



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**ESPECIALIDAD EN ESTUDIOS DE GÉNERO, MASCULINIDADES Y  
DIVERSIDAD**

**LO PERSONAL ES POLÍTICO E INTERNACIONAL: PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS EN RELACIONES INTERNACIONALES DESDE LA  
PEDAGOGÍA FEMINISTA Y DE(S)COLONIAL**

**JUNIO DE 2023**

**TESINA PRESENTADA PARA OBTENER EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIDAD  
EN ESTUDIOS DE GÉNERO, MASCULINIDADES Y DIVERSIDAD**

**PRESENTA**

**DOLORES PATRICIA MARÍN DÍAZ**

**DIRECTORAS**

**MTRA. KARINA FASCINETTO ZAGO**

**DRA. ELVA RIVERA GÓMEZ**



**BUAP**

**Oficio No. 181/EEGM-SIEP/2023**

**Mtro. Alfredo Avendaño Arenaza**

Director General de Bibliotecas

Presente

A través de este medio me dirijo a usted para informarle que la tesina **“Lo personal es político e internacional: prácticas pedagógicas en relaciones internacionales desde la pedagogía feminista y de(s)colonial”** ha sido avalado bajo los preceptos de integridad académica; por tanto, se autoriza la impresión de la tesina:

Nombre de la alumna: **Dolores Patricia Marín Díaz**

Matrícula: **222660186**

Unidad Académica: **Facultad de Filosofía y Letras**

Programa Educativo: **Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad**

Programa de Posgrado: **Especialidad**

Sin más por el momento, agradezco la atención al presente.

Atentamente

“Pensar Bien, Para Vivir Mejor”

H. Puebla de Z., a 19 de junio de 2023

**Dr. Ricardo A. Gibu Shimabukuro**  
Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado



**Mtra. Karina Fascinetto Zago**

Directora de tesina

C.c.p. Archivo.

Facultad de  
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza  
229, Col. Centro Histórico,  
Puebla, Pue. C.P. 72000  
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425  
01 (222) 232 02 25

*A las mujeres que luchan contra el capitalismo,  
el patriarcado, el racismo y la colonización.  
A las que defienden la tierra,  
A las que sostienen la vida,  
A las que ponen el cuerpo,  
A las que nos comparten sus formas de resistencia  
y rebeldía.*

*A las mujeres que me enseñan y me inspiran,  
a las que resonamos juntas: mis estudiantAs*

## *Carta a las mujeres acompañantes e inspiradoras,*

En su texto, *Autoridad sin monumentos*, Luisa Muraro dialoga sobre la autoridad fememina. Recupera la raíz de la palabra autoridad, que viene de *auyere* y significa *hacer crecer*.

Desde mi punto de vista, y gracias a un círculo de pedagogía feminista, entiendo la autoridad femenina como el reconocimiento de las mujeres que nos hacen, nos acompañan, nos comparten y se comparten y nos ayudan a germinar. La autoridad es relacional, dice Luisa. Reconocernos en las otras, pienso, y reconocer su impacto en nosotras, es una práctica anticapitalista y antipatriarcal.

Este reconocimiento y esta gratitud es para ellas.

Cuando me pregunto de dónde vino este proyecto y qué personas lo han acompañado, me vienen a la mente los nombres de muchas mujeres con quienes he tenido la fortuna de transitar por la vida. Pienso, por ejemplo en mis *estudiantAs* que me compartieron sus inquietudes, reflexiones y curiosidades, que confiaron en mi y me permitieron aprender de ellas y resonar juntas. Gracias por la confianza, la escucha y la convidadera de café, desayuno y libros.

Pienso también en el grupo de TRI, conformado por *estudiantes* y *estudiantas* dispuestas/os a compartir sus perspectivas y sentires sobre la clase. Gracias por su tiempo, sus reflexiones compartidas y sobre todo, por la disposición para participar en las dinámicas de las sesiones y en las entrevistas. Sin las sujetas y los sujetos, no habría investigación.

Pero, ¿de dónde me vino la inquietud de la colonialidad y los enfoques descoloniales? ¿Dónde aprendí que los feminismos se hablan en plural y no en singular y que el feminismo se hace, no se estudia? Pues de las *Nómadas*, en primer lugar, de nuestro propio esfuerzo colectivo por tejer relaciones entre mujeres, por hacer amistad política; de *Adriana*, por supuesto, que al compartirme su tiempo y amistad, me enseña que hay formas distintas de hacer academia y me invita a conocer mujeres inteligentes y maravillosas; y de *Esperanza*, que en nuestro único taller me enseñó que las clases también se construyen con los ojos cerrados y música de fondo, que aprender es sentir, escuchar e imaginar.

En segundo lugar, los feminismos los aprendí de *Adriana Guzmán*, que en su primera clase nos compartió dos saberes completamente reveladores: el feminismo se hace y el feminismo también necesita descolonización; y de *Claudia Korol*, que me abrió un mundo de posibilidades al escucharla hablar sobre pedagogía feminista y popular, algo que no había imaginado hasta ese momento.

Vandana Shiva habla sobre la vida. ¿Qué sostiene a la vida?, se pregunta. No son las computadoras ni la tecnología, afirma. A la vida la sostiene el alimento y la agricultura. A la vida la sostienen también, además de lo anterior, pienso, los cuidados y el cariño. Así que la raíz primera de todo es *Mamá*, sus cuidados y cariño que siguen presentes y constantes hasta el día de hoy son uno de los pilares que sostiene mi vida. Y para hacer cualquier cosa, lo primero que una necesita es vida. En ese caso, afortunadamente también puedo nombrar a *Tía Guille*, que me sostiene y me cuida, me comparte su vida y su paciencia. Gracias a ambas, por estar, por seguir.

Familia también es *Papá*, quien me transmite su emoción por aprender y me enseña a intentar ser congruente con lo que pienso. Y *Diana*, porque acompaña en todos los caminos, siempre, porque nos encontramos una y otra vez en las risas, el llanto y la hermandad construida.

*Mila* es familia y compañera. Gracias a quien se quedó muchas noches acompañando la escritura de esta investigación y a quien con sus ojos traviosos me venía a recordar que era hora de parar y jugar. Gracias porque tu mera existencia es una razón de felicidad.

La Especialidad en Estudios de Género de la FFyL-BUAP me permitió conocer y aprender de profesoras como la *Mtra. Karina Fascinetto Zago*, que dirigió y acompañó esta tesina desde un lugar muy respetuoso y empático, desde la escucha y el diálogo. Muchas gracias, Karina, por este ejercicio tan fructífero de horizontalidad, por todas tus aportaciones, tu tiempo y tu paciencia; gracias también a la *Dra. Elva Rivera Gómez*, cuya experiencia y conocimientos dirigieron y orientaron esta investigación de forma invaluable; a la *Dra. Nancy Granados Reyes*, que además de brindar el tiempo y la atención para leer este documento, nos compartió sus conocimientos sobre teorías feministas en la especialidad; a la *Dra. Luz Mariel Flores Bautista*, cuya clase de epistemologías feministas me abrió los ojos ante un mundo nuevo de autoras e ideas muy interesantes y diversas, dejándome con mucha más curiosidad de seguir investigando; a la *Dra. Blanca Alberta Rodríguez*, que me introdujo al mundo de las metodologías participativas y su importancia para hacer investigación CON las poblaciones; y, al *Mtro. Abel Lozano* y al *Dr. Jorge Gallegos*, por los conocimientos y reflexiones compartidas.

La Especialidad también me permitió aprender fuera de las clases, con mis compañeras, dialogar con sus posiciones políticas y hacer amistades que trascienden el espacio escolar. Gracias *Mony*, por hacer el proceso más ameno y divertido, por la oportunidad de acompañarnos, por las risas y las pláticas sinceras, por la construcción de comunidad y amistad. Gracias *Adri*, por la creación de espacios seguros entre pulques y risas, por las pláticas políticas desde la sinceridad.

Que el cariño sea mutuo y la amistad se fortalezca y se politice.

Al final, mi vida también la sostienen y acompañan mis amigas y mis maestras. Gracias a estas mujeres que siguen siendo referente de autoridad, amistad y enseñanzas: *Mtra. Marcela*, *Mtra. Adriana*, *Elsa*, *Cris*, *Suanne* y *Lupita*. Gracias por seguir.

Gracias a todas las mujeres que resisten el capitalismo y el patriarcado y nos comparten su formas de rebeldía y organización para, parafraseando a las zapatistas, crear las nuestras.

Que el reconocer a las mujeres y reconocernos en ellas sea nuestra resistencia.

## Índice

<b>Introducción</b>	6
<b>Capítulo 1: Marco teórico</b>	13
1.1. ¿Por qué hablar de una pedagogía feminista?	13
1.2. ¿De dónde vienen las pedagogías feministas?	25
1.3. Hacia una pedagogía feminista de(s)colonial	29
<b>Capítulo 2: Marco metodológico</b>	37
2.1. Entrando en contexto	37
2.2. Metodología	42
<b>Capítulo 3: Propuesta pedagógica y resultados</b>	50
3.1. Implementación de la propuesta pedagógica	50
3.2. Resultados	62
3.3. Guía para la puesta en práctica de clases basadas en pedagogías feministas y de(s)coloniales	73
<b>Conclusiones</b>	80
<b>Referencias</b>	82
<b>Anexos</b>	85

## Introducción

Las ciencias, la epistemología y el conocimiento en general han sido construidos sobre un sesgo androcéntrico que nos ha sido presentado como universal, objetivo y neutral. Esto ha traído como consecuencia que se enuncie un modelo único de conocimiento como aceptable y deseable: aquél que es verificable, que se obtiene mediante la razón, que es objetivo (Suárez, 2019, p.96) y, que además proviene de occidente. Todo lo demás, por oposición, bajo este discurso, se convierte en menos importante, no es considerado conocimiento, o, en el “mejor de los casos”, no en el mismo nivel.

Esta visión del conocimiento ha excluido a una parte importante de la sociedad: las mujeres, quienes históricamente no han/hemos sido consideradas sujetas ni productoras de conocimiento. En este sentido, han sido algunas mujeres quienes han cuestionado la supuesta objetividad de éste, afirmando más bien que tal objetividad no existe, pues la producción del conocimiento científico no está aislada de lo político, de lo cultural, ni deja de estar atravesada por el poder (Suárez, 2019, p.96). Entonces, existe un sesgo en la ciencia, aunque se nos haya dicho lo contrario.

Este sesgo está presente también en las ciencias sociales y más específicamente, en las Relaciones Internacionales. Como internacionalista y profesora, a lo largo de mi experiencia estudiantil y docente, me he dado cuenta de los sesgos androcéntrico y eurocéntrico presentes en nuestra disciplina, lo que me ha llevado a preguntarme: ¿Dónde están las mujeres en las Relaciones Internacionales (RRII)?, y ¿qué pasaría si visibilizamos sus/nuestros saberes y experiencias?

Debido a lo anterior, el propósito de la presente investigación es analizar los aportes de la pedagogía feminista y de(s)colonial<sup>1</sup> como marco de referencia para la aplicación de prácticas pedagógicas dentro de la licenciatura en Relaciones Internacionales. Como resultado de mi ejercicio docente y de la elaboración de un diagnóstico previo, me percaté de que las mujeres no suelen ser tomadas en cuenta en la disciplina, sus teorías no son consideradas y las problemáticas que enfrentan tampoco. Por ello, partiendo de mi experiencia como docente y del diagnóstico elaborado para esta investigación, me doy cuenta de que la mayoría de las/los estudiantes manifiestan desconocer autoras y autores fuera del ámbito occidental. Además, coinciden en que hay una relación entre la educación y las experiencias de vida y que tanto en las diferentes etapas escolares como en el ámbito social y el entorno familiar siguen estando presentes desigualdades y estereotipos de género. Por lo que proponer alternativas pedagógicas basadas en los feminismos y el enfoque decolonial podría ser una herramienta para combatir los problemas mencionados desde el ámbito educativo.

En este sentido, trabajaré con un grupo de estudiantes que actualmente cursa la materia de Teoría de las Relaciones Internacionales. Diseñaré y aplicaré una secuencia didáctica basada en principios de la pedagogía feminista y de(s)colonial; y, a través de un

---

<sup>1</sup> A lo largo de la presente investigación se hará referencia a los siguientes términos: lo de(s)colonial, lo decolonial y lo descolonial. El primero, lo de(s)colonial, hace referencia a la pedagogía y lo escribo de esta forma, con la 's' entre paréntesis, coincidiendo con la idea de Catherine Walsh (2013), quien habla de que "no existe un estado nulo de la colonialidad" (Walsh, 2013, p.25) sino que estamos en un camino constante de lucha y resistencia ante este proceso y por lo tanto, lo decolonial enfatiza la búsqueda de alternativas. En este sentido, la 's' representa entonces, la búsqueda de esa descolonización que aún no se logra.

El segundo término, lo decolonial, se usará cuando se hable del conjunto de postulados teóricos que autoras y autores latinoamericanas/os han denominado conjuntamente como enfoque decolonial. Lo escribo sin 's', respetando el nombre del enfoque que he encontrado en gran parte de la literatura.

El tercer término, lo descolonial, se refiere específicamente a los feminismos originados en Abya Yala (lugar que más tarde los colonizadores denominaron América Latina). En este sentido, mi intención es respetar el nombre que las mujeres han usado para referirse a este movimiento político, teórico y social; de ahí, que mantenga la 's' sin paréntesis.

enfoque cualitativo con perspectiva feminista, analizaré mi práctica docente y los resultados de la misma desde la perspectiva de las/los estudiantes.

Para ello, me he planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo llevar a la práctica una pedagogía basada en principios feministas y de(s)coloniales en la licenciatura en Relaciones Internacionales? Esta interrogante se conecta con el objetivo general al cual va encaminada la investigación: diseñar una guía didáctica para la construcción de clases con prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales en la licenciatura de Relaciones Internacionales a partir del desarrollo, implementación y evaluación de una secuencia didáctica de ocho clases.

Busco alcanzar el objetivo mencionado a partir de los siguientes objetivos particulares:

- Diseñar una secuencia didáctica de ocho clases basada en principios de pedagogía feminista y de(s)colonial.
- Aplicar dicha secuencia didáctica implementando actividades e interacciones que cuestionen las epistemologías androcéntricas y eurocéntricas dentro y fuera del salón de clases.
- Autoevaluar y coevaluar colectivamente con el estudiantado, mediante técnicas como el diario de clase y grupos focales, la eficiencia de la secuencia didáctica basada en principios de pedagogía feminista y de(s)colonial que fue implementada a lo largo de las ocho clases.
- Extraer y sintetizar los elementos pedagógicos de las secuencias didácticas fundamentadas en una perspectiva feminista y de(s)colonial que pueden ser aplicados

para construir una guía que sirva de base para el diseño de otros cursos que se centren en las experiencias y saberes de las mujeres dentro del campo de las Relaciones Internacionales.

Entonces, ¿por qué poner en práctica clases con pedagogía feminista y de(s)colonial en Relaciones Internacionales? En primer lugar, porque es necesario reconocer que hay un sesgo androcéntrico y eurocéntrico en el conocimiento y que, en México, las universidades perpetúan estos sesgos a través de la reafirmación de paradigmas epistémicos hegemónicos (Dussel, 2018) sin practicar una construcción de saberes verdaderamente plural y emancipatoria. Por lo tanto, es necesario hacer de la universidad un espacio que cuestione los conocimientos hegemónicos y que visibilice a todas las mujeres (racializadas, empobrecidas, campesinas, del sur global) como sujetas de estudio y como productoras de conocimiento.

En segundo lugar, porque el Estado mexicano se ha comprometido a fomentar el respeto a los derechos de las personas en general y de las mujeres en particular. A través de la Ley General de Educación (LGE), se busca promover la justicia y la igualdad entre individuos. La misma ley plantea el combate de estereotipos y discriminación contra las mujeres y que el propósito de la educación debe ser rechazar las desigualdades incluidas las de género (Ortiz-Ortega et al., 2015).

Cabe mencionar también que esta investigación se justifica porque parte de las necesidades identificadas en el propio estudiantado. Al llevar a cabo y revisar las entrevistas realizadas a las estudiantes que estudian la licenciatura en Relaciones Internacionales en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y que cursaron conmigo la materia de Teoría Política y Social II en Primavera 2021, así como los cuestionarios aplicados al estudiantado de Teoría Política y Social I en Primavera 2022 identifiqué lo siguiente: 1) la inclusión de

temas como teorías feministas y enfoque de(s)colonial dentro de los cursos han ayudado a las estudiantes a identificar roles de género y violencias racistas en el espacio privado, han creado espacios seguros para que las estudiantes compartan experiencias de vida que han atravesado y les han proporcionado a las estudiantes alternativas teóricas que les permiten complejizar sus análisis de fenómenos internacionales; 2) los roles y estereotipos de género siguen presentes en los ámbitos privado, social y educativo; 3) las y los estudiantes piensan la educación como un proceso que impacta no sólo la vida académica, sino personal, reconociendo su trascendencia hasta los espacios privados; y 4), las y los estudiantes consideran que es necesario que las mujeres tengan más voz, que se combatan los estereotipos de género y que se construyan relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, pensando a la educación como un espacio para lograr estos objetivos.

Ahora bien, me parece importante aclarar que el uso de un enfoque decolonial es deliberado y consciente, así como también lo es el destinatario hacia quien va dirigida la redacción de este documento: las (principalmente ellas) y los docentes. Me parecía necesario hacer esta aclaración ya que después del proceso de reflexión que detonó el proyecto y que continúa vivo y cambiante, me he percatado de las implicaciones que podría tener la incorporación del enfoque decolonial y me parece necesario aclarar mi postura ético-política.

Las pedagogías que más adelante se describirán como feministas y de(s)coloniales tienen un claro posicionamiento antisistémico, anticapitalista y antihegemónico. ¿Por qué plantearlas como punto de referencia para la construcción de clases dentro de una institución educativa? Pues porque la única alternativa es no hacerlo, es decir, si como docente me enfrento ante el dilema de seguir reproduciendo los conocimientos hegemónicos o introducir puntos de vista cuestionadores y contrahegemónicos, aunque parezcan idealistas y alejados

(e incluso contradictorios) del contexto en el que se presentan, creo, que la única alternativa, al menos para mí, es la segunda. Si la intención es formar ciudadanías críticas, conscientes de las desigualdades y que busquen transformar el orden internacional vigente y crear sociedades más justas, me parece que continuar reproduciendo los mismos conocimientos y discursos no es el camino; lo único que nos queda, creo, es recuperar estos *otros* saberes, ponerlos sobre la mesa y escuchar las críticas que, de frente, hacen al sistema dominante capitalista, colonial y patriarcal. Solo así quedará un poco de esperanza.

En este sentido me parece aún más importante aclarar que la decisión de plantear las clases desde las pedagogías feministas y de(s)coloniales viene desde el respeto y el reconocimiento hacia dicha propuesta teórico-ético-política. Es decir, reconozco que estos saberes fueron gestados desde las mujeres en resistencia para quienes vieron ellas como sus destinatarias: las mujeres defensoras de la tierra, racializadas, campesinas, los pueblos del sur, los pueblos oprimidos. Y, aun así, la decisión de plantearlos en el aula obedece (además de la investigación previa realizada) a la esperanza de que conocer y construir nuevos saberes desde otras perspectivas pueda encaminarnos a la crítica transformadora que tan apremiantemente necesitan las sociedades contemporáneas.

Por lo tanto, quisiera enfatizar el destinatario de este proyecto de investigación: el cuerpo docente. Es decir, la propuesta que se redacta en estas páginas va dirigida principalmente hacia las docentes que quieran replantear sus clases desde ópticas feministas y decoloniales porque crean en la necesidad de construir otros saberes distintos de los que nos han enseñado. La esperanza es que la propuesta no sea cooptada para la reproducción del mismo sistema desigual, sino que aliente a la crítica estructural y sistémica. En este sentido, es fundamental que reconozcamos siempre de dónde vienen estas propuestas teórico-ético-

políticas y para quiénes han y siguen siendo creadas. Aunque suene redundante y repetitivo: las pedagogías feministas de(s)coloniales vienen de las mujeres partícipes de la educación popular, de las mujeres de pueblos originarios, de las mujeres que luchan contra el capitalismo, de las mujeres racializadas, de aquellas que defienden la tierra y el agua contra las empresas transnacionales. Vienen de ellas, las hicieron ellas para ellas y para los pueblos de los que son parte. A nosotras, las docentes que no enfrentamos estas mismas condiciones, sólo nos corresponde, si acaso, tomarlas prestadas.

