desde lo relacional.

Paulina también narra sobre el arduo trabajo y las interrogantes que le provocó:

Dentro de todo el trabajo en el que puede apoyar a la subcomisión, uno fue la creación de la materia de Igualdad de Género en Ingeniería. Entonces nos tocó, entre todas y todos, ponernos a leer muchísimo del tema, comparar otros planes de estudios, debatir sobre qué temas era pertinente incluir, y cómo los íbamos a incluir.

No fue una tarea sencilla y sentí dudas e incertidumbre más de una vez. “¿Será pertinente proponer esto? ¿Será buena idea cambiar el enfoque? ¿Y esta lectura? ¿Cómo encajaría esta propuesta en la comunidad de la Facultad de Ingeniería?”. Afortunadamente, mis colegas siempre me escucharon y compartieron sus opiniones y expectativas. Juntos armamos la materia lo mejor que pudimos, con muchas juntas, algunas noches de desvelo, muchas lecturas, muchos documentales y mucho debate.

Valiosa también es la experiencia de Alejandra, quién recuerda con detalle la primera reunión y el objetivo a perseguir en la constitución del temario, en la organización de trabajo para que fuera posible mi existencia:

En la primera reunión que tuvimos, la cual fue por Zoom, ya que aún estábamos en tiempos de pandemia y quizá en el centro de las cepas más peligrosas, conocí a las y los compañeros: Diana, Paulina, Amelia, Jesús, y Zayil; y se nos planteó la tarea de trabajar en la construcción de una asignatura sobre género pensando al mismo tiempo en un vínculo con la ingeniería.

Se comentó una calendarización general y abierta para las reuniones de trabajo y los objetivos a cumplir. Ya había un trabajo previo que mostraba un borrador con las unidades de la asignatura a desarrollar, aunque había que retroalimentar objetivos generales y específicos, el número de horas por unidad, y lo que faltaba por trabajar más era la propuesta bibliográfica. Cada una de nosotras nos dimos a la tarea de buscar bibliografía.

En lo personal busqué en diversos posgrados como el de Estudios Latinoamericanos, Ciencias Políticas y Sociales y los Diplomados del Centro de Investigaciones y Estudios de Género, para mirar los planes de trabajo en las maestrías que contemplaran asignaturas de género.

El reto era vincular los temas de género con las ingenierías, por ejemplo, el feminismo y las mujeres STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), mujeres que justamente estudian y trabajan en espacios altamente masculinizados.

Y después pensar en la relación con los temas de economía y género, pero para mujeres ingenieras. Se trataba de abordar, desde las aulas, la diversidad de marcas de desigualdad de las que son objeto las mujeres STEM y que se reproducen en los ámbitos de trabajo.

El temario fue el resultado del arduo y constante trabajo que la subcomisión logró, las experiencias recogidas en esta etapa son importantes en mi génesis; Dalia así me describe:

Cobraste vida cuando pude unir el documento técnico normativo de tu creación contigo, tú fuiste el resultado del valioso trabajo de mis compañeras y compañeros académicos, fue como si trajéramos, entre todos, un algo a la vida.

Parte de los resultados fue que me presentaran ante las colectivas y especialistas en materia de género; la crítica y la retroalimentación harían de mí un mejor proyecto académico; Alejandra lo cuenta de esta manera:

Cuando se terminó el primer borrador general de la asignatura, quedaba la tarea de abrir los canales institucionales para la aprobación de la materia. Es decir, tocaba presentar y defender la maqueta de la asignatura en las diferentes divisiones académicas, Consejo Técnico y secretarías. Recuerdo que una noche antes, me parece que fue un domingo, estábamos escribiendo las cartas oficios que se requerían para la comunicación oficial sobre la revisión y aprobación de la asignatura. Fue una noche intensa, todas y todos colaboramos para dejar lo mejor posible las cartas de presentación.

En el camino encontré a la Dra. Helena López González de Orduña del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) que mostró una colaboración solidaria con el proyecto. La Dra. López aceptó la revisión de la maqueta de la asignatura: Igualdad de Género en la Facultad de Ingeniería.

Del mismo modo, el relato en torno a los resultados y observaciones de mi constitución recogidos por parte de Diana Paulina es el siguiente:

Se consolidó el primer borrador de la asignatura y se procedió a socializarla en diversos círculos académicos, estudiantiles y de especialistas.

El primer borrador fue presentado a un grupo de la comunidad estudiantil que pudiera brindar retroalimentación. Se invitó a MOFI; al Colectivo DiFIidencia Arcoíris, grupo organizado de la comunidad sexo diversa; a la Asamblea de Mujeres de la Facultad de Ingeniería, al profesorado del área y a un grupo de alumnas y alumnos de servicio social de la CInIG FI. Durante esa reunión se vertieron diversos comentarios en torno a la incorporación de metodologías y teorías feministas para la impartición de la asignatura, tomando en cuenta los enfoques interseccionales, decoloniales e interdisciplinarios. Igualmente se hicieron comentarios para abonar al tema de violencia de género y posicionarla dentro del contexto universitario e institucional; finalmente se recomendó revisar el orden de los temas en función de la lógica secuencial de los mismos.

Una vez vertidos los comentarios, el grupo de trabajo se reunió para acordar los cambios, entre los cuales fundamentalmente se cambió el orden de los temas y se incorporó el subtema de violencia institucional. Lo cual constituyó un segundo borrador.

El segundo borrador del temario se envió para su revisión a la Dra. Helena López González de Orduña, especialista del CIEG. La investigadora propuso añadir algunos subtemas al módulo de violencia de género, masculinidades, así como fusionar el tema 4 y 5 para añadir un tema nuevo correspondiente a construir ciencia sin sesgos sexistas, la Dra. Helena López propuso temas y subtemas para su integración al programa. También se invitó a la Dra. Mónica Quijano, directora de Educación para la Igualdad de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM, a revisar el contenido de la asignatura. Tanto ella como su equipo tuvieron recomendaciones en orden de la importancia de incorporar un módulo temático sobre la construcción del conocimiento científico sin sesgos sexistas, por lo cual propusieron fusionar el tema propuesto por la Dra. Helena López con el tema propuesto por la subcomisión “Mujeres en la ciencia”. Igualmente, recomendaron añadir algunos componentes en los objetivos de cada módulo e integrar información adicional a los subtemas del módulo sobre violencia de género.

Con dichas recomendaciones, fue imperante pensar en añadir los temas sugeridos por las especialistas de ambas dependencias, puesto que coincidían en forma y fondo para con los objetivos de la propuesta de la asignatura. Se decidió entonces optar por la fusión del módulo temático propuesto por la Dra. Helena y el de “Mujeres en la ciencia” planteado por la subcomisión.

Finalmente, y por recomendación de la Dra. Helena López, se envió el proyecto a la Dra. Lucía Ciccía, especialista en ciencia y género del Centro de Investigaciones y Estudios de Género. Ella recomendó ampliamente la sustitución de algunos tér-

minos que podían ser excluyentes de las diversidades sexo-genéricas y comunidad LGBTTIQ+, así como la integración de algunos conceptos que apoyaban y daban más sustento al objetivo del curso. Su visto bueno resultó fundamental para poder ultimar la integración y revisión finales.

De ese modo se concluyó la propuesta con 5 unidades:

1. Introducción a los conceptos y principios básicos sobre género
2. Violencia de género
3. Masculinidades
4. División sexual del trabajo
5. Subjetividades feminizadas en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)

Debo decir que el trabajo que se hizo desde la División de Ciencias Sociales y Humanidades para lograr mi diseño fue un ejemplo de trabajo colaborativo, armonioso y afectuoso. El equipo de la Subcomisión para la Igualdad de Género de la DCSyH FI fue formado en su mayoría por profesorado de asignatura con una gran conciencia de que el trabajo que se haría transformaría nuestra Facultad. Alejandra, Paulina, Amelia, Jesús, Diana, Dalia y Carolina buscaron dejar ese piso para que sobre él pudiera venir la crítica, la mejora y las oportunidades de seguir construyendo. Si las estudiantes organizadas estaban transformando su Facultad desde el activismo, ellas y ellos buscaron que la academia tomara un lugar en este accionar transformador, por lo cual me atrevo a decir que, sin ahínco de romantizar el trabajo que se realizó, su motor siempre fue hacer algo para que la Facultad de Ingeniería fuera una comunidad más igualitaria, incluyente y libre de violencias.

El siguiente paso consistió en presentarme ante el Consejo Técnico de la Facultad de Ingeniería, momento álgido que recuerdan muy bien Amelia y Dalia, del siguiente modo:

Uno de los días con más estrés durante la pandemia fue la primera vez que te presenté al Consejo Técnico de la Facultad. Yo sabía de tu importancia y pensaba, quizás tontamente, que todas y todos lo entendíamos y éramos capaces de vislumbrar la gran necesidad que venías a tratar de subsanar, pensé que no existiría discusión alguna para tu aprobación, más bien me imaginé un camino de satisfacción, reconocimiento y aceptación hacia ti. La verdad es que no nos fue bien, esa fue la primera batalla que perdimos, de muchas que pasamos, para que te integraras a nuestros planes de estudio.

Pasamos en la Facultad por 15 presentaciones más para obtener los “votos de confianza” sobre tu pertinencia en las 15 licenciaturas que se imparten en la Facultad. Una a una fuimos explicando la importancia de tenerte entre nosotros, no fue fácil porque te llamaron desde medida desesperada hasta moda, pero no necesidad.

No fue una labor fácil. La fuerza de este propósito para mi creación se vio disminuida, principalmente, porque la idea de mi existencia no se justificaba ni tampoco era aceptada por ciertos grupos de la Facultad; entonces hubo que luchar: implicó conjuntar muchas voces para la

defensa apasionada y argumentada que pudiera vencer las resistencias, los cuestionamientos e incluso la negación absoluta de la realidad de una violencia de género por parte de docentes y jefes de carrera, tanto de mujeres como de hombres.

Sin embargo, sabíamos que eras fuerte y resistirías hasta ver la luz. Finalmente regresamos con esos singulares “votos de confianza” ante un Consejo Técnico más convencido de tu incorporación a los planes de estudio, la votación fue unánime y por primera vez la alegría de verte caminar llegó.

Pasamos a otras instancias universitarias donde la recepción de tu incorporación en los planes de estudio de la Facultad fue muy bien recibida, incluso aplaudida, quizás el segundo reto más grande que enfrentamos fue en el pleno del CAACFMI, donde costó tu aprobación, sin embargo, la fortaleza y la nobleza de tus objetivos salieron adelante y te aprobaron, de nuevo, unánimemente.

Mi aprobación como la nueva asignatura en los planes de estudio de todas las carreras de ingeniería hizo reaccionar a la comunidad estudiantil y académica que me defendió, reconociéndome como un logro de todas y todos. MOFIIn se refiere en ese sentido de esta forma:

Tras el arduo trabajo de profesoras comprometidas para definir la secuencia y contenidos de la asignatura, finalmente se incorporó a los planes de estudio y comenzó a impartirse. Nos parece importante recordar que las autoridades de la dirección FI enmarcaron este logro en los medios de comunicación sin darle su lugar ni nombrar específicamente a las profesoras que trabajaron directa y continuamente en la conformación de la asignatura, invisibilizando su trabajo. Nos parece un ejemplo claro del tipo de dinámicas patriarcales que ya no deben continuar en la Facultad.

Esta asignatura es el fruto de la lucha de compañeras estudiantes, profesoras y profesores comprometidos como Diana Paulina, Carolina, Amelia, Alejandra, Paulina, Dalia García y Jesús. Sabemos que esta lucha aún no termina. Hemos presenciado rechazo de miembros de la comunidad (principalmente hombres) ante la asignatura, describiéndola como algo innecesario.

Finalmente, aquí estoy. Oficialmente existo en el currículum de cada carrera de ingeniería, en las clases que imparten docentes de ingeniería como provenientes de otras entidades universitarias y externas a la UNAM, en las dinámicas y aprendizaje colaborativo del alumnado. El proceso continúa.

Sin embargo, ante el visto bueno de las colectivas y las especialistas; la aprobación de los jefes de carreras y el Consejo Técnico de la Facultad; Carolina recuerda el enorme reto que implicaba una nueva fase:

El propósito principal era crear la asignatura con un temario que enriqueciera la formación integral de las y los futuros ingenieros, finalmente después del ‘estira y afloja’ se pudo llevar a cabo este proyecto ¿qué seguía después? Ahí fue donde con angustia me enteré de que la división sería la responsable, creo que no dormí como un mes.

En conclusión, después de toda esta vorágine existe en el plan de estudios de cada una de las 15 carreras la asignatura “Igualdad de Género en Ingeniería”, esto era solo el comienzo de una gran aventura y el inicio de nuevos retos.

El nuevo reto consistió en la ejecución de la asignatura previo a la selección de las profesoras y profesores que me harían llegar a la nueva generación de estudiantes de ingeniería. Carolina, jefa de la DCSyH FI, tomó la batuta en esta fase:

Lo primero que hicimos fue lanzar una convocatoria para invitar al profesorado interesado en impartir la asignatura: docentes de la Facultad, de otras entidades universitarias dentro de nuestra alma mater y entidades externas atendieron al llamado. Recuerdo que fueron días maratónicos de entrevistas y de leer currículos, era emocionante adentrarnos en la vasta experiencia de las y los candidatos que querían formar parte de esta gran comunidad que es la Facultad de Ingeniería y de la emoción y asombro que les causaba saber que en esta Facultad sería la primera vez que se impartiría una asignatura exclusivamente con temáticas de género.

