

Pedagogías feministas para todo el mundo en las universidades: ¿afrenta, contradicción, transgresión, transformación, utopía?

Aranzazú Esteva-Romo

RESUMEN

En el presente escrito expongo las primeras interpretaciones de un estudio documental sobre pedagogías feministas, desde la articulación de mi propia experiencia como profesora universitaria feminista, con aportes de la teoría feminista y con principios del campo de la pedagogía crítica, a fin de contribuir a la discusión acerca de las posibilidades de llevarlas a la práctica para todo el mundo. Parto de varias interrogantes: ¿para qué y por qué las pedagogías feministas?, ¿qué principios las sostienen?, ¿qué es lo que está en juego en sus planteamientos?, ¿cómo se han desarrollado y cómo continuar su práctica?, y, en particular, ¿qué posibilidades para ellas en las universidades? Comparto una perspectiva histórica, generalidades acerca de las propuestas y las acciones, diversidad en las posturas relacionadas con diferentes reivindicaciones, agendas y contextos, así como debates, problematizaciones, apuestas y pendientes, que retomé de los textos revisados.

Palabras clave: pedagogías feministas, universidad, género.

Aranzazú Esteva-Romo

aranzazu.esteva@uatx.mx; aranza.esteva@yahoo.com.mx

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México. Profesora-investigadora del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Temas de investigación: educación superior, formación docente, feminismos, género y educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8220-5867>.



Pedagogías feministas para todos nas universidades: afronta, contradicción, transgressão, transformação, utopia?

RESUMO

Neste artigo, apresento as primeiras interpretações de um estudo documental sobre pedagogias feministas, a partir da articulação da minha própria experiência como professora universitária feminista, com contribuições da teoria feminista e de princípios do campo da pedagogia crítica, a fim de contribuir para a discussão sobre as possibilidades de colocá-las em prática para todos. Parto de várias perguntas: para que e por que as pedagogias feministas?, quais princípios as sustentam?, o que está em jogo em suas abordagens?, como elas se desenvolveram e como continuar sua prática?, e, em particular, quais possibilidades elas têm nas universidades? apresento uma perspectiva histórica e generalidades sobre as propostas e ações, a diversidade nas posições relacionadas a diferentes demandas, as agendas e contextos, assim como os debates, problematizações, interesses e questões em aberto que retomei dos textos revisados.

Palavras chave: pedagogias feministas, universidade, gênero.

Feminist pedagogies for everyone in universities: provocation, contradiction, transgression, transformation, utopia?

ABSTRACT

In this paper, I present the initial results of a documentary study on feminist pedagogies, drawing on my own experience as a feminist university professor, along with contributions from feminist theory and principles from the field of critical pedagogy, to contribute to the discussion regarding the possibilities of putting them into practice for everyone. I begin with several questions: What is the purpose of feminist pedagogies, and why do they exist? What principles underpin them? What is at stake in their approaches? How have they evolved, and how can their practice be sustained? And, in particular, what possibilities exist for them within universities? I share a historical perspective and general observations regarding the proposals and actions, the diversity of positions related to different demands, the agendas and contexts, as well as the debates, problematizations, commitments, and pending issues that I drew from the reviewed texts.

Keywords: feminist pedagogies, university, gender.

Recepción: 06/11/24. **Aprobación:** 21/01/26.

Presentación

Desde la Historia con mayúscula, aquella que fue registrada por los vencedores, las pedagogías se han construido a partir de posturas androcéntricas. Basta con revisar manuales como *Historia de las ideas pedagógicas* de M. Gadotti (2005) para constatar que, de la antigüedad hasta el siglo XX, el desarrollo del pensamiento pedagógico se muestra como una creación prioritariamente masculina. Así, tenemos que los clásicos en educación son Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Makarenko, Freinet, Freire, entre muchos más, la excepción es María Montessori. En las últimas décadas, gracias a la labor de historiadoras feministas, se han recuperado aportaciones hechas por mujeres al conocimiento pedagógico que fueron inicialmente borradas. Sin embargo, hay poca conciencia sobre este androcentrismo, nadie las nombra pedagogías masculinas, sencillamente porque en el orden social patriarcal, lo masculino representa lo universal. En cambio, mencionar *pedagogías feministas*¹ remite inmediatamente a prejuicios, pues se asocia a hegemonía femenina y se desvincula a los hombres. La apuesta es más compleja de lo que plantea esta mirada binaria y jerarquizada.

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pedagogías feministas? Sí, es respecto de mujeres, pero de mujeres que habitan un mundo dominado por lo masculino, donde se relacionan de formas complejas con hombres, otros géneros y entre ellas mismas. Hasta ahora, no hay un modelo como tal, sino que, desde la década de 1960, dentro del contexto del movimiento feminista, de la teoría feminista y de las pedagogías radicales, se han construido experiencias y discursos de manera fragmentada y marginal (Gore, 1996). Hasta ahora, en la acción la tendencia es que sea un asunto prioritariamente de y para mujeres, pero no a fin de obtener un poder represor, sino como vía de un empoderamiento para la emancipación y la transformación social.

Las primeras de estas iniciativas educativas se dieron sobre todo en espacios colectivos en sintonía con los principios del movimiento feminista y de la educación popular, como fueron los grupos de conciencia entre mujeres (Maceira, 2008). Después se llevaron a las universidades a través del trabajo del feminismo académico (Gore, 1996; hooks, 2021a; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 2024). Durante este primer cuarto de siglo XXI, comienzan a plantearse en otros niveles de educación formal, con jóvenes e infancias (Mozziconacci, 2022). En especial, empiezan a cobrar un cierto interés dentro del campo del estudio pedagógico, al mismo tiempo que las feministas expresan su deseo de desarrollar un discurso y una praxis puntualmente pedagógicas. Prueba de ello es el aumento de publicaciones que abordan el tema. De esa manera, desde el principio se entretienen dos apuestas, una feminista de visibilización, justicia y emancipación de las mujeres; otra de pedagogía crítica para la liberación, justicia y democracia, donde a veces pesa más la primera y en otras más la segunda, dependiendo del campo del cual se parta (Gore, 1996).

En ese escenario, aclaro que en el presente estudio no estoy hablando de un adoctrinamiento feminista, sino de *redefiniciones feministas* de la educación (Mozziconacci, 2022), que implican poner en el centro de las reflexiones pedagógicas a las relaciones entre mujeres, hombres y disidencias sexogenéricas, que se dan en diversos contextos determinados por clasismos, sexismos y racismos, con el deseo de crear una vida mejor para todas las personas. Es trascender la crítica, para pensar en la integración de lo considerado masculino con lo femenino, como un todo, por ello creo que debemos apostar por que sean pedagogías *para todo el mundo*.

En los textos que consulté (Gore, 1996; hooks 2021a y 2023; Korol, 2007 y 2019; Maceira, 2008; Espinosa *et al.*, 2013; Cariño *et al.*, 2017; Mozziconacci,

¹ Retomo la apuesta del libro de b. hooks, *El feminismo es para todo el mundo* (2017).



2022; Báez y Sardi, 2024) se manifiesta que, tanto en los discursos como en las prácticas, falta ahondar en aspectos filosófico-políticos, teórico-conceptuales y metodológico-didácticos, a fin de establecer consensos, entretener y evidenciar lo común. Al mismo tiempo, se expresa que éstas deben ser situadas, estar abiertas a los cambios permanentes, a los contextos, a la diferencia y a la pluralidad, en especial, en sintonía con otras emancipaciones de clase, raza o preferencia sexual.