Ahora bien, esta investigación se divide en tres capítulos. En el primero, describiré teóricamente los postulados fundamentales de la pedagogía feminista y cómo ésta dialoga con la pedagogía feminista de(s)colonial. En el segundo capítulo, describiré con detalle el contexto de mi investigación: la universidad donde trabajo, las características del grupo en el que apliqué la secuencia didáctica y la metodología utilizada. Finalmente, en el tercer capítulo, explicaré y analizaré los resultados obtenidos y propondré una serie de lineamientos generales que podrían seguir las y los docentes que busquen aplicar prácticas pedagógicas desde las pedagogías feministas y de(s)coloniales.

## **Capítulo 1: Marco teórico**

El objetivo de la presente investigación es poner en práctica una serie de ocho clases tomando como referencia las pedagogías feministas y de(s)coloniales en el nivel superior, específicamente en la licenciatura en Relaciones Internacionales. Teniendo en cuenta lo anterior, este primer capítulo busca dar un esbozo general sobre las pedagogías mencionadas.

Para ello, en un primer momento responderé a la pregunta ¿por qué hablar de una pedagogía feminista? Esto lo contestaré al abordar las contribuciones de la epistemología feminista y su crítica al androcentrismo; así como, el marco legal que sustenta la incorporación del género en los diferentes niveles educativos en México; además de abordar la crítica eurocéntrica a la educación mexicana y mi propia experiencia como docente. Un segundo momento lo destinaré a hablar del origen y los postulados más importantes de la pedagogía feminista para finalmente trazar el puente hacia las pedagogías feministas de(s)coloniales, sus características y la necesidad de tomarlas en cuenta.

### **1.1. ¿Por qué hablar de una pedagogía feminista?**

#### ***La epistemología feminista y su crítica al androcentrismo***

La epistemología es la rama de la filosofía dedicada al estudio del conocimiento, su naturaleza, la relación sujeto-objeto y la forma en que conocemos. Tradicionalmente, la epistemología ha sido construida desde un enfoque androcéntrico y eurocéntrico; es decir, el hombre europeo, burgués, blanco y heterosexual ha sido colocado como modelo de referencia universal, validando el qué conocemos y el cómo conocemos. Así, la ciencia y el conocimiento en general, que han sido contruidos al amparo de una modernidad

eurocéntrica, se han posicionado como universales, objetivos y neutrales, promoviendo el falso discurso de que todo conocimiento es objetivo y de que la única forma de llegar a él es mediante la razón.

El problema con esta epistemología es que ha definido la modernidad como la conocemos hoy en día. La idea de modernidad (eurocéntrica) reproduce una lógica colonial y binaria, donde occidente se concibe a sí mismo como modelo de progreso y avance, mientras define a todo aquello fuera de él como ejemplo de atraso y subdesarrollo. Así, la epistemología que conduce los procesos modernos de nuestros días continúa reproduciendo una lógica eurocéntrica, excluyente y al servicio del capital internacional.

Ante esto, filósofas como Sandra Harding y Donna Haraway, entre otras, propusieron la epistemología feminista, haciendo una crítica a la objetividad, neutralidad y androcentrismo defendidas por la visión moderna occidental del conocimiento. Sandra Harding (1996), por su parte, cuestiona ¿quién debe amoldarse a quién? ¿las mujeres a la ciencia o la ciencia a las mujeres?; concluyendo que si somos las mujeres quienes debemos adaptarnos a la ciencia, seguiremos manteniendo el discurso androcéntrico en la producción del conocimiento.

Continuando con lo expuesto por Sandra Harding en su obra *Ciencia y feminismo*, ella observa como la producción del conocimiento ha estado atravesada por discursos binarios, donde la objetividad se enfrenta a la subjetividad; el sujeto conocedor frente al objeto de conocimiento; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo y lo masculino frente a lo femenino (Harding, 1996, p. 22). De esta forma, la ciencia (y el conocimiento) construidos por occidente se legitiman desde la visión masculina, la objetividad, la mente y la razón; mientras que todo aquello que no se considera conocimiento

se define desde lo femenino, la subjetividad, las emociones, la naturaleza y el cuerpo (Harding, 1996).

De esta forma, Sandra Harding, propone hablar de epistemologías feministas, destacando (1) el empirismo feminista, que critica la supuesta eliminación del sesgo del investigador asegurado por la metodología tradicional; (2) el punto de vista feminista, que recupera “las características universales de la experiencia de las mujeres” (Harding, 1996, p. 25) y destaca cómo los proyectos emancipatorios y antiautoritarios propuestos desde ópticas feministas pueden incrementar la objetividad de la ciencia; y, finalmente, (3) el posmodernismo feminista, que se muestra escéptico ante la universalidad planteada por el punto de vista y se centra más bien en analizar las “identidades fragmentadas que crea la vida moderna: feminista negra, socialista feminista, mujeres de color, etc.” (Harding, 1996, p. 26).

De esta manera, la epistemología feminista sostiene que es inevitable incorporar los valores propios, así como las experiencias personales y sociales en la producción del conocimiento, por lo tanto, la neutralidad y la objetividad no existen, pues somos incapaces de deshacernos completamente de nuestros sesgos. Ante ello, Donna Haraway propone el reconocimiento de los saberes situados, es decir, ser conscientes de que los conocimientos provienen de un contexto en particular, son localizados, parciales y son críticos de las aspiraciones universales de la ciencia tradicional (Ortiz, 2002, p.30).

### ***Marco institucional nacional, la educación en México***

La discriminación por razones de género es un problema que aqueja a la sociedad internacional, por lo cual diversos organismos han creado marcos internacionales para resolverlo. En el caso específico de México, nuestro país ha firmado varios tratados

internacionales y ha sido partícipe de varias convenciones, comprometiéndose con la protección de los derechos de las mujeres, a través, por ejemplo, de la ratificación de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) en 1981, la Declaración sobre la Eliminación de Violencia contra la Mujer en 1993 y la Convención Belem Do Pará en 1998.

Ahora bien, a nivel nacional, el Estado mexicano se ha comprometido a fomentar el respeto a los derechos de las personas en general y de las mujeres en particular. En este sentido, la educación resulta ser un ámbito fundamental, por lo cual, recuperar algunos principios y objetivos contenidos en la Ley General de Educación (LGE) es esencial. Entre los propósitos que se plantea la ley están promover la justicia y la igualdad entre individuos, evitando privilegios de raza, sexo, religión, entre otros; y propiciar la cultura de la no violencia (Ortiz-Ortega et al., 2015, p. 117).

La LGE atravesó una serie de reformas importantes en 2009 y en 2019. Hoy en día, podemos constatar la dimensión de género en algunos artículos. Por ejemplo, en el artículo 8 se habla de que la educación debe luchar contra los “estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños” (Ortiz-Ortega et al., 2015, pp. 119-121) en los tres niveles de gobierno.

Otro ejemplo que ilustra lo anterior está contenido en el artículo 16 (2019), al establecer que la educación debe ser equitativa y debe combatir “las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género.” Además, en el artículo 30 se menciona que se desarrollarán programas con perspectiva de género. Al respecto, el Plan Sectorial del Educación 2013-2018 estableció la necesidad de incorporar en los planes de

estudio, perspectivas de igualdad de género, derechos humanos y no discriminación (Ortiz-Ortega et al., 2015, p.122).

De la misma forma, el Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades y la no Discriminación contra las Mujeres estableció como uno de sus objetivos “alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres y propiciar un cambio cultural respetuoso de los derechos de las mujeres” (Ortiz-Ortega et al., 2015, p.123). Para ello, se propuso como línea de acción “promover la inclusión de los temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles educativos” (Ortiz-Ortega et al., 2015, p.123).

Los ejemplos anteriormente citados demuestran las acciones legales que se han tomado en México para erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres desde el ámbito educativo, así como para garantizar los derechos de las mujeres en todos los sentidos. Sin embargo, ¿qué tanto se ha llevado esto a la práctica?

### ***La educación universitaria, ¿manteniendo o derribando estructuras?***

Tradicionalmente la educación ha estado al servicio de la visión androcéntrica, “objetiva” y eurocéntrica del conocimiento. La escuela es una institución que reproduce las estructuras de poder, entre ellas, las relaciones y los roles tradicionales de género. La realidad es que la mayoría, sino es que todos los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel universitario siguen perpetuando un sesgo androcéntrico y occidental, difundiendo contenidos que representan casi exclusivamente el pensamiento de hombres blancos, en su mayoría provenientes de Europa Occidental y Estados Unidos, relegando e invisibilizando el conocimiento producido por mujeres y desde otros espacios más allá de occidente.

Las ideas, los valores y los modos de producción que hoy en día dominan el mundo fueron creados en occidente, incluyendo las ideas que tenemos sobre la educación. Filósofos como Rousseau, Hobbes o Maquiavelo han moldeado la forma en que concebimos nuestra realidad; son considerados referentes de las ciencias sociales y de la modernidad. Desde el pensamiento europeo moderno se han atribuido características “naturales” diferenciadas basadas en el sexo a hombres y mujeres. De esta forma, se ha usado el discurso de lo “natural” para, a través de la educación, proporcionar más oportunidades de desarrollo a los hombres, por encima de las mujeres, ejemplo de ello es el *Emilio* de Rousseau, que promueve dos modelos de educación muy distintos para Emilio y para Sofía, colocando a esta última en el ámbito privado e inculcándole que su principal preocupación debe ser el ser considerada bella por los hombres y el estar al servicio de éstos (Ferrada, 2021, pp. 241-242).

De la mano de la modernidad occidental, también vino la creación del sistema capitalista mundial; un sistema basado en la explotación de las personas y los llamados *recursos* naturales a manos de la burguesía. El sistema capitalista, sin embargo, no significó solamente un nuevo modo de producción, sino un nuevo paradigma de conocimiento, pues, de acuerdo con Vandana Shiva, ciencia y progreso formaron un binomio que vino a justificar el nuevo orden capitalista, convirtiéndose en elementos sin los cuales el capitalismo no podría haber sobrevivido. Con ello, este nuevo paradigma reemplaza la reproducción por la producción, haciendo de la naturaleza y de las mujeres un mero instrumento de la producción capitalista y, por ende, violentándolas para su perpetuación como sistema económico (Vandana Shiva referenciada en Ferrada, 2021, pp. 239-240).

De esta forma, podemos darnos cuenta de cómo la educación y la ciencia no sólo han reproducido epistemologías tradicionales, sino que han participado en su creación y por lo

tanto en la constitución de paradigmas que moldean nuestra percepción del mundo y perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres (Posada, 2010, p. 83), así como las desigualdades de clase y la continuación del sistema capitalista.

Hoy en día, las ciencias y la educación siguen presentando una perspectiva androcéntrica y eurocéntrica. El conocimiento proveniente de Europa y Estados Unidos sigue siendo difundido como el modelo universal, la modernidad es entendida en sus términos y los saberes, las formas de vida y perspectivas de *otros* rincones del mundo son relegados, así que éstos parecen no tener el mismo estatus.

Al respecto, Enrique Dussel (2018) explica cómo las universidades son reproductoras del conocimiento hegemónico, pues mientras se sigan analizando y difundiendo casi exclusivamente las teorías y filosofías provenientes de Europa y Estados Unidos, estos siguen manteniendo su posición de centro, a la vez que el resto de las sociedades, en este caso, las latinoamericanas, permanecen en la periferia. De esta forma, la relación de poder continúa a través del conocimiento.

Los filósofos modernos europeos piensan la realidad que les hace frente: desde el centro interpretan la periferia. Pero los filósofos coloniales de la periferia repiten una visión que les es extraña, que no es la propia, se ven desde el centro como no-ser, nada, y enseñan a sus discípulos, que todavía son algo (por cuanto son analfabetos de los alfabetos que se les quiere imponer), que en verdad nada son; que son como nada ambulantes de la historia. Cuando han terminado sus estudios (como alumnos que todavía eran algo, porque eran incultos de la filosofía europea), terminan como sus maestros coloniales, por desaparecer del mapa (geopolíticamente no son, filosóficamente tampoco). Esta triste ideología

con el nombre de filosofía es la que todavía es enseñada en la mayoría de los centros filosóficos de la periferia, por la mayoría de sus profesores (Dussel, 2018, p. 38).

En este sentido, la universidad se vuelve un espacio indispensable para la deconstrucción de los conocimientos hegemónicos y la producción de saberes que respondan a las necesidades del contexto. Sin embargo, los enfoques decoloniales no son suficientes para construir otros y nuevos conocimientos, pues, como se mencionaba anteriormente, el conocimiento no sólo ha sido eurocéntrico, sino también androcéntrico, por lo que se vuelve fundamental recuperar la historia y los saberes de las mujeres afrodescendientes, indígenas, campesinas y las que se localizan/nos localizamos en el sur global.

Entonces, el problema es que las universidades siguen perpetuando el conocimiento eurocéntrico y androcéntrico, sin una perspectiva de género ni feminista. Esto crea grandes brechas de desigualdad y la permanencia de un sistema educativo en el que se reproduce una dicotomía entre las ciencias duras, asociadas a lo masculino, lo público, lo objetivo, y el poder y las ciencias “blandas” asociadas a lo femenino, lo privado, lo subjetivo y las emociones (Fox, 1991, p. 149); al mismo tiempo que se perpetúa la visión, valores y prácticas occidentales del conocimiento.

Las repercusiones de estos problemas son, por un lado, que se mantiene esta visión dicotómica de lo masculino-lo femenino, promoviendo en el imaginario colectivo la creencia de una superioridad de los hombres sobre las mujeres; y, por otro, que lo occidental sigue estando en el centro, no sólo económico y político, sino epistémico, generando la creencia de que los saberes fuera de occidente son menos válidos, menos útiles o menos importantes.

### *¿Puede existir una vía distinta en la educación universitaria? Mi experiencia docente*

Lo personal es político y las epistemologías feministas parten de lo personal, de lo contextual, de los saberes situados. Soy internacionalista, docente, apasionada de la región que Europa nombró Medio Oriente y desde mi formación universitaria, incluso tal vez antes, consideré (y considero) a la educación como una herramienta capaz de hacer transformaciones sociales, de cambiar las creencias que tenemos como individuos y de cuestionar las estructuras que nos rodean.

Desde 2018 ingresé a trabajar a la UDLAP como profesora de tiempo parcial. Durante el periodo Primavera 2021 (de enero a mayo) la coordinación del departamento me asignó una nueva materia: Teoría Política y Social II. Al ver el programa de ésta, me percaté de la ausencia de autores provenientes de otras latitudes además de la europea y estadounidense, así como de la casi completa falta de autoras, es decir, mujeres. Aprovechando entonces, la libertad de cátedra y el hecho de que como docentes podemos hacer modificaciones al programa, decidí incluir dos unidades nuevas: ‘Feminismos’ y ‘Descolonizando el Pensamiento Político y Social’.

En ‘Feminismos’ me planteé como objetivo proporcionar un marco general sobre el nacimiento del feminismo ilustrado y la clasificación de las olas dentro de la teoría, así como analizar, junto con mis estudiantes, obras características del feminismo negro y del latinoamericano. Dentro del primero, propuse que revisáramos a Ángela Davis, donde un grupo de alumnas leyeron y presentaron el contenido de “Mujeres, raza y clase”, mientras el resto del grupo analizaba fragmentos de algunos discursos de Sojourner Truth, mujer que fue esclavizada y formó parte de la lucha abolicionista en Estados Unidos. De esta forma, logramos identificar de manera conjunta, algunos de los postulados y principios básicos y

generales dentro de los feminismos negros, así como la importancia de reconocer la racialización como opresión que afecta a las mujeres afrodescendientes.

Para el subtema de feminismos latinoamericanos, una estudiante sugirió que revisáramos la obra de Rita Segato, por lo que un equipo de alumnas leyó y presentó el contenido del libro “La Guerra contra las Mujeres”, dando pie a la discusión de los contenidos y al análisis de las estructuras patriarcales en la vida cotidiana. Este subtema lo complementamos con el análisis de las resistencias y luchas de mujeres en otros rincones del mundo, específicamente, el caso de las mujeres palestinas, así como con el recuento histórico del movimiento feminista en América Latina y la identificación de los principales problemas que nos afectan a las mujeres en el contexto latinoamericano.

Por otra parte, en cuanto a la unidad ‘Descolonizando el pensamiento político y social’ inicialmente había propuesto que revisáramos textos de Franz Fanon y Eduardo Galeano, sin embargo, a sugerencia de una alumna, decidimos cambiar a Galeano por Enrique Dussel. Así, la unidad se centró en el análisis de los efectos de la colonización hasta nuestros días, poniendo énfasis en las dicotomías construidas por el colonialismo (colonizado-colonizador), idea propuesta por Fanon, todas sus implicaciones y reflexionando sobre cómo dichos binarismos persisten en nuestro pensamiento, creencias, prácticas e, incluso, autopercepción.

Entonces, para los fines de esta investigación, recuperé los testimonios de algunas estudiantes a través de entrevistas grupales. El objetivo de estas fue rescatar sus saberes, sentires y aprendizajes respecto al curso en general y a las unidades mencionadas en particular. Las estudiantes comentaron que dentro de los temas más recordados están las discusiones sobre globalización, el feminismo (rescatan el feminismo negro e indígena) y el

concepto de hegemonía de Antonio Gramsci. También comparten haberse sentido seguras y en un espacio de confianza para decir lo que pensaban y compartir sus sentires, así como trasladar los aprendizajes adquiridos dentro del aula y fuera de ella, “desbloqueando otros conocimientos” y debatiendo con sus familiares y gente a su alrededor sobre las estructuras que nos rodean.

Al preguntarles sobre la unidad de ‘Feminismos’ y si es que han trasladado lo aprendido a otros espacios, una de las estudiantes compartió su análisis sobre la ocupación en Ucrania: “yo siento que como internacionalista tengo que analizar desde las diferentes perspectivas que he aprendido a lo largo de la carrera lo que estaba pasando en Ucrania y en Rusia, y viéndolo desde el feminismo (...) cómo las guerras están diseñadas para y por los hombres, cómo estas estructuras obviamente les afectan a ellos, pero cómo ellos son los que están yendo ¿no? ¿quiénes son los personajes creando esta situación? Hombres, ¿quiénes son los personajes que se están yendo y están arriesgando sus vidas (obviamente no sólo la de ellos sino también la de los civiles, que son mujeres)? pero son estas cosas que me cuestiono desde el feminismo, la guerra es nat... bueno, yo no creo que sea natural, pero está diseñada para ellos y por ellos” (C, testimonio de estudiante de RRII, mujer, curso de 2021).

Por su parte, X dijo: “Y bueno, en términos personales, ¿cómo he empleado el feminismo en mi vida? Bueno pues cuestionándome, teniendo pláticas muy dolorosas con mis papás y con mi familia que...o sea, igual es esta incomodidad de cómo mi educación, gracias a la educación que ellos me han dado (porque ellos pagan por mi educación y eso es un privilegio) yo tengo como otra perspectiva de la realidad que ellos. Y cómo yo cuestiono y muchas veces me siento tan rechazada por ellos” (X, testimonio de estudiante de RRII, mujer, curso de 2021).

Una de las experiencias que recuperaron las estudiantes fue el 8 de marzo de 2021, donde, algunas de ellas comentan haberse sentido muy en contacto con sus emociones ese día durante la clase. Recuerdan haber compartido experiencias de acoso y violencia que han experimentado en diversos espacios y cómo la dinámica de la clase les permitió expresarse y sentirse seguras, vulnerables sin ser juzgadas y acompañadas.