EPÍLOGO

Y después de tanto y tantos, desperté y ya estaba ahí en las aulas, frente a ellas y ellos, futuras y futuros ingenieros; quisiera compartir las emociones y sentimientos de quienes me dieron vida en esos grandes salones de clases.

Alejandra:

Había llegado el momento de echar andar el proyecto de la asignatura con los alumnos del primer semestre 2023-1, la DCSyH tuvo la labor de entrevistar a un nutrido grupo de profesoras y profesores para impartir la asignatura, también organizó con la CIGU un curso de inducción con cara al inicio de cursos.

La preparación personal para impartir esta nueva asignatura inició desde el mes de marzo de 2022, con el Diplomado de Relaciones de Género impartido por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), debo reconocer la trascendencia de haberlo tomado. El reto ante la nueva asignatura era importante, se trataba de alumnos de primer semestre que iban a cursar una materia que no implicaba una calificación, sino una aprobación o reprobación.

Yo inicié con 40 alumnos de ingeniería petrolera, muy pocos cuestionaban la impor-

tancia de la materia. La experiencia que me dejó el primer semestre y el segundo semestre con alumnas y alumnos que recurrieron la asignatura es la siguiente: ante un grupo totalmente formado por alumnos varones, la dinámica de aprendizaje puede iniciar con los temas de micromachismos y/o masculinidades tóxicas. Los alumnos piensan que el género solo atañe a las mujeres y que solo se trata del feminismo. Es decir, que la asignatura de igualdad de género es para hablar de las marcas de desigualdad entre las mujeres. Desde luego resulta muy interesante explicarles que se trata de la igualdad de una comunidad sexo-genérica, que desde luego los involucra y nos atraviesa a todos y a todas en los temas de violencia y desigualdad.

Paulina:

Un día estaba pensando y me di cuenta que la materia va enfocada a los alumnos de la Facultad de Ingeniería, así que decidí preguntarles a los grupos que tenía en ese semestre. ‘¿Ustedes qué opinan de este tema? ¿Qué les gustaría tratar? ¿Qué temas les llaman la atención?’. Y escuché, escuché mucho. En ese momento me di cuenta de que, a pesar de que los temas de género siempre me han gustado y siempre los he estudiado, me hacía falta aprender cosas. Escuché la perspectiva de una generación más joven que la mía y que, en su mayoría, estaba formada por hombres.

‘No queremos que nos impongan ideas’, decían mis alumnos; ‘quiero aprender del tema y quiero apoyar a mis compañeras, pero a veces me siento agredido cuando se habla de temas de género’. ‘Quiero que mis compañeros hombres entiendan por qué hablar de los temas de igualdad de género son tan importantes para las mujeres, sin que se cierren cuando empezamos a hablar’, decían algunas alumnas. Y me di cuenta de que el principal problema que tenemos como sociedad, más allá de si somos hombres y mujeres, es que muchas veces no nos escuchamos.

Hay gente que no está dispuesta a escuchar a otros, a ver los defectos que tiene su propia ideología y a deconstruirse. Sí. Gente que solo quiere imponer sus ideas, cualesquiera que estas ideas sean, sin un interés real en aprender. Como cuando estás discutiendo con alguien que solo está esperando a que termines de hablar para seguir peleando, y que ni siquiera se sentó a entender qué es lo que le querías comunicar. Y decidí ser especialmente cuidadosa en mi acercamiento con los alumnos a la hora de dar esta materia.

Pero ¿cómo iba yo a dar esta materia? Ya habíamos armado el programa de estudios y la bibliografía después de mucho trabajo en equipo. Pero ¿cómo lo enseñas? ¿Cómo vences los prejuicios que las y los alumnos ya traen con respecto al tema? Me fui a dormir una semana antes de empezar el semestre y me desperté a la mitad de la noche con un montón de ideas frescas e incluyentes que podía utilizar en mis clases. Los sombreros de Edward de Bono para enseñarnos a pensar, y cómo poder incorporar los intereses de mis alumnos: los videojuegos, el anime, las películas y series, la música. Modifiqué las clases que tenía preparadas lo que restó de la semana.

Llegué a mi primera clase, y noté que a mi grupo no le interesaba mucho el tema. En cierto sentido me lo esperaba. Lo comenté con mi grupo. ‘¿Qué opinan de esta materia?’; de nuevo, escuché. Un alumno me dijo: ‘Déjeme adivinar, maestra. Nos va a poner a discutir de los malos que somos los hombres y de por qué tenemos que desaparecer’. ‘¿Por qué piensas eso?’, le respondí. ‘Pues porque así son estas cosas, ¿no?’ me contestó. ‘No. Para nada. Yo vengo a escucharlos, y a pedirles que me escuchen. Yo pienso que estos son temas complejos y que la mejor forma de abordarlos es escucharnos’. Y les puse un video corto de mi anime favorito donde el villano le explica al héroe que quiere destruir su aldea, porque en el pasado otras personas destruyeron la suya; justificando destruir una comunidad porque en el pasado otras personas destruyeron la suya.

Le pregunté a mi grupo: ‘¿Ven alguna relación entre este discurso y los temas de género?’ ‘Sí’, respondieron al unísono, y me empezaron a compartir lo que pensaban. Concluimos entre todos que, si nadie detiene la cadena de odio, el mundo cada vez quedará más roto. ‘Yo estoy aquí para guiarlos. He estudiado y leído mucho de temas de género, así que tengo experiencia en el tema. Pero mi objetivo no es obligarlos a que piensen lo que yo pienso, sino que analicemos juntos estos temas sociales y que, mediante el diálogo, la empatía y el respeto, podamos todos entender lo que los demás quieren decirnos, mientras expresamos nuestra propia forma de pensar’. Y eso empezamos a hacer. Yo llevé los primeros casos a analizar; ellos empezaron a llevar los suyos poco a poco. El equipo de ese alumno que había expresado que la materia no le interesaba el primer día se me acercó. ‘Profesora, ¿podemos hablar de una nota que salió sobre los hombres que tienen miedo de ser acusados falsamente? Es que es un tema que nos interesa’. Yo lo acepté gustosa y lo debatimos en grupo la siguiente clase. Se acercó otro equipo: ‘Profesora, nosotros queremos hablar de la brecha salarial, ¿se puede?’. Y así poco a poco fuimos abordando los temas que a ellos les interesaban.

Al final del semestre los trabajos finales y las exposiciones fueron espectaculares. Reímos; lloramos; nos cuestionamos a nosotros y nuestra ideología; hicimos muecas de asco con algunos temas; levantamos el pecho en otros donde habíamos progresado como sociedad. Y lo mejor: debatimos sanamente. Debatimos mucho. Logramos construir un ambiente seguro donde todos pudiéramos expresar lo que pensábamos, entendiendo por qué el otro lo veía diferente que nosotros.

Terminamos el semestre y yo era la persona más feliz de mundo con el resultado. No es secreto que lo que más amo y adoro hacer en esta vida es dar clases, y lo orgullosa que me siento por tener esta oportunidad. Pero nunca me había enfrentado a una materia así de compleja socialmente, así de cuestionada, y así de debatible. Esta materia me cambió profundamente: aprendí no solo los conocimientos teóricos que ya sabía y que tuve que perfeccionar, sino que aprendí de mis alumnos cuál era su lucha, cuál era su ideología, y cómo tenían razón en tantas cosas que yo no había visto antes.

Este semestre tuve el honor de que me asignaran un grupo más de esta materia, ahora de alumnos recursadores. Me presenté y un alumno gritó desde su silla: ‘Maestra, ya aprendí. Mujer, buena; hombre malo, ¿ya tengo diez?’. Sonreí y recordé mi primer día hace seis meses. ‘Vamos a ver un video con un discurso que me va a ayudar a explicarles cómo quiero abordar esta materia’, le respondí. El día de hoy ese alumno es el que más participa en mi clase, y ya no con prejuicios; ya se abrió al debate.

Si bien la Facultad de Ingeniería es aún muy joven en la impartición de una asignatura de género, el trabajo que han realizado tanto la subcomisión, la planta docente de la asignatura y la comunidad estudiantil, principalmente las colectivas de mujeres estudiantes, sabemos que todavía hay mucho por mejorar. MOFIIn señala que:

Como colectiva hemos continuado realizando tendedores periódicamente. A la fecha hemos recabado más de 400 testimonios sobre violencia y agresiones, en su mayoría relacionadas a la FI. Las experiencias narradas son diversas, sin embargo, denotan ciertos patrones en común: discursos sobre la reproducción sexual del trabajo, la inferioridad de lo feminizado (y consecuente negación de su autonomía), heteronormatividad, etc. Discursos que sustentan conductas violentas hacia nosotras, esto merma nuestro derecho a la educación y a una vida libre de violencia, entre otros.

La bibliografía actual de la asignatura prácticamente no incluye a autoras racializadas, por lo que sería importante que se incluyera el trabajo de pensadoras como Aura Cumes, bell hooks, Angela Davis, Sarah Ahmed o incluso el reciente artículo “Las paredes hablaron cuando nadie más lo haría” (Viaene, Laranjeiro y Tom, 2023) para darles más herramientas a lxs estudiantes para identificar las estructuras de poder que perpetúan ciclos de violencia en contextos académicos y no-académicos.

Ahora, desde la DCSyH FI se trabaja para agregar temáticas con perspectiva de género en el resto de las asignaturas socio humanísticas con el objetivo de lograr la transversalidad, así como mecanismos para evaluar esta materia, lo que nos permitirá conocer las áreas de oportunidad y mejora constante.

*Los nombres completos de quienes participaron en la redacción de este texto son: Amelia Guadalupe Fiel Rivera, Guadalupe Dalia García Gálvez, Carolina Garrido Morales, Paulina Landeros Alvar, Alejandra Lidia Medina Arzate, Jesús Pérez Esquivel, Diana Paulina Pérez Palacios y Mujeres Organizadas de la Facultad de Ingeniería (MOFIIn).

Referencias

- MOFIn —Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería— UNAM. (2019). *Pliego Petitorio, 1ª Asamblea de Mujeres FI-UNAM* [Imagen]. MOFIn-Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería-UNAM. <https://www.facebook.com/photo?fbid=2542002909187011&set=pcb.2531809056873063>
- MOFIn —Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería— UNAM. (2021). *Pliego petitorio actualizado de la Asamblea de Mujeres de la Facultad de Ingeniería* [Imagen]. MOFIn-Mujeres Organizadas Facultad de Ingeniería-UNAM. <https://www.facebook.com/mujeres.org.fi.unam/posts/pfbid0gz-JX9z8PqJuFeKwbyREgQKBdHHWSL2bQpBHVwgkwS4yvp96j188DNQKLebsn9hLEl>
- Viaene, Lieselotte., Laranjeiro, Catarina., y Tom, Miye Nadia. (2023). The walls spoke when no one else would: autoethnographic notes on sexual-power gatekeeping within avant-garde academia. En Erin Pritchard y Delyth Edwards (Eds.), *Sexual Misconduct in Academia. Informing an Ethics of Care in the University* (pp. 208–225). Londres. Routledge.



**Facultad
de Enfermería
y Obstetricia**



Asignatura Género y Derechos Humanos

Facultad de Enfermería y Obstetricia

Género y Derechos Humanos

Nombre oficial de la asignatura

Género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

En Escolarizado inició en el intersemestral de enero de 2023 (del 9 al 20 de enero para 14 grupos de primer semestre de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia (LEO) y de la Licenciatura en Enfermería (LE))

Comienzo de impartición de la asignatura

Estará disponible todos los semestres, como requisito adicional de permanencia para las dos licenciaturas que se imparten en la FENO

Frecuencia de impartición

Sistema Escolarizado: 32 horas | Presencial

SUAYED: 32 horas | curso autogestivo en línea, prerrequisito para iniciar la licenciatura

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de las dos licenciaturas que se imparten en la FENO. Deberá cursarse entre 1° y 4° semestre como requisito para inscribirse en 5° semestre.

Objetivos: reflexionar sobre la desigualdad de género desde la perspectiva de los derechos humanos en los contextos nacional y universitario, con la finalidad de prevenir, atender y sancionar los casos de violencia de género, particularmente en el ámbito universitario.

Contenidos:

Unidad I

- Se identifican conceptos básicos y procesos que construyen los roles de género en nuestra sociedad, así como sus efectos en los diversos ámbitos de la vida.

Unidad II

- Políticas internacionales, nacionales y universitarias en materia de derechos humanos y género.
- Descripción de los Convenios Internacionales en materia de género, vinculados a las políticas nacionales y universitarias desde la perspectiva de los derechos humanos que garantizan la inclusión, la igualdad de género y una vida libre de violencia.