Entre la gama de posibilidades, desde la segunda mitad del siglo pasado en aulas universitarias se llevan a cabo prácticas pedagógicas con enfoques feministas (Gore, 1996; hooks, 2021a; Revelles y Gozález, 2017; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 20024), lo cual es de destacarse debido al rol social, cultural y político de estas instituciones; pero también implica grandes retos por el orden de género que aún las atraviesa. En este contexto institucional dominado históricamente por hombres, hablar de pedagogías feministas suena a afrenta y contradicción, por lo cual se considera indispensable potenciar cambios de fondo (Segato, 2020).

Dicho escenario me empuja a plantear preguntas fundantes: ¿para qué y por qué las pedagogías feministas?, ¿qué principios las sostienen?, ¿qué es lo que está en juego en sus planteamientos?, ¿cómo se han desarrollado y cómo continuar su práctica?, y, en particular, ¿qué posibilidades hay para ellas en las universidades? En este tenor, actualmente realizo un estudio de largo aliento, cuyo objetivo general es, desde la teoría feminista y del campo de la pedagogía crítica, analizar bibliografía y prácticas sobre pedagogías feministas, partiendo de mi vivencia como profesora investigadora universitaria feminista, retomando los escritos publicados acerca del tema y recuperando experiencias de personas, con la intención de plantear una propuesta situada.

Sin embargo, en las siguientes páginas comparto únicamente los primeros avances de la investigación, que, por el momento, corresponden a la toma de

conciencia de mi labor y al estudio documental. Me encuentro aún en una etapa panorámica, pero con lo recorrido ya puedo presentar una perspectiva histórica, generalidades sobre los planteamientos y las acciones, diversidad en las posturas relacionadas con diferentes reivindicaciones, agendas y contextos, así como debates, problematizaciones, apuestas y pendientes.

Inicio con la exposición de mi lugar de enunciación. Después presento un breve recuento histórico sobre las relaciones entre feminismo, educación y pedagogía. En un tercer momento, tomando como punto de partida mi práctica docente universitaria feminista, me centro en rescatar y analizar los estudios seleccionados acerca de las pedagogías feministas. Luego hago una pausa para abordar la historia de la universidad desde una perspectiva de género. A manera de cierre, planteo mis primeras reflexiones sobre las posibilidades de desarrollar estas pedagogías en los actuales contextos universitarios.

Punto de partida

En la actualidad soy profesora investigadora universitaria feminista en un centro de investigación sobre educación, que pertenece a una universidad pública y de provincia. Soy mujer, de clase media, mestiza, blanqueada y heterosexual. Y a partir de ese ser invento cada día mi labor como académica. Así, mi principal lugar de enunciación es la academia que, históricamente, ha sido eurocéntrica, androcéntrica, centrada en lo racional, en lo teórico, y jerárquica. Pero que, a la par, tanto por impulsos internos como externos, también ha sido un espacio para el desarrollo de pensamientos críticos como son el marxismo, el estructuralismo, el posestructuralismo, la teoría social crítica, las teorías feministas, el pensamiento sistémico y complejo, el pensamiento decolonial, el poshumanismo.

En esta complejidad de pensamientos, de manera primordial las posturas críticas han influido mi andar. Ideológicamente me asumo como feminista, ya que estoy a favor de la vida, la visibilización, el

reconocimiento, el respeto y la emancipación de las mujeres, a fin de seguir desmantelando el sistema complejo de dominación masculina, y permitir la construcción de sociedades más justas, donde lo común sea la diferencia en igualdad. Retomando a b. hooks (2017), soy partidaria de un *feminismo para todo el mundo*, antixista, antirracista, anticlasista y anticapitalista, hacia el amor en toda su amplitud.

Epistémicamente me identifico con la postura del conocimiento situado y encarnado desarrollado por D. Haraway (1995), cuando dijo que todo conocimiento se construye desde algún lugar y algún cuerpo. Me uno a las teorías feministas que nombran el orden social patriarcal, creado a partir de los mandatos naturalizados, dicotómicos y jerarquizados, sobre lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Donde el primero es superior porque representa la racionalidad, la fuerza física, el pensamiento abstracto, es el productor y proveedor, por lo tanto, su rol está en lo público; la segunda es inferior por representar lo emocional, la debilidad física, el pensamiento concreto, es la reproductora y cuidadora, con lo cual se justifica su lugar en lo doméstico. Y me identifico con las metodologías feministas que parten de la experiencia personal para construir conocimientos, esto es, recuperan la subjetividad dentro de los procesos de investigación, asumen que la creación científica implica caminos no lineales, para darle un lugar importante a las reflexiones *a posteriori*, y traen al centro del quehacer académico al cuerpo y a lo sentires (Ruiz y García, 2023).

En esta etapa del estudio, he recuperado el trabajo de varias autoras —no encontré autores—. Así, cuento con un conjunto de 63 tres escritos; pero centré mi análisis en una selección más pequeña, a partir de criterios que expongo más adelante. En orden cronológico, el primero que data de 1993 es ya un clásico: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, de J. Gore (1996). Un año después, en 1994, la célebre feminista afroestadounidense b. hooks publicó *Enseñar a transgredir. La*

educación como práctica de la libertad (2021a). Desde el territorio de la educación popular, *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular* (2007), coordinado por C. Korol, integrante del grupo de argentinas Pañuelos en Rebeldía. La tesis publicada de L. Maceira *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta* (2008). El conversatorio *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces* (2013), de Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones y K. Ochoa. El ensayo de b. hooks “La pedagogía y el compromiso político: un comentario” (2023), como parte de su libro *Respondona*, impreso en 2015. Un segundo conversatorio *Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas* (2017), de C. Cariño, A. Cumes, O. Curiel, M. Garzón, B. Mendoza, K. Ochoa y A. Londoño. De nuevo bajo la coordinación de C. Korol, el libro *Feminismos territoriales. Hacia una pedagogía feminista* (2019). De la francófona V. Mozziconacci, *¿Qu’est-ce qu’une éducation féministe? Égalité, émancipation, utopie* (2022) —*¿Qué es una educación feminista? Igualdad, emancipación, utopía*—, y el reciente libro de J. Báez y V. Sardi *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas* (2024).

Son aportaciones, pertenecientes a los campos de la teoría feminista y de la pedagogía radical, que comparten apuestas en común, aunque también cada una pone énfasis en aspectos diferentes, dependiendo de sus contextos sociohistóricos, cuerpos, emociones, experiencias, posicionamientos políticos y miradas teóricas. En la elección consideré tres grandes criterios. Primero, cuentan con reconocimiento dentro de los discursos pedagógicos feministas, como son los casos de las anglosajonas J. Gore y b. hooks. Segundo, que además de las experiencias personales, son textos que abordan aspectos filosóficos, ontológicos, políticos y teóricos, con la intencionalidad de aportar a la construcción de pedagogías feministas, como lo hacen C. Korol, L. Maceira, Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones, K. Ochoa, C. Cariño, A. Cumes, O. Curiel, T. Garzón, B. Mendoza, A. Londoño, V. Mozziconacci, J. Báez y V. Sardi. Tercero,



que representen diferentes voces —académicas, activistas, educadoras, autoras del sur, del norte, de distintas razas y culturas—. Aunque numéricamente reconozco que hay más presencia latinoamericana, debido a mi interés por las miradas comunitarias y decoloniales. Así, en un diálogo con ellas a través de sus textos, fui tejiendo las ideas que dan contenido a este nuevo escrito, para seguir sumando a las pedagogías feministas, desde las cuales redefinir la educación, como un acto de justicia histórica, pero también como propuesta de nuevos caminos para todo el mundo.