Por otra parte, recuperando los sentires y aprendizajes de las estudiantes respecto a la unidad ‘Descolonizando el pensamiento político y social’, las jóvenes comentaron haber aprendido a cuestionar las ideas de la modernidad occidental, es decir, que el desarrollo suele medirse bajo estándares occidentales y capitalistas que no necesariamente son útiles ni aplicables para todas las personas ni todos los pueblos. Al respecto N compartió: “A mí eso de establecer un fin deseable para TODOS me parece nada más una excusa para poner por encima de nuevo los intereses de los más poderosos” (N, testimonio de estudiante de RRII, mujer, curso de 2021).

Cuando a las estudiantes se les pidió contar alguna experiencia personal que ilustrara cómo llevan la descolonización a la cotidianidad, L compartió un relato sobre las pláticas que ha tenido con su familia y su propio proceso de reflexión respecto a su color de piel y lo que ha significado para ella. Sabiéndose morena, contó cómo esto ha generado comentarios racistas en el seno familiar a través de comentarios como “no te digas así” o “el tuyo es un moreno bonito”. También relató cómo desde pequeña su autopercepción sobre la belleza estuvo muy influenciada por los paradigmas occidentales.

Analizando las experiencias de las estudiantes, me doy cuenta del impacto que tienen las perspectivas feministas y decoloniales no sólo académicamente, sino también en lo personal, que se traduce en el cuestionamiento de estructuras que han sido normalizadas y

naturalizadas y que viven en el día a día, así como también en la apropiación y la construcción de herramientas que las hacen sentirse acompañadas y capaces de poner límites para detener o confrontar situaciones y actitudes misóginas y racistas tanto en la escuela como en el hogar.

Entonces me pregunto, ¿cuál es el riesgo que se corre de no atender los problemas de la misoginia y el racismo desde la educación? Pues como las estudiantes lo mencionaron, los estereotipos de género y las desigualdades que ello conlleva siguen perpetuándose en la esfera privada, tanto como en la pública, por lo tanto, el principal riesgo es que las mujeres sigan/sigamos enfrentando las mismas condiciones de discriminación, desigualdad y violencia. La apuesta por una educación con perspectiva feminista interseccional y decolonial se construye a partir de suponer que ésta será una herramienta que volverá a las mujeres críticas de su/nuestro entorno personal y académico y que les/nos permitirá identificar las violencias que se ejercen en su/nuestra contra, por razones de apariencia física, género, color de piel, nacionalidad, entre otras.

## **1.2.¿De dónde vienen las pedagogías feministas?**

Hay una conexión entre la epistemología, la pedagogía y la educación. La educación es un proceso humano y cultural, implica el aprendizaje de todo aquello creado por los seres humanos y que no encontramos en la naturaleza, es decir, la cultura. La educación es individual y colectiva, es dinámica, contextual (León, 2007) y está socializada, o sea, se construye en colectividad, depende de las normas y los valores de las sociedades en donde se educa al individuo.

La pedagogía, por su parte, es la ciencia de la educación; se desarrolla mediante la teoría y la metodología y, a través del diagnóstico de problemas y la formulación de hipótesis, busca mejorar continuamente el conocimiento educativo y la formación permanente de los seres humanos (Santos, 2019).

Si la epistemología es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento, la educación nos permite adquirir y construir ese conocimiento y la pedagogía estudia la educación, es evidente que hay un vínculo entre las tres; por lo tanto, es necesario no sólo cuestionar qué hemos conocido y cómo lo hemos hecho, sino de qué formas nos hemos/ nos han educado.

### ***De la pedagogía de la crueldad a las pedagogías feministas***

Hoy en día vivimos en un mundo altamente desigual y violento; un mundo que, bajo la lógica capitalista, concibe a las personas como recursos, como cosas, explotándolas/nos hasta que ya no queda más; un mundo en el que globalización, neoliberalismo, colonialidad<sup>2</sup> y colonización están sumamente interconectados. Rita Segato, define este proceso como pedagogías de la crueldad:

Todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte

---

<sup>2</sup> Más adelante se explica con mayor profundidad el concepto de colonialidad. Sin embargo, para centrar a lectoras y lectores en contexto, a continuación se hace una breve introducción al término. El enfoque decolonial latinoamericano distingue la colonialidad de la colonización. La colonización se piensa como un proceso inserto en la estructura capitalista y ubicado temporalmente a partir de la llegada de los europeos al espacio que nombraron como América a finales del siglo XV. La colonización implicó el control material de los recursos y las personas, acompañada de un control ideológico mediante el concepto de raza y la religión. Si bien se habla de que la colonización terminó con las independencias de las naciones latinoamericanas, la colonialidad puede entenderse como un proceso de control político, económico, epistémico y ontológico que se mantiene hasta hoy en día sobre las sociedades que fueron colonizadas.

desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto (Segato, 2018, p. 11).

Las pedagogías de la crueldad deshumanizan a las personas, las convierten en meros objetos cuya única finalidad es la acumulación y el crecimiento del capital. Así, la explotación sexual, la trata de personas y el extractivismo son sólo algunos ejemplos de la violencia reproducida y normalizada en el sistema capitalista al servicio del consumidor (Segato, 2018, p. 11).

Vale la pena preguntarnos, entonces, si las pedagogías de la crueldad reproducen estas lógicas de violencia y muerte útiles al capitalismo, ¿existen otras pedagogías posibles?, ¿podemos construir pedagogías de resistencia, contrahegemónicas que cuestionen el orden internacional vigente?, y ¿la pedagogía puede ser un instrumento de lucha anticapitalista y anticolonial?

La alternativa puede estar en las pedagogías feministas que, de acuerdo con Maribel Ríos, se entienden como

Una propuesta teórico-práctica en gestación, pero que surge ante la necesidad de situarnos en una perspectiva de intervención crítica y constructiva integral, retomando posturas feministas y de la educación, con la intención de incluir dentro de sus acciones centrales la equidad de género y el buen trato (Ríos, 2015, p. 140).

El propósito de estas pedagogías es concientizar tanto a mujeres como hombres sobre la necesidad de analizar críticamente cómo sus relaciones y vida están atravesadas por estructuras patriarcales y cómo estas terminan por reproducir la opresión e inequidad hacia las mujeres (Ríos, 2015, p. 126). Si bien la pedagogía suele asociarse con la escuela, como

institución, la pedagogía feminista busca ir más allá del espacio escolar, llevando el cuestionamiento de las estructuras a las relaciones personales, la familia y la sociedad misma.

Por ello, uno de los pilares fundamentales es la idea de colectividad. Los aprendizajes se construyen en colectivo (Ríos, 2015), recuperando, por un lado, los saberes de mujeres que salen del ámbito institucional y, por otro, aquéllos que no vienen de occidente ni han sido contruidos bajo la lógica eurocéntrica. Así, el conocimiento se construye y recupera en grupo, no sólo individualmente.

De esta forma, de acuerdo con Maribel Ríos (2015), los elementos fundamentales de la pedagogía feminista son los siguientes:

- Rompe con la racionalidad de la pedagogía androcéntrica.
- Implica una formación de vida.
- Hay una vinculación entre lo privado/íntimo y lo público, dicha vinculación puede ser tanto armoniosa como conflictiva.
- Implica prácticas de la equidad, el buen trato, el autocuidado, la alta autoestima y la transformación.
- Coloca en primer plano a las mujeres, aunque busca también incluir y trabajar con los hombres para lograr cambios significativos.
- Propone la recuperación de *otros* saberes poniendo énfasis en los matrilineares.

### **1.3. Hacia una pedagogía feminista de(s)colonial**

La epistemología feminista hace énfasis en cómo a las mujeres se nos ha ignorado e invisibilizado históricamente como productoras de conocimiento; y en cómo las ciencias han incorporado tradicionalmente perspectivas masculinas haciéndolas pasar por universales aun cuando han excluido a la mitad de la población mundial. Así, la epistemología feminista brinda aportes sobre otras formas de percibir el mundo y de construir conocimientos, pues visibiliza a aquellas sujetas que han sido ignoradas; sin embargo, está incompleta.

Como lo explican Silvana Martínez y Juan Agüero (2020), hubo un punto en la historia en el que la crítica androcéntrica no fue suficiente, más bien fue necesario reconocer que la historia de las mujeres es muy diversa y que además de la misoginia y el sistema patriarcal, las mujeres enfrentan/enfrentamos otros problemas como lo son el racismo, la discriminación, el clasismo, la pobreza, entre algunos otros.

En Abya Yala (denominada por los colonizadores como América Latina), pensadoras como Ochy Curiel, Francesca Gargallo, María Lugones, Rita Segato, entre otras, empezaron a poner sobre la mesa la idea de que no existe una categoría universal de mujer; más bien, es necesario hablar de mujeres, en plural, reconociendo que cada una enfrenta opresiones, discriminaciones y desigualdades complejas enmarcadas en el contexto donde vive, y hablar de que el patriarcado no es la única estructura que oprime a las mujeres, sino que también el capitalismo, la colonialidad y el racismo son estructuras que han oprimido a las mujeres.

De esta forma, la crítica androcéntrica presente en la epistemología feminista no basta para analizar, comprender, ni explicar las múltiples realidades que vivimos las mujeres. Sin embargo, al entrecruzarse con el enfoque decolonial, permite hacer un análisis que reconozca las consecuencias que ha dejado la colonización y la colonialidad en todas sus formas para

las mujeres y las sociedades del sur global, y particularmente aquéllas que habitan en los territorios de Abya Yala.

Europa occidental se consolidó como poder hegemónico al plantear la idea de modernidad - de la mano del *progreso*, el *desarrollo* y el capitalismo - como el modelo *deseable* para el resto de la humanidad. A través de la imposición de relaciones binarias, Europa construyó al *otro* y se construyó ideológicamente a sí misma, contraponiendo la modernidad a la tradición, el desarrollo al subdesarrollo y la civilización a la barbarie, creando así la justificación para la dominación de culturas y sociedades distintas a las europeas.

Una de las principales formas en que dicha dominación persiste es mediante la imposición de una modernidad única y homogénea, que rechaza formas de vida y de conocimiento distintas de las concebidas por, y originadas en Europa. Esta dominación permanece hasta hoy en día mediante la difusión de saberes europeos y occidentales que se presentan como neutrales y objetivos, estableciendo una jerarquía que relega al resto de los conocimientos a un segundo plano.

En Abya Yala, Anibal Quijano es uno de los representantes más destacados del enfoque decolonial. Él, junto con autores como Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel y Walter Mignolo y autoras como Catherine Walsh, María Lugones y Silvia Rivera Cusicanqui, han desarrollado el enfoque mencionado.

A grandes rasgos, el colonialismo fue un proceso histórico, político, cultural, social y religioso que se desarrolló a partir del siglo XV, con el llamado *descubrimiento de América*. Este proceso trajo consigo el control, la dominación y la imposición por la fuerza de valores, ideas y prácticas de los imperios europeos sobre las poblaciones originarias, así como la

alianza y negociación con los hombres de los pueblos originarios para lograr el control sobre las mujeres y el establecimiento de un patriarcado moderno (Segato, 2011, p. 36).

Sin embargo, a pesar de la creación de estados independientes latinoamericanos a partir del siglo XIX, Anibal Quijano explica cómo la colonialidad persiste:

Según el autor, la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta hoy día como su secuela. Para Quijano, la colonialidad del poder también ha tenido impacto en las relaciones intersubjetivas y culturales: la producción del conocimiento y de medios de expresión fue colonizada, imponiéndose una hegemonía eurocentrada. Así mismo, destaca el cuerpo como espacio donde se ejerce la dominación y explotación y las relaciones de género que se impusieron desde esta visión: libertad sexual de los varones, fidelidad de las mujeres, prostitución no pagada, esquemas familiares burgueses, todo ello fundado en la clasificación racial (Curiel, 2007, p. 94).

En este sentido, la denominada matriz moderna-colonial-capitalista se compone de colonialidad del poder, del ser y del saber, que en conjunto configuran modos de vida, prácticas y valores eurocéntricos, excluyendo al resto de las poblaciones (Alvarado, 2016), manteniendo de esta manera la relación de poder sobre las poblaciones que en un momento fueron colonizadas.

María Lugones toma como base la matriz moderna-colonial-capitalista y añade el concepto de colonialidad de género, estableciendo que la dominación colonial también se da a través de la invención moderna y universal de la categoría de mujer, como si todas las mujeres compartiéramos las mismas experiencias. Sin embargo, nos dice Lugones, el género es inseparable de la raza, la sexualidad y el trabajo (Alvarado, 2016); es decir, no podemos

afirmar que la opresión de las mujeres radica sólo en el patriarcado, sino que es necesario reconocer cómo éste trabaja de la mano con el capitalismo, la colonialidad y el racismo.

Partidarias de la pedagogía feminista de(s)colonial<sup>3</sup> como Catherine Walsh y Claudia Korol recuperan las ideas de Paulo Freire, proponiendo entender a la pedagogía como un proceso que no necesariamente se construye en el aula, o al menos, no exclusivamente en ésta, sino que se crea dentro de los movimientos sociales y en la práctica política. Por eso, las pedagogías feministas no pueden existir descontextualizadas, pues obedecen a saberes y luchas situadas, a contextos específicos y se plantean como una alternativa de las personas oprimidas para hacer frente a la opresión que viven (Walsh, 2013).

Catherine Walsh enfatiza cómo la globalización y el neoliberalismo suponen un conjunto de prácticas no éticas y desiguales, en donde el buen vivir se plantea como la alternativa completamente opuesta. Así, las pedagogías feministas y de(s)coloniales

animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Son pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p.28).

De esta forma, las pedagogías feministas de(s)coloniales se proponen como alternativa para contrarrestar las pedagogías de la crueldad, en las cuales está basado el sistema neoliberal

---

<sup>3</sup> Al hablar de pedagogía feminista de(s)colonial vale la pena recordar la anotación hecha anteriormente. Hay un debate vivo entre lo decolonial y lo descolonial. Autoras como Catherine Walsh prefieren hablar de decolonialidad al pensar que no nos encontramos en un proceso de colonialidad nula, sino que la decolonialidad implica una resistencia constante, continua y viva. Por otro lado, está la ‘s’ entre paréntesis como una invitación a considerar la descolonización como objetivo de esta propuesta teórico-política.

global. Las pedagogías feministas recuperan las visiones y los saberes de mujeres racializadas, de pueblos originarios, del sur global y además proponen nuevas formas de entender, concebir y habitar el mundo, no desde una lógica de muerte, sino de vida, de comunidad.

De acuerdo con Catherine Walsh (2013), las pedagogías de(s)coloniales parten del enfoque decolonial, al hacer un análisis crítico de los sistemas, procesos y prácticas impuestas por la colonización tales como el binarismo de género (diferente de “dualidad” que supone una relación de complementariedad más que de subordinación) y jerarquización de las *razas*. Además, implican la construcción y restauración de una memoria colectiva, es decir, la recuperación de prácticas y resistencias de los pueblos para hacer frente a la colonización.

Por otra parte, Catherine Walsh (2013) también afirma que estas pedagogías de(s)coloniales proponen la construcción de otras formas de vida y otras condiciones para las personas que enfrentan opresiones, lo cual se denomina el *buen vivir* e implica “estar bien y dignamente” para los pueblos originarios logrando su autonomía del Estado y de la modernidad occidental.

De esta manera, las pedagogías de(s)coloniales trascienden el espacio académico y escolar o ni siquiera se piensan dentro de estos espacios. No están pensadas como instrumentos ni herramientas para la transmisión de conocimientos, sino más bien, los espacios de lucha y resistencia se vuelven centros de aprendizaje y de construcción de saberes y metodologías colectivos. La lucha social permite aprender, desaprender, reflexionar y actuar a través de la creación de metodologías propias desde adentro y para los movimientos sociales, políticos y de liberación (Walsh, 2013).

Con base en lo anterior se tejen pedagogías que no son externas al sujeto ni a la sujeta, sino que emergen de sus necesidades, luchas y contextos sociales y políticos. Así, la acción se vuelve colectiva, no individual (Walsh, 2013).

Claudia Korol, por su parte, propone una pedagogía de(s)colonial, feminista y popular. La propuesta de esta pensadora implica una pedagogía de la autonomía que entiende a las sujetas y los sujetos como entidades autónomas, capaces de generar aprendizaje y conocimiento propios con base en sus necesidades, no en aquéllas que les son impuestas (Korol, 2021).

Incorpora también la pedagogía feminista que busca “desmontar las opresiones que produce el sistema patriarcal en la vida de las mujeres” (Korol, 2021, p. 2) creando relaciones basadas en la solidaridad. Al mismo tiempo, entiende a la educación como práctica de la libertad y como una forma de crear mecanismos alternativos a las desigualdades del sistema.

Además, construye una pedagogía lúdica y de contacto con las emociones, recuperando herramientas como el juego para generar espacios y procesos de aprendizaje e invitando a las sujetas y los sujetos a descubrir formas de hacer conocimiento que van más allá de la racionalidad, a experimentar con los sentidos y con sus sentires (Korol, 2021).

Cabe mencionar que las pedagogías feministas de(s)coloniales retoman elementos de la pedagogía crítica de Paulo Freire:

- Lo pedagógico y lo político son inseparables.
- Intervención y adaptación son distintas, mientras la primera pretende generar cambios sociales partiendo del cuestionamiento a las estructuras, la segunda sólo se adapta a lo establecido.
- La educación puede estar al servicio del sistema o de la emancipación de las personas.

- La educación no se limita al ámbito formal ni institucional, sino que se extiende e involucra procesos emancipatorios y liberadores de los pueblos.
- La pedagogía es construida con y para los pueblos oprimidos donde la opresión y sus causas son el objeto de reflexión.

Por último, vale la pena resaltar que para Irene Martínez Martín, doctora en educación y profesora de la Universidad Complutense de Madrid, la pedagogía feminista surge desde un enfoque crítico y poscolonial.<sup>4</sup> Argumenta que el género no es la única categoría válida de análisis, sino que es necesario también incluir la raza, la clase y el lugar de origen, por mencionar algunos ejemplos (Martínez, 2016).

Para Irene Martínez, la pedagogía feminista implica forzosamente una crítica al feminismo occidental y la necesidad de reconocer las diversidades de experiencias vividas por las mujeres, así como la descolonización de los saberes. Ella considera que la educación está al servicio del capitalismo, por lo tanto, es necesario apropiarse de ésta desde una perspectiva crítica, descolonial y feminista para la transformación de las sociedades y la construcción de ciudadanías contrahegemónicas que no reproduzcan las estructuras dominantes (Martínez, 2016).

A lo largo de este capítulo, se recuperaron argumentos de la epistemología feminista planteada por Sandra Harding, particularmente. Posteriormente se analizó el contexto de la educación en México desde dos ópticas: la primera, el reconocimiento del eurocentrismo presente en las universidades mexicanas; y, la segunda, los objetivos de no discriminación

---

<sup>4</sup> Los estudios poscoloniales tienen su raíz en la década de 1970 en Reino Unido, e inicialmente su intención fue analizar los efectos de la colonización en India. Dentro de sus exponentes más destacados/as está el palestino Edward Said y la india Gayatri Spivak. Un elemento importante de los estudios poscoloniales es el entendimiento crítico que buscan hacer de los efectos de la colonización y la reescritura de la historia no vista desde los imperios, sino desde los pueblos colonizados (Mendes y Hernández, 2022).

hacia las mujeres planteados en la LGE en contraposición con la falta de acciones al respecto. Finalmente se aterrizaron conceptos centrales de la pedagogía feminista y la pedagogía feminista de(s)colonial, trazando puentes entre ambas y reconociendo la necesidad de ser conscientes de cómo las opresiones y desigualdades que viven las mujeres van más allá de la estructura patriarcal, pues son gestadas también por el racismo, el capitalismo y la colonialidad vigentes.

## Capítulo 2: Marco metodológico

A través de las siguientes páginas, en primer lugar, se describirá el contexto universitario en el que se llevó a cabo la investigación, retomando elementos como la descripción del plan de estudios y de la asignatura seleccionada. En segundo lugar, se describirá la metodología utilizada, que consta de la elaboración de un diagnóstico de grupo, el diseño de las clases y la obtención de resultados.