Unidad III

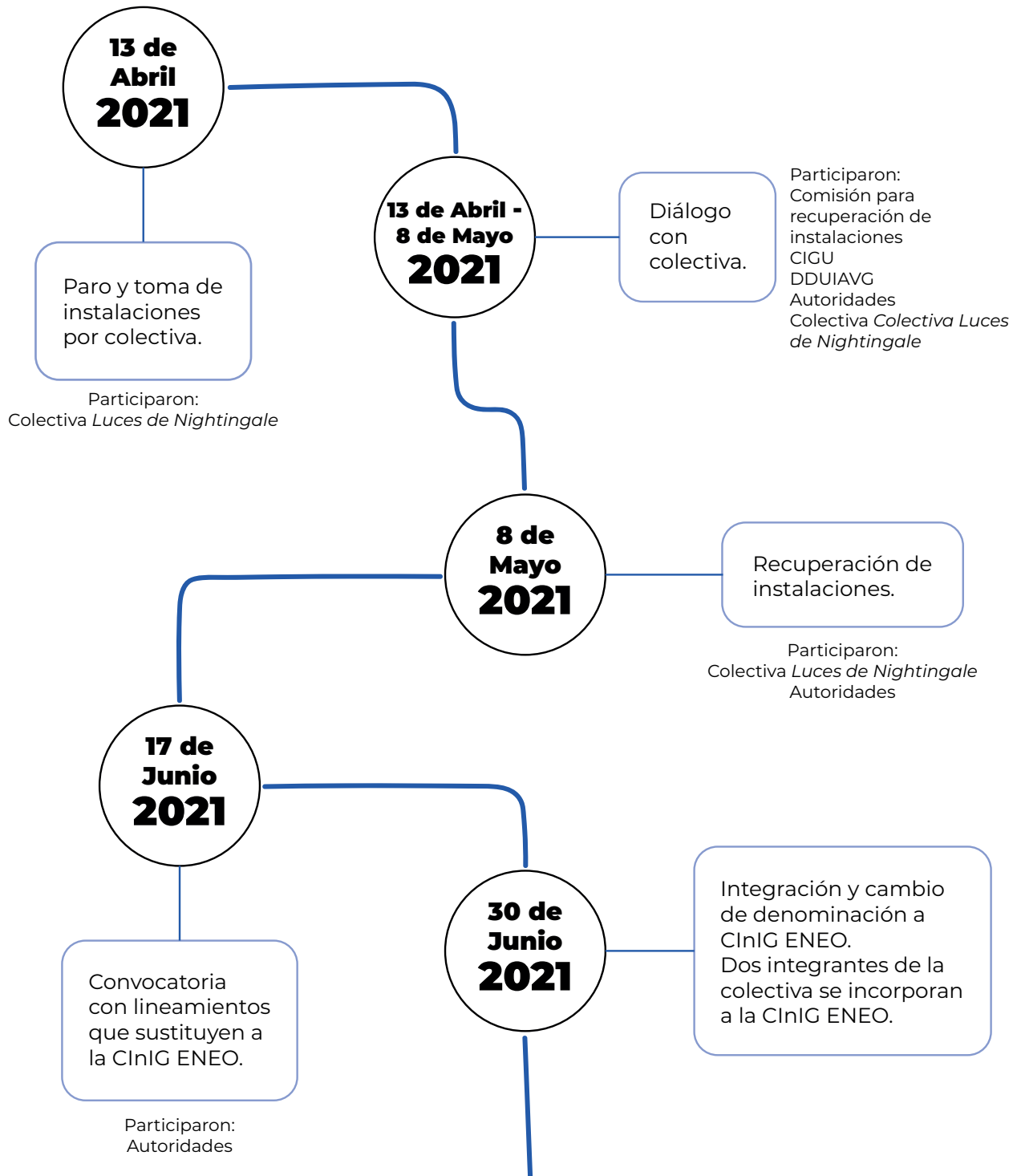
- Prevención de la discriminación y violencia por razones de género en el ámbito universitario. Se identifican los tipos de violencia y las estrategias para prevenir, atender y sancionar los casos de violencia con el fin de promover la cultura de la queja en la Universidad, así como la ruta de atención.

Características de la asignatura y datos peculiares:

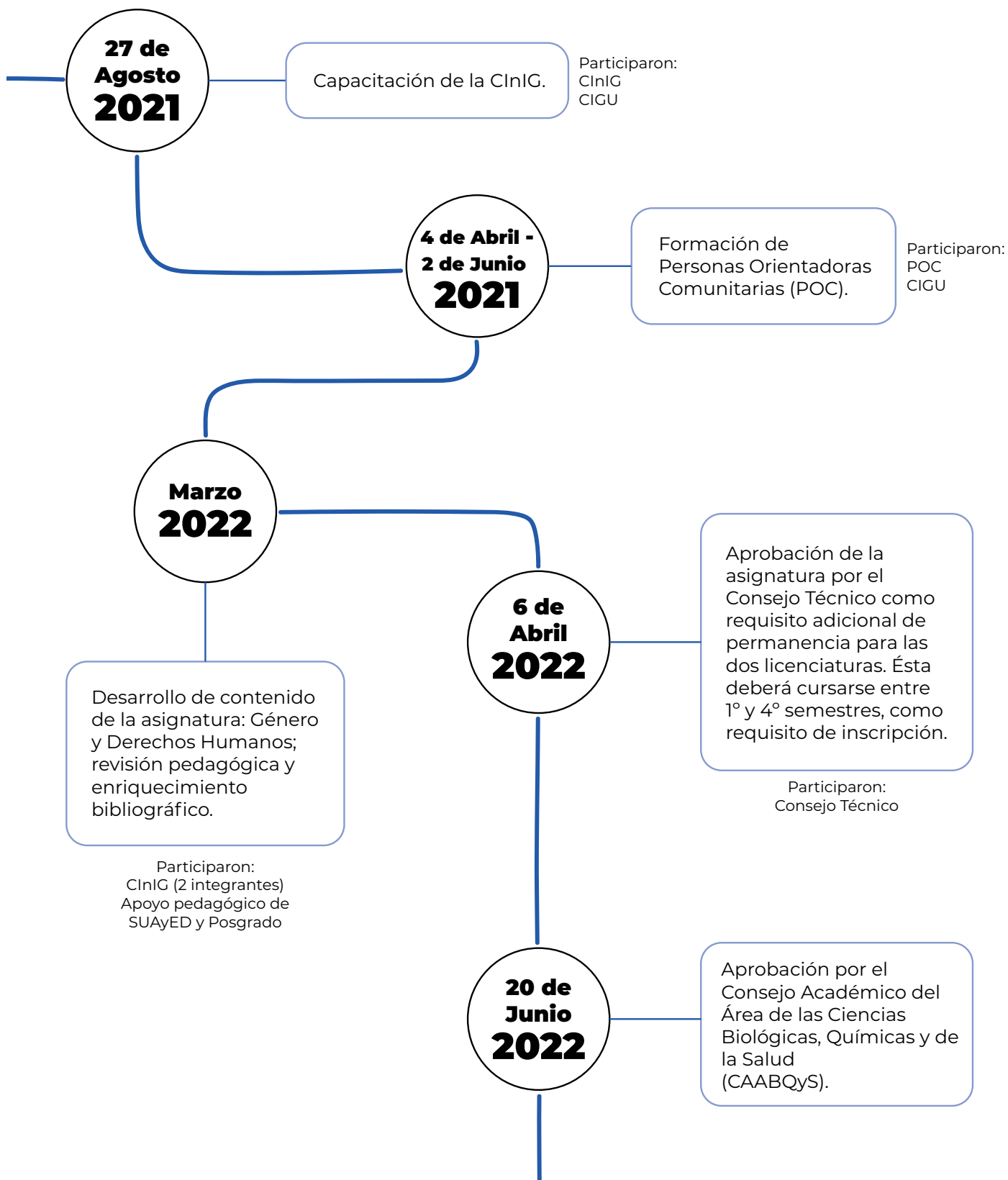
- La FENO imparte dos carreras en el Sistema Escolarizado: la licenciatura en Enfermería y la licenciatura en Enfermería y Obstetricia. De la misma manera, a través del SUAYED se regulariza a enfermeras de nivel técnico que han cursado el bachillerato, que tienen años de experiencia laboral y para validar la licenciatura en Enfermería.
- En la FENO la mayoría del estudiantado son mujeres y tenemos siempre que permear los ejemplos de educación para la salud, cuidado y violencia obstétrica para conectarlo con la práctica de enfermería.

Asignatura Género y Derechos Humanos

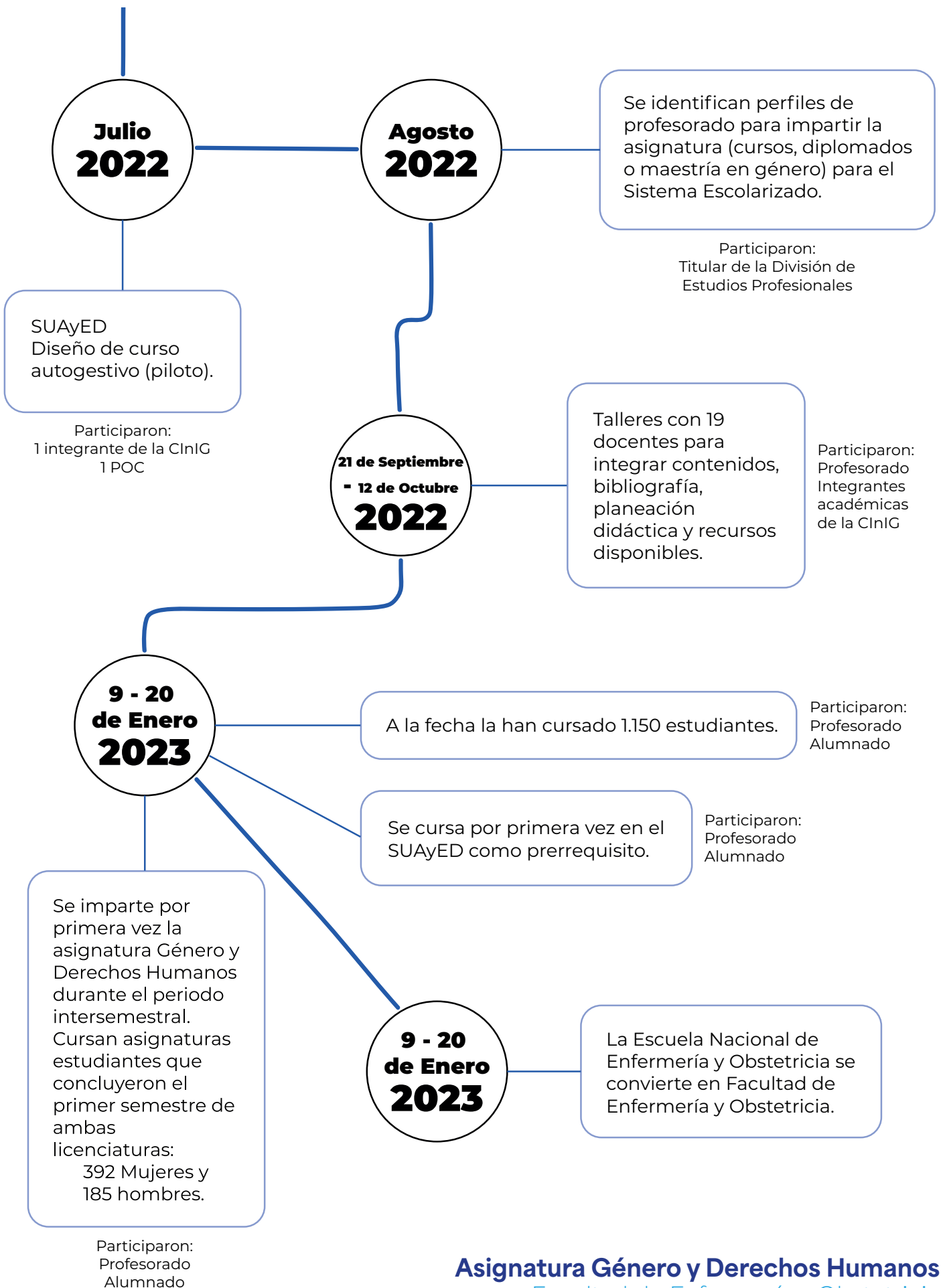
Facultad de Enfermería y Obstetricia



Asignatura Género y Derechos Humanos
Facultad de Enfermería y Obstetricia



Asignatura Género y Derechos Humanos
 Facultad de Enfermería y Obstetricia



Asignatura Género y Derechos Humanos
Facultad de Enfermería y Obstetricia

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS E INSTITUCIONALES EN LA CREACIÓN DE LA ASIGNATURA DE GÉNERO EN LA FENO

**María Victoria Leonor Fernández García
Cinthya Gómez León**

ANTECEDENTES

En la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FENO) se imparten dos licenciaturas: la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia (LEO) y la Licenciatura en Enfermería (LE). En lo que concierne a los estudios de género, en el Plan de Estudios 2014 de la LEO, se ha impartido la asignatura Género y Salud, la cual es obligatoria y se cursa a lo largo del semestre con 32 horas y tiene 4 créditos. Esta asignatura tiene como objetivo general:

Analizar la salud de las personas a partir de los aportes teóricos de la perspectiva de género, con el fin de sensibilizar al estudiantado en la identificación de inequidades por razón de género en las diversas etapas de la vida y en los diversos contextos, para realizar intervenciones encaminadas al logro del empoderamiento para el cuidado de la salud integral (Eneo, 2014, p. 227).

En cuanto a la LE, como parte del Plan de Estudios 2009 se imparte la asignatura optativa Género, Salud y Enfermería, cuya duración es de 32 horas repartidas a lo largo de un semestre, cuenta con 4 créditos y su objetivo general es el mismo que el de la asignatura Género y Salud (Eneo, 2009).

EL CONTEXTO Y LA CREACIÓN DE LA ASIGNATURA

Las asignaturas anteriores obedecieron a la necesidad de integrar la perspectiva de género a los planes de estudio de las dos licenciaturas. No obstante, el origen de la asignatura de Género y Derechos Humanos está vinculado directamente con los movimientos contra la violencia de género surgidos en la UNAM, de los cuales surgió la colectiva Las Luces de Nightingale, cuyas integrantes encabezaron la toma de las instalaciones el día 5 de abril del 2021. Ante esto

se creó una Comisión Mediadora de Acercamiento y Atención del Problema para el Diálogo y Recuperación de las Instalaciones, en la que participaron la directora, Mtra. Rosa Amarilis Zárate Grajales, y la secretaria académica, Dra. Rosa María Ostiguín Meléndez, por parte de las autoridades de la FENO. Además, en esta comisión participó el profesorado de la FENO e integrantes de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU), quienes dialogaron en varias ocasiones con la colectiva.

