

V. CRUZ, M.N. LÓPEZ Y C. LUQUET (coordinadoras)

# Transversalizar la perspectiva de género

Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario



# **Transversalizar la perspectiva de género**

Aportes desde una experiencia colectiva  
en el ingreso universitario

# **Transversalizar la perspectiva de género**

Aportes desde una experiencia colectiva  
en el ingreso universitario

**VERÓNICA CRUZ**  
**MARÍA NOELIA LÓPEZ**  
**CANDELA LUQUET**  
(Coordinadoras)



Transversalizar la perspectiva de género : aportes desde una experiencia colectiva

en el ingreso universitario / Néstor Artiñano ... [et al.] ; coordinación general de

Verónica Cruz ; María Noelia López ; Candela Luquet. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8475-29-5

1. Derechos de la Mujer. I. Artiñano, Néstor. II. Cruz, Verónica, coord. III. López, María Noelia, coord. IV. Luquet, Candela, coord.

CDD 378.0082



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N.º 551-599 4º piso / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-987-8475-29-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

© 2021 - Edulp

## Agradecimientos

Agradecemos a Facundo Ábalo, Director de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP) por su apoyo para hacer posible la publicación y la difusión de este material; y muy especialmente a Marcos Bruzzoni por su disposición y compromiso puesto en este trabajo colaborativo.

A la Mg. Glenda Morandi, Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria y Directora del Programa de Capacitación y Docencia dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, por su acompañamiento en la implementación del Seminario que enmarca los aportes receptados en este libro.

A Patricio Lorente, Secretario General de la UNLP por su apoyo a cada iniciativa que impulsamos desde nuestro trabajo en el campo de los derechos humanos, tendiente a fortalecer el derecho social a la educación.

A la profesora Karina Broggi, Directora de Políticas Feministas, a la Lic. Eliana Rojas, Lic. Marina Luquet, Lic. María Flor Gianfrini y Lic. Vicente Garay, integrantes del equipo técnico de la Dirección de Género y Diversidad y a la diseñadora Agustina Salles por sus aportes a esta producción colectiva.

A los autores, docentes del Seminario de posgrado “Transversalización de la Perspectiva Crítica de Género en las Políticas de Ingreso Universitario”, por su generosidad, compromiso y trabajo.

A estudiantes, docentes y equipos de investigación y de gestión de las distintas unidades académicas de esta Universidad, quienes participan y promueven cotidianamente propuestas para la transversalización de la perspectiva de género en las políticas universitarias.

# Índice

<b>Presentación</b>	8
<b>Capítulo 1</b> Educación superior, derechos humanos y género: claves para repensar la Universidad pública <i>Verónica Cruz y Glenda Morandi</i>	14
<b>Capítulo 2</b> Los feminismos y la currícula universitaria: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica <i>Viviana Seoane</i>	38
<b>Capítulo 3</b> Políticas universitarias de ingreso con perspectiva de género: el desafío de incluir, democratizar y despatriarcalizar <i>Silvana Sciortino y Matías Causa</i>	51
<b>Capítulo 4</b> Violencias de género, marcos normativos y herramientas institucionales de promoción y protección de derechos de mujeres y disidencias sexo-genéricas <i>Julieta Evangelina Cano</i>	72

<b>Capítulo 5</b>	
Abordaje de la diversidad y las masculinidades en la institución universitaria	
<i>Néstor Artiñano</i>	84
<b>Capítulo 6</b>	
Comunicación y género como punto de partida	
<i>Florencia Cremona, Delfina García Larocca y Rocío Gariglio</i>	94
<b>Bibliografía general</b>	110
<b>Sobre las y los autores</b>	113

## PRESENTACIÓN

---

Este libro compila una serie de materiales pedagógico-didácticos producidos por el equipo docente del Seminario de posgrado “Transversalización de la Perspectiva Crítica de Género en las Políticas de Ingreso Universitario”, organizado por la Prosecretaría de Derechos Humanos –bajo la coordinación técnica de la Dirección de Género y Diversidad–, en articulación con la Dirección de Capacitación y Docencia dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.

El Seminario tuvo lugar durante el segundo semestre de 2020, y convocó a docentes y equipos de trabajo vinculados a la implementación de las políticas de ingreso de las distintas unidades académicas. El mismo fue desarrollado con el propósito institucional de fortalecer la presencia de los debates en torno a los derechos humanos, y al género en particular, en la currícula universitaria y especialmente su transversalización en los cursos introductorios, como estrategia que contribuye a promover una Universidad más igualitaria y libre de violencias por razones de género.

Democratizar y distribuir el conocimiento socialmente producido, asumiendo una posición socio-pedagógica fundada, que opere desde lógicas siempre públicas, es un desafío político para la educación superior. Comprendemos a todo acto educativo como una práctica situada, que interviene en procesos intergeneracionales de subjetivación y socialización movilizados por el deseo de saber, donde nuestra presencia como enseñantes ofrece una vía de acceso a la cultura cuando reconoce y amplía posibilidades de filiaciones simbó-

licas y de autoría del pensamiento, sostenidas desde tramas afectivas de hospitalidad, con memoria y con justicia.

En este sentido, las políticas de ingreso revisten un carácter estratégico para el acceso y permanencia en la Universidad y para la configuración de las trayectorias estudiantiles. De allí que consideramos necesario volver a pensar, fomentar la reflexividad y las problematizaciones sobre el momento del ingreso y acerca de las políticas institucionales que acompañan al mismo, en clave de alojar las relaciones educativas asegurando un encuentro entre extranjeros y extranjeras.

Desde esta proposición, desnaturalizar las cosmovisiones sexo-génericas que favorecen la manutención de prácticas androcéntricas y hetero-cis-patriarcales que constituyen la base de desigualdades, violencias y exclusiones por razones de género deviene un imperativo ético insoslayable. Para decirlo más claramente, trabajar en la Universidad pública exige disposición de alojar amorosamente y sostener desde la ternura a quienes llegan a nuestras aulas, generando condiciones que les habiliten recorridos de filiación simbólica, removiendo prácticas y dispositivos desigualadores. De aquí la importancia de generar condiciones institucionales que fortalezcan la visibilización y legitimación social del género y las sexualidades –que cobra fuerza en los últimos años–, potenciando y jerarquizando en nuestras Universidades públicas experiencias que –de manera periférica o subterránea– vienen desarrollándose desde hace más de tres décadas.