Contexto histórico: movimientos feministas y pedagogías radicales

La relación educación-pedagogía-feminismo es una histórica construcción de entrecruzamientos que se ha ido transformando y, sobre todo, diversificando a partir de las diferentes posturas y reivindicaciones de los movimientos feministas, y de los distintos pensamientos pedagógicos. En los inicios ilustrados de lo que hoy conocemos como feminismo —siglos XVIII y XIX— el objetivo estaba en que las mujeres alcanzaran derechos civiles, políticos, sociales y humanos. En ese sentido, se buscaba recuperar una humanidad negada, para obtener una igualdad en el orden social y político de dominación masculina. En el plano de la educación se luchó para que ellas tuvieran acceso a las escuelas (Mozziconacci, 2022). Dos siglos más tarde, en una buena parte del mundo, desde el preescolar hasta el nivel superior, los números establecen paridad. En especial, se advierte que niñas, jóvenes y mujeres tienen un mejor desempeño en los estudios escolares (UNESCO-IESALC, 2021), con lo cual se sustenta el discurso políticamente correcto sobre la igualdad en educación y se da por satisfecha la lucha de las feministas. Sin embargo, estudios con perspectiva de género afirman que esta feminización no ha erradicado sesgos, pues persisten desigualdades, discriminaciones, exclusiones, invisibilizaciones, borrados, cosificaciónes, acosos y abusos sexuales, en

lo horizontal y lo vertical, en lo institucional, epistémico y pedagógico (UNESCO-IESALC, 2021). E incluso, ese mejor desempeño escolar paradójicamente también es parte del sexismo (Subirats, 2016).

Por otro lado, desde la segunda mitad del siglo pasado, con un nuevo impulso del movimiento feminista, la lucha trascendió la obtención de la igualdad de derechos. Las voces de las mujeres denunciaban violencias simbólicas, psicológicas, emocionales, físicas y sexuales en sus relaciones sociales, amorosas o laborales con los hombres. Ante lo cual, demandaban transformaciones, empezando por el reconocimiento de las diferencias, a fin de valorizar lo que patriarcalmente se consideró inferior, como son cuerpos, sexualidades, emociones, placeres, intuiciones, cuidados, reproducción, lo colectivo y lo comunitario (Maceira, 2008; Mozziconacci, 2022).

Al mismo tiempo, también se cuestionó el concepto de mujer creado desde un feminismo occidental blanco, que se había convertido en un discurso hegemónico. Comienzan a levantarse las voces de las afrodescendientes, indias, indígenas, árabes y mestizas quienes, además, nombran la interseccionalidad con otros tipos de opresiones como son la clase, la raza y la preferencia sexual (Maceira, 2008; Mozziconacci, 2022).

En dicho contexto, la educación ya no solo era un derecho sino, sobre todo, un camino para la formación feminista. Organizaciones, colectivos, círculos de mujeres se convierten en espacios para llevar a cabo actos pedagógicos radicales y en herramientas educativas populares (Korol, 2007; Maceira, 2008; Mozziconacci, 2022). En las universidades especialmente estadounidenses, mediante los estudios de las mujeres, profesoras feministas aprovecharon el momento histórico para promover dentro de sus aulas prácticas pedagógicas, que procuraran desarrollar pensamientos críticos, darle voz al estudiantado y democratizar el salón de clases (Gore, 1996; hooks, 2021a; hooks, 2023; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 2024).

Poco a poco se comenzó a hacer referencia a la pedagogía feminista o pedagogías feministas, de tal manera que, para la década de 1990, tenían un lugar marginal dentro de la educación popular y de las pedagogías críticas androcéntricas encabezadas por hombres como Freire, Giroux y McLaren (Gore, 1996). Este reconocimiento paulatino ha implicado replanteamientos internos, que parten de cuestionamientos tales como: ¿la educación es un camino dentro de las agendas feministas?, ¿la educación es la vía para transmitir el feminismo?, ¿el feminismo es un acto educativo?, ¿el feminismo amplía la conceptualización de educación? ¿Es necesario un modelo pedagógico feminista?, ¿las pedagogías feministas permiten transformaciones sociales, institucionales y educativas? En estas búsquedas, a veces pesa más la militancia y la ideología, en otras lo educativo pedagógico (Gore, 1996).

En cuanto a la educación formal, a pesar de los impulsos de las feministas académicas, el proceso ha sido más lento. Apenas se empiezan a incorporar en el discurso políticamente correcto, en protocolos y en algunos programas, pero en general, siguen siendo acciones puntuales y aisladas (Maceira, 2008). A nivel simbólico, institucional y organizacional escuelas y universidades se resisten. En especial, con la política educativa internacional para la igualdad, algunos principios feministas en educación han sido cooptados. Se insiste en hablar de una igualdad por el simple hecho de que no existen leyes que impidan el acceso a mujeres y disidencias sexogenéricas o porque se establece discursivamente una perspectiva de género. Por ende, se considera radical, rebelde, afrenta o exageración cualquier expresión que denuncie sexismos en estos espacios (Palomar, 2017; Buquet, 2022).

Pero, actualmente, aún es necesario nombrar al feminismo para desnaturalizar pensamientos y acciones androcéntricas, eurocéntricas y capitalistas, a

fin de mejorar la existencia de millones de personas. Retomo a Segato (2020) cuando afirma que, mientras no aceptemos que el problema de las mujeres es de todo el mundo, el sexismo seguirá reproduciéndose. Así, cabe preguntarse, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pedagogías feministas?

Pensar, sentir, hacer, encarnar y discursar pedagogías feministas

Para empezar,² me parece importante aclarar que si bien el uso del plural *pedagogías feministas* se debe a que no existe un modelo, sino que, a lo largo de las últimas décadas, se han llevado a cabo distintas experiencias locales o se han intentado construir discursos desde varias posiciones feministas, también es proyección. Una de las intenciones en común es respetar las diferencias, así generar diálogos constantes de saberes, pensamientos, sentimientos, deseos, cuerpos, placeres y experiencias. Es permanecer abiertas y fluyendo, pero sobre una base sólida (Cariño *et al.*, 2017).

No obstante, la construcción de diálogos que sirvan de encuentro y, al mismo tiempo, permitan un grado de confrontación para, de esa manera, procurar una pluralidad que trascienda la polarización hacia una posible convivencia donde quepamos todas, todos y todes, es una labor titánica. Lleva tiempo desarrollándose de manera consciente e inconsciente, y necesita mucho más tiempo infinito. No puede haber una meta, es un camino permanente de generación en generación (Korol, 2019; Espinosa *et al.*, 2013; Cariño *et al.*, 2017).