A lo largo de estos intercambios, la colectiva planteó su perspectiva sobre la violencia de género hacia las estudiantes en la FENO y su sentir sobre la falta de atención por parte de las autoridades. En este contexto, se escucharon las demandas, la CIGU aclaró dudas y gestionó con la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género (DDUIAVG) una mesa informativa en donde se organizaron grupos de diálogo, del 5 de abril al 8 de mayo de 2020. En este periodo se llegaron a diversos acuerdos sobre los compromisos que asumiría la FENO en materia de prevención y atención a la Violencia de Género (VG). En paralelo, las autoridades gestionaron, para fortalecer la red de apoyo para la atención de casos de VG, que la unidad regional sur atendería a las comunidades de la FENO y de la Facultad de Artes y Diseño (FAD), con personal especializado de la DDUIAVG de la UNAM.

En este escenario, la comunidad estudiantil estaba escéptica, ya que los pliegos petitorios incluían solicitudes de destitución de académicos y administrativos. De esta manera, los cambios que se habían generado correspondían a la atención de la VG en la UNAM, mismos que se sustentaron en la normatividad universitaria, a saber, en el Art. 95 de la Legislación Universitaria (LU) para establecer “la violencia de género como una causa grave de responsabilidad” (febrero, 2020), y en el Art. 99 sobre la paridad de género en el Tribunal Universitario. En ese mismo sentido, se creó la Coordinación para la Igualdad de Género UNAM (marzo, 2020) y se modificaron el estatuto de la DDUIAVG de la UNAM, y el Art. 98 del Estatuto General (EG), en el que se indican las sanciones bajo el principio de taxatividad (agosto, 2020). Finalmente, en noviembre de 2020 se publican los Lineamientos Generales para la conformación de Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG).

Estos antecedentes propiciaron la coyuntura para integrar, con los nuevos lineamientos, la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CInIG); y con aprobación del H. Consejo Técnico, se creó una comisión *ad hoc* para llevar a cabo dicho proceso, posterior a la publicación de la convocatoria para la formación de la CInIG FENO (3-17 de junio 2020), la cual entraría en funciones el 30 de junio. La conformación de la CInIG FENO fue de gran relevancia debido a que se trató de una estrategia de la CIGU, en coordinación con la voluntad política por parte de la directora de esta Facultad, hecho que dio inicio al proceso para la incorporación de una asignatura que ofreciera formación, reflexión y análisis sobre la Perspectiva de Género (PG), encaminada a la prevención de la VG.

La solicitud de desarrollar el contenido de la asignatura fue hecha a quienes suscriben este documento: Dra. Victoria Fernández García (representante operativa de la CInIG) y Mtra. Cynthia Gómez León (integrante académica de la CInIG y Persona Orientadora Comunitaria). En este sentido, se discutieron los aspectos prioritarios que debía contener el programa y se planteó la necesidad de que el estudiantado conociera los conceptos básicos que facilitarían la compren-

sión y sensibilización frente a los problemas de violencia por razones de género. Asimismo, se consideró necesaria la información relacionada con la normatividad derivada de los convenios internacionales para la igualdad y derechos humanos que México ha suscrito, así como el marco normativo nacional contenido en la Constitución Política y cómo estos referentes impactan en la Legislación Universitaria y las estrategias que ha seguido la UNAM. La política institucional universitaria ha sido también fundamentada en las necesidades de los sectores estudiantiles, académicos y administrativos.

En este sentido, la propuesta de esta asignatura está basada en el constructivismo, en concordancia con el plan de estudios de las dos licenciaturas de la FENO, en donde el alumnado tiene un papel protagónico en la construcción de sus propios aprendizajes a través de su propia experiencia que ancla o contrasta con los aportes teóricos de la asignatura. Por ello las dinámicas se basan, principalmente, en la reflexión y análisis de sus experiencias de vida. La asignatura es de corte teórico y la forma de evaluación es variada y continua; es decir, se toma en cuenta desde la asistencia, la participación en clase, las lecturas, hasta los productos (escritos, culturales o artísticos) que el profesorado defina según las necesidades del alumnado.

El programa de la asignatura Género y Derechos Humanos fue revisado y enriquecido con apoyo de la Secretaría Académica del Posgrado, la Dra. en Educación, Graciela González Juárez. Una vez aprobada la asignatura por los diferentes Consejos, se impartió en el Sistema Escolarizado al alumnado que ya había acabado el primer semestre de ambas licenciaturas (LE y LEO), en formato de curso intersemestral con duración de 2 semanas, lo cual permitió cubrir las 32 horas del programa.

Para la integración del grupo de profesoras/es competentes para impartir la asignatura, la Dra. Ángeles Torres Lagunas, en ese momento jefa de la División de Estudios Profesionales e integrante de la CInIG FENO, se dio a la tarea de identificar al profesorado que cumpliera con los siguientes criterios: que ya hubieran impartido las asignaturas mencionadas en los antecedentes, o bien, que tuvieran diplomado o cursos de formación sobre perspectiva de género y derechos humanos. Asimismo, si algún profesor/a no estaba listo/a para ser titular de grupo, por ser reciente su formación en materia de género, se le asignaba con alguna profesora más experimentada para impartir la asignatura.

Así, entre septiembre y octubre del 2022, se organizó un taller con las/los 19 profesoras/es, (14 mujeres y 5 hombres), con formación en enfermería, filosofía, psicología y antropología, todas/os contaban con estudios de posgrado, ya fuera especialidad, maestría o doctorado. En el taller de profesoras/es se desarrollaron y discutieron los materiales, así como las estrategias didácticas que se aplicarían para la enseñanza de cada unidad didáctica de la asignatura. De esta manera, se integraron los materiales básicos como: textos, videos, infografías, algunas presentaciones y la descripción de dinámicas grupales. En ese momento el grupo eligió quién sería la coordinadora de la asignatura. También se creó un chat para estar en contacto inmediato y poder plantear dudas, comentarios y solicitudes de algún material. De esta manera, se impartió por primera vez la asignatura Género y Derechos Humanos como curso intersemestral, cuyo inicio fue el 9 de enero de 2023, que cubrió en ambas licenciaturas y atendió a 574 estudiantes.

En el caso particular del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SUAYED), la implementación e instrumentación de dicha asignatura se desarrolló de forma autogestiva y los materiales fueron realizados por la Mtra. Cinthya Gómez León, la Dra. en Pedagogía, Luz Paola Acosta Ramírez, y la secretaria académica del SUAYED, la Mtra. Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez. Dicho curso autogestivo fue tomado por 1150 aspirantes a la licenciatura en Enfermería, en tanto que es requisito de ingreso, en noviembre de 2022.

Con el fin de recabar información para el proyecto de sistematización de las asignaturas de género, al que las autoras fuimos invitadas, realizamos una convocatoria al profesorado que ya había impartido la asignatura para conocer las muy valiosas experiencias y sentires de nuestras/os colegas. Cabe señalar que, aunque se convocaron a las/los 19 profesoras/es que impartieron la asignatura en Escolarizado, solo asistieron nueve profesoras y un profesor.¹ Estas reuniones fueron realizadas con una guía de preguntas que permitieran recoger las percepciones y participación del estudiantado. También se informó el objetivo de las mismas y se solicitó el consentimiento informado a las/los participantes para la grabación de las reuniones. Algunos testimonios de estudiantes fueron obtenidos mediante conversaciones informales. A continuación, se presentan los temas relevantes a partir del análisis de las grabaciones.

LA MIRADA DE LAS/LOS PROFESORAS/ES SOBRE LA RECEPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Para recoger la experiencia de las y los profesores que impartieron por primera vez la asignatura se convocó a una reunión en el turno matutino y vespertino, a la cual asistieron solo ocho profesoras y un profesor. Algunas/os tenían la experiencia de haber impartido alguna asignatura relacionada con género, incluso en otras Facultades. Manifestaron que el estudiantado de la FENO tuvo una actitud muy receptiva (incluso comparada con sus experiencias previas) y destacaron participaciones que consideraron muy auténticas y espontáneas. En este punto abordamos una preocupación compartida sobre el hecho de que algunas/os estudiantes expresan experiencias muy privadas que les colocan en una situación vulnerable por los comentarios de sus compañeras/os, situación que se manejó de manera apropiada en su momento, pero que nos dejó preocupadas debido a la confidencialidad de sus testimonios.

Otro aspecto de estas experiencias fue con relación a los temas que causaron mayor inquietud en los grupos, principalmente, el tema de la violencia de género, debido a que, durante la reflexión sobre sus tipos y modalidades, diferentes estudiantes identificaron haber sido violentadas/os sin saberlo y, como ha sido mencionado anteriormente, decidieron compartir su experiencia con el grupo. En algunos casos había enojo o se mencionaba la impotencia por la confusión que les generaba la situación vivida y en ese momento no saber qué hacer.

En la discusión, las profesoras y el profesor identificaron que existen diferentes grados de información con la que cuenta nuestro estudiantado; sobre todo algunas estudiantes tenían experiencias formativas y participativas de los movimientos feministas en el bachillerato de la UNAM (CCH o Preparatorias), con conceptos y perspectivas feministas muy claras. En el otro

¹ Las autoras llegamos al acuerdo de no poner los nombres de las/os académicas/os en tanto que no pedimos su autorización para revelar su identidad.

extremo, también hubo estudiantes que no conocían el concepto de género. A juicio de algunas profesoras y del profesor, la asignatura desconcertaba sobre todo a los hombres porque consideraban que era cuestión de mujeres y ellos, ¿cómo participarían? Sin embargo, los/las estudiantes fueron incorporándose a la discusión de manera muy activa. Muchas profesoras y el profesor también percibieron que algunos estudiantes se sintieron cuestionados y agredidos, pues así lo manifestaron, incluso fuera del aula un estudiante comentó “nada más nos agreden a los hombres”. El contexto en las aulas explica, cuando menos en parte, este tipo de comentarios, ya que la mayoría de nuestro alumnado (71%) son mujeres (ENEO, 2022), quienes aportaron muchas experiencias sobre actitudes o comentarios de sus compañeros de aula. El hecho de generalizar sobre los “hombres” provocó incomodidad en muchos compañeros.

LOS TEMAS INQUIETANTES

Las profesoras coincidieron sobre el tema de violencia contra las mujeres, lo que resultó muy inquietante, ya que las/les/los estudiantes iban identificando que han sido víctimas, pero que también han ejercido violencia, en ambos casos sin tener claridad sobre qué es la violencia y cómo se ejerce. Asimismo, emergió la reflexión sobre la diversidad sexo-genérica, sobre el cómo han vivido la violencia al interior de la familia o en diferentes espacios por no corresponder a los estereotipos de género.

No menos importante, el tema de la identidad sexo-genérica, al presentarles la diversidad para muchas y muchos estudiantes fue una sorpresa conocer la amplia gama de la diversidad y reflexionar sobre la propia.

En este punto fue muy enriquecedor la reflexión sobre los estereotipos y los mandatos de género, y también hubo comentarios sobre la violencia que pueden ejercer las mujeres hacia otras mujeres y hombres hacia otros hombres. Frecuentemente, las profesoras de enfermería retomaban la práctica y por qué la importancia de contar con formación al respecto.

Finalmente se identificó que el tema de los marcos normativos internacionales y nacionales, en algunos casos, resultó tedioso y se acordó buscar estrategias dinámicas para vincular tales marcos con la legislación universitaria.

LAS ESTRATEGIAS

Durante el taller para profesores (citado anteriormente) que impartirían la asignatura, se propusieron diferentes estrategias que incluían dinámicas y ejercicios para lograr la sensibilización y mejor comprensión de los conceptos, su aplicación en situaciones concretas, así como para desarrollar el pensamiento crítico sobre cómo se origina la violencia de género y desarrollar la creatividad para propuestas personales y colectivas para combatirla. En esta sección se describe la experiencia de las profesoras y el profesor al implementarlas y se puntualizan las que se consideraron efectivas. Por ejemplo:

- **Modulación de la expresión de experiencias sobre violencia.** El estudiantado tenía que contar alguna experiencia sobre violencia de género en el

tiempo en que se consumía un cerillo, lo que permitió acotar los relatos, evitando proporcionar información detallada o muy privada.

- **Reconocimiento de los mandatos y normalización de la violencia.** Se les solicitó algún objeto cultural para analizar contenido y características. Se expusieron canciones populares, actuales y clásicas, de tal forma que se analizaron contenidos e invariablemente se identificaron estereotipos de género y violencia propiciando la reflexión sobre la normalización de los estereotipos de género, el machismo y la violencia contra la mujer. Estos mismos aspectos se analizaron en pinturas clásicas, como Susana y los viejos (una denuncia de Artemisa Gentileschi sobre el acoso sexual, pintada en 1610) lo que ofreció un amplio panorama sobre la historia de las mujeres. En ese mismo tenor, se analizaron poemas y lecturas que corroboraron lo planteado en los conceptos revisados.
- **Analizar ejemplos de la práctica de enfermería.** Este aspecto despertó mucho interés por los escenarios clínicos que visualizaban en su futuro, por ejemplo, los casos de violencia obstétrica, que ejemplificaron a través de vivencias de familiares y amigas. De la misma manera, se analizaba la vulnerabilidad de las personas en los contextos de los servicios de salud, particularmente de las personas trans y sus necesidades específicas de atención. En este último punto, se pudieron observar resistencias a la responsabilidad de los servicios y profesionales de la salud. No obstante, fue muy enriquecedor reflexionar sobre la ética del cuidado de enfermería.