### 2.1. Entrando en contexto

#### *El ámbito universitario*

La Universidad de las Américas Puebla es una institución de educación superior ubicada en San Andrés Cholula, Puebla, México. Inició con el nombre de Mexico City College en 1940. Hoy en día cuenta con más de 70 programas de licenciatura y posgrado. Esta universidad tiene cinco escuelas: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias, Ingeniería y Negocios y Economía (Universidad de las Américas Puebla [UDLAP], 2022).

Como parte de la misión de la universidad se encuentra “la formación de profesionales críticos, creativos e innovadores (...) con la conciencia social que exige una distribución equitativa de los beneficios de la globalización” (UDLAP, 2022). Entre algunos de los valores que rigen a la universidad están la tolerancia y la no discriminación, entendida como el compromiso de la institución a rechazar cualquier tipo de discriminación por razones de género, edad, discapacidad, origen étnico, entre otras; y la solidaridad que, en palabras de la casa de estudios, es “la realización de acciones conjuntas en favor de la propia comunidad universitaria y su entorno” (UDLAP, 2022).

De manera particular, la Escuela de Ciencias Sociales cuenta con diez programas de licenciatura: Antropología, Comunicación y Producción de Medios, Comunicación y Relaciones Públicas, Derecho, Pedagogía, Relaciones Multiculturales (RRMM), Ciencia Política y Relaciones Internacionales (RRII). Para los fines de esta investigación, me concentraré en describir a grandes rasgos el enfoque y plan de estudio de la licenciatura en Relaciones Internacionales.

La licenciatura en Relaciones Internacionales se compone de ocho periodos (cuatrimestres) y 50 asignaturas para ser completada en un periodo de cuatro años. El plan de estudios vigente es de 2017 e incluye una serie de materias que se dividen en varias categorías: 11 asignaturas de tronco común, 7 de fundamentos teórico-metodológicos, 6 de bases disciplinarias de Relaciones Internacionales, 11 de Estudios de la Agenda Internacional, 8 de estudios sobre México y 7 materias de estudios regionales (UDLAP, 2017).

El objetivo general de la licenciatura es formar profesionales que analicen y comprendan la realidad nacional e internacional, y, que mediante los fundamentos teóricos y metodológicos de la disciplina sean capaces de generar propuestas novedosas ante conflictos complejos y en organizaciones internacionales (UDLAP, s.f.).

De manera particular, la licenciatura se plantea varios objetivos, entre los que se encuentran desarrollar en el estudiantado la capacidad de argumentación, análisis crítico y reflexión, así como que las y los estudiantes sean capaces de identificar factores de desarrollo económico y estabilidad política y realicen esquemas de gobernanza que promuevan la cooperación entre los países.

En cuanto al perfil de egreso, el programa plantea que el estudiantado, una vez que se inserte en el campo laboral, tendrá la competencia para analizar a los actores que participan en la gobernanza global, en el ámbito económico, político, social y mediante el ejercicio de poder, así como que podrán analizar el comportamiento humano en el ámbito global, y dominar las teorías de las relaciones internacionales y la globalización para interpretar la realidad internacional (UDLAP, 2022). Al respecto, cabe destacar que dentro del plan de estudios de RRII no se contempla una perspectiva de género, ni se menciona la equidad de género como un elemento a desarrollar o un objetivo a considerar.

### ***La asignatura seleccionada***

La materia Teoría de las Relaciones Internacionales es una asignatura que se imparte en la licenciatura en RRII, así como en Ciencia Política y Relaciones Multiculturales. En RRII pertenece al bloque de Bases Disciplinarias de Relaciones Internacionales y está programada para ser cursada durante el tercer semestre de la carrera. Ahora bien, el programa de asignatura, vigente desde 2017, está diseñado con base en objetivos; en él se plantea que el objetivo general de la asignatura es “analizar la evolución de los principales enfoques de las Relaciones Internacionales, mediante la comparación de sus características y su valor explicativo para identificar las bases disciplinarias en asuntos internacionales” (UDLAP, 2017).

Para ello, el plan de asignatura se divide en cuatro unidades que se transcriben a continuación:

Tabla 1

*Programa de Estudio de la asignatura Teoría de las Relaciones Internacionales elaborado y sugerido por la Universidad de las Américas Puebla*

<b>Unidad</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
1	Introductorio	1.1. Debate definicional 1.2. Debate ontológico 1.3. Debate epistemológico 1.4. Debate metodológico 1.5. Relevancia de la teorización sobre las relaciones internacionales
2	Tradiciones de pensamiento acerca de las RRII	2.1. La tradición realista 2.2. La tradición reformista 2.3. La tradición radical
3	Teorías contemporáneas de las Relaciones Internacionales	3.1. Teorías sistémicas 3.2. Teorías de interdependencia estratégica 3.3. Teorías psicopolíticas
4	Teorías críticas de las relaciones internacionales	4.1. Teorías sociobiológicas 4.2. Teorías constructivistas 4.3. Teorías posmodernistas

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, cabe aclarar que, en mi experiencia propia, el plan de asignatura proporcionado por la universidad es una sugerencia, es decir, el profesorado cuenta con la libertad absoluta para hacer las modificaciones que considere pertinentes, agregar o cambiar temas, de acuerdo con su experiencia y con base en la libertad de cátedra.

Hasta el momento se logran identificar dos situaciones. La primera es la ausencia de una perspectiva de género en el plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la UDLAP, lo cual se demuestra al no mencionar ni el género ni la equidad de género como elementos estructurales dentro del diseño curricular. La segunda es que ésta tampoco se incluye en el programa de asignatura propuesto por la universidad.

Al respecto, cabe resaltar que es poco probable que la UDLAP sea la única universidad que presente esta situación en sus planes de estudios y que si bien, la ausencia de una perspectiva de género es visible en el programa de asignatura, existen eventos donde se abordan temas referentes a los feminismos y a las luchas de mujeres. Aun así, para visibilizar los conocimientos y epistemologías de las mujeres, y a las mujeres mismas, se podrían tomar más acciones al respecto en el salón de clases.

### ***La población meta***

Para fines de esta investigación, describiré a la población con la cual trabajé el proyecto, que a grandes rasgos consistió en la implementación de secuencias didácticas basadas en prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales, lo cual explicaré más adelante.

El grupo en cuestión cursó el tercer semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales;<sup>5</sup> estuvo conformado por un total de 28 estudiantes: 20 mujeres y 8 hombres. De la totalidad de mujeres, sólo una estudia una carrera distinta: Relaciones Multiculturales; mientras que, de la totalidad de hombres, son dos quienes estudian RRMM, por lo que podemos afirmar que la mayoría del estudiantado cursa la licenciatura en RRII. El rango de edad en el que se ubican es entre los 18 y los 20 años y la mayoría proviene de ciudades pertenecientes al Estado de Puebla, aunque una de las mujeres es denominada estudiante internacional al ser originaria de un país europeo.

---

<sup>5</sup> La mayoría del estudiantado estudia la carrera de RRII, sin embargo, el grupo incluye también a un par de estudiantes de RRMM, lo cual se menciona más adelante.

## 2.2. Metodología

A continuación, describiré la metodología usada a lo largo de la investigación en orden cronológico.

### *El programa de asignatura*

En primer lugar, considerando que el propósito de esta investigación es implementar clases basadas en prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales en la licenciatura de Relaciones Internacionales, opté por modificar el syllabus del curso, quedando organizado de la siguiente manera:

Tabla 2

*Programa de Estudio de la asignatura Teoría de las Relaciones Internacionales adaptado del programa elaborado y sugerido por la Universidad de las Américas Puebla*

<b>Unidad</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
1	Introducción: ¿Qué son las Relaciones Internacionales?	1.1. Campo de estudio 1.2. Origen de la disciplina 1.3. Evolución y desarrollo de la disciplina
2	Teoría en Relaciones Internacionales	2.1. El concepto de teoría 2.2. Relevancia de la teorización en las RRII 2.3. El debate epistemológico <ul style="list-style-type: none"><li>• Teorías de solución de problemas</li><li>• Teorías críticas</li></ul> 2.4. Los paradigmas de las RRII
3	Teorías Contemporáneas y enfoques críticos de las Relaciones Internacionales	3.1. Marxismo 3.2. Constructivismo social 3.3. Enfoques feministas en RRII
4	La teorización desde el sur	4.1. El enfoque decolonial 4.2. Enfoques feministas descoloniales 4.3. Dependencia y Sistema-Mundo
5	Tradiciones occidentales de pensamiento internacional	5.1. Realismo 5.2. Idealismo

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Si bien, las unidades 1, 2 y 5 corresponden al programa propuesto por la universidad, las unidades 3 y 4, así como la forma en la que está organizado el contenido, obedecen al propósito de incorporar la perspectiva feminista y de(s)colonial en la asignatura. Partiendo de lo mencionado anteriormente por Dussel en cuanto a que las universidades terminan siendo reproductoras del conocimiento hegemónico (2018), en Relaciones Internacionales, este conocimiento se encuentra en gran parte sustentado en las teorías realista (5.1) e idealista (5.2), ambas producto de occidente, específicamente de Estados Unidos; y, en particular, el realismo se asume como objetivo y neutral a pesar de que los mismos enfoques críticos de las Relaciones Internacionales sostienen lo contrario.

Siendo así, ¿por qué seguir reproduciendo la hegemonía epistémica a través del contenido curricular? Si seguimos nombrando a ciertas teorías como clásicas y partimos de ellas como las indispensables en la disciplina, ¿acaso no estamos repitiendo la misma colonialidad epistémica impuesta por occidente? Entonces, dado que uno de los propósitos es construir, junto con el estudiantado, paradigmas alternativos de entendimiento dentro de las RRII, decidí comenzar por abordar las teorías críticas y más recientes en nuestra disciplina (unidad 3), continuar con aquéllas elaboradas mayoritariamente por pensadoras y pensadores latinoamericanas/os (unidad 4) y concluir con aquéllas presentadas como tradicionales desde la misma disciplina (unidad 5). Así, considero, que no estamos dando por hecho el conocimiento, sino lo cuestionamos, lo construimos y lo contextualizamos.

### *El diagnóstico del grupo*

La perspectiva feminista reconoce la importancia de los saberes situados, mientras la pedagogía feminista resalta la trascendencia del contexto. Por ello, al iniciar el curso, era muy importante conocer al estudiantado, por lo que diseñe una actividad llamada “Diario-diagnóstico: ¿Quién soy?” como una metodología para conocer a mis estudiantes, sus características y datos generales, así como sus intereses, objetivos y expectativas sobre la educación. La actividad consistió en que ellas y ellos elaboraran un producto libre, es decir, podía ser un texto escrito, un poema, un podcast, un video o cualquier otro donde se presentaran a sí mismas/os. El texto (oral o escrito) debía ser elaborado a partir de una serie de preguntas diseñadas por mí que buscaban recabar información general y particular. Las preguntas estuvieron divididas en 3 secciones:

- La primera pretendía recabar datos como sexo, edad, semestre, carrera y lugar de procedencia.
- La segunda, buscaba recopilar datos sobre su sentir y expectativas de la licenciatura, su proyecto laboral a futuro, las habilidades que consideran necesarias y las actividades que disfrutan hacer más en el aula.
- La tercera proponía entender la formación universitaria desde una perspectiva integral y conocer las opiniones del estudiantado al respecto, por ello, las preguntas eran sobre qué tanto han vinculado lo aprendido en la escuela con otros ámbitos de su vida; cuál consideraban que era el propósito de la educación y si éste debía llegar hasta el ámbito personal.

La actividad diseñada recupera elementos de la pedagogía feminista al considerar las emociones y sentires del estudiantado como parte de su proceso de construcción del conocimiento, y como base para la planeación de secuencias didácticas y actividades.

El tratamiento de la información se realizó a través de un análisis cualitativo de los datos proporcionados por el estudiantado.

### *El diseño de las clases*

El siguiente paso fue el diseño de secuencias didácticas basadas en prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales. Dado que era necesario considerar el tiempo para presentar los resultados del proyecto de investigación y la duración de la especialidad (un año), se tomó la decisión de diseñar y ejecutar ocho sesiones con prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía feminista y de(s)colonial.

Vale la pena mencionar que, en la universidad, las sesiones de cada asignatura están programadas dos veces a la semana y tienen una duración de una hora y quince minutos cada una. Ahora bien, en las clases mencionadas se abordaron tres temas: uno de la unidad tres, “3.3. Enfoques feministas en RRII”, y dos de la unidad cuatro, “4.1. Enfoque decolonial” y “4.2. Enfoques feministas descoloniales.” El primer tema y el segundo se abordaron en un total de tres sesiones cada uno, mientras que el último tomó dos sesiones, formando un total de las ocho sesiones mencionadas previamente. La razón de elegir los temas mencionados es porque obedecen al enfoque feminista y de(s)colonial que se está analizando.

Diseñé las sesiones a partir de un formato de planeación basado en objetivos, pues el programa de asignatura mantiene este enfoque. Las planeaciones (Anexo 1) contienen los elementos que se enuncian a continuación: nombre del tema, número de sesiones en que se

planea desarrollarlo y actividad entregable y evaluable por tema. A su vez, cada sesión incluye la siguiente información: número de la sesión, fecha, objetivos a alcanzar, estrategias didácticas, descripción de las actividades, tiempo de cada actividad, perspectiva feminista y de(s)colonial y textos y materiales utilizados. La sección de perspectiva feminista y de(s)colonial busca que la/el lectora/or de la investigación identifique de qué forma dicha perspectiva está inserta en las sesiones.

A continuación, describiré los materiales utilizados en cada tema y la razón de incluirlos en los siguientes cuadros:

Tabla 3

*Descripción de los materiales usados en el tema 'Enfoques feministas en RRII'*

<b>Tema: 3.3. Enfoques feministas en RRII</b>		
<i>Tipo de material</i>	<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>
Imágenes	Rompecabezas	Utilicé este material lúdico creado por mí para introducir el tema de los enfoques feministas, específicamente, los estereotipos de género y la invisibilización de las mujeres como productoras de conocimiento. Asimismo, la pedagogía feminista descolonial de Claudia Korol recupera la pedagogía lúdica como elemento para la construcción de saberes.
Artículo	Introducción al dossier sobre epistemología feminista, pp, 96-98, Danila Suárez Tomé.	Ambos artículos tuvieron por objetivo introducir al estudiantado a nociones básicas de epistemología feminista para partir del cuestionamiento: ¿quiénes han producido el conocimiento que consideramos válido? Y ¿qué consecuencias ha traído esto para la ciencia y para nuestra disciplina?
Artículo	El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer, pp. 30-38, Teresa Ortíz Gómez	

Artículo	Feminismos y género en los estudios internacionales, Gabriela Lima	El estudiantado revisó este texto para conocer cuáles son los enfoques feministas y de género usados dentro de la disciplina de RRII.
----------	--	---

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

*Descripción de los materiales usados en el tema 'Enfoque decolonial'*

<b>Tema: 4.1. Enfoque decolonial</b>		
<i>Tipo de material</i>	<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>
Artículo	Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista, pp. 92-94, Ochy Curiel	El propósito de incluir este fragmento de texto fue introducir al estudiantado a los estudios de(s)coloniales desde la perspectiva de una mujer afrodescendiente.
Video	¿Qué es el pensamiento decolonial?, por Karla Gil, en YouTube	El propósito de ambos videos fue que el estudiantado comprendiera conceptos básicos del enfoque decolonial, tales como: colonialidad, colonización, colonialidad del poder, colonialidad del saber y pensamiento decolonial.
Video	¿Qué es colonialismo y colonialidad del poder? por Karla Gil, en YouTube	
Pizarrón virtual	Jamboard Enfoque decolonial	El objetivo fue que las y los estudiantes construyeran su propio conocimiento, definiendo los conceptos mencionados previamente con sus propias palabras a partir de los videos, textos anteriores y de investigaciones propias, y que compartieran dichas definiciones en un ámbito virtual común.  Este material también sirvió para poner en práctica la pedagogía de la autonomía, que reconoce a las sujetas y los sujetos como productoras/es de su propio conocimiento.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

*Descripción de los materiales usados en el tema ‘Enfoques feministas descoloniales’*

<b>Tema: 4.2. Enfoques feministas descoloniales</b>		
<i>Tipo de material</i>	<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>
Poema	Hogar, de Warsan Shire leído por Julia Celeste, disponible en YouTube	Las y los estudiantes usaron este material para ponerse en contacto con sus emociones y situarse en el lugar de las otras, en este caso, las mujeres migrantes. Escucharon el poema con los ojos cerrados y compartieron tanto sus sentires como los sentires y pensares que creyeron podría experimentar una mujer migrante. Sirvió como punto de partida para reconocer que las mujeres migrantes son muy diversas y que muchas veces sus necesidades quedan invisibilizadas en el contexto internacional.
Artículo	Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista, Ochy Curiel (texto completo)	Ochy Curiel, activista y antropóloga dominicana, nos presenta una introducción a los feminismos descoloniales, brindando una síntesis de las principales perspectivas y temáticas que se abordan. Las y los estudiantes leyeron el texto para situarse en la temática a tratar.
Artículo	Cartografías epistemológicas feministas, pp. 36 – 43, de Silvana Martínez y Juan Agüero	El estudiantado leyó y analizó el texto para identificar los principales postulados, ramas y temáticas dentro de los feminismos descoloniales.
Juego digital	Memorama	Diseñe este juego con el fin de revisar de forma grupal los conceptos, enfoques y temáticas abordados durante las sesiones.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

### ***El registro de la información: los diarios de clase***

Para recopilar mis reflexiones sobre cada sesión, hice uso de la técnica conocida como diario de clase. Primero, de forma oral, grabé algunas reflexiones preliminares al término de cada sesión. Posteriormente, redacté, de forma escrita, diarios de clase de cada una de las sesiones; recuperando datos como número de la sesión, fecha, tema, breve resumen de la clase y mis reflexiones a partir de ésta.

### ***La obtención de resultados***

Para conocer y analizar los resultados del proceso, llevé a cabo la técnica de grupos focales, en la cual diseñé una serie de preguntas (entrevista a grupos focales disponible como Anexo 2) para conocer las experiencias del estudiantado, sus sentires y pensares durante las clases y el impacto o falta de éste que las sesiones pudieron haber tenido en otros ámbitos de su vida académica y/o personal.

### **Capítulo 3: Propuesta pedagógica y resultados**

A lo largo del presente capítulo se describirá cómo se implementó la propuesta, los resultados obtenidos y finalmente, se propone una guía para la puesta en práctica de clases basadas en pedagogías feministas y de(s)coloniales.

#### **3.1. Implementación de la propuesta pedagógica**

Como mencioné anteriormente, este es un proyecto de investigación que tiene por objetivo llevar a cabo prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía feminista y de(s)colonial. Para ello, tomé como grupo de análisis uno de los cursos que impartí en otoño 2022 en la licenciatura en RRII en la UDLAP: Teorías de las Relaciones Internacionales (TRI).

El grupo estuvo conformado por 28 estudiantes: 20 mujeres y 8 hombres. La mayoría son estudiantes mexicanas y mexicanos, excepto por una chica que viene del extranjero. Del total del estudiantado, 25 alumnas y alumnos estudian Relaciones Internacionales, mientras tres cursan la licenciatura en Relaciones Multiculturales. Vale la pena mencionar que un chico estudia dos carreras a la vez: RRII y Ciencia Política (CP); mientras que, en el sector femenino, son cinco mujeres quienes están en esta situación, ya sea estudiando Derecho o CP además de RRII. La mayoría del grupo se encuentran entre los 19 y los 20 años y están cursando su tercer semestre de la carrera.

Para poner en práctica la propuesta pedagógica, diseñé una secuencia didáctica de ocho clases que tenían por objetivo abordar tres temas del syllabus: enfoques feministas en RRII (con énfasis en las teorías occidentales); enfoque decolonial y enfoques feministas descoloniales. Las clases se llevaron a cabo del 19 de septiembre al 26 de octubre de 2022. Tomé la determinación de este número de sesiones para cumplir con los requerimientos de

la especialidad en tiempo y forma, así como para contar con tiempo suficiente para el análisis de resultados.