Recuperando esos desarrollos, nuestra Universidad se ha dispuesto a diseñar e implementar un conjunto de programas y proyectos que promueven la igualdad de géneros mediante dispositivos específicos que permiten, por un lado, revisar los sedimentos de discursos instituidos sobre los que se construyen las políticas de ingreso, y por otro, fortalecer estrategias de transversalización de la perspectiva crítica de género en la vida universitaria.

Un antecedente son los Talleres de Sensibilización en Género con estudiantes ingresantes, realizados en los cursos introductorios de 2017, 2018 y 2019, en respuesta a una demanda del claustro estudiantil.

til. La evaluación de esta experiencia permitió introducir modificaciones y compartir, con los equipos docentes a cargo de estas instancias iniciales de la vida universitaria en las diferentes unidades académicas, la necesidad de construir un espacio de formación y sensibilización en género, de manera coordinada con el Programa de Capacitación en Docencia Universitaria. Ese encuadre de trabajo colaborativo en el campo de la docencia universitaria, también fortalece el trabajo institucional requerido a partir de la sanción de la Ley “Micaela.”

Habiendo compartido en estas páginas unas consideraciones introductorias acerca de la temática que nos convoca, y reconociendo la centralidad del papel que desempeña la institución universitaria en el campo cultural, entendemos necesario continuar generando propuestas pedagógicas movilizadas desde un horizonte de transformación social, que valoren la diversidad humana y dinamicen proyectos vitales equitativos e igualitarios. En virtud de este posicionamiento, ofrecemos a nuestros lectores este compilado de producciones generadas al calor de encuentros colectivos de trabajo y de reflexión que procura constituirse en una caja de herramientas e invita a repensar y materializar itinerarios que efectivicen el ingreso a la Universidad en clave de derechos. Encuentros sostenidos en tiempos en los que la pandemia por coronavirus se expandía de manera exponencial, cubriéndonos con su manto de inexorabilidad y generando una especie de tembladeral alrededor nuestro, reconfigurando y complejizando las vicisitudes de nuestra vida cotidiana.

Así entonces, esta producción colectiva se compone de seis capítulos que corresponden a los encuentros desarrollados en el mencionado Seminario y cuyo contenido comunica algunos aspectos de la experiencia, a la vez que brinda la oportunidad de ser recreado y enriquecido en futuras instancias formativas y/o de intercambio.

En el primer capítulo las autoras introducen un conjunto de reflexiones que abordan la relación entre educación superior, derechos humanos y género como dimensión sustantiva para la construcción de una Universidad inclusiva, feminista y democrática.

Entretanto, la autora del segundo capítulo tematiza la dimensión político-pedagógica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad, planteando los desafíos de reformular la misma desde la transversalización de la perspectiva crítica de género.

Los autores del tercer capítulo comparten una problematización del trabajo socio-pedagógico vinculado al ingreso a la Universidad y su redefinición en clave feminista. En esa clave reponen los aportes y estrategias para repensar la enseñanza y los aprendizajes en el momento inaugural de las trayectorias educativas universitarias.

El cuarto capítulo introduce un conjunto de aspectos dirigidos a tensionar los modelos hegemónicos de socialización existentes en nuestras culturas, que sostienen y legitiman relaciones de jerarquía, dominación y violencia sobre las personas. La autora reflexiona acerca de los marcos normativos y de procesos tendientes a garantizar el acceso a la justicia.

El autor del quinto capítulo nos invita a deconstruir las normas del patriarcado como sistema estructurante de las masculinidades hegemónicas, que intervienen moldeando la socialización y legitimando las violencias machistas y sexistas en la vida social y en el contexto universitario en particular.

En el sexto y último capítulo las autoras refieren al uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza universitaria, señalando su relevancia en la construcción cultural y política de otros escenarios institucionales y comunitarios, cuando la apuesta es producir rupturas con las marcas constitutivas del patriarcado en las instituciones.

Para finalizar, nos interesa puntualizar que en esta publicación decidimos utilizar el lenguaje inclusivo y no sexista, reconociendo la centralidad que tiene el lenguaje en la comprensión y la representación de la realidad, y el impacto del género gramatical en la reproducción de estereotipos sexistas tal como lo exponen y fundamentan las autoras en el sexto capítulo. Asimismo, compartimos que esta decisión responde a un posicionamiento ético y político que pretende

cuestionar, problematizar y transformar la legitimación de un lenguaje sexista que reproduce lógicas machistas y patriarcales.

*Verónica Cruz, María Noelia López y Candela Luquet*



# **Educación superior, derechos humanos y género: claves para repensar la Universidad pública**

*Verónica Cruz y Glenda Morandi*

### **Introducción**

En el primer encuentro del seminario nos propusimos pensar la educación superior como derecho humano y los desafíos para su concreción frente a las transformaciones sociales contemporáneas. Para ello, elaboramos estas reflexiones desde las contribuciones del pensamiento social crítico, recuperando debates de las ciencias sociales y de la pedagogía crítica, en diálogo con lecturas feministas, interseccionales y decoloniales.

Presentamos el desarrollo de este capítulo a partir de tres ejes o momentos interrelacionados. El primero comparte una breve caracterización de la emergencia y desarrollo de los derechos humanos en el escenario social contemporáneo, referenciando algunos acontecimientos históricos fundantes. El segundo eje sitúa la construcción socio-histórica de la educación superior como derecho disputado, articulado a proyectos socio-políticos que van gestándose en diferentes temporalidades. Y el tercer eje contiene una referencia acerca de algunas interpelaciones del contexto presente, identificando desafíos a asumir desde nuestro trabajo docente en la Universidad pública, en pos de acompañar y fortalecer trayectorias educativas inclusivas.

Señalamos el carácter provisorio y constitutivamente abierto de estas ideas que procuran ser enriquecidas desde la lectura atenta y propositiva de quienes se sientan convocados a recorrerlas y a provocar nuevos núcleos de sentido que efectivamente afiancen la educación superior como derecho social y el acceso al conocimiento como bien público.