LOS RETOS

El manejo del grupo. Se reconoció como un reto fundamental la gestión del grupo, debido a la necesidad de guardar equilibrio en las exposiciones de experiencias muy personales y los comentarios del grupo, en relación de las y los estudiantes de la diversidad con posturas que parten de estereotipos de género. En ese sentido, también se manifiestan diversas emociones que pueden generar conflicto entre participantes y dirigir el enojo hacia la/el profesora/or.

Enfrentar las resistencias. El profesorado también enfrentó resistencias por parte de estudiantes hombres que no están de acuerdo con la perspectiva de género. En menor proporción también hubo algunas estudiantes que adoptaron actitudes de defensa hacia los estereotipos. Por ejemplo, destacaban cualidades de sus compañeros varones como caballerosidad y amabilidad hacia las mujeres, lo que contrastaba con la postura de estudiantes mujeres con formación previa (cursos en el bachillerato) y participación en movimientos feministas que no mostraron apertura a posturas diferentes a la consideración de los hombres y de sus compañeros como violentadores permanentes.

Incorporar nuevas pedagogías. No porque sean nuevas en su desarrollo, sino porque no suelen ser utilizadas particularmente en el campo de la enfermería, por lo tanto es necesario incorporar prácticas pedagógicas alternativas. Aspectos como la puntualidad, la presentación

y la disciplina requerida para los procedimientos de cuidado han establecido prácticas pedagógicas que no siempre facilitan la flexibilidad y la reflexión ya que, cuando menos en teoría, la enfermería se centra en la persona bajo cuidado. De la misma manera, implica un trabajo a largo plazo la integración de perspectivas pedagógicas como las feministas, las cuales han sido interpretadas y aplicadas de diferentes maneras y que requerirán un esfuerzo intencionado para desarrollar la forma de aplicarlas en esta asignatura. Este reto implica trabajo colegiado a largo plazo del profesorado, así como formación y acompañamiento de personas expertas en pedagogías críticas que vayan de la mano con la motivación para cambiar realidades cotidianas, desde perspectivas feministas y críticas sobre las masculinidades, en construcción para la igualdad de género.

PARA FINALIZAR (POR EL MOMENTO)

En este escrito no se agotan las vivencias, experiencias, sentires, pensares, malestares, reflexiones y emociones que nuestra comunidad ha experimentado desde que la colectiva “Las luces de N” alzó fuerte y claramente la voz para exigir formación, preparación, prevención e intervención en materia de género, debido a la violencia de género que habían experimentado en la comunidad universitaria. Las voces de nuestra colectiva fueron el parteaguas para crear una serie de estrategias, mecanismos y trayectorias que intentamos plasmar de manera resumida en estas hojas, pero ¿cómo manifestarles todo lo que hemos sentido y no solo lo observado? Podemos expresar, por supuesto, nuestra preocupación, alegría, tristeza, cansancio que cada etapa ha generado, pero nos quedaríamos cortas. Si bien la asignatura nos ha dado un norte y la oportunidad de reconocer a nuestra muy querida comunidad, también ha representado una gran responsabilidad que hemos asumido.

Referencias

- Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. (2014). *Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. (2022). *Informe de Gestión 2019-2023*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://web.eneo.unam.mx/wpcontent/uploads/2022/12/infGestion151223.pdf>



The logo consists of a central circle containing the text 'Instituto de Energías Renovables'. Above the circle is a vertical line, and below it is a vertical line that curves into a horizontal line extending to the right.

**Instituto
de Energías
Renovables**

Asignatura Temas selectos: Perspectiva de género I **Asignatura Temas selectos: Perspectiva de género II** Instituto de Energías Renovables-Sede Temixco

Temas selectos: Perspectiva de género I **Temas selectos: Perspectiva de género II**

Nombre oficial de la asignatura

Materias de género

Nombre no oficial o coloquial de la asignatura

A partir del periodo 2025-1 con la generación 14 de la LIER

Comienzo de impartición de la asignatura

Anualmente en el semestre 1 y 2, respectivamente

Frecuencia de impartición

64 horas (por asignatura) | Presencial

Total de horas y modalidad

Dirigida a: alumnado de los primeros semestres de la Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables (LIER).

Objetivos: conocer los principios básicos de los estudios de perspectiva de género para reflexionar sobre sus actitudes y comportamientos en los espacios de la vivienda, escuela y público.

Conocer los principales problemas y propuestas desde los estudios de perspectiva de género para reflexionar sobre sus actitudes y comportamientos en la vida profesional.

Contenidos:

Temas selectos en perspectiva de género I

- Unidad I. Orden de género y teorías críticas de género
- Unidad II. Feminismos y luchas de género
- Unidad III. Violencia por razones de género

Temas selectos en perspectiva de género II

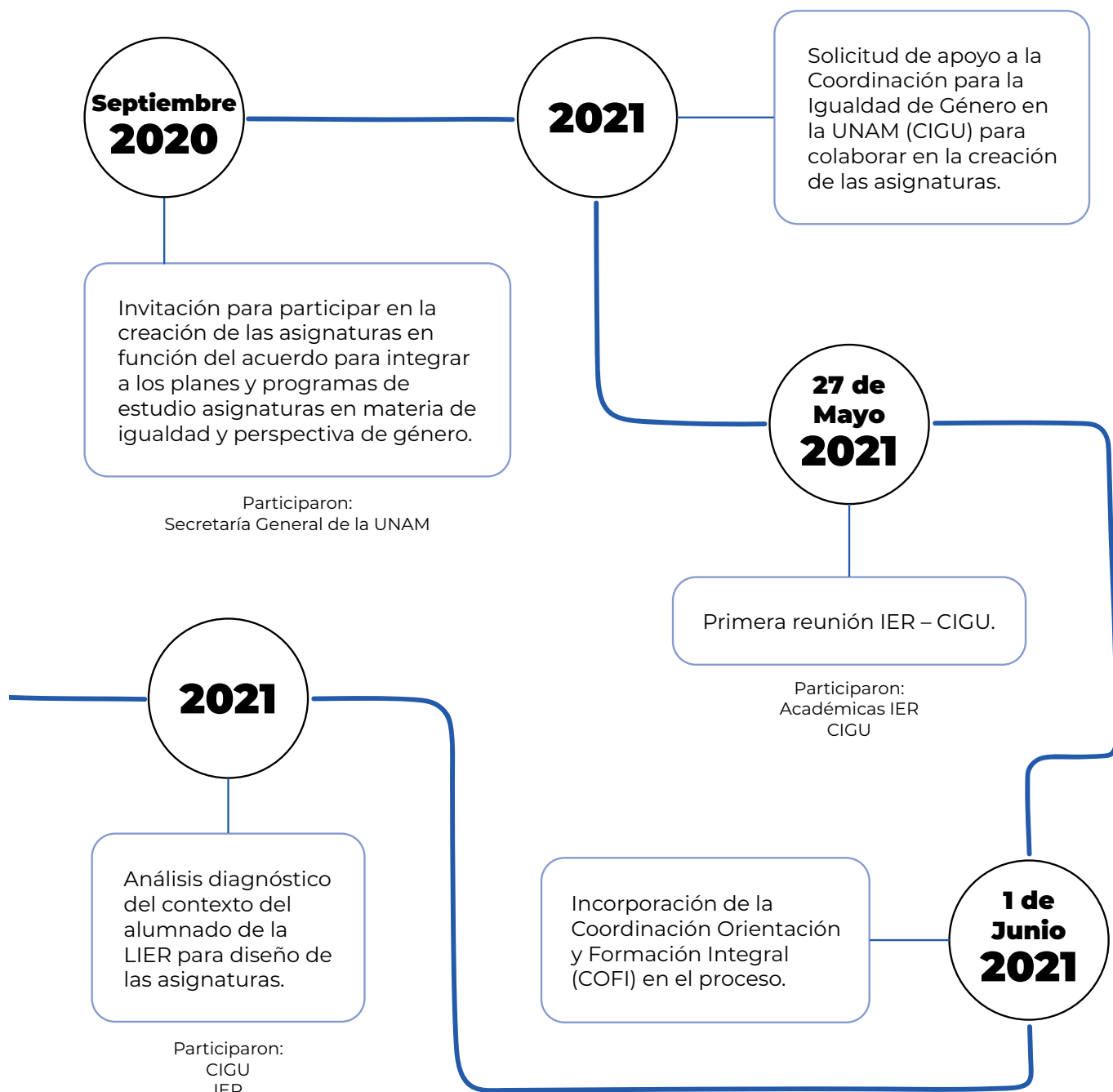
- Unidad I. Androcentrismo en la ciencia
- Unidad II. Feminismos descoloniales
- Unidad III. Cuerpo, tecnología e infraestructuras
- Unidad IV. Autocuidado y Ética comunitaria
- Unidad V. Género y Energía

Características de las asignaturas y datos peculiares:

- Ambas asignaturas se aprobaron el 10 de noviembre de 2022 por CTIC y en noviembre de 2023 por la UCA y DGAE.
- No tienen créditos, son requisito de titulación.
- La Coordinación de la Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables (LIER), sede Temixco, solicitó a la Comisión Interna para la Igualdad de Género del IER-UNAM (CInIG IER) el apoyo para la creación del temario de las asignaturas. La CInIG IER invitó a este proceso a la Coordinación de Orientación y Formación Integral (COFI) del IER-UNAM y a la Dirección de Educación para la Igualdad de la CIGU.

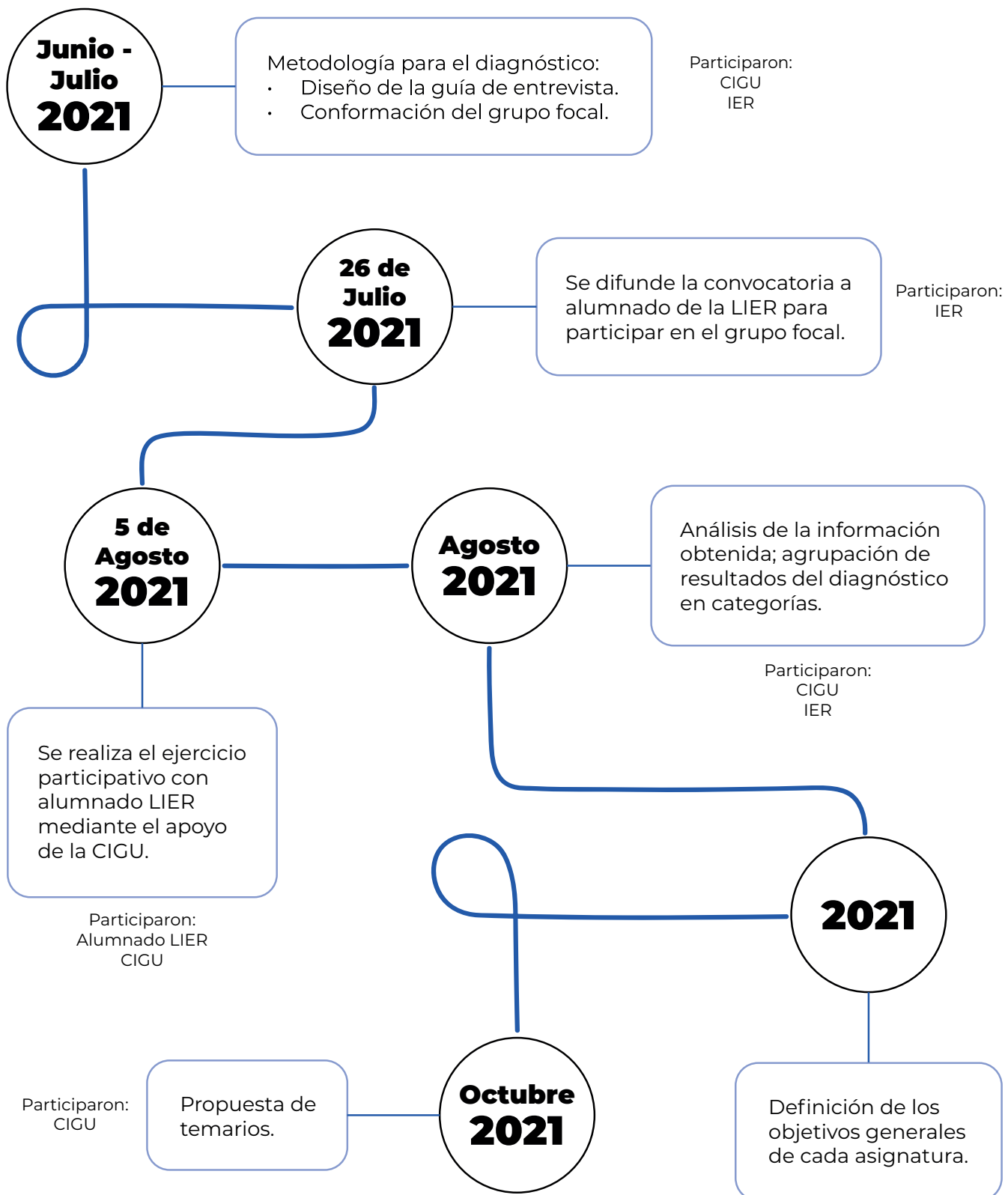
Asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I y Temas selectos: Perspectiva de género II