Relaciones Internacionales es una disciplina sumamente eurocéntrica y centrada en autores de occidente. Las teorías consideradas como *clásicas* suelen venir de autores estadounidenses o europeos. Hay varios debates dentro de la misma disciplina sobre la verdadera *internacionalidad* de ésta cuando la mayor parte del conocimiento que se produce viene de Estados Unidos y de Europa y además es escrito en inglés (Del Arenal, 2007).

Si bien, desde su nacimiento como ciencia, las RRII han sido tradicionalmente eurocéntricas y con una fuerte carga occidental, a partir de la década de los 70s empieza a haber cambios en el paradigma y en los lugares de producción del conocimiento. Esto ha ido generando que visiones, teorías y enfoques más críticos se abran espacio en la disciplina.

Partiendo de este contexto, me pareció necesario incorporar teorías críticas y más contemporáneas en el programa del curso. De esta forma, para la propuesta pedagógica basada en pedagogías feministas y de(s)coloniales incluí los temas antes mencionados de la siguiente forma: tres sesiones para el tema de enfoques feministas en RRII; tres para el enfoque decolonial y dos para feminismos descoloniales.

Me pareció importante y necesaria la incorporación de estos temas ya que plantean miradas alternativas en las ciencias sociales en general y en las relaciones internacionales, en particular. Estos temas centran la atención en poblaciones que se busca visibilizar a través de las pedagogías feministas: las mujeres, como sujetas y como productoras de conocimiento, y las poblaciones del sur global, es decir, mujeres y hombres racializadas/os, empobrecidas/os

y cuyas aportaciones epistémicas han sido ignoradas al venir del sur, de la periferia, en vez del centro.

A continuación, describiré la secuencia didáctica de cada uno de los temas, los materiales usados y los resultados obtenidos. Para mayor información, se pueden consultar las planeaciones en la sección de anexos de la presente investigación.

### ***Tema 1. Enfoques feministas en Relaciones Internacionales***

Revisamos este tema en tres sesiones, del 19 al 26 de septiembre del año en curso. El objetivo último de la unidad fue que el estudiantado comprendiera y aplicara distintos enfoques feministas en las RRII al análisis de fenómenos contemporáneos nacionales o internacionales.

Para lograr lo anterior, propuse una serie de textos escritos por mujeres: *Introducción al dossier sobre epistemología feminista*, de Danila Suárez Tomé; *El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer*, de Teresa Ortíz Gómez; y, *Feminismos y género en los estudios internacionales*, de Gabriela Lima. El estudiantado revisó estos materiales antes de las sesiones. Ahora bien, me parecía importante partir del cuestionamiento del androcentrismo en la ciencia y de los estereotipos de género, por lo que, como actividades introductorias, llevé unos rompecabezas que contenían imágenes sobre las cuestiones mencionadas, a su vez, cada imagen contenía una pregunta detonadora que iniciaría la discusión entre el alumnado.

A continuación, se muestran las imágenes utilizadas con su respectiva pregunta detonadora:

Tabla 6

*Imágenes usadas en el tema 1 'Enfoques feministas en Relaciones Internacionales'*

Imagen	Pregunta detonadora
 <p data-bbox="430 730 771 798"><i>Figura 1. Rompecabezas 1</i> <b>Nota.</b> Fuente: Plenilunia</p>	<p data-bbox="990 546 1380 651">¿Qué prácticas y actitudes son consideradas típicamente masculinas o femeninas?</p>
 <p data-bbox="430 1207 771 1270"><i>Figura 2. Rompecabezas 2</i> <b>Nota.</b> Fuente: GoConqr</p>	<p data-bbox="998 987 1372 1060">Históricamente, ¿quiénes han hecho la ciencia?</p>
 <p data-bbox="422 1648 779 1711"><i>Figura 3. Rompecabezas 3</i> <b>Nota.</b> Fuente: Área Humana</p>	<p data-bbox="998 1543 1372 1648">En nuestra sociedad, ¿quiénes tienen permitido expresar sus emociones?</p>

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Esta primera actividad consistía en que, por equipos, las y los estudiantes armaran el rompecabezas y posteriormente comentaran experiencias, sentires y pensares respecto a la imagen y a la pregunta detonadora. Otra de las actividades fue un juego que llamé “Para y sigue”. En él, el estudiantado debía caminar por el salón y en el momento en que dijera “para” debían detenerse y platicar con la persona que tuvieran a su alrededor, la idea es que discutieran una de las preguntas detonadoras y compartieran sus experiencias. Ésta dinámica se repetiría un par de veces.

Pusimos la pedagogía feminista en práctica en dos sentidos: el primero a través de la pedagogía lúdica, es decir, mediante juegos como el rompecabezas o como “para y sigue” que permitieran a las y los estudiantes entrar en el contexto; el segundo, a través de la vinculación con lo privado y lo íntimo como fuente de conocimiento, es decir, las preguntas detonadoras tenían el objetivo de promover la discusión y el intercambio de experiencias personales entre el estudiantado.

Los resultados fueron sumamente fructíferos y enriquecedores. Estas actividades les permitieron a las y los estudiantes recuperar y compartir sus experiencias, primero entre pequeños grupos y después con el resto de la clase. Algo que observé a partir de la discusión grupal fue como los estereotipos de género, especialmente en la expresión de género, la vestimenta y algunas prácticas culturales y cotidianas, siguen arraigados en la sociedad y siguen siendo referentes entre el estudiantado. En la discusión surgieron muchos ejemplos de cómo la sociedad condiciona a hombres y mujeres a actuar de forma diferente, a vestirse de maneras específicas y a realizar actividades como deportes dependiendo de su género. Durante el intercambio de ideas, las y los estudiantes compartieron malestares, frustraciones y sentipensares al respecto, cuestionando estas prácticas y poniéndolas en la discusión.

Otra actividad que realizamos durante esta unidad fue que el estudiantado revisó el texto de Gabriela Lima y, a partir de éste, identificaron los principales conceptos y postulados de cinco enfoques feministas en RRII: feminismo liberal, constructivista, posmodernista, punto de vista feminista y masculinidades. Esto, a su vez, les permitió analizar una problemática internacional en equipo a partir de cada enfoque y compartir su análisis con el grupo.

Considero que los resultados de la actividad fueron mixtos. Es decir, por un lado, la actividad permitió al estudiantado un primer acercamiento al texto y a los conceptos sin mi intervención de por medio, construyendo ellas y ellos mismos sus conocimientos, a partir de sus intereses en el ámbito profesional y personal. Por otro lado, sin embargo, fue una actividad que les costó trabajo. Me percaté de que la lectura no fue tan sencilla para todo el grupo; hacer esa vinculación entre la teoría y la práctica no fue fácil y en la dinámica de compartir sus análisis con el grupo, tuvo que haber una mayor intervención de mi parte, pues los conceptos no quedaron del todo claros o en ocasiones eran confusos o incorrectos.

En general, desde mi perspectiva, hubo participación e interés por parte del grupo. Además, se logró la vinculación con lo privado, pues las y los estudiantes estuvieron dispuestas/os a compartir sus experiencias personales, lo que ayudó a entender el género desde una vivencia más íntima.

## ***Tema 2. Enfoque decolonial***

Este tema lo abordamos también en tres sesiones, del 28 de septiembre al 5 de octubre de 2022. El objetivo de la unidad fue que el estudiantado comprendiera los conceptos y postulados principales del enfoque decolonial y los utilizara para entender las causas

históricas, políticas y coloniales de un fenómeno aún vigente en nuestros días, tanto a nivel nacional como internacional: el racismo. Además, pretendía que el estudiantado reflexionara sobre la importancia de incorporar estos enfoques en las RRII y de reconocer la producción de conocimiento fuera de la órbita occidental.

Para lograr lo anterior, propuse que esta unidad se centrara no sólo en lo escrito y en lo académico, sino en materiales audiovisuales, literarios y periodísticos. Los textos académicos que usamos fueron *Crítica postcolonial desde las prácticas del feminismo antirracista* de la dominicana Ochy Curiel y *Colonialidad del poder*, del peruano Anibal Quijano. También usamos videos como *¿Qué es el pensamiento de colonial? Y ¿Que es el colonialismo y la colonialidad del poder?* Ambos de Karla Gil y disponibles en YouTube. El estudiantado revisó un artículo periodístico titulado *14 ejemplos de privilegio blanco en Latinoamérica*, de Jennifer Loubriel y un fragmento de la novela *Nuestra Hermana Aguafiestas* de la ghanesa Ama Ata Aidoo.

Desde la selección de los materiales que revisarían las y los estudiantes, intenté centrar la atención en el conocimiento y los sentipensares producidos en el sur global, mayoritariamente por mujeres latinoamericanas.

Nuevamente, recuperamos el elemento lúdico de la pedagogía feminista como actividad introductoria al tema: el estudiantado se dividió en equipos, a cada uno le asigné un juego de ahorcado diferente, donde tenían que descubrir el concepto oculto en el juego. Una vez hecho esto, debían definirlo en equipo y compartir su definición en un Jamboard virtual que se muestra a continuación.



Figura 4. Jamboard

**Nota.** Fuente: Jamboard - captura de pantalla

Posteriormente, tras la lectura del artículo de Jennifer Loubriel, las y los estudiantes trabajaron en equipo para responder preguntas que detonaran sus reflexiones y les permitieran vincular el enfoque decolonial con el tema del racismo. Considero que este artículo fue muy enriquecedor, pues llevó al estudiantado a compartir sus propias experiencias en torno al problema del racismo. Algunas estudiantes estuvieron dispuestas a brindar ejemplos claros de la discriminación que vivieron en el extranjero por su color de piel o por su acento. Un estudiante compartió también cómo a un familiar suyo, mexicano al igual que él, se le prohibió la entrada a nuestro país bajo el argumento de que “parecía centroamericano”, evidenciando el racismo ejercido en prácticas cotidianas y por las mismas autoridades nacionales.

Otro aspecto que surgió en la discusión fue el racismo y el clasismo presentes en la propia universidad, tanto entre el estudiantado como entre aquéllos en posición de tomar decisiones. Una de las estudiantes compartió cómo una de sus compañeras de cuarto cuestionó en algún momento por qué la universidad permitía la entrada de tantas personas becadas e incluso eventualmente decidió renunciar a su beca, dando a entender que lo consideraba como algo negativo, inferior o de poco prestigio.

Por otra parte, un estudiante hizo una clara crítica a la publicidad que utiliza la universidad, donde quienes salen en los anuncios de la institución son personas blancas casi exclusivamente. Además, de acuerdo con su testimonio, son los hombres blancos y heterosexuales quienes gozan de más privilegios y representación dentro de la institución.

Otro de los aspectos sumamente interesantes que surgieron a partir de la discusión fue el privilegio por color de piel y estatus económico, así como las perspectivas que tiene el estudiantado respecto a dicho privilegio. Una de las alumnas compartió una experiencia estudiantil donde estudiantes de otra universidad la cuestionaron sobre su privilegio, tanto por su aspecto físico, como por su estatus económico. Esta experiencia desató un debate muy interesante sobre el llamado “racismo a la inversa” y la discriminación, lo que dio pie, no sólo a que el estudiantado compartiera sus puntos de vista al respecto, sino a que reflexionara justamente sobre sus propios privilegios.

Como docente, puedo compartir que una planea las clases y después terminan ocurriendo cosas que no necesariamente estaban en la planeación. El debate previamente mencionado, me llevó a integrar un material de último momento. Pensé que las condiciones eran las idóneas para discutir más profundamente el fenómeno del racismo y del “racismo a la inversa”. Por ello, compartí con el estudiantado el video *El mito del racismo a la inversa*

de la cadena AJ+, disponible en YouTube y conducido por la periodista mexicana Mónica Cruz Rosas, lo cuál sirvió de punto de partida para discutir aún más complejamente el problema del racismo en México, encontrar sus causas históricas a partir del enfoque decolonial y reflexionar sobre la inexistencia del racismo a la inversa.

Por último, el fragmento de la novela *Mi hermana Aguafiestas* obtuvo también una buena recepción entre el estudiantado, considero que principalmente entre las mujeres. La novela trata de la experiencia de vida de una joven ghanesa al salir de su país de origen y vivir temporalmente en Europa, con todas las preguntas y crisis internas que ello le trajo consigo. Al respecto, las estudiantes describieron el texto como ameno, les pareció interesante y cuentan que se les hizo fácil de leer. Además, les permitió vincular el concepto de colonialidad del saber con la situación que describe Ama Ata Aidoo en su novela. De acuerdo con sus testimonios, las estudiantes identificaron como Europa y lo que viene de allí sigue siendo considerado como el centro del conocimiento y de la modernidad; como lo deseable y como el modelo a seguir. Estas conclusiones las obtuvieron a partir de la novela e incluso las vincularon con sus propias experiencias y expectativas.

En general, consideró que este tema trajo muchas y muy variadas oportunidades de aprendizaje para el estudiantado y para mí, como docente. Los materiales y los textos nos permitieron poner sobre la mesa un problema vigente en nuestro país: el racismo. Éstos generaron el espacio para que el estudiantado compartiera vivencias y experiencias, tomando lo privado como fuente de aprendizaje, elemento propuesto por la pedagogía feminista. Además, el estudiantado hizo énfasis en el racismo y clasismo dentro de la universidad, generando conciencia, sobre cómo éste no sólo es un problema allá afuera, en otros países, sino en nuestra sociedad y en nuestro entorno inmediato. Retomando a Irene Martínez (2016),

es necesario pensar a la pedagogía feminista como una herramienta para construir ciudadanías contrahegemónicas, lo cual puede ser viable desde el cuestionamiento de las estructuras opresoras en un salón de clases.

### ***Tema 3. Enfoques feministas descoloniales***

El último tema lo trabajamos en dos sesiones, del 24 al 31 de octubre de 2022. Una vez teniendo las bases de los distintos enfoques feministas en RRII y de la teoría decolonial, podíamos cuestionar, junto con las feministas latinoamericanas, el concepto universal de mujer, poniendo en el centro a aquellas mujeres que el feminismo occidental había ignorado: a las migrantes, afrodescendientes, de pueblos originarios, empobrecidas y del sur global.

De esta forma, el objetivo de la unidad fue que el estudiantado reflexionara sobre la importancia de incorporar marcos teóricos alternativos a las relaciones internacionales que obedezcan a las necesidades diversas de las mujeres del sur global y que identificaran las perspectivas teóricas distintas dentro de los feminismos descoloniales.

Para lograr lo anterior, en esta unidad revisamos con mayor profundidad y de manera completa, el texto de Ochy Curiel, incluido desde la unidad anterior; así como un fragmento del artículo *Cartografías epistemológicas feministas*, de Silvana Martínez y Juan Agüero; y, escuchamos la versión en español del poema *Home*, de Warsan Shire, disponible en YouTube.

Esta unidad estuvo contextualizada en el tema de la migración, específicamente en las mujeres migrantes: ¿Quiénes son estas mujeres? ¿Por qué migran? ¿Qué problemas enfrentan? Estas eran las principales preguntas que me interesaba que contestáramos de

forma colectiva a partir de los feminismos descoloniales. Para ello, incentivé al estudiantado a usar otros sentidos además de la vista; en este caso, no empezamos la unidad con un juego, sino con un poema: las y los estudiantes cerraron los ojos en el salón de clases, mientras escuchábamos *Hogar* de Warsan Shire, poeta somalí. El poema habla de una mujer migrante, de su angustia, su miedo, su frustración y sus motivaciones, cómo vive todo esto en carne propia. Posteriormente el estudiantado reflexionó al respecto, a través de una serie de preguntas detonadoras centradas en las emociones y en los sentimientos acerca de la migración y todo lo que ésta involucra para finalmente compartir sus reflexiones con el resto del grupo.

Esta actividad trajo consigo resultados emocionales. Cuando al estudiantado se le pidió que compartiera cómo se había sentido al escuchar el poema, alumnas y alumnos hablaron de tristeza, frustración, añoranza, enojo y empatía. Compartieron sentir la angustia que reflejaba el poema y empatizar con las personas que se ven forzadas a dejar su lugar de origen.

Esta actividad sirvió como punto de partida para reconocer algo sumamente importante: las mujeres en general y, las que migran en particular, son/somos muy diversas. A través de un ejercicio de empatía, buscaba que el estudiantado se preguntara: ¿quiénes son estas mujeres? y ¿cuáles son sus necesidades? Si yo, estuviera en su lugar, ¿qué necesitaría? Entonces, a partir de esta dinámica, las y los estudiantes identificaron precisamente que las necesidades de las migrantes y los contextos que las obligan a salir de sus lugares de origen son sumamente diversos. Esta actividad nos permitió conectar los conceptos y enfoques propuestos por los feminismos descoloniales, para que a su vez, el estudiantado analizara un problema que enfrentan las mujeres desde una de las perspectivas teóricas abordadas.

En esta unidad nuevamente me encontré con resultados tanto positivos como negativos. Por un lado, está el hecho de que el estudiantado empatizó con las vivencias de las mujeres migrantes; además, en esta ocasión, fueron los sentires y las emociones la fuente de aprendizaje. Sin embargo, por otro lado, considero que el mayor problema que enfrenté fue intentar abarcar muchos enfoques y conceptos en poco tiempo. Los feminismos descoloniales son sumamente complejos y diferentes entre sí; si bien comparten la crítica a la universalidad de la mujer, cada autora ha propuesto conceptos propios desde sus vivencias y desde las violencias que han enfrentado.

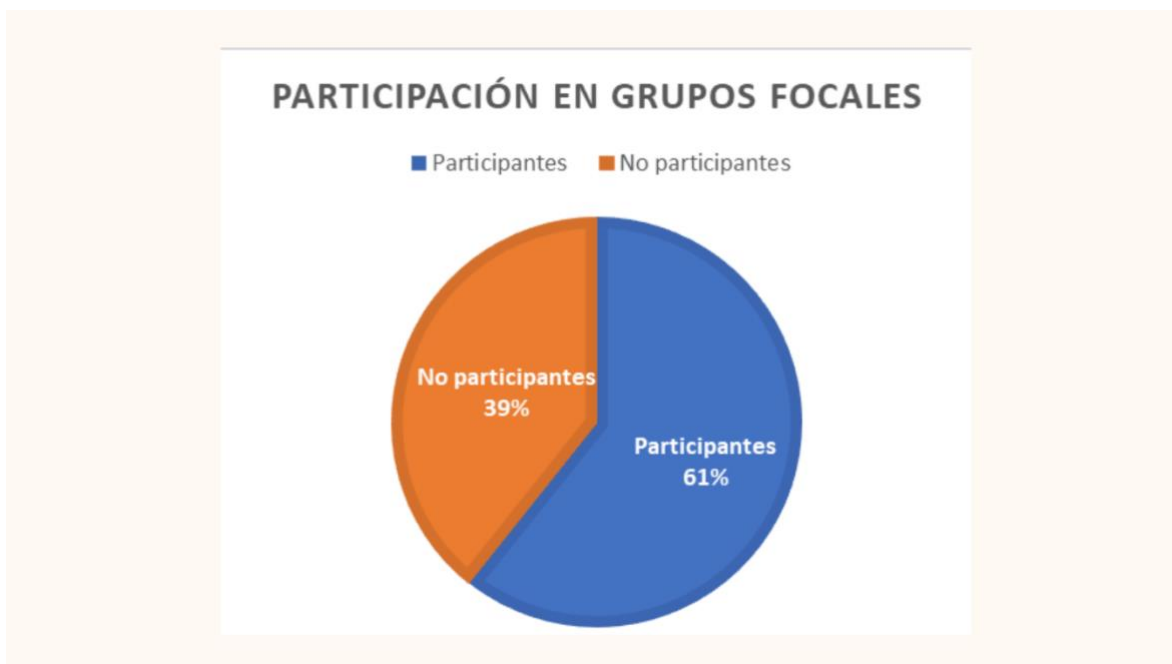
Tomando en cuenta lo anterior, intenté dar una visión general e introductoria de los feminismos descoloniales, sin embargo, durante la actividad de análisis, me di cuenta de que varios conceptos no quedaban claros y además que no podríamos desarrollarlos con mayor profundidad debido al tiempo limitado y la necesidad de seguir avanzando con otros temas.