## **Los derechos humanos en el escenario social contemporáneo**

Reflexionar acerca de los derechos humanos desde una mirada histórico-crítica –que procura ser también decolonial–, nos convoca a reconocer su emergencia y desarrollo en el marco de la visibilización y profundización de la violencia estructural inherente a la sociedad capitalista, expresada de modo extremo en las experiencias de genocidios durante el siglo XX; y en las condiciones de vida de millones de personas, generadas por la globalización neoliberal.

Comprender el campo de los derechos humanos desde este ángulo de lectura situada conlleva a abordarlos en su complejidad constitutiva, dando cuenta de su carácter histórico y disputado, inherente a su condición de ser un constructo inscripto en el seno de la sociedad moderna, inspirado en los ideales de libertad, igualdad, dignidad y justicia.<sup>1</sup> Cabe recordar que por entonces, la hegemonía de las corrientes liberales de pensamiento promovía los derechos naturales e inalienables del hombre (contrato entre “ciudadanes”) imbricados a la institucionalidad del Estado moderno y al progreso humano universal, orientados a garantizar la libertad individual, el contrato social, el estado de derecho y el imperio de la ley. Al reconstruir de manera abreviada algunos hechos importantes en el proceso de Ins-

---

1 La Declaración de la Independencia de EEUU en 1776, y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de agosto de 1789, son dos antecedentes fundantes en el recorrido de institucionalización de los derechos humanos.

titucionalización de los derechos humanos, es importante situar la creación de la Sociedad de Naciones en 1919 –tras finalizar la Primera Guerra Mundial– cuyo propósito era velar por la paz y la seguridad internacional. Sin embargo, la no regulación de la obligatoriedad en el cumplimiento de las resoluciones pacíficas de controversia, o la no prohibición del uso de la fuerza que habilitaría las violaciones de derechos perpetrada en la Segunda Guerra Mundial, dejaron en la voluntad de los intereses políticos de los Estados el respetar o no los derechos humanos, quedando así el propósito incumplido. (Pastor Ridruejo, 1999).

Aún con estas deficiencias, la Sociedad de Naciones instituyó la necesidad de una organización internacional que refleje la unión de estados en pos de proteger los derechos humanos y avanzó en la creación de organizaciones con absoluta vigencia, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De este modo, su existencia fue un modelo para la creación de la Organización de las Naciones Unidas como organismo de carácter universal y permanente para resguardar la paz y la seguridad de la humanidad.

La Segunda Guerra Mundial, que provocó brutalmente la muerte de más de cincuenta millones de personas, motivó la preocupación por la paz y la vigencia de los derechos humanos, contenida en la Carta de las Naciones Unidas<sup>2</sup> de 1945, que en 1948 llevó a la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ese momento es demarcatorio de los procesos de positivización, generalización, institucionalización e internacionalización de los derechos humanos como fenómeno social reciente, articulado al surgimiento del Estado liberal en el cual se inscribe la fase declarativa que da lugar a una vasta producción jurídico-normativa con el objeto de efectivizar su reconocimiento y exigibilidad. En este marco, progresivamente

---

2 La Carta de las Naciones Unidas exhorta a los Estados a materializar derechos fundamentales mediante un proceso de constitucionalización, sustentado en documentos de carácter internacional como la Declaración Universal de Derechos Humanos, que permiten avanzar en la instalación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Bregaglio, 2008).

se incluyen los derechos de minorías sociales y políticas, los llamados “de tercera generación”, relacionados con los pueblos, las colectividades y el medio ambiente, el derecho a la confidencialidad, el *habeas data*, el patrimonio genético, entre otros, ampliando el universo de los derechos históricamente consolidados. Estos hechos muestran cómo los derechos humanos van constituyéndose como un componente de la agenda global contemporánea, afianzándose –no sin conflictos– como dimensión constitutiva de los gobiernos democráticos y de sus políticas.

Al pensar el escenario actual, es ineludible referirnos a las grandes tragedias del siglo XX que muestran cómo aquellas ideas modernas de un sujeto racional, omnipotente y de progreso, son puestas en jaque frente a la violencia y el horror patriarcal-colonial que produce la experiencia práctica, ética y política de los fascismos, el estalinismo, la guerra, los campos de concentración y exterminio. Las dictaduras en Latinoamérica y en particular el genocidio perpetrado por la dictadura militar en nuestro país son sin dudas una expresión contundente de esa violencia extrema que trastocó radicalmente la vida social.

Esas experiencias nos colocan en la responsabilidad ética de, por un lado, reconocer la relación paradójica y singular que establecemos con nuestro tiempo, y por otro, de pensar políticamente estos acontecimientos desde sus puntos de fisura. O, dicho de otro modo, de leerlos a contrapelo para reponer la esperanza de la época, desde un ejercicio de memoria colectiva (Benjamin, 1942). El carácter extremo de estos acontecimientos pone en juego el estatuto de lo humano mismo, donde una parte de la humanidad –con la ciencia moderna mediante– crea una otredad extranjerizada, amenazante, sin derechos (Fernández, 2021) susceptible de ser excluida y hasta exterminada. A la vez, ofrecen claves de lectura para comprender las violencias contemporáneas y las condiciones en las que se construyó el derecho internacional de los derechos humanos, portador de un carácter subjetivante.

Aquí resulta pertinente la idea de Barcesat (1993) respecto de desfetichizar la conceptualización occidentalocéntrica de los derechos, para comprenderlos en su complejidad e historicidad. En el mismo sentido resulta pertinente reconocer cómo las discursividades hegemónicas –revisadas a la luz de los contextos concretos–, no toman en cuenta la pluralidad de lenguajes y formas que adquiere la humanidad y su capacidad de disputar el orden global universalizante, tal como lo desarrollara ampliamente Boaventura de Sousa Santos (2014).