Instituto de Energías Renovables – Sede Temixco

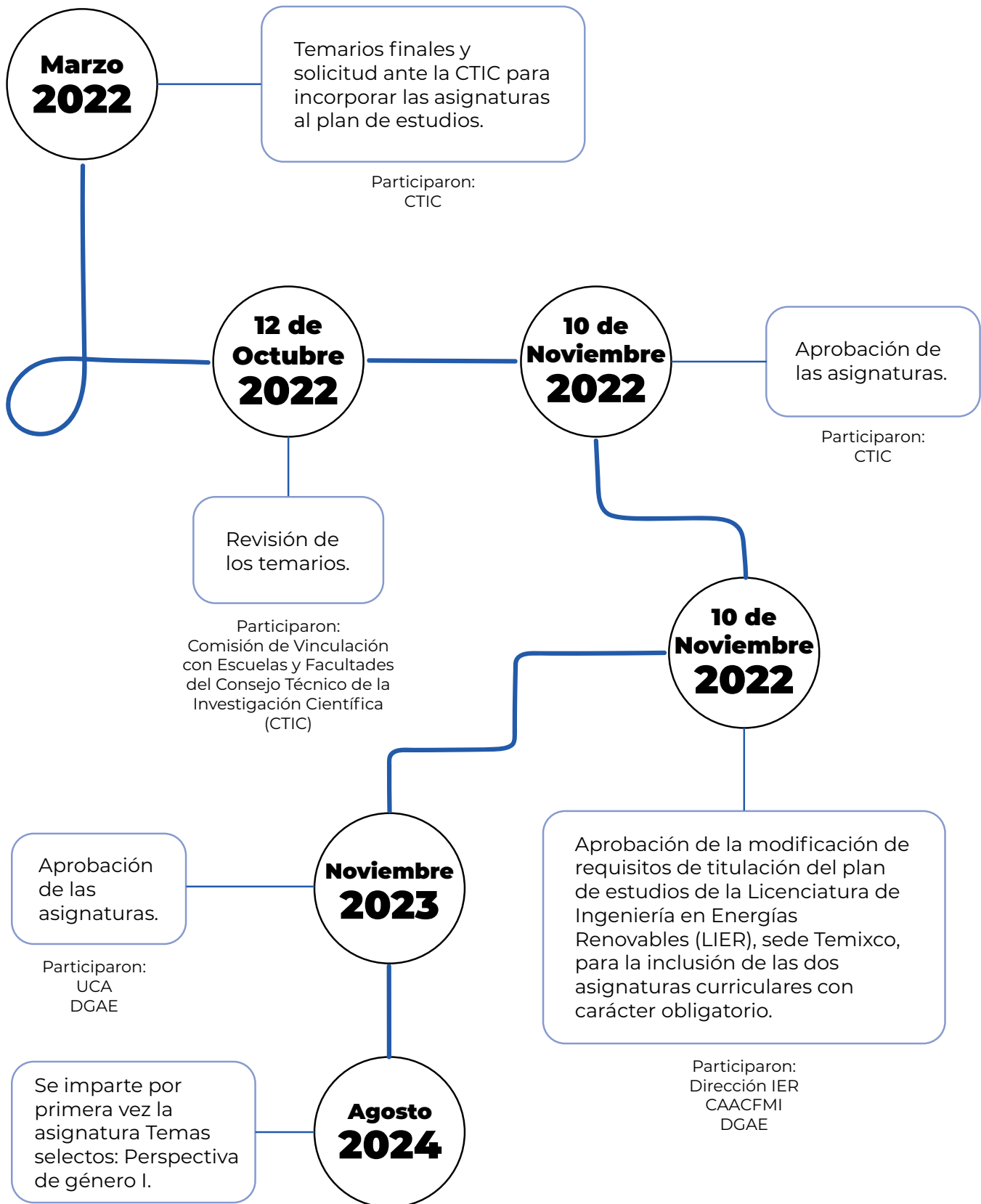


Asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I y Temas selectos: Perspectiva de género II

Instituto de Energías Renovables – Sede Temixco



**Asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I
y Temas selectos: Perspectiva de género II**
Instituto de Energías Renovables - Sede Temixco



**Asignaturas Temas selectos: Perspectiva de género I
y Temas selectos: Perspectiva de género II**
Instituto de Energías Renovables - Sede Temixco

LICENCIATURA DE INGENIERÍA EN ENERGÍAS RENOVABLES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, SEDE TEMIXCO

Claudia Ramírez Rosas
Nicté Yasmín Luna Medina

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

El Instituto de Energías Renovables (IER) junto con otros dos Institutos, dos Centros de Investigación, una Unidad Académica y la Coordinación Central, forman el Campus Morelos de la UNAM. La sede central del campus se ubica en el norte de la ciudad de Cuernavaca, dentro de las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, mientras que el IER se localiza en el municipio de Temixco, a poco más de 21 km al sur del campus central.

Temixco se caracteriza por tener una problemática compleja que lleva a cinturones de pobreza, diferencias sociales, económicas y de seguridad, los cuales hacen que el desarrollo de las actividades sustantivas del IER requiera de una atención particular, muy diferente al implementado en otros campus de nuestra Universidad.

Dentro de la oferta académica del IER, además de los posgrados, se cuenta con la Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables (LIER). La convocatoria de ingreso es anual, con apertura de un grupo por generación; y actualmente se cuenta con una comunidad de aproximadamente 80 estudiantes por semestre. Cabe señalar que las generaciones se han conformado con un porcentaje mayor de hombres y, solo en una generación, se logró la paridad de género.

Como parte de las políticas de transversalización que ha impulsado la UNAM en los últimos años, y en respuesta al oficio CAAUCA/173/2020 de la Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área, dependiente de la Secretaría General, dirigido a los titulares de las entidades académicas de la UNAM para incorporar asignaturas con contenido de género en sus planes y programas de estudios, la Coordinación de la Licenciatura de Ingeniería en Energías Renovables (LIER), sede Temixco, solicitó a la Comisión Interna para la Igualdad de Género del IER-UNAM (CInIG IER) el apoyo para la creación del temario de las asignaturas Temas selectos: Perspectiva de Género I y Temas selectos: Perspectiva de Género II. La CInIG IER invitó a este proceso a la Coordinación de Orientación y Formación

Integral del IER y a la Dirección de Educación para la Igualdad de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU).

En este contexto, al iniciar los trabajos del proceso de creación de dichas asignaturas, consideramos la pertinencia de realizar un diagnóstico que nos permitiera un acercamiento a la realidad contextual de nuestra comunidad universitaria, a fin de identificar los objetivos generales y específicos que deberían contemplarse en el plan de estudios de las asignaturas, así como de los contenidos temáticos que fueran relevantes ante las dinámicas de relaciones de nuestra comunidad.

Para este diagnóstico, estimamos importante tener en cuenta la conformación de los grupos, al ser este un factor a considerar en el análisis de las relaciones académicas y extraescolares que se dan en espacios principalmente masculinizados. Otra característica de nuestro alumnado es que, en su mayoría, proceden de otras entidades del país y durante su trayectoria en la LIER residen en las inmediaciones del Instituto, compartiendo el espacio de la vivienda con personas de su misma u otra generación o incluso del posgrado, por lo que se debe considerar las dinámicas de convivencia que se dan fuera del espacio universitario.

SOBRE EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde el inicio del proceso de creación de las asignaturas, documentamos la metodología que seguimos. Ésta consistió en el diseño de un diagnóstico participativo para identificar las problemáticas en las relaciones de nuestra comunidad estudiantil dentro y fuera del espacio académico. A partir del análisis de los resultados se realizó la propuesta de los temarios.

Para el proyecto de sistematización de experiencias recuperamos información del reporte detallado desarrollado. El taller de sistematización nos permitió identificar que lo más importante en el proceso de creación de nuestras asignaturas y de la metodología que se implementó fue que se dio voz a la comunidad estudiantil a través del diagnóstico realizado a partir de un grupo focal, el cual incluimos en este relato. En este texto también aparecen nuestras voces como autoras, así como las voces de nuestras colegas de la CIGU que participaron como entidad de apoyo y de asesoría.

PROTAGONISTAS EN EL DISEÑO DE LA ASIGNATURA

A partir de que la CInIG recibe la solicitud de la LIER, fuimos designadas para participar en el proyecto Nicté Luna —representante de esta comisión— como coordinadora del proyecto y Claudia Ramírez —jefa de COFI— como colaboradora. A pesar de que ambas teníamos una somera capacitación en el tema, decidimos recurrir a la CIGU para que nos asesoraran y acompañaran en el camino. Así, llegamos a la Dirección de Educación para la Igualdad, comenzamos a trabajar principalmente con Gabriela Gutiérrez y Georgina Romero. Para ello, nos reunimos semanalmente a lo largo de dos meses con ellas para diseñar el instrumento diagnóstico y hacer la propuesta de temarios.

La comunidad estudiantil de la LIER cuenta con características particulares que implican necesidades de formación en perspectiva de género igualmente particulares; por ello, decidimos realizar un diagnóstico con un enfoque cualitativo e interpretativo de las relaciones del alum-

nado, mediante el diseño y aplicación de una entrevista aplicada a un grupo focal que tuviera representatividad de las generaciones vigentes en el año 2021. La guía de entrevista en términos cuantitativos nos permitió establecer categorías de análisis de las narrativas compartidas por las personas que participaron en el ejercicio de grupo focal. Como mencionan Ruth Sautu *et al.* (2005): “la entrevista puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales” (p. 48).

La guía de entrevista contempló tres categorías de estudio:

1. Espacio académico

Dinámicas de interacción social en el aula (presencial y virtual) entre pares.

Dinámicas de interacción social en el aula (presencial y virtual) entre personal docente.

Formas de organización y distribución de trabajo (en el aula, laboratorios).

2. Espacio vivienda

Dinámicas de interacción social entre *roomies*.

Elección de *roomies*.

Formas de organización y distribución de trabajo (en el hogar).

3. Espacio de esparcimiento

Formas de organización en actividades deportivas y recreativas.

Percepción de las relaciones en estos espacios.

Tanto la propuesta de entrevista como la del grupo focal, fue iniciativa nuestra. Con este grupo focal esperábamos "explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permitieran examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera" (Hamui y Varela, 2013, p. 56). Para efectos del diagnóstico, nos permitió conocer cómo perciben las alumnas y los alumnos sus dinámicas de relación y por qué las perciben así.

Para formar el grupo focal se convocó al alumnado de las generaciones activas mediante un correo electrónico, invitándoles a proponer a las personas que les representarían en el ejercicio participativo. El grupo quedó conformado de la siguiente manera: 7^a Generación: una mujer y dos hombres; 8^a Generación: una mujer y dos hombres; 9^a Generación: dos mujeres y un hombre; y 10^a Generación: dos mujeres y un hombre. El ejercicio se realizó el 5 de agosto de 2021, de manera virtual por la plataforma Zoom, bajo la moderación de Georgina Romero y tuvo una duración de 90 minutos.

Una vez que se realizó el grupo focal, Gabriela y Georgina fueron las encargadas de analizar los resultados obtenidos, durante este proceso mantuvimos comunicación por correo electrónico y algunas reuniones virtuales. En la siguiente tabla se muestra la voz de ellas, a través del análisis de los resultados y se recupera la de la comunidad estudiantil mediante sus respuestas.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 1 Desde tu experiencia, ¿qué diferencias percibes en las relaciones de compañerismo en tu grupo, pensando en las configuraciones exclusivamente hombres, exclusivamente mujeres, hombres y mujeres? [Moderadora: precisar cómo era en el ambiente presencial y si se ha mantenido en lo virtual].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo he notado que tienen una actitud de cuidado (no se vaya sola, no lastimarla, etc.). • Procuraban no jugar al 100% porque podían lastimar o consideraban que representaba una desventaja. • Hacen comentarios sobre con quien quieren “ligar”, sobre las nuevas chicas que llegan. • Pero en el salón de clases suele ser diferente la compañía y el trato entre ellos. Entre los hombres somos más agresivos, vulgares. Hacia las mujeres un trato más delicado. • El compañerismo se ve distinguido, por ejemplo, cuando tenemos que cargar cosas, lo que implica actividades de cargar lo hacemos los chicos. No es que les digamos que no lo hagan. • En las mujeres veo más confianza para platicar. • Practicando deportes, era muy común que si de repente estábamos echando reta pasaban el balón poquito. Le tiraban mal, eran delicados por no querer lastimarme. Era incómodo. 	<p>Estereotipos de masculinidad. A los hombres se les elige por ser activos, a las mujeres se les percibe como pasivas.</p> <p>Se considera que los hombres deben cumplir con el rol de protector (las protegen de otros hombres que se esperan sean los agresores). Las mujeres necesitan ser protegidas (se perciben como personas que pueden ser agredidas).</p> <p>Pactos patriarcales entre los hombres. El compañerismo está entre los hombres (la complicidad y aprobación entre ellos).</p> <p>La fuerza física relacionada al estereotipo tradicional masculino.</p> <p>Rol de género de las mujeres como cuidadoras. Estereotipo masculino de ser insensible, no establece vínculos íntimos-emocionales.</p> <p>Estereotipo de que las mujeres son débiles en el deporte. No hay competencia porque se considera inferior a la mujer.</p>	<p>Orden de género y Teorías Críticas de Género.</p>