Por último, concluimos esta unidad con un juego de memorama, en donde el estudiantado identificó los conceptos principales de los feminismos descoloniales. Considero que esta actividad ayudó a clarificar aquellas ideas, postulados y conceptos que habían quedado confusos anteriormente.

### **3.2. Resultados**

Para evaluar los resultados, así como para conocer los sentires, pensares, experiencias positivas y negativas del estudiantado durante la implementación de las sesiones, recurrí a la técnica de grupos focales. Pregunté al estudiantado a quiénes les gustaría participar en grupos focales para conocer sus perspectivas sobre el curso. Cabe mencionar que la participación fue completamente voluntaria, por lo tanto, del total de 28 estudiantes (20 mujeres y 8

hombres), 17 accedieron a participar en los grupos focales, es decir, el 61%. De las 17 personas, 12 fueron mujeres y 5 hombres.



*Figura 5.* Gráfica de participación en grupos focales

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

Organicé los grupos focales designando una serie de horarios de forma que las y los estudiantes pudieran elegir el que mejor les acomodara. Así, quedó un total de seis sesiones, de las cuales cinco fueron presenciales y una virtual. Las sesiones se llevaron a cabo a lo largo de una semana, del 8 al 15 de noviembre. En todas las sesiones presenciales grabé audio, con el permiso del estudiantado, mientras que en la sesión virtual pude grabar tanto audio como video. Cada estudiante firmó un formato de consentimiento donde autorizó el uso de la información proporcionada para los fines de la investigación; así mismo brindó un seudónimo, que en algunos casos fue un nombre elegido al azar y en otros, unas iniciales,

dando su permiso para hacer referencia a la información proporcionada a través del seudónimo elegido. Cada sesión duró entre hora y media y dos horas, tiempo durante el cual hice una serie de preguntas preparadas previamente y que se pueden consultar en la sección de anexos de la presente investigación. A continuación, analizo como más detalle los resultados encontrados a partir de las entrevistas.

### *Datos generales*

Del estudiantado entrevistado, el 71% (12) fueron mujeres, mientras el 29% (5) fueron hombres. Considerando a ambos sexos, la mayoría tiene 19 años y al momento de la entrevista estaba cursando su tercer semestre de la licenciatura. Sin embargo, hubo un par de variaciones en cuanto a la edad, con estudiantes de 21 a 24 años, y el semestre en el que se encontraban, del quinto al séptimo. En cuanto a las carreras estudiadas, el 88% cursa la licenciatura en Relaciones Internacionales (LRI) mientras el 12% restante estudia LRM.



*Figura 6.* Gráfica de participación por sexo

**Nota.** Fuente: Elaboración propia



*Figura 7.* Gráfica de participación por carrera

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

### *Perspectiva general sobre la materia*

En esta sección, las estudiantes manifestaron haber descubierto la teoría feminista, así como la diversidad de enfoques dentro del feminismo. La totalidad de estudiantes manifestó encontrar utilidad, tanto para su formación humana como profesional, en las unidades trabajadas, específicamente me refiero a las tres unidades en las que se basa la presente investigación: enfoques feministas en RRII, enfoque decolonial y enfoques feministas descoloniales. Al mismo tiempo, destacaron la necesidad e importancia de abordar estos temas, tanto en el ámbito privado como profesional, y la falta de interés de la universidad por incluirlos:

Lamentablemente en el campo de las RRII y en la universidad, si no lo ves [refiriéndose a las unidades mencionadas] no pasa nada. Seguimos estando en un país, en una sociedad, en un campo de internacionalistas androcéntricos, hegemónicos, blancos, heterosexuales, cisgénero donde ¿qué te va a importar hablar de estos temas? Claramente debería importarnos, ya que, si no lo vemos aquí, ¿dónde más lo veremos? Pero a nivel institucional, no es una de las prioridades (Testimonio de H, mujer, 2022).

Al respecto de la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos, hubo quien resaltó el impacto que éstos tuvieron y tendrían en el ámbito personal: “Creo que es mucho más importante que como persona estés consciente de tus privilegios, de reconocerlos y de ayudar a impulsar a los otros que tal vez no tienen estos privilegios” (Testimonio de N, mujer, 2022). Sin embargo, también hubo una chica que reconoció la importancia de los temas feministas

en su formación profesional, pues considera a su carrera como un espacio al servicio de otras personas y destaca la importancia de, como internacionalistas, ser conscientes de las diferentes desventajas que viven distintos grupos de personas.

### *Prácticas pedagógicas desde la pedagogía feminista y la pedagogía de(s)colonial*

Uno de los elementos esenciales de las pedagogías feministas y de(s)coloniales es la pedagogía lúdica. Al preguntar al estudiantado sobre los juegos en las clases, éste ubicó y recordó al menos una actividad lúdica llevada a la práctica, la mayoría logró recordar al menos dos de las actividades. El 90% mencionó haberse sentido cómodas y cómodos con los juegos y reportaron tener experiencias positivas al respecto que motivaron su aprendizaje: “Sí me gustaron los juegos [...] Sí siento como que le aportaban a la clase, y como que nos acordamos de todo y eso ya es bastante, sí nos acordamos de los temas y de qué eran, más o menos” (Testimonio de S, mujer, 2022).

El primero que me viene a la mente es el rompecabezas porque me costó armarlo, pero al descubrir lo que estaba detrás de la imagen, me gustó muchísimo. Esa yo creo que es la actividad que más recuerdo. También el que apenas realizamos, el del memorama, de ir no solamente...tienes que encontrar un par, sino tienes que recordar tu mismo la teoría, sus autores, no solamente pues el par, sino cómo se relaciona, cómo lo recuerdas para identificarlo de manera correcta[...]. Se me hicieron dinámicas las actividades y los juegos que realizamos y creo que de esa forma me gusta mucho trabajar. He escuchado que muchas personas que estudian psicología tienen muchísimas clases así y yo quisiera tener más clases así porque pues en clases donde solamente el profesor habla y habla y habla, se me hace un poquito más tedioso, a mi

parecer, que si yo participo de una forma más interactiva (Testimonio de C, hombre, 2022).

El 10% restante mencionó no ser muy afín a los juegos en general y ahí radicó el que no los disfrutaran completamente.

En cuanto a la pedagogía de contacto con las emociones y de vinculación con las experiencias personales, el total del estudiantado reportó pensar en el ámbito privado como fuente de aprendizaje y, por lo tanto, encontrar relación entre lo discutido en clase y las vivencias propias:

Creo que compartir experiencias personales da un punto de vista distinto al que podemos vivir[...]. Fue interesante ver tantas vivencias, cosas que han pasado mis compañeros y tú mismo tener una propia idea. En lo personal, yo me siento cómodo, no me molesta contar vivencias personales si es en aporte a la clase (Testimonio de C, hombre, 2022).

Al respecto, la mayoría de las y los estudiantes comentaron haberse sentido seguros y seguras en el salón de clases para compartir cosas personales. Explicaron que esto se debió tanto a mi papel como docente, al generar un ambiente de seguridad y confianza, como al papel que jugaron sus compañeras y compañeros al respecto.

Sin embargo, también hubo una estudiante que explicó que hubo cosas que se reservó para sí misma; es decir, estaba dispuesta a compartir algunas vivencias privadas, sobre todo en los grupos pequeños de discusión, pero no así en la discusión grupal, pues manifestó ser consciente de que podría enfrentar críticas por parte de algunos compañeros al salir del salón.

Uno de los elementos positivos que mencionaron es que el vínculo con sus experiencias y con lo personal les permitió entender más fácilmente las teorías, pues lo conectaban con cosas que sabían o con sus propios sentires y vivencias.

Así uno mismo reflexiona y vincula lo que estás viendo en la clase, la teoría, con una experiencia personal. Entonces ya no lo ves tan alejado de la realidad, de que tipo luego dicen: y esto, ¿dónde lo vamos a ver en la vida cotidiana?, ¿cuándo lo vamos a ocupar? Entonces esto si sirve para decir: ah no, pues sí se ve y en algo que está dentro de mis actividades. Entonces sirve mucho para entender la teoría y la relación que tiene esta sobre tu realidad (Testimonio de Y, mujer, 2022).

Sin embargo, una de las áreas a mejorar es el manejo de las emociones. Una de las alumnas compartió notar cómo otras compañeras/os podían llegar a sentirse sobrepasadas ante emociones como la frustración de no saber cómo solucionar los problemas mundiales que, en teoría, competen a las y los internacionalistas. Al respecto, tanto ella como yo, propusimos incluir sesiones de manejo de emociones donde el estudiantado pudiera compartir cómo se siente con todo lo que se discute y que se les brindaran herramientas para gestionar dichas emociones de forma más benéfica.

### ***Problemáticas sociales identificados por el estudiantado***

Al abordar sus experiencias entorno al enfoque decolonial, las estudiantes compartieron ejemplos sobre el racismo que han visto, así como sus puntos de vista, mostrando también que son conscientes de los privilegios que les brinda su color de piel:

Yo, la verdad, es que no tengo características tan indígenas y la verdad es que nunca he sentido esa discriminación o rechazo. Por el contrario, la verdad es que soy blanca,

tengo el pelo café y no me asemejo tanto a una persona indígena. Por lo mismo, creo que los extranjeros no piensan que soy de México y por ello no he vivido este tipo de racismo o rechazo (Testimonio de N, mujer, 2022).

En cuanto a la reflexión sobre por qué y de dónde viene el trato discriminatorio hacia los pueblos originarios en nuestro país, se abrió un debate en una de las entrevistas, donde una de las chicas cuestionaba lo que ella denominaba como “inclusión forzada” en la televisión al proceso de incluir personas de diversas minorías en productos culturales, basándose sólo en el hecho de su pertenencia a un grupo minoritario. Al respecto una de sus compañeras respondió que era una cuestión de visibilidad y representatividad, es decir, que en un mundo ideal, no existiría ningún tipo de cuotas porque la gente no discriminaría y factores como el color de piel o el sexo no serían determinantes para conseguir un trabajo, pero que en el mundo en el que vivimos, este tipo de mecanismos ayudan a dar visibilidad en la televisión o el cine a aquellos grupos que históricamente han sido discriminados:

Creo que es más de visibilizar. Imaginemos que soy parte de una comunidad indígena y ver que alguien con mis características puede estar en ese lugar [refiriéndose al cine] me abre el panorama de las cosas y hace mucho más normal que todos podamos ser parte de todo. Por ejemplo, a Yalitza Aparicio todo el mundo la criticó porque no era actriz, eso, o sea, la mitad de los actores de Hollywood no estudiaron actuación y nadie les está diciendo que no lo pueden nominar a un óscar porque no tienen estudios. No, o sea, siento que es porque les incomoda que, o sea, a lo mejor no es a propósito, tal vez puede ser como internalizado, pero siento que a lo mejor les incomoda que personas con esas características lleguen a esos lugares, entonces siento que es más de visibilización. Y yo también, pensaba, por ejemplo, si nos vamos

al tema de mujeres y hombres, o sea, que no debe de importar si es mujer u hombre, sino las habilidades que tiene, o sea sí, pero al mismo tiempo debemos de darle, desde mi punto de vista, como cierto impulso a la mujer porque sí se encuentra en una desventaja que ni si quiera, por más estudios que tenga, como que se puede nivelar (Testimonio de U, mujer, 2022).

Otro de los problemas más tocados fue la violencia contra las estudiantes en el ámbito universitario, donde las alumnas demostraron cómo los temas abordados en clase impactaron sus vidas en el ámbito personal al denunciar la violencia y discriminación dentro de la institución al menos en tres sectores: en el primero de ellos se encontraba la violencia cometida por estudiantes pertenecientes a equipos deportivos varoniles (Los Aztecas) hacia el resto de las alumnas. Las estudiantes compartieron experiencias de acoso en la fila de la comida y expresaron su frustración al sentir que cualquier acción de Los Aztecas quedaría impune, pues ellas los perciben como intocables: “Y no es la primera vez que yo oigo que chavas se dan de baja por alumnos que las agreden y no hacen nada porque como son [estudiantes de] equipos representativos, importan más ellos que las simples mortales que somos nosotras” (Testimonio de AOA, mujer, 2022).

Un ejemplo sería "Los Aztecas." Les dan muchísimo poder. Ellos están como aquí [señalando arriba] y de ahí todos estamos acá [señalando abajo]. Y me da mucho coraje porque ni siquiera a los otros equipos representativos, por ejemplo, futbol femenino, basquetbol, ehh, no sé qué otros equipos haya, pero... ellos, pues nada y a Los Aztecas los tienen acá [señalando arriba] [...] La misma escuela al darles este poder, ellos se sienten como, ¿cómo decirlo?, como el depredador de la escuela, porque me ha tocado muchos compañeros que me dicen: "no pues es que yo estaba

formado en la fila para pagar y llegó un azteca y me dijo ¡quítate! ¿cómo le voy a decir que no si mide como dos metros y eran cinco?" (Testimonio de I, mujer, 2022).

El segundo sector es el profesorado, específicamente del área de Derecho. Por un lado, estudiantes que cursan esta licenciatura también manifestaron la ausencia visible de profesoras en dicha carrera, que permanece como predominantemente masculina. Por otro lado, denunciaron también el trato discriminatorio que viven en el salón de clases, cuando los profesores les exigen a las mujeres estar más preparadas y muchas veces desestiman su argumentación o participación en clase por ser mujeres.

El tercer ámbito es el institucional. Una de las estudiantes compartió una experiencia de violencia que sufrió a manos de otro estudiante de la institución, así como la falta de apoyo que recibió por parte de las autoridades institucionales cuando decidió denunciar, aunada a la revictimización e intimidación que éstas ejercieron sobre ella durante el proceso:

A mí me pasó una situación muy fea con dos estudiantes de la universidad, incluso uno de ellos terminó robándome mis cosas, cosas como computadora, mi celular y todo, y él en mi cara me lo admitió, y era un chavo de equipo representativo. Fui a dar la queja, por así decirlo porque me mandaron a ese departamento. Yo había pedido hablar con el rector, pero nunca me permitieron hablar con él [...] Entonces al momento de que yo voy, me da risa primero porque yo entro y me dicen: "tu celular para que no grabes." Entonces yo dije: "pues justamente vine porque me robaron mi celular, no voy a grabar nada." Fue antes de ver al rector, era otro señor que estaba a cargo de ese departamento. Y me dio mucho coraje porque hizo como un complot y llevó a cinco hombres para que escribieran todo lo que estaba diciendo y solamente a una mujer. Y lo primero que me dijo fue: "¿Y qué hacía una mujer afuera de su

departamento un lunes a las siete de la tarde?". Y le dije: ¿eso qué tiene que ver? O sea, yo estoy diciendo lo que a mí me hicieron. Literalmente me golpearon y se llevaron todas mis cosas equipos representativos [refiriéndose a que fueron estudiantes de equipos representativos quienes se llevaron sus cosas]. Y me dijo: "Si yo fuera tu papá ya te hubiera sacado de la escuela porque quién sabe qué más estabas haciendo." Me dice: "Por algo se enojó ese tipo contigo" (Testimonio de AOA, mujer, 2022).

Todo lo anterior demuestra no sólo la necesidad de abordar temas y prácticas pedagógicas desde los feminismos y el género en el salón de clases, sino de construir espacios seguros en las universidades, en esta en particular, donde la violencia contra las mujeres no tenga cabida y no sea ejercida en ninguna de sus formas por el alumnado, el profesorado o las autoridades educativas.

### **3.3. Guía para la puesta en práctica de clases basadas en pedagogías feministas y de(s)coloniales**

La aplicación de prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía feminista y de(s)colonial puede llevarse a cabo desde dos ámbitos: los temas a tratar y las dinámicas de clase. En cuanto a los temas abordados, las reflexiones propias, obtenidas a partir de los diarios de clase, arrojan que durante el primer tema “Enfoques feministas en RRII” el estudiantado logró una identificación y cuestionamiento de los roles de género, así como de la expresión de género.

El estudiantado tiene cierto conocimiento de los temas mencionados, si bien no necesariamente utiliza y nombra los conceptos desde la teoría, sí es algo con lo que están

familiarizados en la cotidianeidad. Por lo tanto, en la primera unidad, el conocimiento se construyó, desde mi perspectiva, en dos direcciones: la primera, es que usaron sus experiencias personales para describir e identificar las prácticas, valores y vestimenta comúnmente esperados de hombres y de mujeres; es decir, partieron de lo personal, de lo íntimo. La segunda es que los elementos teóricos reflexionados en el salón de clase les permitieron continuar con el cuestionamiento de las estructuras que las/los rodean. De esta forma, se logró un vínculo entre lo personal y lo académico y se construyeron aprendizajes a partir de su propia experiencia.

En el segundo tema, “Enfoque decolonial” los contenidos abordados tuvieron como consecuencia que se discutiera el problema del racismo en entornos cotidianos y familiares. Ahora bien, en el tercer tema “Enfoques feministas descoloniales”, se realizó un ejercicio de empatía que permitió al estudiantado reconocer sus privilegios y la ausencia de éstos en las distintas experiencias de las mujeres migrantes.

Por otra parte, el segundo ámbito donde se pueden poner en práctica las pedagogías feministas y de(s)coloniales es en las dinámicas de clase, que consistieron en la inclusión de juegos, en la vinculación entre lo público (academia, teoría, escuela) y lo privado (vivencias, experiencias, emociones) y en reconocer a las emociones como fuente de aprendizaje. La incorporación de dinámicas de clase basadas en estos postulados puede traer resultados positivos en la construcción de experiencias de aprendizajes críticas y contextualizadas.

El objetivo de la presente investigación fue diseñar una guía didáctica que permitiera incorporar la perspectiva de la pedagogía feminista y de(s)colonial en las clases de la licenciatura en Relaciones Internacionales. Reconozco la necesidad de considerar los contextos particulares de cada uno de los cursos y de la población estudiantil que los

conforma, así como el legítimo cuestionamiento sobre qué tan necesaria y pertinente es (o no) la incorporación de la perspectiva de género en las aulas. Sin embargo, mantengo que necesitamos cuestionar urgente y profundamente los sesgos androcéntrico y eurocéntrico en el aprendizaje y en la construcción de saberes; que es imprescindible visibilizar y reconocer los conocimientos producidos en y desde el sur, no porque necesiten de una validación, pues los conocimientos y saberes de las mujeres afrodescendientes, de la periferia, populares, de pueblos originarios, empobrecidas y del sur global han existido, resistido y lo seguirán haciendo, con o sin la validación de la escuela, de la academia y de las instituciones, pero necesitamos aprender de ellos y construir otras perspectivas epistémicas y pedagógicas si queremos construir sociedades más justas.

Dicho lo anterior, los puntos que propongo a continuación sugiero que no se piensen como líneas directivas universales, pues reconozco, una vez más, la importancia de los contextos, las necesidades particulares del estudiantado, los posibles obstáculos, las condiciones socioeconómicas de los cuerpos docentes en México y, sobre todo, la complejidad de la labor docente y pedagógica. Sugiero que tampoco se piensen como directrices impositivas, pues no soy quién para decir cómo cada docente debe diseñar y ejecutar sus clases. Más bien, invito a que se consideren como una propuesta, que pueden llevar a cabo las docentes que resuenen con ella y que podría poner sobre la mesa a las sujetas, los sujetos y los temas que hemos ignorado durante bastante tiempo.

Entonces, ¿cómo pensar, construir, sentir clases en RRII desde las prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales?