Con este estudio pretendo sumarme a esa conversación y a ese andar, partiendo de recuperar lo pensado, sentido, deseado, hecho, encarnado y discursado. No está siendo fácil por la diversidad de experiencias y voces que he ubicado, pero coincido con Maceira (2008), quien dedicó su tesis doctoral al recuperar el caso mexicano, en que, a pesar de las diferencias, encuentro más coincidencias. Presento

² Adopto la idea de pensar, sentir y hacer pedagogías feministas del texto de Cariño *et al.* (2017).



entonces un primer esbozo de la cartografía, partiendo de mi propia experiencia, pues en ella me es posible vislumbrar aspectos que nos comparten las autoras seleccionadas.

Mi experiencia

Desde hace seis años soy profesora-investigadora universitaria de tiempo completo en el campo del estudio de la educación, pero apenas hace tres empecé a identificarme como profesora feminista, cuando recibí la invitación a publicar un escrito en una revista dedicada a cuestiones de género, que terminó siendo un ensayo sobre maternidad y academia (Esteva, 2022). Hoy en día coordino el seminario *Feminismos, Género y Educación*, como parte del programa doctoral de mi centro de trabajo. Poco a poco se han ido sumando mujeres, unos cuantos disidentes sexuales y pocos hombres. Por ahora, nuestra apuesta es sobre todo epistemológica y pedagógica. De esa manera, he transitado de organizar conferencias y foros con expertas o expertos, a la usanza tradicional y jerárquica, hacia la realización de talleres, círculos de palabra o mapeos cuerpo-territorio, intentando mantener horizontalidad, a fin de hacer más libres nuestros pensamientos, actos e investigaciones. En el proceso no todo ha sido fácil, pues tomar conciencia implica mirarse al espejo y, en mi caso, reconocer que estoy atravesada por el sexismo, el clasismo y el racismo. Es aceptar que soy parte de un sistema de sistemas de opresiones imbricadas, donde, a pesar de ser mujer, ocupo un lugar de privilegio respecto a millones de personas. He confirmado que este acto de autoconocimiento debe ser permanente, pues me invita a mirar, aceptar y tratar de cambiar contradicciones.

Todo esto ha tenido un impacto en mi trabajo en el aula, además del seminario y los eventos mencionados, en los cursos que doy sobre otros temas y con estudiantes que no son afines al feminismo. Por ahí dicen que una vez que te pones los lentes feministas, es imposible quitártelos. De esta forma, sin importar

el tema que abordemos, siempre le doy importancia a lo epistemológico desde una perspectiva de género y decolonial. Por ello, resalto la ausencia de mujeres teóricas reconocidas, pero a la vez rescato mujeres que han escrito sobre filosofía, epistemología, ciencia o pedagogía, que poco a poco voy descubriendo.

Las acciones que he iniciado desde mi territorio son intentar mover conciencias de estudiantes, de colegas y por supuesto la mía; democratizar el aula, acto complejo por el peso de los cientos de años de relaciones verticales; incorporar el reconocimiento del cuerpo y de las emociones en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en la universidad porque —como dice hooks (2021a)— la teoría también la creamos desde el dolor y el gozo; traer dinámicas diferentes que inviten a la participación activa de quienes asisten; visibilizar el posicionamiento político que conlleva todo acto educativo y de investigación; aceptar los afectos y los placeres dentro de la universidad; construir día a día un compromiso social y pedagógico. Todo ello articulado, y poniendo a la intuición como el motor principal, lo cual no ha sido fácil debido a las resistencias individuales, colectivas e institucionales. La universidad tiene una historia de dominación masculina, que se cuele a pesar de la presencia de mujeres, del feminismo académico, de los movimientos de las estudiantes y de las políticas para la igualdad de género.

Borrado, invisibilización y marginalización

En el transcurrir del tiempo, el campo del pensamiento pedagógico ha sido primordialmente androcéntrico, en algunos casos abiertamente misógino, como es el conocido *Emilio o de la educación* de Rousseau (1978). En otros, como en *Pedagogía del oprimido* de P. Freire (2006), donde sólo hace alusión a hombres, oprimidos, opresores, campesinos y obreros, siendo que él mismo estaba centrando parte de su praxis en la importancia ideológica de la *palabra generadora*, es reflejo del orden simbólico de dominación masculina (Bourdieu, 2021).

En su momento, dicho cuestionamiento se lo hicieron saber contemporáneas y seguidoras, lo que le permitió tomar conciencia de cuán condicionado por la ideología machista estaba desde su infancia. Entonces en *Pedagogía de la esperanza* intentó saldar su deuda y de esa manera acepta:

Me repetí lo que me habían enseñado en mi infancia: “Pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida”. En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: “Cuando digo hombre, la mujer está incluida”. ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: “Las mujeres están decididas a cambiar el mundo”? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: “Las mujeres están decididas a cambiar al mundo” (Freire, 2002: 62).

En efecto, Freire (2002: 64) insistió en que el lenguaje no es un asunto gramatical, es ideológico. Y acentuó, “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria”. Un posicionamiento que me lleva a la afirmación de que lo que no se nombra no existe.

La desvalorización y la invisibilización de las mujeres en esta histórica creación del pensamiento pedagógico ha significado su borrado dentro del proceso de conceptualización de la educación (Mozziconacci, 2022). Hago referencia a la palabra borrado porque, como lo han compartido historiadoras feministas (Schiebinger, 2004), a lo largo de los siglos, muchas mujeres hicieron aportes a los conocimientos humanos e incluso confrontaron a sus contemporáneos. Tal fue el caso de M. Wollstonecraft quien, pocos años antes de la Revolución Francesa, en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (2020) cuestionó el lugar que Rousseau le da a la

mujer en *Emilio o de la educación* (1778). Wollstonecraft clamó por lo que hoy podríamos nombrar como el desmantelamiento de los mandatos de lo masculino y lo femenino, a fin de alcanzar igualdad entre los sexos. Sin embargo, sus voces fueron silenciadas, razón por la cual, en manuales, como el referido al inicio del presente escrito (Gadotti, 2005), no son aludidas.

Para el movimiento feminista, la educación siempre ha tenido un lugar importante, como derecho, como vía de liberación femenina y como un camino hacia el cambio social. Una transformación que implica ampliar la definición de la educación, trayendo al centro conocimientos, experiencias y reivindicaciones de las mujeres. No obstante, las primeras experiencias que se asumieron con el título de pedagogía feminista se hallan en las universidades anglosajonas como parte del movimiento feminista crítico, negro e interseccional (Gore, 1996; hooks, 2021a; 2023; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 2024). Mujeres académicas cercanas a posiciones de izquierda y que coincidían con la mirada freiriana. Sin embargo, la australiana J. Gore desde su postura posestructuralista muestra, en su ya clásico libro *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad* (1996), que incluso dentro del campo de las pedagogías radicales, las feministas estaban marginalizadas. Tres décadas después, puedo observar que continúan estando al margen, pues los feminismos siguen siendo considerados como cosa de mujeres radicales, rebeldes, resondonas y aguafiestas, si bien en mi búsqueda documental también he observado que el interés se mantiene con mucha fuerza, sobre todo frente a la actual cooptación del género por la política neoliberal, que despolitiza y relega la histórica lucha de las mujeres por hacerse de un lugar digno en esta vida (Palomar, 2017; Buquet, 2022).