En sintonía con estas proposiciones, entendemos necesario enriquecer nuestra mirada crítica tomando los aportes de lecturas decoloniales, feministas e interseccionales para comprender el modo en que el capitalismo, como estructura patriarcal arcaica y permanente, afirma el mandato de masculinidad y vulnera derechos. De aquí la importancia de producir desplazamientos teórico-prácticos que desnaturalicen enunciaciones retóricas y afirmen los derechos como sustrato material de las necesidades humanas y como herramienta de lucha. Y en ese movimiento, las instituciones universitarias juegan un papel estratégico al impulsar proyectos y acciones políticas y académicas que problematicen las violencias generadas por la dominación patriarcal-colonial-capitalista, cuyos efectos producen diferencias desiguales.

Frente a esta realidad urge desplegar un trabajo cultural e interdisciplinario que, desde una mirada interseccional, desmonte los dispositivos de dominación y efectivice condiciones para el pleno ejercicio de los derechos humanos de todas las personas y especialmente de los grupos vulnerabilizados entre los cuales están las mujeres y los colectivos de las disidencias sexogenéricas. Es decir, necesitamos volver a pensar-nos en el entramado relacional como comunidad universitaria, buscando configurar hábitos que se nutran de los *saberes plebeyos* contruidos al calor de las luchas y resistencias de los pueblos, para poner en jaque la ofensiva neoliberal patriarcal.

Para cerrar este primer apartado, puntualizamos, por un lado, que el surgimiento y desarrollo de los derechos humanos no es la resul-

tante de una inventiva de quienes elaboran las leyes, sino el producto de luchas históricas de la humanidad en pos de alcanzar su reconocimiento e institucionalización como consolidación de lo público, valiéndose de instrumentos jurídico-normativos. Por otro lado, que los derechos humanos son una dimensión sustantiva para la vida social y para la formación profesional, a ser recreada desde un pensamiento reflexivo, crítico y contra-hegemónico, que lejos de admitir enunciaciones retóricas, se configure en situación, desplegándose en los límites mismos de lo que ignoramos para desde allí producir libertades colectivas. (Fernández, 2021)

En síntesis, coincidimos en afirmar que los derechos humanos requieren ser pensados en clave de autonomía y emancipación, desde los principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad; articulados a luchas que, desde múltiples lenguajes y formas de organización, posibiliten reconocer a todas las personas como sujetos de derecho y no como objetos de un discurso. Tal movimiento requiere a la vez de un pensamiento de las diferencias que, en tanto acto de politicidad, recorra los desdoblamientos contingentes de un acontecer sinuoso, de una temporalidad imprevisible a ser nombrada en su novedad.

## **La educación superior como derecho**

Como se ha señalado anteriormente, las políticas con enfoque en derechos y asentadas en las nociones de igualdad, no discriminación y justicia reconocen a todas las personas como titulares de derechos que obligan al Estado, pero también a las instituciones que deben introducir cambios en sus modelos de organización y gestión para dar cumplimiento a esta exigencia.

Al referenciar este proceso en la educación superior podemos afirmar que, en consonancia con procesos ocurridos en el contexto internacional, la ampliación de las bases de representación social de los sectores que acceden a la misma y su democratización, es una

cuestión central en los debates que pugnan por afianzarla como derecho humano. En nuestro país, la búsqueda de esta ampliación tiene una historia que recorre todo el siglo XX, en la cual las bases asentadas por la Reforma del 18, el establecimiento de la gratuidad en el primer gobierno peronista, el progresivo pasaje de una Universidad de élite a una de masas que en los años 60 había triplicado su matrícula, la creación de nuevas instituciones en las décadas de los años 70 al 90 y la progresiva diferenciación de los tipos institucionales que conforman el sistema (Chiroleu, 2018), así como la nueva etapa de creación de nuevas Universidades en la primera década de este siglo, son algunos de los acontecimientos que dan cuenta de la misma.

A fin de introducir algunas coordenadas desde las que pensar la perspectiva de derecho en la educación superior, partimos de señalar dos escenarios contrapuestos en torno del papel de esta, de las Universidades y de las relaciones entre la Universidad y la sociedad en los debates y disputas dados en las últimas cuatro décadas.

El primero se gesta a partir de los años 80 del siglo que nos precede, en el plano global en general, y con importantes derivaciones en América Latina, en un momento en que comienza a instalarse fuertemente desde los organismos internacionales, pero también desde algunos discursos políticos y académicos legitimados en el campo de la educación superior (Brunner, 2014; Rama, 2006) un cuestionamiento a la institución universitaria y especialmente a las Universidades públicas, a partir de la construcción nada ingenua, de un diagnóstico crítico de diversas dimensiones inherentes a su conformación histórica, construyendo así el horizonte político de lo que se dio en llamar una tercera reforma de la educación superior, que abrió paso a procesos de privatización y mercantilización (Ros, Morandi, Mariani, 2013).

Este discurso en su versión dominante, recogía las demandas del nuevo modelo económico post industrial globalizado y neoliberal (que se consolidaría en los 90) que requería, para su desarrollo, la transformación de la identidad de las Universidades públicas en instituciones ligadas al mercado, no sólo en relación con la adaptabilidad a este de

la formación profesional, así como de los productos de los conocimientos resultantes de la función investigación, sino también a partir de la consideración de la propia educación superior como industria, como bien transable en el circuito mundial de comercio. Este proceso es asimismo corroborado en disposiciones específicas de la OMC y de la OCDE (Organización Mundial del Comercio - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos); industria en la que EEUU y Europa compiten por sus productos académicos, investigativos y por sus estudiantes, configurados como potenciales clientes. Se consolidan políticas asentadas en dos nuevos intereses clave en torno de la educación superior: su papel en la competitividad entre las naciones en el nuevo orden mundial en una sociedad que basa su economía en la producción de conocimiento y su configuración creciente como mercado proveedor de un bien de consumo demandado cada vez más masivamente y a escala mundial. En cuyo caso, como sostiene Feldfeber

La educación al servicio de la competitividad en el marco de la globalización constituye la principal estrategia discursiva que orienta las principales reformas que en la última década han contribuido a conformar un escenario propicio para la mercantilización de la educación. (2009, p.157)

El otro escenario es aquel que se gesta en las primeras décadas del siglo XXI en varios países de Latinoamérica –y en Argentina en particular– con el advenimiento de proyectos políticos posneoliberales que comienzan a consolidar un proceso de reconstrucción del espacio público y de modelos sociales democráticos, justos y participativos (Kriger, 2013). En este marco, y en relación con los procesos de democratización de la educación superior y su conceptualización como derecho humano universal, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES 2008 (preparatoria de la Conferencia Mundial de 2009, París), celebrada en Colom-

bia, configura un punto de inflexión en las definiciones políticas. Allí acontece un hecho político relevante, que se plasma en la Declaración resultante de la conferencia, en la que se define un apartado específico titulado “La Educación Superior como derecho humano y bien público social”, que sostiene entre los puntos centrales:

- La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

- El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

Claramente se distancia de la idea de educación como servicio público y se aleja aún más de la idea de educación como bien público global. De este modo, comienzan a colocarse en la agenda de la preocupación universitaria cuestiones que no estaban presentes en el guión de las reformas modernizadoras neoliberales, y que incluso lo contradicen intensamente, y que son reafirmadas en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba en 2018.