Yo partiría de:

- **Reconocer a las mujeres como productoras del conocimiento:** incluir textos y materiales pensados, sentidos y escritos por mujeres de diversas latitudes: asiáticas, latinoamericanas, africanas, europeas, etc.; y por mujeres de contextos diversos: migrantes, de pueblos originarios, intelectuales, cuidadoras, cantantes, poetas, novelistas, etc.
- **Pensar y reconocer a las mujeres como sujetas de conocimiento:** la historia ha sido contada por los hombres y centrada en los hombres. Entonces ¿qué ha pasado con las mujeres?, ¿dónde han estado todo este tiempo?, ¿cómo las afectan los conflictos internacionales?, ¿cómo viven dentro de los Estados?, ¿qué hacen las mujeres en los movimientos sociales? Analizar los fenómenos internacionales sin una perspectiva de género nos brinda un análisis sesgado de la historia, la política, la economía, las relaciones internacionales; mientras que incorporarla podría ayudarnos a complejizar nuestros análisis y a construir, junto con el estudiantado, otras formas de entender la realidad internacional.
- **Incluir la dimensión de género en la planeación de clases:** Los hombres tienen mucho que decir sobre las estructuras de género que también los afectan. Incorporar el género no significa hablar exclusivamente de mujeres ni aceptar las teorías feministas incuestionablemente; más bien, significa observar y cuestionar si las estructuras que nos rodean y que han delimitado nuestro curso de pensamiento en RRII están atravesadas por el género; significa incorporar el análisis individual en las Relaciones Internacionales, continuar el tejido interdisciplinar que se viene haciendo desde el inicio de la disciplina, ahora dialogando no sólo con la economía y la política,

sino con la psicología, la filosofía, el género y los feminismos; implica cuestionar las estructuras que nos rodean y la forma en que pensamos en ellas: ¿los estados son producto de contratos sociales?, ¿entre quienes?, ¿quiénes se quedaron fuera del contrato?, ¿la naturaleza humana sólo puede ser egoísta o también puede ser cuidadora?, ¿la guerra es patriarcal?, ¿cómo afecta la guerra a los hombres y cómo afecta a las mujeres? Estas preguntas son sólo algunas propuestas.

- **Experimentar desde el juego:** ¿Cómo personas adultas podemos aprender jugando? Creo que el juego está asociado a actividades y pedagogías exclusivamente infantiles, lo cual muchas veces viene acompañado de un discurso de condescendencia y de una actitud de rechazo al pensarnos como personas adultas que no necesitamos del juego para aprender. Si bien, puede que no lo necesitemos, ¿qué pasaría si lo incorporamos en algunas sesiones? No todos los juegos son muy elaborados ni complejos, a veces, un ahorcado al inicio de la clase puede captar la atención del estudiantado y guiarnos para situarnos en un contexto específico.
- **Recuperar las experiencias propias y lo privado como fuente de aprendizaje:** La epistemología occidental fragmentó la mente y el cuerpo, colocó la razón, lo objetivo, y la mente por encima de las emociones, lo subjetivo y el cuerpo, nombrando a lo primero como científico y considerándolo conocimiento válido, mientras deslegitimaba a lo segundo y no lo reconocía dentro del campo de la ciencia. Las preguntas son ¿es ésta la verdad absoluta?, ¿es ésta la única forma de construir conocimientos?, ¿podemos descubrir y construir saberes a partir de lo que sentimos y de lo que vivimos?, ¿de nuestra experiencia? Considero que conectar lo *científico* con lo privado no sólo puede construir aprendizajes, sino que genera espacios para

que el estudiantado los construya por sí mismo, a partir de lo que conoce bien: su experiencia.

A modo de síntesis, comparto a continuación un cuadro de elaboración propia que resume los elementos de la pedagogía feminista y de(s)colonial y los vincula con ejemplos de actividades.

Tabla 7

*Guía para la implementación de clases basadas en pedagogías feministas y de(s)coloniales*

Elemento de la pedagogía feminista y de(s)colonial	¿Cómo se lleva a cabo?	Ejemplo de actividades/ materiales
<b>Reconocimiento de las mujeres como productoras de conocimiento</b>	Incluir textos y teorías escritas por mujeres dentro del programa de asignatura. Lo ideal es que los textos provengan de mujeres de diferentes latitudes, no sólo de mujeres del norte global.	Autoras como Ochy Curiel, María Lugones, Vandana Shiva, Gayatra Spivak, por mencionar algunos ejemplos.
<b>Reconocimiento de las mujeres como sujetas de conocimiento</b>	Poner a las mujeres en el centro de la discusión; es decir, destacar cómo los procesos históricos, sociales, políticos y económicos han afectado de forma particular a las mujeres, y con ello, terminar con el sesgo androcéntrico que ha tenido la producción del conocimiento.	Actividad: Discutir y reflexionar en torno a ¿cómo viven la migración las mujeres?, ¿quiénes son las mujeres que migran?, ¿enfrentan problemas similares o diferentes a los hombres que migran?
<b>Incorporar la perspectiva de género en la planeación de clases</b>	Vincular los contenidos de la clase con conceptos como el género y los estereotipos de género, de forma que se haga énfasis en la formación humana y crítica del estudiantado.	Actividad: Intercambio de experiencias en torno a la expresión de género y las vivencias del estudiantado.
<b>Pedagogía lúdica</b>	Pensar en el juego como fuente de aprendizaje. Los juegos suelen ser muy útiles para romper el hielo o para entrar en contexto. Aún entre personas adultas, el juego puede	Memoramas, ahorcados, rompecabezas, dinámicas que involucren el movimiento dentro del aula.

	ayudar a crear lazos entre las compañeras/os, intercambiar opiniones y es un gran detonador para el trabajo en equipo.	
<b>Pedagogía de contacto con las emociones y de vinculación con lo privado</b>	Reconocer las emociones como fuente de aprendizaje. Utilizar materiales que permitan al estudiantado ponerse en contacto con sus sentires, tanto positivos como negativos, así como promover interacciones y discusiones que las/os impulsen a compartir experiencias cotidianas.	Uso de canciones y poemas. Preguntas detonadoras orientadas hacia las experiencias individuales y colectivas.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación se describió la implementación de secuencias didácticas basadas en prácticas pedagógicas feministas y de(s)coloniales en un grupo universitario de 28 estudiantes (20 mujeres y 8 hombres), la mayoría de 19 años y que se encontraban en tercer semestre de la licenciatura en RRII al momento de realizar la investigación.

En términos generales puedo concluir que la implementación de estas prácticas pedagógicas tuvo resultados positivos, pues en palabras del estudiantado, se logró visibilizar a las mujeres como productoras de conocimiento e incorporar paradigmas alternativos en una disciplina tradicionalmente eurocéntrica y androcéntrica. Al mismo tiempo, se incorporaron pedagogías lúdicas y de contacto con las emociones obteniendo buen recibimiento por parte del estudiantado, así como reflexiones importantes en cuanto a su entorno familiar, educativo y social, y respecto a sus propias prácticas y creencias.

Uno de los elementos en los que vale la pena seguir trabajando es en el tiempo destinado a las actividades, ya que, desde mi perspectiva, y desde la de una estudiante, el tiempo para la discusión era limitado, lo cual no permitía que se profundizará tanto en las reflexiones como hubiera sido deseable. Además, es necesario lograr un balance entre los contenidos y las actividades, para lograr cierto nivel de profundidad y no sentir que no hay tiempo suficiente para construir conocimiento sólido.

Por otra parte, considero muy importante incorporar sesiones de manejo y gestión de emociones, reconociendo que como docentes, trabajamos con personas y, además, en el área

de ciencias sociales, resulta de vital importancia encontrar la forma de construir espacios emocionalmente seguros para el estudiantado.

Por otra parte, es necesario fortalecer las teorías discutidas en clase, y encontrar la forma de discutir las con mayor profundidad y que en ejercicios dentro del salón de clases, se puedan utilizar para analizar casos prácticos. En ese sentido, es necesario reconocer que hubo conceptos que únicamente se abordaron superficialmente por lo que valdría la pena decidir a qué se le dará prioridad, si al número de teorías a revisar o a la profundidad de las mismas. Además, quedan pendientes por incorporar los principios de las pedagogías feministas y de(s)coloniales cuya aplicación no se llevó a la práctica y observar los resultados

Por último, hace falta reconocer las limitaciones de las prácticas pedagógicas implementadas, no por las prácticas en sí mismas, sino por el espacio donde las puse en práctica. La pedagogía feminista y, sobre todo, la pedagogía de(s)colonial sólo pueden tener un alcance limitado dentro de un ámbito educativo privado. La pedagogía de(s)colonial incorpora en sí misma la lucha de clases, la movilización social y reconoce a las y los oprimidas/os como sujetos centrales; por lo tanto, en un entorno privilegiado, buscar incorporar esta pedagogía podría parecer contradictorio. Sin embargo, esta investigación parte de la importancia de formar ciudadanías contrahegemónicas críticas de las estructuras opresoras, lo cual no puede llevarse a cabo si no se discuten y se cuestionan estas estructuras, incluso en entornos privilegiados. Aun así, me es importante reconocer que las vivencias y experiencias de los pueblos que enfrentan y resisten la opresión nunca podrán experimentarse en este tipo de contextos, por lo cual, el acercamiento puede realizarse solamente a través de un muy humilde y consciente intento de empatía.

## Referencias

- Alvarado, M. (2016). Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras pero no-junta-a-todas. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* I (3), pp. 9-32. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43837>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas* (26), pp. 92-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241010>
- Del Arenal, C. (2007). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Tecnos.
- Dussel, E. (2018). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrada, R. (2021). Educación en clave feminista: subjetividad moderna y subjetividad feminista. Dos proyectos educativos. *Éthika* + (3), 235-258.
- Fox, E. (1991) Reflexiones sobre género y ciencia (fragmento). *Asparkía. Investigación Feminista*, (12), 149-153
- GoConqr. (s.f.). *Científicos de la electrónica*. <https://www.goconqr.com/diapositiva/13624132/cientificos-en-la-historia-de-la-electronica>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo* (Trad. P. Manzano). Ediciones Morata.
- Korol, C. (s.f.). *La pedagogía feminista, de ríos, semillas, cuerpos y territorios libres.*” Pañuelos en rebeldía. <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-La-pedagog%C3%ADa-feminista-de-r%C3%ADos-semillas-cuerpos-y-territorios-libres-2016.pdf>

- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de educación* 14, (20), 129-151.
- Mendes, V. & Hernández J. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca* (28), 203–216.
- Ortiz–Ortega, A. & Góngora, J. & Alonso, C. (2015). El género, un elemento indispensable de la educación universitaria en derechos humanos. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (70),113-136.
- Ortiz, T. (2002). El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer en E. Ramos (Ed.), *La salud de las mujeres: hacia la igualdad de género en salud* (pp.29-42). Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Plenilunia. (21 de junio de 2020). *Nuevas masculinidades invitan a ejercer mayor compromiso en el cuidado, educación y recreación de hijas e hijos*. <https://plenilunia.com/escuela-para-padres/nuevas-masculinidades-invitan-a-ejercer-mayor-compromiso-en-el-cuidado-educacion-y-recreacion-de-hijas-e-hijos/74046/>
- Posada, L. (2010). Igualdad, epistemología y género: desde un horizonte ético-político. *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 81-91
- Ríos, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias y Humanidades SOCIOTAM XXV* (2), 123-143.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial en K. Bidaseca y V. Vázquez (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 30-47). Buenos Aires, Ediciones Godot.

- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Serrano, J. (s.f.). *Los hombres no lloran... ¿Y eso por qué?*  
<https://www.areahumana.es/expresar-emociones-hombres/>
- Suárez, D. (2019). Introducción al Dossier sobre Epistemología Feminista. *Avatares Filosóficos* (5), 96-102.
- Universidad de las Américas Puebla. (s.f.). *Relaciones Internacionales*.  
<https://www.udlap.mx/ofertaacademica/files/folletos/LRI.pdf>
- Universidad de las Américas Puebla. (2017). *Malla Curricular Relaciones Internacionales*.  
<https://www.udlap.mx/ofertaacademica/files/plan2017/mallacurricular/LRI.pdf>
- Universidad de las Américas Puebla. (2022). <https://www.udlap.mx/web/>
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re (existir) y re (vivir) Tomo 1* (pp. 23-68). Quito, Ediciones Abya Yala.

## Anexos

### Anexo 1: Planeaciones

#### Materia: Teoría de Relaciones Internacionales

#### Tema: 3.3. Enfoques feministas en Relaciones Internacionales

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 1 (1 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 5: Video con análisis de 3 minutos desde un enfoque feminista*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
1	19 sept 2022	Identificar las construcciones de género en el entorno inmediato y el sesgo androcéntrico en la construcción del conocimiento	Rompecabezas	Estudiantes se reúnen en equipos para armar un rompecabezas. Cada rompecabezas tiene una imagen y al reverso una pregunta que el estudiantado debe comentar y responder, mientras comparte sus experiencias. En total, son tres rompecabezas y preguntas que se repiten. A cada equipo le toca una imagen y una pregunta: 1. ¿Quiénes tienen permitido expresar sus emociones? ¿Alguna vez han invalidado tus conocimientos u opiniones a causa de tus emociones? 2. ¿Quiénes han hecho la ciencia? 3. ¿Qué prácticas y actitudes son consideradas típicamente masculinas y cuáles femeninas?	20 min	Pedagogía lúdica Vínculo entre lo privado y lo público	* <b>Rompecabezas (imágenes)</b>  * <b>Artículo</b> Introducción al dossier sobre epistemología feminista, pp, 96-98, Danila Suárez Tomé.  * <b>Artículo</b> El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer, pp. 30-38, Teresa Ortíz Gómez
			Alto y sigue	El estudiantado camina por el salón de forma aleatoria. Cuando la profesora dice “alto”, los estudiantes se detienen y eligen una pareja para hacer una de las preguntas mencionadas anteriormente, compartiendo y recuperando experiencias propias. Disponen de 3 a 4 minutos para conversar y una vez terminado el tiempo la	15 min	Pedagogía lúdica Vínculo entre lo público y lo privado	

				profesora dice “sigue”, preparando al estudiantado para reanudar su caminata y repetir la dinámica dos veces más			
			Discusión grupal	El estudiantado comparte sus experiencias y reflexiones de las dinámicas anteriores. Se analizan las 3 imágenes de los rompecabezas, recuperando las ideas y experiencias de los estudiantes, especialmente aquellas vinculadas con la construcción de género. La profesora vincula las experiencias y reflexiones estudiantiles con los sesgos presentes en la ciencia, las construcciones sociales del género en occidente y las propuestas de la epistemología feminista.	30 min	Construcción de saberes en colectivo Contacto con las emociones ¿coeducación?	
			Cierre: dudas y comentarios	El estudiantado comparte sus reflexiones hasta el momento y sus dudas en caso de haberlas.	10 min		

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 2 (2 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 5: Video con análisis de 3 minutos desde un enfoque feminista*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
2	21 sept 2022	Identificar los principales enfoques feministas en las RRII	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		* <i>Artículo</i> Feminismos y género en los estudios internacionales, Gabriela Lima
			Discusión grupal	Estudiantes comparten sus sentires y pensares entorno a la siguiente pregunta: ¿Quién/ quiénes han construido el conocimiento? Estudiantes recuperan las reflexiones que discutieron en pequeños grupos la clase anterior para dar pie a una breve introducción sobre la epistemología feminista. La profesora aprovecha las reflexiones del estudiantado para aterrizar ideas sobre el sesgo androcéntrico en la ciencia en general y en las Relaciones Internacionales en particular y finalmente compartir algunas ideas clave de la epistemología feminista.	30 min	<i>Construcción de saberes en colectivo</i> El estudiantado construye su propio conocimiento a partir del material propuesto por la profesora	
			Análisis internacionalista feminista	El estudiantado se reúne en equipos. Cada equipo selecciona uno de los enfoques feministas en las RRII sobre los cuáles leyeron previamente (feminismo liberal, constructivista, posmodernista, punto de vista feminista y masculinidades). A cada equipo le corresponde analizar un problema o fenómeno internacional desde el enfoque elegido y presentarlo al grupo.	30 min	<i>Construcción de saberes en colectivo</i> El estudiantado construye su propio conocimiento a partir del material propuesto por la profesora. Además, lo vincula con el contexto profesional.	

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 3 (3 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 5: Video con análisis de 3 minutos desde un enfoque feminista*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
3	26 sept 2022	Comprender y aplicar los principales enfoques feministas en las RRII	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		* <i>Artículo</i> Feminismos y género en los estudios internacionales, Gabriela Lima
			Presentación de casos y análisis grupal	Cada equipo (de los que se organizaron previamente) presenta su análisis al grupo: presenta la problemática, por qué la escogieron, los principales conceptos e ideas del enfoque seleccionado y cómo se vincula este enfoque con el problema/fenómeno elegido. La profesora aterriza conceptos e ideas importantes de cada enfoque.	50 min	<b>Construcción de saberes en colectivo</b> A través de la presentación de sus casos, el estudiantado construye sus propios saberes, principio fundamental dentro de la pedagogía feminista. Además, la mayoría de los casos están centrados en mujeres, reconociéndolas como sujetas centrales, principio también de la pedagogía feminista.	
			Dudas y comentarios	El estudiantado expone sus dudas, en caso de haberlas, y sus reflexiones finales.	10 min		

#### Tema: 4.1. Enfoque decolonial y poscolonial

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 1 (4 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 6: Infografía por equipo con los conceptos del enfoque decolonial*

No. sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
4	28 sept 2022	Identificar los principales conceptos del enfoque decolonial: colonialidad, colonialismo, pensamiento decolonial, colonialidad del poder, colonización		Conclusión del último tema debido a actividad imprevista.	20 min		<p><i>*Texto:</i> Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista, pp. 92-94, Ochy Curiel</p> <p><i>*Video 1:</i> ¿Qué es el pensamiento decolonial?, por Karla Gil, en YT</p> <p><i>*Video 2:</i> ¿Qué es colonialismo y colonialidad del poder? por Karla Gil, en YT</p> <p><i>*Jamboard:</i> Enfoque decolonial</p>
			Ahorcado	Estudiantes juegan ahorcado por equipos para recuperar conceptos clave de los videos que se les quedaron de tarea.	15 min	<b><i>Pedagogía lúdica</i></b> La pedagogía feminista y descolonial propone pensar en el juego como espacio de aprendizaje.	
			Discusión grupal	Estudiantes se reúnen en equipo para discutir y definir uno de los conceptos proporcionados.	20 min	Construcción de saberes en colectivo	
			Recuperación de conceptos construidos en colectividad	En el pizarrón virtual (jamboard), estudiantes anotan ideas centrales de su concepto y pasan a explicarlo por equipo	15 min		

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 2 (5 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 6: Infografía por equipo con los conceptos del enfoque decolonial*

No. sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
5	3 oct 2022	Comprender y aplicar los principales conceptos del enfoque decolonial para el análisis de un fenómeno contemporáneo: el racismo	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		* <b>Texto:</b> 14 ejemplos de privilegio blanco en Latinoamérica, por Jennifer Loubriel * <b>Texto:</b> Colonialidad del poder, pp. 201-2011, Anibal Quijano
			Preguntas detonadoras  Análisis de artículo	Estudiantes se reúnen en equipo. Responden una serie de preguntas para identificar los conceptos del enfoque decolonial presentes en un fenómeno contemporáneo: el racismo. A través de las preguntas detonadoras aplican la teoría para analizar el fenómeno y lo vinculan con experiencias vividas.	20 min	<b>Vinculación entre lo público y lo privado.</b> Estudiantes analizan un fenómeno internacional mientras recuerdan o comparten experiencias propias, estableciendo el puente entre lo íntimo y lo público, propuesto por la pedagogía feminista.	
			Recuperación de saberes construidos en colectividad	Las preguntas discutidas en equipos ahora se responden de forma grupal, escuchando e intercambiando ideas y experiencias entre todo el grupo. Las respuestas de estudiantes con conectadas con elementos teóricos aterrizados por la profesora.	40 min	<b>Recuperación de saberes de pensadores y pensadoras de América Latina</b> Analizar la teoría decolonial en las aulas contribuye a incluir una perspectiva de(s)colonial en el aprendizaje, al no tomar como referencia sólo los conocimientos producidos desde occidente, incluir también las epistemologías del sur.	