Los pendientes: fragmentación, ambigüedades e incongruencias

Muchas autoras coinciden en que las pedagogías feministas son incipientes (Maceira, 2008; Báez y



Sardi, 2024). En este pasaje histórico además de la marginación, internamente se observan fragmentaciones, ambigüedades en los planteamientos, e incongruencias entre el discurso y la acción, por lo cual se concuerda en que hay muchos pendientes por seguir atendiendo, siendo que la apuesta común es continuar con los diálogos que permitan más articulaciones.

Para continuar con esta conversación, retomo la división entre quienes piensan, hacen y discursan las pedagogías feministas. En la década de 1990, J. Gore (1996) mencionó la existencia de una doble fragmentación, externa en relación con las llamadas pedagogías críticas de corte más androcéntrico —que pueden encontrarse en la sociología de la educación o en la práctica docente— e interna entre las que vienen del campo de los estudios de la mujer y las que dan más peso a lo pedagógico, provenientes del terreno de las ciencias de la educación. En mi opinión, y a la luz de lo que ha sucedido en este primer cuarto de siglo, la fragmentación interna no sólo se da entre los dos campos que menciona Gore (1996), es un fenómeno que se debe también a, en primer lugar, la diversidad de mujeres que existimos, atravesadas por diversas circunstancias, que habitamos en distintos contextos, y que ha dado como resultado una amplia gama de identidades. Y en segundo, porque tal diferenciación se ha ido plasmando en los múltiples posicionamientos ideológicos y teóricos dentro del feminismo y del campo pedagógico. Así, por ejemplo, las argentinas J. Báez y V. Sardi (2024) nos introducen en una cronología donde ubican pedagogías feministas del norte, negras, decoloniales y *queers*.

En principio no me parece negativo este crisol, al contrario, es necesario por ser enriquecedor, aunque los problemas aparecen cuando conlleva a una forma diseminada. Una iniciativa por aquí, otra por allá, una propuesta por ese lado y por el otro una más, corriendo el riesgo de quedar aisladas. Sobre todo, porque se necesitan síntesis críticas acerca de los

deseos, las experiencias, los posicionamientos políticos, las posturas filosóficas, teóricas y conceptuales, que se erijan como una base amplia desde la cual seguir construyendo (Maceira, 2008). Peor todavía, está el peligro de las confrontaciones irreconciliables, tanto entre los grupos de mujeres como entre ellas y los hombres, las cuales nutren la reproducción de sexismos, exclusiones y discriminaciones.

Hoy en día no existe un discurso consistente que represente a las pedagogías feministas en los espacios de las políticas, de las instituciones y de las educaciones, aunque los avances en ese tenor también varían geográficamente (Maceira, 2008; Báez y Sardi, 2024). Pues, además de la fragmentación, desde una mirada autocrítica se reconocen ambigüedades en las propuestas y las prácticas (Gore, 1996; Maceira, 2008). Cuestiones fundamentales siguen sin resolverse, una de ellas es ¿quiénes son las sujetas de las pedagogías feministas? (Gore, 1996; Maceira, 2008; Espinosa *et al.*, 2013; Mozziconacci, 2022). Desde mi conocimiento, hasta ahora parece que son particularmente las mujeres adultas. Recordemos que los orígenes están en los grupos de autoconciencia, ligados al movimiento feminista y a la educación popular, y continúan realizándose principalmente en espacios colectivos y comunitarios (Korol, 2007; 2019; Maceira, 2008). Sin embargo, un lugar importante han sido las aulas universitarias a través de las acciones de feministas académicas (hooks, 2021a; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 2024), espacios a los que asisten hombres y disidencias sexogenéricas, por ende, cabe preguntarse ¿qué sucede con ellos y ellas? En este tenor, las propuestas y las prácticas más recientes en otros niveles educativos, en donde se forman infancias y juventudes, también invitan a abrir el abanico sobre quiénes están al centro de las pedagogías feministas.

Si retomo algunas concepciones, como la de A. Manicom (1992), donde expresa que lo relevante no es enseñar para cambiar a las mujeres y que se adapten al mundo, sino para cambiar al mundo. La visión

de hooks (2017) sobre un *feminismo para todo el mundo*, desde la cual dedicó una de sus obras a los hombres y su posible deseo de transformarse (hooks, 2021b). Y a Mozziconacci (2022) cuando manifiesta que, en la intención de crear una redefinición feminista de lo educativo, es importante considerar las relaciones entre géneros. Entonces, me parece que las sujetas de las pedagogías feministas son ampliamente mujeres, hombres y disidencias sexogenéricas.

No obstante, como lo especifica Maceira (2008: 80) “son varios los escritos que hacen una alusión explícita al proyecto incluyente —en términos de hombres y mujeres— del feminismo y pocas las acciones y movimientos que evidencian dicha inclusión”. De esta forma, resalta el quiebre que hay entre el proyecto y la práctica, entre la necesidad de que todas las personas se impliquen para llevar a cabo transformaciones y la participación casi exclusiva de mujeres que fácilmente corren el riesgo de cerrarse en guetos, con repercusiones en la constitución de las mismas pedagogías feministas (Maceira, 2008).

Otro pendiente que continúa en la mesa de diálogo es el de las concepciones alternativas de poder-saber —haciendo referencia al discurso foucaultiano— que se desean crear desde la mirada feminista, para evitar caer en la dominación. El estudio y la crítica al poder-saber represor (Gore, 1996) que ejercen hombres sobre mujeres —en algunos casos también se consideran a las disidencias sexogenéricas— es el tema central a partir del cual se erigen y justifican estas pedagogías. El ideal que se plantea, en la mayoría de las posturas, es desmantelarlo por medio de un poder-saber productor que impulse el movimiento hacia la emancipación, que se materialice en procesos educativos colectivos de conciencia y politización, en espacios institucionales y en otros territorios, iniciando con un reconocimiento de lo personal. Sin embargo, en los discursos creados a partir de diálogos o de las prácticas, falta seguir discutiendo sobre qué significa cuando el poder-saber se usa como una producción para cambiar algo,

para lo que llaman *empoderarse* (Gore, 1996; hooks, 2021a; 2023; Korol, 2007; 2019; Maceira, 2008; Espinosa *et al.*, 2013; Cariño *et al.*, 2017).

Ligado a esto Gore (1996), desde su mirada posestructuralista particularmente foucaultiana, dedica su libro a abordar el fenómeno sobre cómo estos discursos contrahegemónicos, en ocasiones, se convierten en nuevos regímenes de verdad. Asimismo, tanto hooks (2021a; 2023), Maceira (2008), como Cariño *et al.* (2017), denuncian las prácticas de poder asociadas al patriarcado que también reproducen profesoras, educadoras y académicas feministas sobre mujeres estudiantes, educandas y racializadas. En especial, Maceira (2008) comparte que las educadoras que entrevistó no hicieron mención a la autoridad que ellas ostentan, por el simple hecho de estar al frente como facilitadoras, lo que interpreta como una falta de autopercepción. En ese aspecto, Gore (1996), después de su puntual crítica, termina apuntando sobre la importancia de la autorreflexividad.