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 2 Desde tu experiencia, ¿cómo percibes que es la relación docente-alumno/a en el aula, considerando la interacción en función del género? [Moderadora: precisar cómo era en el ambiente presencial y si se ha mantenido en lo virtual]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un profesor afectuoso con las niñas, no lo estoy justificando, el profesor era mucho mayor • Un profesor cuestionaba la capacidad de las alumnas, demeritaba la capacidad de atención de las compañeras. • Un profesor a las chicas hacía más preguntas buscando que se equivocaran, y ya no hacía válida la participación, y soltaba una sonrisa burlona, las chicas terminaban frustradas. • No quería que me estuviera enfadando. • Yo me sentí agredida directamente por uno de los profesores porque tenía actitudes machistas, diferencia de como trataba al alumno y a una alumna. • Nos condicionó el préstamo de libros. Trató de invalidar mis emociones. Me humilló frente a todos mis compañeros, me hizo llorar. 	<p>El ejercicio jerárquico del docente tiene que ver con una conducta cercana al hostigamiento. Aluden a su edad como si no pudieran ponerle límites.</p> <p>No nombran la violencia, es posible que esté invisibilizada.</p> <p>Se asume que la ingeniería es un espacio masculino y que las mujeres no tienen la habilidad lógica matemática.</p> <p>Pone a prueba a las mujeres para evidenciar que las mujeres no pertenecen al espacio de la ingeniería. Las entrena para que sean inseguras a través de un proceso sistemático de violencia para que desistan de ese espacio. Las mujeres son percibidas como intrusas.</p> <p>Desde una postura jerárquica.</p> <p>Facilita recursos al hombre y no a las mujeres, ese trato diferenciado se exhibe ante el grupo.</p>	<p>Violencia por razones de género.</p>

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 3 ¿Qué aspectos consideras para recurrir a un/a ayudante de profesor para aclarar tus dudas? (Esta pregunta tiene la intención de indagar sobre las diferencias en el acercamiento que tiene con las y los ayudantes de profesores, la moderadora puede dirigir la pregunta hacia ¿en quién confían más?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de una mujer: Más segura cuando es una mujer, y ha llegado a pensarlo cuando es un hombre, confía en la comunidad LGBT por experiencias previas, no se acerca si son hombres. Si son ayudantes procura que alguien la acompañe. Las mujeres dan más confianza. • Respuesta de un hombre: No hago ninguna distinción, en el recorrido académico me han brindado la confianza. • Respuesta de un hombre: viene con la primera impresión, si me siento cómodo con él o ella. Las chicas son más comprensivas, puede ser exclusivo por su personalidad, son más empáticas • Respuesta de un hombre: yo con las ayudantes mujeres tengo más confianza, ya que en algunas ocasiones hay actitudes de coqueteo por parte de los ayudantes hombres y es muy incómodo. 	<p>Por sus privilegios de género, los hombres no se sienten en riesgo. Las mujeres tienen que preocuparse en tener condiciones para no ser dañadas, mientras que los hombres no.</p>	<p>Feminismos y luchas de género.</p>
<p>PREG. 4 Cuando trabajan en equipo en actividades del aula, ¿cómo se distribuyen el trabajo y qué elementos consideran para hacer esta distribución?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: se hace una reunión, cada quién elige. Por capacidades y conocimientos. Es con base a lo observado y no por decisión propia. 		

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<ul style="list-style-type: none"> Respuesta de un hombre: cuando son la mayoría de las niñas se discute más cómo se va a trabajar, contrario que cuando son los compañeros es blanco o negro, se hablan más sincero, dicen si es mejor o peor para un tema. Las chicas hacen checklist, a lo largo del trabajo revisan que vayan bien, con los hombres quedó así, hagamos correcciones. Respuesta de una mujer: en equipo, si el equipo me lo asignan les pregunto directamente qué se te da, con qué estarías más cómoda. Identificar para lo que es bueno, se le pregunta y se sugiere cómo le gustaría trabajar. 	<p>Una conducta heteropatriarcal que no permite que las personas puedan aprender. Se limitan a repartir por sus capacidades y sus funciones.</p> <p>Etiquetan y validan en función de lo que otra persona observa en sus capacidades desde la verticalidad. Las mujeres tienen un trabajo más colaborativo y horizontal.</p>	<p>Feminismos y luchas de género.</p>
<p>PREG. 5 Cuando trabajan en equipo, en actividades del laboratorio, ¿cómo se distribuyen el trabajo y qué elementos consideran para hacer esta distribución?</p> <ul style="list-style-type: none"> Respuesta de una mujer: Al momento de conectar o medir era un compañero el que lo hacía, para perforar y usar el taladro y era como que no ocupaba bien la herramienta, y resultó una sorpresa que una mujer supiera usar las herramientas. 	<p>Roles de género. Se asocian a los hombres habilidades asociadas a objetividad, precisión y fuerza.</p>	

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 6 ¿Qué aspectos consideras para seleccionar a tus <i>roomies</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: No me gustaba la idea de rentar con chicos porque son muy desordenados, mi mamá se puso en contacto con la <i>roomie</i>. Ella fue la que acordó, pero las chicas tuvieron la duda por ser un chico, quien le enseñó la casa fue el novio de la chica. • Respuesta de una mujer: yo soy ordenada, si no está en orden yo no estoy bien, ellas son iguales. Si vivía alguien más querían que fuera una chica y no un chico para protegernos. • Respuesta de un hombre: el tema es la confianza y seguridad. Antes de considerarlas a ellas, yo tengo mi núcleo de confianza (hombres y mujeres), ya creo que es más la confianza que depositas a esa persona. • Falta fomentar ambientes donde se pueda tener esa seguridad. 	<p>Las mujeres validan a los hombres que no son agresivos, por lo que ellos las buscan.</p> <p>La seducción del amor romántico del machismo (“siempre miente”).</p> <p>Los acuerdos del uso de los espacios se dan entre hombres.</p> <p>Las mujeres expresan miedo al riesgo a sufrir violencia física (violencia sexual), patrimonial y económica.</p> <p>Roles de género. Se asocian a los hombres habilidades asociadas a objetividad, precisión y fuerza.</p>	<p>Violencia por razones de género.</p>
<p>PREG. 7 ¿Cómo ha sido tu experiencia personal de relación con tus <i>roomies</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ya no se realizó pues se respondió en la anterior. 		
<p>PREG. 8 ¿Cómo se distribuyen el trabajo en casa y qué elementos consideran para hacer esta distribución?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: en esta casa todos somos adultos y sabemos cuándo hace falta hago, y cada quién tiene sus tiempos. • Respuesta de un hombre: en una casa en la que estuve tuvimos una persona que hacía el aseo. En otra, nos repartíamos las actividades entre todos. • Somos adultos y sabemos cuando hace falta trapear, barrer, cuando los baños están sucios 	<p>Las tareas de limpieza son percibidas como parte de la responsabilidad de personas adultas.</p> <p>Sin embargo se observan como acciones individuales, y no como cuidados compartidos.</p>	<p>Orden de género y Teorías Críticas de Género.</p> <p>Autocuidado y Ética comunitaria.</p> <p>Nuevas masculinidades.</p>

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 9 ¿Qué elementos consideras para elegir una actividad deportiva o recreativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: que me guste, que goce de ella, no me preocupa por el entorno o las personas, por el placer que me genera. • Respuesta de una mujer: si los profesores son buena onda; me gusta ir; o si son enojones ya no quiero ir. • No me preocupo por el entorno. • Que me guste, que los profesores cómo son [sic]. 	<p>Ellos no se tienen que preocupar por su entorno.</p> <p>Las mujeres están condicionadas a sentirse seguras.</p> <p>Se busca confianza hacia los profesores.</p> <p>Hay una ausencia de profesoras.</p>	<p>Orden de género y Teorías Críticas de Género.</p>
<p>PREG. 10 Desde tu percepción, ¿qué elementos consideras que determinan la conformación de equipos mixtos en los torneos deportivos del IER?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: tenía que ser por cuota, y no es que buscáramos a una chica, que buscáramos en el de volibol. El propósito era divertirnos, no tanto por hacer puntos. • Respuesta de un hombre: por lo que se tiene que considerar a partir de cómo se observa el físico, incomodidad al decir tú en qué categoría te quedas [sic]. • El cambio era cómo se desempeñaba en el juego más que por su condición de género. 	<p>Admiten que la integración de mujeres a los equipos es por un asunto de “cuota”, no hay una verdadera promoción de la participación mixta en esos eventos.</p> <p>Al considerar que el equipo es mixto desde el punto de vista masculino se pierde el sentido de competencia (no hacer puntos) porque no se considera a la mujer competitiva.</p> <p>Los espacios no se consideran competitivos cuando las mujeres están presentes, quedan como espacios de diversión.</p> <p>La valoración del desempeño deportivo está permeada por el género aún cuando no se dice abiertamente, se justifican los cambios en términos de rendimiento percibiendo que el de los hombres es mejor.</p>	<p>Violencia por razones de género.</p> <p>Orden de género y Teorías Críticas de Género.</p>

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 11 Desde tu percepción, ¿consideras que las actividades deportivas y recreativas son incluyentes? Argumenta tu respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de un hombre: En algún partido mixto un compañero dio un balonazo. El maestro le dijo ten cuidado, es niña. Las actividades son incluyentes, en yoga se debe cuidar si es hombre o mujer porque hay movimientos en los que se debe cuidar a los hombres. Chicos, chicas participen. Las observaciones son en base a las corporalidades [sic]. • Respuesta de un hombre: las personas que entrenaban en su mayoría eran hombres y no me tocó que entrenaran personas de la comunidad LGBTQ+. El basquetbol es un deporte de mucho contacto y los hombres procuraban no defender tan de cerca a las chicas para no lastimarla o ser “rudos”. En el caso en el que el hombre tapara el balón a una mujer le hacían carrilla porque se veía como algo grosero, aunque es un movimiento común en el juego. • Respuesta de una mujer: en la práctica nunca sentí que por el hecho de ser mujer no podría realizar alguna actividad. • Respuesta de una mujer: Aún hay deportes en los que te dicen no, tú eres como niña, no la vas a armar. • Se brindaban igual de actividades del IER, ay, ten cuidado es niña [sic]. 	<p>A partir de los supuestos del esencialismo biológico que establece que todos los machos humanos son más fuertes que las hembras. En la realidad concreta se constata que no es así.</p> <p>Se considera que los hombres son fuertes y las mujeres flexibles.</p> <p>Considerar que las formas de juego difieren entre hombres y mujeres.</p> <p>Que la superioridad física de los hombres puede dañar a las mujeres.</p> <p>Se reduce el deporte a estos atributos biológicos invisibilizando la técnica, el juego, la estrategia, etc.</p> <p>Los hombres que no son rudos son puestos en cuestión como machos activos.</p> <p>Jugar con las mujeres en un estado de igualdad se percibe como feminización de los hombres: debilidad, cobardía.</p> <p>Las mujeres no se miran desde este lugar en las que las colocan los roles y estereotipos de género.</p> <p>El cuidado de las niñas se debe a prejuicios de que su constitución física es inferior. En los años 50 se consideraba que el deporte dañaba la salud de las mujeres y aún peor, se consideraba que la musculación que adquirían era negativa para su belleza y para el cumplimiento de roles de maternidad y subordinación en la sexualidad y el erotismo.</p>	<p>Cuerpo, tecnología e infraestructura.</p> <p>Orden de género y Teorías Críticas de Género.</p>

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

PREGUNTA/RESPUESTA	ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	TEMA
<p>PREG. 12 ¿Qué elementos de desigualdad de género percibes en el desarrollo de las actividades deportivas y recreativas? [Moderadora: guiar la reflexión desde la conformación de los equipos deportivos hasta la interacción en la cancha].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta de una mujer: Era una sorpresa cuando las chicas metían gol en uno de los penales, y la sorpresa era diferente cuando era un chico. 	<p>Es sorprendente porque no se tienen las mismas expectativas de ambos géneros. Además, de que esta exposición pública puede cohibir a las mujeres porque se les asigna un trato diferenciado y en algunas ocasiones, masculino.</p>	

Fuente: Elaboración de matriz: Gabriela Gutiérrez Mendoza, CIGU.
 Elaboración de tablas: Georgina Romero Gaeta, CIGU.
 Año 2024.

Con base en estas respuestas, Gabriela y Georgina hicieron el análisis tomando en cuenta la presencia de violencias, así como el conocimiento y desconocimiento de los temas. Ellas determinaron las siguientes categorías de estudio, que se consideraron en la definición de los contenidos temáticos: estereotipos de masculinidad y de la feminidad, pactos patriarcales, roles de género, invisibilización de tipos de violencia, conductas heteropatriarcales, corresponsabilidad de cuidado y trabajo doméstico, esencialismo biológico. Estos temas se abordan en el temario de la primera asignatura.

Además de los temas colocados a partir del análisis, consideramos importante relacionar el tema de género con el área principal de su profesión: el sector energético renovable, incluyendo los temas de androcentrismo en la ciencia, así como género y energía, que se verán en la segunda asignatura.

¿POR QUÉ TEÓRICO-PRÁCTICA? ¿POR QUÉ EN LOS PRIMEROS SEMESTRES?

Las asignaturas se planearon como teórico-prácticas (en 50% de sus horas semanales), a fin de trabajar la apropiación de los conceptos teóricos mediante la reflexión e introspección personal y de facilitar que el alumnado pueda interiorizar los aprendizajes esperados y llevarlos a su vida cotidiana en sus relaciones interpersonales. Los temas que se incluyen en cada asignatura dan la

posibilidad de deconstrucción de nuestra perspectiva personal, colectiva y relacional, lo que se puede trabajar mediante actividades prácticas a manera de taller vivencial.

Otro aspecto importante de nuestras asignaturas es su ubicación en el mapa curricular, ya que se impartirán en los primeros dos semestres de la carrera, la cual se determinó —en consideración a ciertas particularidades de nuestra comunidad estudiantil y que principalmente se conforma por personas foráneas a Temixco—, que, al ingresar a la licenciatura, se mudan a este municipio y comparten el espacio de la vivienda con sus dinámicas e implicaciones. Esto da lugar a otras formas de relaciones que trascienden el espacio académico y abren la posibilidad de experimentar formas y tipos de violencia que se espera sean prevenidas con estas asignaturas.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ASIGNATURA

Completados los temarios de las asignaturas se dio paso al proceso de aprobación por parte del Consejo Técnico de la Investigación Científica, que se logró el 10 de noviembre de 2022. En noviembre del 2023 la asignatura fue aprobada por el Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías y la Dirección General de Administración Escolar (DGAE). La primera clase de la asignatura Temas selectos: Perspectiva de género I tuvo lugar el 13 de agosto de 2024.