- **Secuencia de 3 clases:** Sesión 3 ( 6 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 6: Infografía por equipo con los conceptos del enfoque decolonial*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
6	5 oct 2022	Comprender y los principales conceptos del enfoque decolonial. Reflexionar sobre la importancia del enfoque decolonial para el análisis de problemas en las RRII	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		* <b>Video</b> Hogar, de Warsan Shire leído por Julia Celeste
			Recuperación de saberes construidos en colectividad	Se continúa con la discusión de las respuestas por equipo de la clase anterior intercambiando ideas y experiencias entre todo el grupo. Las respuestas de estudiantes con conectadas con elementos teóricos aterrizados por la profesora. Se vincula el concepto de colonialidad del saber con el texto Nuestra hermana aguafiestas	30 min	<b>Recuperación de saberes de pensadores y pensadoras de América Latina</b> Analizar la teoría decolonial en las aulas contribuye a incluir una perspectiva de(s)colonial en el aprendizaje, al no tomar como referencia sólo los conocimientos producidos desde occidente, incluir también las epistemologías del sur.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_S_0oZBIakQ">https://www.youtube.com/watch?v=_S_0oZBIakQ</a> * <b>Texto</b> Nuestra hermana aguafiestas, Ama Ata Aidoo
			Escucha de un poema	Estudiantes cierran los ojos y escuchan el poema en español: Hogar, de Warsan Shire. Posteriormente anotan sus reflexiones, sentires y pensares más inmediatos. A través de una serie de preguntas guiadas, comparten sus reflexiones con el resto de grupo	20 min	<b>Pedagogía de contacto con las emociones</b> La pedagogía descolonial propone que el aprendizaje puede efectuarse a través de todos los sentidos. En esta actividad, se busca que el estudiantado se relacione con la voz, la escucha y la poesía. Y a partir de ello, reflexione sobre un tema de vital importancia: la migración y los refugiados.	

				Organización de próximas actividades	15 min		
--	--	--	--	--------------------------------------	--------	--	--

## Tema: 4.2. Feminismos descoloniales

- **Secuencia de 2 clases:** Sesión 1 (7 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 7: Reflexión personal sobre acontecimiento local o internacional*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
7	24 oct 2022	Identificar la necesidad de incorporar marcos teóricos alternativos a las relaciones internacionales que obedezcan a las necesidades diversas de las mujeres del sur global. Identificar los postulados introductorios de los feminismos descoloniales.	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		<p>* <b>Video</b> Hogar, de Warsan Shire leído por Julia Celeste <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_S_0oZBIakQ">https://www.youtube.com/watch?v=_S_0oZBIakQ</a></p> <p>*<b>Texto:</b> Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista, pp. 92-94, Ochy Curiel</p>
			Escucha de un poema	Estudiantes cierran los ojos y escuchan el poema en español: Hogar, de Warsan Shire. Posteriormente anotan sus reflexiones, sentires y pensamientos más inmediatos. A través de una serie de preguntas guiadas, comparten sus reflexiones con el resto de grupo.	20 min	<b><i>Pedagogía de contacto con las emociones</i></b> La pedagogía descolonial propone que el aprendizaje puede efectuarse a través de todos los sentidos. En esta actividad, se busca que el estudiantado se relacione con la voz, la escucha y la poesía. Y a partir de ello, reflexione sobre un tema de vital importancia: la migración y los refugiados.	
			Lluvia de ideas	Estudiantes responden la siguiente pregunta: ¿Quiénes son las migrantes? Concluyendo que son una diversidad de mujeres. Todos los grupos que salgan son anotados en el pizarrón.	5 min		
			Si estuviera en su lugar...	Estudiantes identifican las necesidades y problemas específicos de cada grupo de mujeres respondiendo las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué necesitan estas mujeres migrantes?</li> </ul>	15 min	<b><i>Relación entre lo público y lo privado</i></b> La pedagogía feminista propone que el ámbito privado y contextualizado también es fuente de conocimiento.	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué problemas y violencias enfrentan de manera particular?</li> <li>• ¿Por qué salieron de sus lugares de origen?</li> </ul> <p>Para responder la pregunta, pueden hacer una breve investigación y responden desde la suposición de que están en el lugar de las mujeres mencionadas.</p>		<p>El estudiantado se pone en contacto con el conocimiento que emana de sí al situarse en una posición hipotética y responder qué haría si estuviera en una situación distinta a la suya.</p>	
		<p><b>Recuperación de saberes construidos en colectividad</b></p>	<p>Estudiantes comparten lo discutido y encontrado en equipos.          Contestan colectivamente la siguiente pregunta: <b>¿qué se puede hacer desde las relaciones internacionales para responder a las múltiples y particulares necesidades que enfrentan las mujeres?</b>          Se vinculan las respuestas de estudiantes con los elementos teóricos de los enfoques feministas descoloniales.          Posteriormente responden la siguiente pregunta: <b>¿Por qué los feminismos descoloniales se vuelven necesarios o no?</b></p>	25 min	<p><b><i>Recuperación de saberes de feministas descoloniales de América Latina</i></b>          Teorizar desde las mujeres del sur global implica el conocimiento y la construcción de <i>otros</i> paradigmas que obedecen a los contextos específicos de las mujeres entre las que se encuentran: afrodescendientes, campesinas, populares, empobrecidas y que habitan el sur global.</p>	

- **Secuencia de 2 clases:** Sesión 2 (8 de 8)
- **Evaluación del tema:** *Entregable 7: Reflexión personal sobre acontecimiento local o internacional*

No. sesión	Fecha	Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades	Tiempo	Perspectiva de(s)colonial feminista	Textos y materiales
8	31 oct 2022	Comprender las características de las diferentes perspectivas dentro de los feminismos descoloniales.	Análisis de noticias	Estudiantes presentan breves análisis de fenómenos internacionales desde una de las perspectivas analizadas hasta el momento.	10 min		* <i>Artículo</i> Cartografías epistemológicas feministas, pp. 36 – 43, de Silvana Martínez y Juan Agüero
			Presentación de la profesora	La profesora explica brevemente las principales ideas de dos exponentes del feminismo poscolonial: Gayatri Spivak y Chandra Mohanti	10 min	<b><i>Recuperación de teóricas feministas poscoloniales</i></b>  La pedagogía feminista también implica la recuperación de saberes y perspectivas de mujeres en distintas latitudes. En este caso, Gayatri y Chandra nos brindan un análisis poscolonial, presentando su crítica a la colonialidad y a la modernidad y proponiendo alternativas para comprender las diferentes situaciones que atraviesan las mujeres.	
			Construcción de saberes en equipo	Estudiantes se reúnen en equipos. Cada equipo analiza uno de los siguientes conceptos: sistema moderno colonial de género, feminismo negro, dicotomía de la modernidad anticapitalista, racismo de género y feminismos indígenas. Busca un ejemplo de fenómeno internacional que se	40 min	<b><i>Construcción de saberes en colectividad</i></b>  Al trabajar en equipos y compartir sus ideas, el estudiantado construye sus propios conocimientos de forma colectiva.	

				<p>pueda analizar desde el concepto o perspectiva asignada y comparte tanto lo discutido en equipo como el ejemplo encontrado.</p> <p>La profesora ayuda a clarificar conceptos y complementa la exposición de estudiantes cuando es necesario.</p>			
			Memorama	<p>A modo de cierre y repaso de los conceptos vistos en la unidad, estudiantes juegan un memorama que contiene los conceptos y las ideas principales del feminismo descolonial.</p>	15 min	<p><b><i>Pedagogía lúdica</i></b></p> <p>La pedagogía feminista y descolonial propone pensar en el juego como espacio de aprendizaje.</p>	

## **Anexo 2: Entrevista a grupos focales**

**Tema de investigación:** Prácticas pedagógicas desde la pedagogía feminista y de(s)colonial en la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de las Américas Puebla

**Dirigida a:** Estudiantes que cursaron la materia Teoría de la Relaciones Internacionales en otoño 2022 de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de las Américas Puebla

**Duración:** 2 horas

### **Objetivos:**

- Identificar los sentires, pensares, usos, resultados y perspectivas de las estudiantes sobre la clase de Teoría de las Relaciones Internacionales (TRI) compartida en Otoño 2022.
- Conocer el punto de vista de las/los estudiantes sobre la utilidad de una educación basada en pedagogía feminista y de(s)colonial y/o perspectiva de género dentro de la licenciatura en Relaciones Internacionales.

### ***Introducción***

- Bienvenida: explicación breve y general de la entrevista, la dinámica a seguir, el tema y la duración de ésta.
- Agradecimiento por participar.
- Afirmación de un espacio seguro y de confianza.
- Solicitud para grabar la sesión.

#### ***I. Datos Generales***

##### **\*Propósito de la sección:**

Conocer los datos generales del estudiantado.

1. Nombre
2. Edad
3. Carrera que estudias
4. Semestre en el que te encuentras
5. Año en que ingresaste a la universidad

#### ***II. Información y percepción general de la carrera***

##### **\*Propósito de la sección:**

Generar un ambiente de confianza y que el estudiantado se sitúe en el contexto educativo.

6. ¿Cómo se sienten? ¿Cómo han estado? ¿Cómo se sienten en la carrera hasta ahora?  
¿Qué les gusta y qué no les gusta de la carrera?

### **III. Sobre el curso de Teoría de las RRII**

#### **Propósito de la sección:**

Que el estudiantado comparta sus sentires, pensares, gustos, disgustos, aprendizajes y opinión general sobre el curso.

7. ¿Cómo describirían el curso de TRI hasta el momento? ¿Qué les viene a la memoria? Si lo pudieran describir en una palabra, ¿cuál sería?
8. ¿Cómo describirían la dinámica de la clase? – *describir dinámicas, interacciones*. Cierren los ojos, imaginen la clase y descríbanla, por favor.
9. ¿Cómo se sintieron durante la clase? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que les hizo sentir así?
10. ¿Cuáles fueron los temas y las dinámicas que más disfrutaron? ¿Por qué? ¿Qué aprendieron de dichos temas?
11. Y, ¿los temas y dinámicas que menos les gustaron? ¿Por qué?
12. Piensen en una sesión, dinámica, actividad, tema que más recuerden y que sientan que aprendieron de él ¿Qué fue lo que aprendieron? ¿Han trasladado esos aprendizajes a otro aspecto de la carrera o de su vida personal? ¿cómo?
13. Si no lo hicieron, ¿Por qué creen que fue así? ¿Qué hizo falta?
14. ¿Qué descubrieron a partir de la materia?

### **IV. Hablando de feminismos y decolonialidad**

#### **Propósito de la sección:**

Que el estudiantado comparta los resultados y aprendizajes que obtuvo en 3 unidades en concreto: Enfoques feministas en RRII, Enfoque decolonial, Feminismos descoloniales; asimismo, que las/los estudiantes compartan si es que llevaron sus aprendizajes al ámbito personal o si los trasladaron a otros ámbitos académicos.

En esta sección, las preguntas están encaminadas a evaluar los resultados, aprendizajes y perspectivas del estudiantado sobre las unidades abordadas desde prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía feminista y de(s)colonial.

15. Quisiera que recordaran tres temas en particular que vimos durante el curso, el primero: **Enfoques feministas en RRII** ¿Qué recuerdan de este tema? ¿Cuáles son sus percepciones generales al respecto? ¿Cómo se sintieron?
16. ¿Qué aprendieron?
17. ¿Han podido llevar sus aprendizajes a la práctica? ¿Académica o personal? Si, sí, ¿Cómo? ¿Me pueden contar un ejemplo o experiencia?
18. Si no, ¿Por qué? ¿Qué se los ha impedido?
19. ¿Qué consideran que hizo falta?

\*\*\*\*

20. Ahora vamos con el segundo: **Enfoque decolonial** ¿Qué recuerdan de este tema? ¿Cuáles son sus percepciones generales al respecto? ¿Cómo se sintieron?
21. ¿Qué aprendieron?
22. ¿Han podido haber llevado sus aprendizajes a la práctica? ¿Académica o personal? Si, sí, ¿Cómo? ¿Me pueden contar un ejemplo o experiencia?

23. Si no, ¿Por qué? ¿Qué se los ha impedido?

24. ¿Qué consideran que hizo falta?

\*\*\*\*

25. Por último, vamos con el tercero: **Feminismos descoloniales** ¿Qué recuerdan de este tema? ¿Cuáles son sus percepciones generales al respecto? ¿Cómo se sintieron?

26. ¿Qué aprendieron?

27. ¿Han podido llevar sus aprendizajes a la práctica? ¿Académica o personal? Si, sí, ¿cómo? ¿Me pueden contar un ejemplo o experiencia?

28. Si no, ¿Por qué? ¿Qué se los ha impedido?

29. ¿Qué consideran que hizo falta?

\*\*\*\*

30. Pensando en la utilidad que tuvieron estas unidades en su *formación como profesionistas*, consideran que:

a. Los temas no fueron nada útiles ni relevantes

b. Los temas estuvieron bien, pero podríamos no haberlos visto y no pasaba nada

c. Los temas fueron útiles y relevantes para nuestra formación

¿Por qué?

31. Pensando en la utilidad que tuvieron estas unidades en su *formación como personas*, consideran que:

a. Los temas no fueron nada útiles ni relevantes

b. Los temas estuvieron bien, pero podríamos no haberlos visto y no pasaba nada

c. Los temas fueron útiles y relevantes para nuestra formación

¿Por qué?

32. ¿Notaron alguna diferencia entre las dinámicas de las unidades mencionadas y el resto del curso? Si fue así, ¿Cuál o cuáles?

## V. *Sobre las prácticas pedagógicas desde la pedagogía feminista y la decolonialidad*

### **Propósito de la sección:**

Descubrir el impacto que tuvieron las prácticas pedagógicas (basadas en la pedagogía feminista y de(s)colonial) en el estudiantado; si las dinámicas fueron relevantes y útiles para el grupo, los resultados que arrojaron y cómo se sintieron las/los estudiantes al respecto.

### *Pedagogía lúdica*

33. ¿Recuerdan algunos juegos durante el curso? ¿Cuáles? ¿Qué les parecieron? ¿Les gustaron o no? ¿Encontraron estas dinámicas útiles para su aprendizaje? ¿Por qué?

### ***El vínculo entre lo público y lo privado***

34. ¿Cómo se sintieron cuando compartían experiencias personales, ya sea en parejas, pequeños grupos o con el grupo en general? ¿Consideran que es posible construir conocimiento a partir de lo personal y de las experiencias cotidianas?
35. ¿Hubo algún tema o actividad que les permitiera vincularse con sus propias experiencias? Si es así, ¿les gustaría hablar al respecto?

### ***Pedagogía de contacto con las emociones***

36. Durante el curso, ¿en algún momento se sintieron en contacto con sus emociones? Si fue así, ¿recuerdan qué actividad o actividades estaban realizando? Y ¿qué emociones sintieron?
37. ¿Cómo se sintieron al respecto? (*indagar si fue una experiencia positiva, negativa o les fue indiferente*)

### ***Construcción de saberes en colectivo y pedagogía de la autonomía***

38. ¿Cómo describirían su proceso de aprendizaje durante el curso? (*escuchar percepciones generales, luego indagar*)
39. ¿Cuál fue el rol que tuvieron sus compañeras/os en su propio aprendizaje? Es decir, aprendieron de ellas/os. Si su respuesta fue sí, ¿de qué forma? ¿Recuerdan alguna experiencia o podrían dar un ejemplo? Si su respuesta fue no, ¿por qué?
40. ¿Cuál fue mi rol como profesora?
41. Consideran...
  - a. Que la profesora impartió todos los contenidos, ella siendo la persona activa en la clase y ustedes las personas pasivas
  - b. Que ustedes fueron el centro de su aprendizaje y construyeron su conocimiento, siendo la profesora una guía
  - c. Otro...  
¿Por qué?

### ***Incorporación de autoras, pensadores y pensadoras del sur global***

42. ¿A qué autores/as recuerdan?
43. ¿De dónde son estos/as pensadores/as?
44. ¿Consideran relevante o no haber discutido sus ideas? ¿Por qué?
45. ¿Hay alguna lectura, video o material que recuerden que aprendieron de él? De ser así, ¿qué aprendieron?
46. ¿Qué aprendieron y cómo lo han incorporado a sus vidas académicas y personales?

### ***Saberes contextualizados***

47. ¿Cómo se sintieron/ qué aprendieron al aplicar su proyecto de investigación?
48. ¿Qué tan útil o no les resultó vincular la teoría con la práctica para un mejor entendimiento de la teoría?

## ***VI. Sobre la evaluación general del curso***

### **Propósito de la sección:**

Conocer perspectivas generales del estudiantado, debilidades y fortalezas del curso y sugerencias de las/os estudiantes.

49. ¿Consideran que el curso ha logrado visibilizar a las mujeres como productoras de conocimiento y como sujetas relevantes en las RRII? ¿Por qué?
50. ¿Esto ha tenido un impacto en su forma de ver las RRII y/o en su vida personal? ¿Quisieran compartir un ejemplo o experiencia?
51. ¿Cuáles dirían que fueron las fortalezas y debilidades de este curso?
52. ¿Qué sugerencias darían?
53. ¿Alguna otra cosa que les gustaría comentar?

### ***Cierre y agradecimiento***

Muchas gracias por su participación.

## Anexo 3: Formato de Consentimiento Informado

Cholula, Puebla. A \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO - Entrevista

**Tema de investigación:** Educación y pedagogía, feminismos, género y descolonialidad

**Nombre de la investigadora:** Dolores Patricia Marín Díaz

A través de este documento que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, me gustaría invitarte a participar en la investigación titulada (tentativamente): **Prácticas pedagógicas en Relaciones Internacionales desde la pedagogía feminista y el enfoque de(s)colonial**. Antes de decidir, necesitas entender por qué se está realizando esta investigación y en qué consiste tu participación. Por favor tómate el tiempo que necesites y pregunta cualquier cosa que no comprendas.

#### 1. ¿Cuál es el objetivo de esta investigación?

Indagar la viabilidad de incorporar prácticas pedagógicas basadas en pedagogías feministas y de(s)coloniales a nivel universitario, así como utilidad o falta de esta para el estudiantado.

#### 2. ¿Por qué he sido invitada/o a participar en esta investigación?

Porque te encuentras actualmente en la carrera de Relaciones Internacionales o Relaciones Multiculturales y estás cursando la materia de Teorías de las RRII. Tus experiencias, comentarios, perspectivas, sugerencias y aportaciones son de vital utilidad para el desarrollo de esta investigación

#### 3. ¿Estoy obligada/o a participar?

Tu participación es **voluntaria, anónima y confidencial**; **no tienes que participar forzosamente**. No habrá impacto negativo alguno si decides no participar en la investigación.

#### 4. ¿En qué consistirá mi participación?

Consistirá en lo siguiente

- Brindar permiso para recopilar información que hayas proporcionado durante el curso. Esta información pueden ser comentarios, sentires, pensares, reflexiones orales o escritas, evidencias de aprendizaje, entre otros. Vale la pena resaltar que toda la información queda resguardada bajo el anonimato.
- Responder un cuestionario a través de Google Forms y autorizar el análisis de la información proporcionada, que también quedará resguardada bajo absoluta confidencialidad.
- Participar en una entrevista de 2 horas (aprox.) de duración y dar tu autorización para que el audio y/o video sea grabado para su posterior análisis.

Si estás de acuerdo en participar, te pido que escribas tu nombre y firmes el formato de Consentimiento Informado al final del mismo.

#### Aclaraciones:

- a) Tu decisión de participar en la presente investigación es **completamente voluntaria**.
- b) En el transcurso de la investigación, podrás solicitar información actualizada sobre la misma, a la investigadora responsable.
- c) La información obtenida en esta investigación será mantenida con estricta confidencialidad y bajo el código de ética requerido en la investigación social.
- d) Si consideras que no hay dudas ni preguntas acerca de tu participación, puedes, si así lo deseas, firmar la Carta de Consentimiento Informado.

#### FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_, manifiesto que fui informada(o) del propósito y procedimientos de participación y en pleno uso de mis facultades, es mi voluntad participar en la investigación mencionada.

No omito manifestar que he sido informada(o) claramente respecto de los procedimientos que implica esta investigación.

He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción. Indico que el seudónimo que deseo utilizar (en caso de que se requiera hacer una cita textual o paráfrasis sobre una opinión proporcionada) para mantener mi anonimato es el siguiente \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma de la persona participante**