En cuanto a las acciones, en especial a las metodologías desarrolladas durante las experiencias pedagógicas feministas, se han identificado cuestionamientos tanto en los espacios formales como en territorios alternativos (Gore, 1996; Maceira, 2008; Korol, 2007; 2019; Cariño *et al.*, 2017; Mozziconacci, 2022). Partir de lo personal, trabajar en colectivo, desde una misión comunitaria, dando lugar a la participación activa de quienes están presentes, son formas de democratizar los procesos de aprendizaje, desaprendizaje e invención que se proponen encarnar para lograr los cambios deseados. Pero estas buenas intenciones se confrontan constantemente con estructuras de pensamientos, haceres, sentires, valores e instituciones, que con facilidad se convierten en resistencias, conscientes e inconscientes, que complejizan y, sobre todo, conllevan fuertes contradicciones que, con frecuencia, terminan reproduciendo el poder-saber represor que se critica (Gore, 1996; Maceira, 2008).



Apuestas en común y articulación

Desde los discursos y experiencias compartidas por las autoras que han sido mis referentes (Gore, 1996; hooks, 2021a y 2023; Korol, 2007 y 2019; Maceira, 2008; Espinosa *et al.*, 2013; Cariño *et al.*, 2017; Mozziconacci, 2022; Báez y Sardi, 2024), desde otras autoras consultadas que también han escrito acerca de pedagogías feministas y, por supuesto, a partir de mi vivencia como profesora universitaria feminista —retomando principios de la teoría feminista y de la pedagogía crítica— considero que, de entrada, pensar en la creación de nuevas herramientas para dismantlar la casa del patriarca es un proyecto amplio, plural y situado. De manera general, implica la revisión de estructuras esencialistas, binarias y totalizantes para desmontarlas, al mismo tiempo que se recupera lo negado, borrado y silenciado, hacia la construcción de nuevos esquemas, formas, contenidos e instituciones. Sobre todo, se percibe lejano en el tiempo. Pero, afinando el lente de avistamiento, observo que los avances son más significativos de lo que parecen, y que muchas veces se pierden en el mar de la crítica. En este sentido, cierro este primer análisis con el reconocimiento de algunas apuestas compartidas.

Las pedagogías feministas forman parte de un proceso histórico de revalorización de las vidas de las mujeres, de sus cuerpos, sexualidades, sentimientos, placeres, dolores, sueños, haceres, saberes, conocimientos y pensamientos, a fin de crear transformaciones en las relaciones entre ellas, los hombres y otros géneros, en lo simbólico, imaginario, institucional, colectivo e identitario-subjetivo. Se vinculan con otras pedagogías críticas que buscan cambios sociales, mediante la liberación de las personas oprimidas por cuestiones de raza, clase o preferencia sexual, que se llevan a la práctica en distintos espacios. Por ende, consideran fundamental el desarrollo de pensamientos críticos que generen procesos de toma de conciencia en lo individual y en lo colectivo, donde concientizar significa desnaturalizar lo

hegemónico, poner al centro de las reflexiones al poder-saber, considerar de manera dialógica lo estructural con lo cotidiano y lo identitario-subjetivo. Esto es, veo una tendencia a reconocer lo complejo y lo sistémico, partiendo de la autorreflexión y otorgando un lugar primordial a mantener la diferencia.

Ante esto, las pedagogías feministas apuestan por la construcción de concepciones educativas que integren pensamientos, conocimientos, cuerpos, haceres y sentires de las mujeres, a fin de dismantlar estructuras esencialistas, binarias y jerárquicas. Buscan ampliar el lenguaje para nombrar lo que históricamente se silenció, de modo que puedan recuperar aportaciones de las mujeres en la historia de la humanidad en distintos campos, revalorizar sus múltiples roles —con énfasis en que el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado es un sostén del sistema capitalista—, llevar a cabo una justicia epistémica que permita visibilizar obras de pensadoras, escritoras y artistas —a fin de evidenciar que las mujeres construimos también conocimientos— y traer al centro de los procesos educativos cuerpos, emociones y placeres.

En cierta forma, se retoman dinámicas participativas, debido a la relación con la educación popular, pero que, poco a poco, han ido resignificando las demandas feministas. De tal manera, se pretende descentralizar la posición del docente, la educadora o el educador a través de la creación de diálogos que valoricen las diversas voces, historias y cuerpos de personas. Entonces se habla de coeducación y se expresa la relevancia de la constante autorreflexión.

Los discursos de las pedagogías feministas concuerdan en que las instituciones educativas siguen siendo androcéntricas. Por tanto, se considera que mientras no se transformen de fondo, sus prácticas formarán parte de una gran contradicción. Por esta razón hay quienes prefieren realizar su trabajo en otros espacios y desde el activismo, si bien también hay quienes creen en la posibilidad de generar cambios desde dentro.

La universidad: una institución patriarcal

Para la perspectiva de género, la historia de la universidad es parte de la historia de la dominación masculina (Bourdieu, 2021), pues en sus orígenes medievales europeos fue una institución creada por y para hombres y durante siglos las mujeres fuimos excluidas de sus recintos, con muy contadas excepciones. Hasta que, a partir del siglo XIX,³ universidades estadounidenses y europeas comenzaron a aceptar mujeres. No obstante, debían tener permisos especiales, no recibían títulos para ejercer la profesión, su estatuto era simplemente honorífico y son varios los relatos de actos de discriminación hacia ellas (Palomar, 2017). Solo a partir de la década de 1970, con la masificación de la educación superior,⁴ que aumentó su presencia, un fenómeno que C. Palomar (2017) nombra la *feminización universitaria*.

En la misma época, internamente se fue creando un feminismo académico que promovió la apertura de espacios dedicados a los estudios de las mujeres. En especial, se retomó el término *género*,⁵ usado en otros campos, para transformarlo en una categoría analítica, y como una forma de negociación ante las desvalorizaciones del mismo dentro de las universidades. Aun hoy en día es más aceptado hablar de *género* que de *feminismo* (Scott, 2013).

También, hacia finales del siglo pasado, organismos internacionales fueron promoviendo políticas para la igualdad en las instituciones de educación superior. Y en las dos últimas décadas, se ha comenzado a hablar de transversalización de la perspectiva de género, a través de tres grandes ejes, la estructura institucional, la investigación y lo formativo, que se ha intentado materializar con la creación de leyes,

comisiones, comités, coordinaciones, programas y protocolos (Buquet, 2022; Bonder, 2022).

A pesar de estos esfuerzos, y aunque actualmente en una gran mayoría de las universidades del mundo, las cifras arrojan paridad en la presencia de hombres y de mujeres —por lo cual las autoridades anuncian igualdad—, los estudios cuantitativos y cualitativos sobre género (Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior [ONIGIES], 2023; UNESCO-IESALC, 2021; Bonder, 2022; Buquet, 2022; Buquet *et al.*, 2013) muestran que persisten desigualdades, discriminaciones, exclusiones, invisibilizaciones, borrados, cosificaciones, acosos y abusos sexuales hacia las mujeres. Muchas de dichas violencias están normalizadas.