Referencias

- Hamui-Sutton, Alicia., y Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55–60.
- Kitzinger, Jenny. (1994). The Methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Sautu, Ruth., Boniolo, Paula., Dalle, Pablo., y Elbert, Rodolfo. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.



Conclusiones

TRAYECTORIAS Y HALLAZGOS

Mónica Quijano Velasco
Marcela Morales Magaña
Luis Miguel García Velázquez

El trabajo de sistematización de las experiencias de creación de asignaturas generales e introductorias en materia de género reunido en este libro es el resultado de una labor colectiva en la que participaron docentes, personal académico, funcionariado, personal administrativo y estudiantes. Como puede apreciarse en la lectura de los capítulos que lo conforman, este trabajo fue plural y diverso, integrado por una amplia variedad de enfoques y formas de escritura que ponen de manifiesto la diversidad de formas de trabajar y de construir, en colectivo, la historia de cada asignatura. Sin embargo, este trabajo también nos permitió encontrar puntos comunes que, a modo de cierre, queremos compartir como hallazgos a partir de esta experiencia.

Una reflexión compartida por el colectivo que participó en el proyecto tiene que ver con las expectativas institucionales sobre la incidencia de las asignaturas para prevenir y resolver las problemáticas de violencia de género en las comunidades, que superan más allá de lo razonable las métricas establecidas en cualquier otra asignatura. Si bien estas asignaturas son fundamentales para incorporar la reflexión sobre las desigualdades, brechas y sesgos de género en el mundo social y en la Universidad, no pueden sustituir políticas integrales en materia de género. Una sola asignatura no podrá prevenir las violencias ni eliminar la desigualdad en el espacio universitario. Además, la resistencia activa de grupos en las distintas entidades, tanto de estudiantes como de docentes y funcionariado, repercute en una sensación de vigilancia excepcional comparada con el resto de las asignaturas.

Al familiarizarse con la diversidad de formas en que las asignaturas se articulan en los programas, el colectivo ha enfatizado la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, ya que en su mayoría mantienen un estatus que no las ha incorporado plenamente dentro de las currículas. Al permanecer como asignaturas sin créditos o como requisito de egreso o titulación, se les confiere una posición marginal ante el resto de la carga académica del estudiantado, en virtud de que parece no ser admitida formalmente su importancia académica ni institucional. Además, la multiplicidad de figuras utilizadas para vincular las asignaturas con el currículum

no asegura, en todos los programas, su impacto permanente en la comunidad estudiantil. Otra problemática identificada en gran parte de las entidades académicas es la carencia de una organización académico-administrativa que gestione la impartición de las asignaturas, así como los procesos de selección y cuidado de los perfiles del personal docente que las imparta. Esto hace que el proceso dependa de la buena voluntad de la autoridad en turno y de la persona que esté a cargo de la gestión, lo cual ha minado, en varios espacios, el sentido de la existencia de estas asignaturas y ha dejado fuera a actoras que apoyaron en un inicio, pero que no forzosamente son valoradas cuando cambia la administración o con la institucionalización de las asignaturas. Uno de los retos que se tienen por delante es atender a esta situación, ya que abona a la vulnerabilidad tanto de las personas docentes como de las asignaturas. En este sentido, sería conveniente que se crearan cuerpos colegiados (comités académicos asesores o equivalentes), conformados por personas que acrediten una trayectoria en temáticas de género y feminismos en docencia o en investigación, que acompañen y aconsejen en los procesos administrativos, como puede ser la contratación o permanencia de docentes al frente de las asignaturas.

Si bien la temporalidad y el recorrido histórico de cada asignatura es muy singular, otra reflexión compartida por el grupo se refiere a las prácticas pedagógicas cotidianas dentro del aula. De inicio, se reconoce la convicción que tiene el profesorado que imparte las asignaturas sobre su impacto en la formación del estudiantado, así como la conciencia que ha surgido en varias entidades sobre la oportunidad que representa para incidir en etapas sucesivas de formación, creación e investigación durante su trayectoria universitaria. Vinculado con esto último, se observa que, más allá de los temas de género, entre el profesorado se reconoce la importancia de ahondar en contenidos relacionados con la producción de conocimiento, por lo que se han incluido, como tema o como eje transversal, las epistemologías feministas. Además, esto se alinea con el esfuerzo de cada cuerpo de docentes por ir más allá de un temario fijo, al reconocer la necesidad de dinamizar los contenidos de las asignaturas para producir resonancia con las problemáticas de cada generación y cada comunidad estudiantil.

Se manifiesta también un aprecio por la creatividad de las prácticas docentes en la diversidad de asignaturas, que buscan integrar la historia personal, la dimensión emocional, la corporalidad y la producción creativa de registros materiales que vayan más allá de las tareas convencionales de evaluación. A la par, se expresa la necesidad de incorporar marcos pedagógicos que provean un andamiaje en esta exploración de las prácticas, como pueden ser los feministas. El profesorado también manifiesta una inquietud por establecer prácticas para gestionar las conversaciones que se suscitan y la narración de experiencias al interior de los grupos, que atiendan la emocionalidad y la vulnerabilidad asociadas al abordaje de ciertas temáticas; a partir de ello, surge la convicción de que el tema de los cuidados está en el centro de la relación con el estudiantado, de buscar otra forma de relacionarse, a partir del reconocimiento mutuo, del habla respetuosa y del disenso cuidadoso.

Un punto de partida para la sistematización de experiencias fue el reconocimiento de que muchas de estas asignaturas son resultado de los movimientos de estudiantes organizadas, principalmente a partir del 2019; por esta razón, gran parte de ellas tienen como eje central la prevención de las violencias por razones de género y el autocuidado comunitario. En el grupo

de sistematización también hubo una reflexión compartida sobre la importancia de visibilizar el esfuerzo colectivo que ha implicado crear y sostener cada una de las asignaturas; cada ruta elegida brindó la posibilidad de reencontrarse al interior de las entidades y hacer un recuento de lo que se ha alcanzado y de las alianzas que lo han hecho posible. En consonancia con esto, las docentes comprometidas con las asignaturas han sido reconocidas durante su proceso de creación —y su posterior implementación— como académicas feministas por parte de la comunidad estudiantil.

Sin embargo, otro aspecto que es necesario mencionar es la precariedad laboral de gran parte del personal docente involucrado, sobre todo en los procesos de diseño y planeación, ya que al ser la mayoría profesorado de asignatura, este trabajo no fue remunerado y, en algunos casos de pilotaje, tampoco se remuneró su trabajo en el aula. Además, las temáticas administrativas y académicas de género se encuentran concentradas en pocas figuras al interior de las entidades, lo que produce un desgaste físico y emocional que incide en el cuerpo docente que las imparte. La vulnerabilidad del personal docente involucrado también es visible en la desprotección que se tiene con respecto a la contratación o permanencia en la impartición de las asignaturas, ya que se corre el peligro (muy real en algunos espacios) de que se deje fuera a docentes por razones más políticas que académicas.

Otro de los retos desprendidos del intercambio realizado durante los talleres fue la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que permitan medir de manera cualitativa el impacto que la implementación de estas asignaturas ha tenido durante el tiempo que llevan operando: ¿cómo han sido recibidas por la comunidad estudiantil?, ¿qué beneficios han traído para la co-construcción de ambientes educativos más incluyentes y libres de violencia?, ¿cómo han impactado estas asignaturas en la propia concepción que tienen de su disciplina y futura profesión?, ¿qué temáticas o situaciones que no se han contemplado deberían de incluirse?, etcétera.

También surgieron algunas reflexiones a partir del propio proceso de sistematización que nos gustaría incluir. Por una parte, muchas de las emociones que se suscitaron con el proceso están vinculadas con la incertidumbre generada por la complejidad de realizar un ejercicio colectivo de sistematización que diera margen suficiente para incorporar especificidades a partir de la situación de cada asignatura. Por otra parte, un efecto particular que apareció con gran potencia fue el disfrute de reconocer al colectivo de sistematización como un grupo que trabaja en pro de las asignaturas de género de la Universidad, así como de descubrir resonancias en las experiencias compartidas. Incorporar en la sistematización de experiencias a la totalidad de personas actoras que hicieron parte del proceso en cada entidad resultó un gran desafío que no logró concretarse. En buena parte de los casos se han planteado estrategias para continuar colectivizando estos procesos más allá del alcance de este texto, a fin de que más y más voces vayan sumándose al recuento. En particular, recuperar testimonios del estudiantado fue un proceso difícil, especialmente para profundizar en las formas en que las asignaturas han incidido en etapas posteriores de su formación académica o, en el caso de algunas entidades, en su vida profesional. Se señala también en muchos equipos la necesidad de organizar archivos en cada entidad que puedan gestionar y preservar de forma constante los registros fotográficos y los productos elaborados a partir de las clases, entre otros materiales. De esta forma, aparece como una constante en la reflexión colectiva la necesidad

de proyectar la sistematización como un proceso continuo, que permita dar seguimiento a todas las preguntas planteadas en este primer ejercicio.

El trabajo recogido en este libro da cuenta del gran compromiso de diversas personas integrantes de la comunidad universitaria por pintar el currículum de violeta. Por las características de las asignaturas y de su proceso de creación e implementación, da cuenta también de las posibilidades que permite el trabajo en colectivo, el cual, a pesar de las resistencias y dificultades, puede verse como un proceso efectivo y favorable para la construcción de una comunidad universitaria más abierta a la equidad y a la diversidad. En este sentido, el camino recorrido es sin duda muy importante para emprender la transformación tan necesaria hacia una Universidad incluyente, diversa y libre de violencias por razones de género. En poco tiempo se ha logrado mucho y no cabe duda de que este proceso continuará y seguirá ampliándose. Por ejemplo, mientras realizamos el proyecto y escribimos en colectivo este libro se han ido sumando otras Escuelas y Facultades al diseño y elaboración de asignaturas, como la Facultad de Ciencias, la Facultad de Medicina, así como varias de las Facultades de Estudios Superiores. Sin embargo, falta todavía un largo trecho por recorrer. A modo de ejemplo podemos señalar que del total de los planes de estudio que conforman el Sistema Escolarizado de las licenciaturas de la UNAM, solo una tercera parte integra una asignatura obligatoria en materia de género. La cifra baja mucho más si consideramos la inclusión transversal de la perspectiva de género en los planes de estudio. Esto nos pone también atentas, en alerta, para no dejar de impulsar la creación de más asignaturas obligatorias que nos permitan seguir pintando de violeta el currículum, hasta alcanzar el cien por ciento de los planes de estudio de la Universidad. Los caminos aquí congregados pueden ser una guía para continuar este proceso, para seguir pintando, en colectivo, al currículum de violeta.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
Rector

DRA. PATRICIA DOLORES DÁVILA ARANDA
Secretaria General

MTRO. TOMÁS HUMBERTO RUBIO PÉREZ
Secretario Administrativo

DRA. DIANA TAMARA MARTÍNEZ RUÍZ
Secretaria de Desarrollo Institucional

LIC. RAÚL ARCENIO AGUILAR TAMAYO
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

MTRO. HUGO ALEJANDRO CONCHA CANTÚ
Abogado General

MTRO. NÉSTOR MARTÍNEZ CRISTO
Director General de Comunicación Social

DRA. ROSA BELTRÁN ÁLVAREZ
Coordinadora de Difusión Cultural

DR. MIGUEL ARMANDO LÓPEZ LEYVA
Coordinador de Humanidades

DRA. MARÍA SOLEDAD FUNES ARGÜELLO
Coordinadora de la Investigación Científica

DRA. NORMA BLAZQUEZ GRAF
Coordinadora para la Igualdad de Género

COORDINACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNAM

(CIGU)

DRA. NORMA BLAZQUEZ GRAF
Coordinadora para la Igualdad de Género en la UNAM

DRA. MARTHA PATRICIA CASTAÑEDA SALGADO
Dirección Académica

DRA. MÓNICA QUIJANO VELASCO
Educación para la Igualdad

MTRA. SANDRA BARRANCO GARCÍA
Transversalización de Políticas Universitarias

MTRE. RUBÉN HERNÁNDEZ DUARTE
Políticas de Igualdad y no Discriminación

LIC. KARLA PAULINA AMOZURRUTIA NAVA
Gestión Comunitaria y Erradicación de las Violencias

DRA. PAULINA URIBE MORFÍN
Cultura y Comunicación para la Igualdad

LIC. DARÍO CAMACHO LEAL
Programa Integral de Trabajo con Hombres

DR. JOSÉ MARTÍN ZAMALVIDE TORTT
Unidad de Análisis y Diagnósticos

MTRA. ROSALBA CRUZ MARTÍNEZ
Consejería Jurídica

Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM, es una obra colectiva publicada por la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU) en la que participaron 48 personas autoras y algunas colectivas, con una amplia variedad de enfoques y formas de escritura. El libro recopila las experiencias de actoras y actores —sobre todo actoras— que en los últimos años han impulsado, diseñado e implementado las asignaturas obligatorias en materia de género en la UNAM. Contiene, además de los 16 capítulos dedicados a diferentes entidades académicas, líneas del tiempo y fichas técnicas de cada asignatura.



IGUALDAD
DE GÉNERO UNAM