Es posible identificar en este sentido diferentes direcciones desde donde se repiensa el papel de la Universidad: en su relación con el Estado, como aporte sustancial en la definición y elaboración de políticas públicas; en su relación con “la sociedad”, entendida esta fundamentalmente a través de sus organizaciones, en lo que supondría un aporte directo al mejoramiento de la calidad de vida y de solución de problemáticas específicas que vehiculizan estas organizaciones; en la articulación creativa y crítica con el mundo del empleo, no ya desde la perspectiva de la “empleabilidad”, sino desde una valoración del trabajo como espacio de desarrollo personal, pero también colecti-

vo, ligado al desarrollo nacional y regional; y fundamentalmente en su capacidad de reconocimiento e inclusión protagónica y efectiva de las nuevas generaciones y grupos minoritarios atravesados por las dinámicas de sociedades con una herencia fuerte de desigualdades y exclusiones. (Morandi, Ros, Ungaro, 2014)

En el campo educativo se produce un cambio de paradigma que pasa de la idea de la igualdad de oportunidades a una que entiende a esta igualdad como un derecho, y por tanto al reconocimiento de que la misma sólo será efectiva desde las prácticas institucionales universitarias si se trabaja en la generación concreta de posibilidades que garanticen a los sujetos el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores (Paparini y Ozollo, 2015).

En este marco, resulta central analizar cuáles son los desafíos que estas nuevas coordenadas suponen para la enseñanza y las instituciones universitarias. En este sentido, en un análisis de las políticas orientadas a la inclusión y democratización, se han identificado en investigaciones específicas sobre el tema (Morandi, Ros, Ungaro, 2014), estrategias de fortalecimiento o profundización de los procesos de inclusión a partir de dos tipos de acciones cuya diferenciación resulta relevante a fin de fortalecer los procesos de transformación institucional todavía por consolidar, para superar al interior de la Universidad la reproducción de las desigualdades sociales. Por un lado, se distinguen aquellas que se orientan a acompañar y fortalecer las trayectorias de los estudiantes en su recorrido académico, y por otro, aquellas que plantean una transformación de las condiciones académicas e institucionales al interior de las mismas formas de configuración de tales condiciones en las propias Universidades. Al momento, puede señalarse que las primeras han sido las líneas más desarrolladas (creación de nuevas Universidades públicas, consolidación de diversas formas de ayuda económica, programas de acompañamiento de las trayectorias, programas de bienestar estudiantil, de articulación con el nivel secundario, de finalización de estudios secundarios). Dado que las estrategias de acompañamiento de estas

trayectorias podríamos decir que, en buena medida, se han ubicado en “los bordes” del currículum y las prácticas de enseñanza, resulta relevante atender a las posibilidades efectivas que las mismas presentan de intervenir concretamente en la reducción de la reproducción de la desigualdad en el interior del espacio universitario. Para que ello ocurra, es fundamental incorporar al ya tradicional enfoque de la igualdad de oportunidades, el propuesto por otros autores acerca de la justicia curricular o justicia educativa (Dubet, 2005), que atiende a la consideración acerca de que si los puntos de partida son diferentes, esa noción de igualación no logra revertir las posiciones de partida y por ende tiende a profundizar las injusticias. Es entonces la propia Universidad la que debe ser repensada en su lógica y mecanismos organizacionales internos de manera que garantice la efectividad del acceso, pero también de la permanencia y el egreso. Es necesario interrogarnos acerca de: ¿Bajo qué condiciones se hace efectivo el derecho a la educación?, ¿qué dimensiones del entramado institucional reproducen o incluso profundizan las desigualdades en las trayectorias estudiantiles?, ¿cuáles son las formas de estructuración de la enseñanza que configuran condiciones para la inclusión/exclusión?

### **Trayectorias educativas inclusivas: interpelaciones al trabajo docente y a las estructuras institucionales tradicionales**

Los contextos nunca operan como “telón de fondo” pues son constitutivos y constituyentes de la vida social en sus múltiples esferas, significadas a la luz de las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, el espacio y el tiempo –dimensiones claves para repensar las políticas y prácticas institucionales–.

Siendo esto así, es fundamental atender a la relevancia sustantiva que adquiere el conocimiento en el escenario contemporáneo y a las transformaciones que se han venido operando en los modos de cir-

culación y distribución del saber, aspecto que interpela al interior de las prácticas académicas los modos en que estos modos han sido configurados históricamente de manera tradicional en las Universidades. Y, por otro lado, se debe atender a la importancia de identificar prácticas pedagógicas e institucionales que contribuyan a la construcción de organizaciones educativas inclusivas, comprometidas en aportar a una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, a pesar de los avances alcanzados en el siglo XX –en términos de ampliación de derechos– la garantía efectiva de la educación superior como derecho universal enfrenta problemas reconocidos tanto en el plano de las políticas como de los estudios que acompañan el seguimiento de su efectivización. Entre ellos podemos mencionar el reto de garantizar no sólo el acceso de estudiantes provenientes de sectores de bajos ingresos, sino también su permanencia y egreso, atendiendo a la calidad de la formación que logran. Este desafío se encuentra estrechamente ligado a la persistencia y profundización de las desigualdades sociales cuyos efectos demandan una mayor ampliación del sistema de educación superior que, aun cuando ha crecido y se ha masificado, mantiene una alta diferenciación y diversificación entre las instituciones que lo componen. Estas características refuerzan la segmentación entre instituciones “de elite”, que aseguran a las clases acomodadas el mantenimiento de sus posiciones, e instituciones o proyectos de formación con una débil estructuración, que ofrecen a sus estudiantes una articulación con los puestos laborales menos remunerados, limitando sus posibilidades de ascenso o movilidad social.