Los datos exponen sesgos horizontales y verticales. En las disciplinas de las ciencias exactas y de las tecnologías hay más hombres, mientras que en las ciencias sociales y en humanidades hay más mujeres. Los puestos directivos, administrativos y académicos altos están ocupados mayoritariamente por hombres. Se usan términos como *techo de cristal*, *piso pegajoso*, *muros de cristal* y *fronteras de cristal*, para nombrar estas situaciones que permiten ver cómo las mujeres dentro de la universidad no cuentan con las mismas condiciones que sus pares para desarrollarse profesionalmente. Al contrario, sus trayectorias siguen marcadas por los mandatos de género. Esto es, dentro de la meritocracia, el mercantilismo y el productivismo que caracteriza a la educación universitaria, las mujeres tienen desventajas, debido al estereotipo de ser las cuidadoras del hogar, que las continúa anclando al patriarcado, para mantenerlas en los márgenes. Y, al mismo tiempo, de manera

³ Como parte de las repercusiones del movimiento feminista liberal, que inició en la época de la Revolución Francesa con la lucha por la igualdad de los derechos civiles y se reforzó por las demandas laborales de la época de la Revolución Industrial.

⁴ En respuesta a la política pública basada en un discurso democrático, articulada con la nueva fuerza que estaba empoderando a las mujeres en su lucha por la visibilización, el reconocimiento y la liberación.

⁵ Desde él se mira y se nombra cómo en el orden social, las relaciones entre mujeres, hombres y disidencias sexogenéricas están atravesadas por un tipo de poder opresor. Cómo estas desigualdades, justificadas en las diferencias biológicas, son en realidad construcciones socioculturales. Cómo lo simbólico y lo imaginario son las dimensiones más profundas que siguen sosteniendo a la dominación masculina, más allá del movimiento feminista, de las transformaciones sociales a favor de las mujeres, de los discursos políticamente correctos sobre la igualdad y de las agencias o subjetividades (Scott, 2013).



consciente o inconsciente, los hombres se resisten a dejar los privilegios que les permiten estar al centro (ONIGIES, 2023; UNESCO-IESALC, 2021; Bonder, 2022; Buquet, 2022; Buquet *et al.*, 2013).

A esto se suma, en especial, a partir de la segunda década del presente siglo, que estudiantes universitarias han denunciado diversos tipos de acosos y abusos sexuales por parte de profesores y compañeros, en tendedores, escraches, manifestaciones y paros, fenómeno que se articuló con el #MeToo. En este contexto, se han conformado colectivos o movimientos a fin de exigir transformaciones institucionales, como fue el caso de Mujeres Organizadas en distintas facultades de la UNAM en 2019, cuyas voces pusieron en jaque a las autoridades frente a problemas que durante muchos años no quisieron ver ni atender pues son parte de la misma institución (Cerva, 2020).

Por esta razón, en conferencia con las autoridades universitarias, R. Segato (2020) expresó que la universidad tiene género y es masculino; las medidas realizadas hacia la igualdad entre mujeres, hombres y disidencias sexogenéricas en sus espacios, intentan remediar, pero no han podido transformar. Buquet (2022) agrega y puntualiza que se está lejos de poder hablar de transversalización en materia, y lejos de transitar de un discurso políticamente correcto a acciones y transformaciones reales, porque existe una mediatización del feminismo universitario, a través de la apropiación de sus conquistas por parte de las autoridades rectoras, de la tergiversación de sus alcances, y de la invisibilización del mismo.

Ante este escenario, Segato (2020) hace hincapié en la necesidad de continuar desmantelando los mandatos históricos de lo masculino y de lo femenino; es decir, llevar a cabo una transformación de conciencias. En ese tenor, desde mi visión, el desarrollo de pedagogías feministas en las aulas puede sumar a los procesos de metamorfosis universitaria que, a pesar las resistencias, se vienen generando día a día, en pro de un nuevo orden de género, democrático y plural.

Reflexiones finales: ¿pedagogías feministas para todo el mundo en la universidad?

Después del panorama presentado, el contexto institucional universitario se muestra complejo para desarrollar pedagogías feministas, no obstante, considero fundamental continuar con las acciones pensadas desde un panorama histórico global y, a la vez, situadas en los contextos locales. Para empezar, me parece relevante plantear cuestionamientos que nos permitan confrontar la realidad institucional con los ideales buscados: ¿son una afrenta al orden de dominación masculina?, ¿son una contradicción dentro de una institución que sigue siendo patriarcal? Y desde ahí pensar otra más: ¿qué transgresiones para poder transformarla? Interrogantes que he construido no sólo como parte del presente estudio centrado en los textos seleccionados de mis antecesoras, también a partir de mi propia experiencia y, que, en este momento, guían mis quehaceres cotidianos dentro del aula, en los pasillos, en mi cubículo y en espacios de encuentros que poco a poco se están generando.

¿Afrenta?

Actualmente muchos hombres y mujeres perciben al movimiento feminista como una afrenta, dirigida por mujeres violentas que buscan establecer un matriarcado (Adichie, 2015). Desde esa lógica, a lo largo del tiempo, en las universidades se han cuestionado, tergiversado y marginalizado distintas expresiones feministas (Buquet, 2022). En mi cotidianidad laboral, cuando queremos hablar de feminismos solo se acercan mujeres y algunas disidencias sexogenéricas. Entonces, plantear pedagogías feministas parece una cuestión de minorías, en otras palabras, de mujeres y especialmente de feministas que se están adoctrinando para confrontar.

En mi postura, los feminismos atañen a todas, todos y todes en la universidad, a quienes participamos de distintas formas en la creación de estos discursos y experiencias educativas, a quienes se resisten, desvalorizan y cuestionan abiertamente, y a quienes ni

siquiera tienen conciencia de su existencia. Con ello considero fundamental que nosotras, feministas universitarias, sigamos pensando, sintiendo, haciendo y discursando, para crear bases más sólidas sobre lo que buscamos con las pedagogías feministas y dejemos ver que sí es una afrenta, porque es una rebeldía a un sistema que nos ha borrado, invisibilizado y silenciado, pero va más allá: también es una propuesta de transformación.

¿Contradicción?

Claro que es una contradicción proponer y llevar a cabo pedagogías feministas en la universidad. Para empezar porque, como lo he expresado muchas veces, es una institución que desde sus orígenes ha sido androcéntrica y, a pesar de los cambios, los sesgos de género permanecen. Asimismo, ligado a lo anterior, es una institución con una estructura educativa jerarquizada, fragmentada, con prácticas conservadoras y recientemente tecnocratizada. El profesorado juega un rol central, activo y catedrático en los procesos de enseñanza, mientras que el estudiantado es concebido pasivamente como receptor de conocimientos. Un estudiantado heterogéneo conformado por hombres, mujeres y disidencias sexogenéricas, a veces hostil ante el ambiente competitivo de la excelencia académica. El paradigma dominante está basado en la racionalidad, en el pensamiento moderno, en los principios de la ciencia occidental y en un enfoque economicista de la educación. En síntesis, de universal tiene poco, pues estructuras de pensamiento de muchos grupos sociales, generizados o culturales no están en sus currículos.

Esto representa grandes obstáculos para las pedagogías feministas cuyas raíces están en las acciones de concientización de grupos de mujeres que buscaban la horizontalidad, a través de compartir historias e ideales (Mozziconacci, 2022). Así, pensar y actuar en colectivo desde la afectividad, reconocer el erotismo, recuperar la pluralidad de conocimientos y nombrar los diferentes sistemas de opresión imbricados suena

a algo completamente fuera de lugar. Por esto, algunas feministas universitarias como Ochy Curiel (Cariño *et al.*, 2017) consideran que es imposible desarrollar las pedagogías feministas en este espacio. Otras seguimos apostando a que sus propuestas pueden articularse con transformar dicha institución.

Transgredir para transformar: ¿utopía?

Hace 50 años, en una conferencia, A. Lorde (2022) nos invitaba a transformar el silencio en lenguaje y acción. Tiempo después, su compañera de lucha b. hooks (2021a), igualmente comprometida con la palabra, lo hizo a través de una pedagogía feminista, para enseñarnos a transgredir dentro del aula universitaria. Nos enseñó que las profesoras y los profesores pueden desenvolverse en sus clases como seres humanos que no sólo piensan, también sienten, que su labor no es apolítica y pueden conscientemente comprometerse con cambios sociales. Nos enseñó que se podían nombrar las múltiples opresiones, con el objetivo de motivar a las y los estudiantes a perder el miedo de hablar para compartir sus pensamientos, historias, cuerpos y afectos, como una forma de hacer que la educación universitaria tuviera un significado en sus vidas. Asimismo, les empujaba a cuestionar a fin de que se abrieran a la riqueza de la diversidad del mundo y desaprendieran estructuras racistas, sexistas y clasistas internalizadas desde las infancias. Nos enseñó que la teoría también se construye desde el dolor y nos ayuda a liberarnos. Una liberación que, en el contexto institucional de la universidad, significa concebirse como seres completos; esto es, mente, cuerpo y sentir. De esa manera, apostó por abrazar el placer como parte de los procesos pedagógicos, para experimentar que la educación universitaria no debe tener límites represores.

Así, hooks (2017 y 2023) afirmó y demostró que su pedagogía feminista era revolucionaria y que era para *todo el mundo*. Y aunque hoy en día, simbólicamente, las universidades continúan siendo instituciones que reproducen sesgos de género



muchas veces normalizados, su legado es una exhortación a seguir transgrediendo con pequeños actos que pueden llegar a mover conciencias. Porque las transformaciones no siempre son radicales, se realizan poco a poco.

En este escenario, un importante paso transgresor es pasar de las críticas a las utopías (Mozziconacci, 2022), pues a través de ellas se crean propuestas que nombran deseos. Si, como aseveró Freire (2002: 64), “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”, empecemos por cambiar el lenguaje sobre las universidades. Si para algunas autoras a través de las pedagogías feministas se busca despatriarcalizar la universidad, continuemos con los desaprendizajes. Pero hagámoslo en articulación con la construcción de nuevas propuestas, y con la participación *de todo*

el mundo. Hagamos proposiciones que no releguen al margen todo el conocimiento y las prácticas hegemónicas, sino que se recuperen aquellas que puedan vincularse con lo hasta ahora marginado, de manera que reinventemos la institución. Que sea un espacio democrático, abierto y plural.

Entonces, aunque el campo de las pedagogías feministas sea incipiente, existan más preguntas que certezas, en mi quehacer cotidiano intento retomar propuestas y experiencias revisadas. Pues, como pude vivenciar en el Octavo Encuentro de la Red contra la Violencia de Género en las IES Reconstruir,⁶ desde abajo estamos ya realizando actos transformadores que, si se siguen expandiendo, probablemente en un futuro logren cambios relevantes para quienes habitamos las universidades. ■

⁶ El cual tuvo lugar en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, los días 27, 28 y 29 de octubre de 2025.

Referencias

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2015), *Todos deberíamos ser feministas*, Barcelona, Penguin Random House.
- Báez, Jesica y Valeria Sardi (2024), *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*, Buenos Aires, Paidós.
- Bonder, Gloria (2022), “Del margen al centro: antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior América Latina”, en Gloria Bonder (comp.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la Educación Superior*, Buenos Aires, Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina/FLACSO-Argentina, pp. 4-34.
- Bourdieu, Pierre (2021), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Buquet Corleto (2022), “Políticas de igualdad en instituciones patriarcales. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Gloria Bonder (comp.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la Educación Superior*, Buenos Aires, Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina/FLACSO-Argentina, pp. 85-114.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Cariño, Carmen, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa y Alejandra Londoño (2017), “Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*, tomo 2, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 509-536.
- Cerva Cerna, Daniela (2020), “Activismo feminista en las universidades mexicanas: la importancia política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 194, pp. 135-155, DOI: <<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>>.
- Espinosa, Yuderkis, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*, tomo I, Quito, Abya-Yala, pp. 403-441.
- Esteva Romo, Aranzazú (2022), “Maternidad en la academia. Vivir corriendo como Cenicienta para no morir en el intento. Hacia la desnaturalización del orden de género masculino en la universidad”, *Cógnita. Revista Política, Gobierno y Sociedad*, núm. 8, enero-junio, pp. 155-174.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (2005), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- Gore, Jennifer M. (1996), *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Coruña/Madrid, Fundación Paideia Galiza/Morata.
- hooks, bell (2023), *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*, Barcelona, Paidós.
- hooks, bell (2021a), *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing.
- hooks, bell (2021b), *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*, Manresa, Bellaterra.
- hooks, bell (2017), *El feminismo es para todo el mundo*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Korol, Claudia (comp.) (2019), *Feminismos territoriales. Hacia una pedagogía feminista*, Santiago de Chile, Quimatú.
- Korol, Claudia (2007), “La creación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles”, en *Pañuelos de Rebellión, Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Buenos Aires, El Colectivo/América Libre, pp. 9-22.
- Lorde, Audre (2022), *Hermana otra. Sister outsider*, Madrid, Horas y Horas.



- Maceira Ochoa, Luz (2008), *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*, México, El Colegio de México.
- Manicom, Ann (1992), “Feminist Pedagogy: Transformations, standpoints, and politics”, *Canadian Journal of Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 365-389, DOI: <<https://doi.org/10.2307/1495301>>.
- Mozziconacci, Vanina (2022), *Qu'est-ce qu'une éducation féministe? Égalité, émancipation, utopie*, París, Éditions de la Sorbonne.
- ONIGIES (2023), *Informe general de resultados 2021*, México, Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM.
- Palomar Vereza, Cristina (2017), *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*, México, ANUIES.
- Revelles-Benavente, Beatriz y Ana María González Ramos (eds.) (2017), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*, Madrid, Morata.
- Ruiz Trejo, Marisa G. y Dau García Dauder (2023), *Epistemologías feministas. Cuerpo y emociones en investigación*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Schiebinger, Londa (2004), *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, Cátedra.
- Scott, Joan Wallach (2013), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, pp. 265-302.
- Segato, Rita (2020), “Conferencia Rita Segato, Curso de Políticas Universidades para la Igualdad de Género”, 19 de junio, video, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=-8fiE_3q7mw>.
- Subirats, Marina (2016), “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 22-36, DOI: <<https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8401>>.
- UNESCO-IESALC (2021, 8 de marzo), *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, París, UNESCO.
- Wollstonecraft, Mary (2020), *Vindicación de los derechos de la mujer*, Barcelona, Penguin Random House.

Cómo citar este artículo:

Esteva-Romo, Aranzázú (2026), “Pedagogías feministas para todo el mundo en las universidades: ¿afrenta, contradicción, transgresión, transformación, utopía?”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 49, pp. 123-140, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2026.49.1933>.