Otro reto es la inclusión de individuos y grupos tradicionalmente excluidos, no sólo en términos de ingresos, sino en términos culturales. Como señala Mato (2008)

(...) nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodes-

cendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. (p.28)

En este sentido, la función social de la Universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ético-política que supone generar, desde un horizonte de justicia e igualdad, estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. Asimismo, este aspecto se complejiza al considerar el modo en que las transformaciones socio-históricas recientes reconfiguran los modos de ser y estar del sujeto estudiante, tensionando las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. (Mariani, Morandi, Ros, 2019)

Este razonamiento nos advierte que la noción de inclusión excede ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos, en instituciones que no se transforman en sus núcleos centrales. En este sentido es relevante la diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva. Mientras que la primera refiere a la capacidad de los sujetos de generar sus propios mecanismos de adaptación, la segunda supondría, en cambio, poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la Universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes.

## **Educación, alteridad, reconocimiento y sujetos de derecho**

En contextos de transformación cultural, las subjetividades y las configuraciones pedagógicas en las instituciones educativas, dan cuenta

de una trama compleja, (profundamente sacudida, además, por la crisis desencadenada por el COVID-19). Esta realidad requiere ser abordada de manera rigurosa, teniendo en cuenta que tanto los formatos pedagógicos como los procesos formativos y culturales desde los que les jóvenes van construyendo su subjetividad se dan en un tránsito nutrido por un sinnúmero de escenarios atravesados por cambios que tensionan sus propios sentidos. Es por ello que antes de asumir, desde posiciones cosificantes, una construcción idealizada del estudiante esperada, es necesario emprender una tarea de reconocimiento que tome como punto de partida de la enseñanza las trayectorias, historias, experiencias, deseos y sensibilidades de quienes comienzan a ejercer su derecho a la educación universitaria. Como señala Edelstein (2014):

El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. La cuestión es entonces cómo contribuir a su emergencia. Sólo así podemos hablar de aprendizaje emancipador, de emancipación del sujeto. Y para desembarazarnos del paradigma de la educación como moldeamiento y como fabricación, se torna imprescindible instalar en el núcleo mismo de la enseñanza la preocupación y la voluntad de permitir que aquel que sabe sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde y cómo utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo y a la vez crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas. (p.24)

Esta perspectiva, según la cual la enseñanza universitaria debe asumir también ella misma el desafío de transformarse a partir de lo que supone la responsabilidad ético-política de garantizar el derecho a la educación, requiere sin dudas que se prevean las condiciones institucionales adecuadas de organización de la enseñanza y de condiciones de trabajo docente que así lo posibiliten.

Pero además de esas condiciones de trabajo, que constituyen una dimensión insoslayable, también lo es comenzar a inscribir nuestras prácticas docentes y de enseñanza en enfoques político-pedagógicos consecuentes con la asunción de esta responsabilidad. En este sentido la obligatoriedad de la escuela secundaria, la ampliación de la matrícula de las Universidades, la presencia de poblaciones estudiantiles heterogéneas, la emergencia de nuevas subjetividades juveniles y estudiantiles, las transformaciones en las relaciones con el saber y en sus modos de circulación, entre otros, demandan, en primer lugar, el reconocimiento de esa novedad, diversidad y heterogeneidad, no como un problema a subsanar, o como un déficit a corregir, sino como una condición que puede asimismo ser portadora de nuevas dinámicas, experiencias y procesos que movilicen y enriquezcan los intercambios que tienen lugar las aulas universitarias.

Como antes señalamos, en las últimas décadas ciertos escenarios históricos han venido interpelando a los procesos educativos desde diversos lugares, entre los que se puede señalar, por un lado, el cuestionamiento a su papel en la reproducción de las desigualdades culturales, y por otro, en la necesidad de trascender el imaginario moderno de educación homogeneizadora portadora de los valores y códigos culturales de los sectores sociales dominantes, frente a profundos procesos de transformación económica, social y cultural, con importantes implicancias en el plano de las subjetividades y las relaciones sociales, que han llevado a instalar la pregunta por los sentidos mismos de la educación, y especialmente por la justa distribución y acceso a los “bienes” culturales de la humanidad.

Por otro lado, el escenario de consolidación del neoliberalismo, profundizado desde fines del siglo XX, generó debates y reacomodamientos en torno del papel del Estado en la educación y de los sentidos colectivos sobre el valor de lo común y de la relevancia de la necesidad de alcanzar la justicia educativa, y el desafío de garantizar el derecho de todos a la educación en este contexto. De esta manera, ante este panorama de crisis o de refundación de los sentidos de la

educación en el seno de una sociedad, ha tenido lugar en el campo pedagógico una reconceptualización de la noción de transmisión, que deja de estar asociada a una transferencia lineal de conocimientos cosificados como verdades indiscutibles, sino que es entendida en el marco de las relaciones intergeneracionales como política de distribución igualitaria de lo que se configura como la herencia cultural común (Diker, 2004).

Cobran valor aquí las perspectivas pedagógicas críticas que en sus diversas tradiciones y vertientes asumen algunos principios fundamentales que sitúan, en un nuevo escenario, sus desafíos político-culturales.

En primer lugar, la noción de que la educación es un hecho político, en tanto contribuye a la formación de subjetividades y formas de lazo social que contienen ideas, valores y saberes que pueden contribuir a legitimar las formas de poder instituidas o por el contrario a desnaturalizar, cuestionar y transformar las condiciones que impiden la plena realización de las personas como seres autónomas y libres, en el marco de relaciones sociales justas y solidarias. Es por ello que la educación no es ser neutral, lo explicita o no, y por tanto puede estar al servicio de la dominación o de la emancipación (Freire, 1985).

En segundo lugar, esta perspectiva implica para los educadores el reto de evitar asumir su trabajo desde una voluntad de cosificación de los sujetos. Por el contrario, reconocer que la transmisión de saberes, valores y visiones del mundo conlleva la posibilidad de su reconstrucción por parte de quien aprende, inscribiéndolos en su proyecto a fin de forjar su propia configuración autónoma, lo que se traduce en una exigencia para toda pedagogía crítica. Esos saberes forman parte de la autonomía de los estudiantes quienes deciden qué hacer con aquello que le ofrecemos, sin que ello implique desentendernos o renunciar a nuestra tarea educativa (Meirieu, 2003).

En tercer lugar, esta perspectiva supone reconocer la existencia de una responsabilidad social, cultural y política para con las nuevas generaciones. En función de este compromiso ético, la educación y

la docencia son entendidas como tareas ligadas al reconocimiento, la hospitalidad, el cuidado, la valoración y el sostén a ser brindados a les recién llegades. La educación es por tanto una tarea social, que se asume hacia el colectivo, más allá de las particularidades familiares e individuales. “Desde esta perspectiva, educar es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto” (Frigerio, 2003, p.31). La filiación requiere ser pensada y materializada con inclusión y pertenencia, en una trama relacional sostenida por un lazo de protección y de cuidado, reconociendo a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales en una sociedad justa y democrática. Educación como la acción política de distribuir la herencia habilitando a ese colectivo heredero a aceptarla, transformarla o rechazarla, y como acto de emancipación y autonomía que, a la vez que aloja, acompaña.

El reconocimiento habilita y posibilita a otre a constituirse subjetivamente, y está en el centro de la concepción dialógica de la educación ya que “existir humanamente es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1985, p.100). El diálogo se impone como camino mediante el cual las personas ganan significación en cuanto tales, es por esto que se vuelve una exigencia existencial. Y es por ello que las instituciones deben “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990, p.178).

La Universidad recibe a los recién llegados, pero debe hacerlo desde el compromiso con el reconocimiento de les jóvenes como sujetos de derecho, herederos legítimos de todo cuanto ella produce, crea y alberga. Por tanto, debe partir del reconocimiento de su situación existencial y debe fundarse en la confianza en sus posibilidades de comprender y recrear saberes y prácticas.

Es que se trata de hospitalidad: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar. Cuestión de acogida: si es cuestión de sucesión y de cambio de lugar, se podría imaginar que una ética de la transmisión, es decir, de institución simbólica, se preocupe de los pasajes simbólicos (...) ¿No podrían pensarse ritos de pasaje sin sumisión ni carácter humillante, ritos de pasaje “democráticos”, profanos, sin adscripción religiosa? ¿No podría pensarse en trasponer umbrales, en fiestas de bienvenida sin inmovilismos ni fidelidades? ¿No podrían pensarse acaso ritos de hospitalidad...? (...) Cuestión de espacio tanto como de temporalidad; de espacio en la casa común, cosa difícil y quizá tan decisiva en nuestros días, donde todos los lugares están previstos u ocupados, y todos los territorios por conquistar, mientras que aquí se trata de un espacio “entre”: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado.(Cornu, 2004, p.36)

## **Notas para (in)concluir**

Desde las aproximaciones teórico-políticas y epistemológicas compartidas, destacamos la centralidad de nuestro trabajo en el campo de la educación superior, sustentado en la perspectiva de derechos humanos y en un pensar-sentir y actuar que contribuya a cuestionar el carácter universal “abstracto” de los derechos, tomando en cuenta las condiciones concretas de vida de las personas, signadas por la desigualdad inherente a la formación económico-social capitalista que requiere ser leída y trabajada desde una mirada decolonial, feminista, interseccional.

Reafirmamos la relevancia de abrir preguntas que fortalezcan la reflexión sobre el campo de los derechos humanos en clave emancipatoria, en tiempos en los que vemos avances importantísimos en

materia legislativa pero cuyo impacto en las políticas públicas es aún insuficiente, notándose a la vez la preeminencia que el ordenamiento social hegemónico da a los derechos individuales por sobre los colectivos. También de interrogar las lógicas que entronizan la idea de autonomía individual y de crecimiento infinito como principios del desarrollo capitalista, movilizado por un mercado planetario que se vale de procesos predatorios, neoextractivistas cuyos efectos en la subjetividad contemporánea son devastadores.

Siguiendo este razonamiento, apostamos a generar procesos que tensionen la visión hegemónica de los derechos como gramática monocultural occidental (abstracta) y fortalezcan/re-entramen movimientos de resistencia colectiva contra la opresión, la exclusión y la marginación propia de la dominación global neoliberal puesta en escena desde una diversidad de lenguajes. O para decirlo en términos de de Souza Santos (2014), procesos que eviten caer en los espejismos que moldean el sentido común, problematizándolos y trastocando los anudamientos patriarcales –capitalistas y coloniales– desde una ética que revalorice la experiencia situada, cuestionando esencialismos y clausuras del pensamiento, mediante una práctica democrática, de redistribución y reconocimiento.

En esta dirección, y atento a la inscripción de este texto en la propuesta de transversalización de la perspectiva de género en los cursos introductorios a la vida universitaria, resulta fundamental reconocer que el género es la piedra angular del edificio de poder de la sociedad. Un poder cimentado por el patriarcado como estructura histórica que afirma el mandato de masculinidad y dota de un carácter binario a la esfera pública, legitimando procesos de desigualación que afectan principalmente a las mujeres y a los colectivos de las disidencias sexo-genericas (Segato, 2014). Por tanto es indispensable desnaturalizar miradas y sentidos para reconocer la presencia de nuestros cuerpos generizados y sexualizados, en pos de avanzar hacia una institución universitaria más diversa, inclusiva y democrática. O, dicho en otros términos, es necesario interrogar la producción y la

transmisión de saberes, poniendo en cuestión las proposiciones epistemológicas androcéntricas, legitimando a las mujeres y a los grupos subalternizados, como productoras de conocimiento. Cuestionar el binarismo sexo-género exige además interpelar los órdenes institucionales y los conocimientos disciplinares que se arrogan el saber de cuerpos, identidades y subjetividades.

Por último, entendemos que transversalizar la perspectiva crítica de género demanda analizar cuidadosamente, y desde una mirada interseccional, un conjunto de estrategias multidimensionales, reconociendo que “el género está en todas partes”. Resignificar nuestro trabajo docente en clave feminista supone revisar y reformular la toma de decisiones, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de las estrategias pedagógicas, en este caso, en el ingreso a la Universidad. Y ello sólo es posible si desnaturalizamos los estereotipos y roles de género que condicionan el lugar que ocupamos en la sociedad, si reflexionamos colectivamente sobre las prácticas y dispositivos que reproducen esas desigualdades, y finalmente si recreamos el potencial transformador de nuestras Universidades públicas desde un horizonte emancipatorio sustentado en una cultura de derechos humanos.

## Referencias Bibliográficas

- Barcesat, E. (1993). *Derecho al Derecho, democracia y liberación*. Buenos Aires: Fin de Siglo.
- Benjamin, W. (1942). “Tesis de filosofía de la historia. *Revolta/Formacio*. <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>
- Bregaglio, R. y. (2008). *El Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos. Cambios en la Organización de las Naciones Unidas y el papel de la Sociedad Civil*. Lima: Cedral.

- Brunner, J. (2014). “La idea de la Universidad Pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes”. *Educación XXI*, 17 (2), 17-34. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477
- Chiroleu, A. (2018). “Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918”. *Integración y Conocimiento*, 7(1), 68–85. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20107>
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008). <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- Cornu, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- de Sousa Santos, B (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2014). *Derechos humanos, Democracia y Desarrollo*. Bogotá: Colección Dejusticia. Recuperado a partir de: <https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll31/id/73/rec/1>
- Diker, G. (2004). “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Edelstein G. (2014). “Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad”. *Revista Política Universitaria*, N°1.
- Feldfeber, M. (2009). “Educación ¿en venta?’ Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina”. En Genti-

- li, P. [et.al.] comp. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández, A. M. (2021). “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”. *Revista Nómadas*. Enero-junio de 2021. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/221-las-diferencias-desigualadas-multiplicidades-invenciones-politicas-y-transdisciplina>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: Crefal.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kruger, M. (2013). “Juventud, Política y Nación”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, vol.1, p.1-1. Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.
- Mariani, E., Morandi, G., Ros, M. (2019). “La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año”. *Trayectorias Universitarias*, 5(8). <https://doi.org/10.24215/24690090e003>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IE-SALC-UNESCO
- Merieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones
- Morandi, G. Ros, M. Ungaro, A. (2014). “Transformaciones culturales y políticas públicas educativas en Argentina: sentidos y prácticas emergentes en procesos de inclusión de los jóvenes en la universidad”. Trabajo presentado en el *I Encuentro Internacional De Educación*, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/41>

- Paparini, C., Ozollo, F. (2015). "Calidad y derecho a la Educación Superior". *Integración y Conocimiento*, v. 4, nov. Recuperado a partir de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integraciony-conocimiento/article/view/12569>
- Pastor Ridruejo, J. (1999). *Curso de Derecho Internacional Público y de Organizaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ros, M. Morandi, G, Mariani E. (Coords) (2013). *Universidad y transformaciones: imaginarios, instituciones y prácticas*. La Plata: Edulp.
- Segato, R. (2014). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

## **Soporte audiovisual**

Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, 11 de noviembre). Clase 1: seminario género e ingreso (Dra. Verónica Cruz y Mgter. Glenda Morandi). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DUCCP5LXndM>



## CAPÍTULO 2

---

# Los feminismos y la currícula universitaria: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica

*Viviana I. Seoane*

### Introducción

En el desarrollo de este capítulo, correspondiente al segundo encuentro del Seminario de Transversalización de la perspectiva de género, me propongo abordar las implicancias político-pedagógicas de transversalizar la perspectiva de género tanto en el diseño curricular universitario como en las políticas de ingreso sostenidas por las diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata.

En una primera parte pondré el foco en los aportes de las epistemologías críticas feministas, muy especialmente en la crítica que diferentes vertientes del feminismo han realizado sobre la ciencia moderna, así como en la relevancia que tiene este cuestionamiento para volver la mirada sobre las políticas de formación universitaria. En una segunda parte, se retomará los aportes de la educación popular para pensar cuáles son las maneras posibles de transitar hacia una pedagogía feminista que ponga en tensión nuestros modos de enseñar y aprender en la Universidad. En este sentido, parece relevante esta revisión crítica de la Universidad como institución formadora y, en particular, de las políticas de ingreso dado que están dirigidas a jóvenes que han egre-

sado recientemente de la escuela secundaria y en poco tiempo más se convertirán en nuestros estudiantes universitarios.

Las preguntas que se proponen a continuación pueden ser el comienzo de un proceso que busca transversalizar la perspectiva de género en el diseño curricular, en las políticas de ingreso y en las prácticas como docentes y como investigadores. Ellas son: ¿cuáles son los aportes de las epistemologías críticas feministas? ¿De qué modos permiten cuestionar los saberes de referencia del currículum universitario? ¿Por qué se vuelve urgente y necesario transitar hacia una pedagogía feminista? ¿Qué relación podemos establecer entre pedagogía feminista y derecho a la educación?

## **Sobre epistemologías y críticas**

En los años sesenta del siglo XX, en el marco de la segunda ola del feminismo, se van configurando las epistemologías críticas feministas al denunciar la supuesta “objetividad” de la ciencia moderna y las formas de producción de un conocimiento que invisibiliza la participación de las mujeres en el campo de la historia, la economía, la cultura. En ese marco, desde el feminismo radical el trabajo de Kate Millet, *Política sexual* publicado en 1969, será fundamental para comprender cómo se dan las relaciones de opresión entre los sexos en una organización social, económica, política y cultural que caracteriza como un sistema de dominación y al que da el nombre de Patriarcado. En este sistema tiene lugar la subordinación del sexo femenino frente al masculino y se vulneran los derechos de las mujeres: derecho a la educación, a la salud, derecho a tener el control sobre sus cuerpos, su patrimonio y su sexualidad. Millet define las relaciones sexuales como relaciones políticas que permiten a los varones dominar a las mujeres. Cabe señalar que las teorizaciones en torno del patriarcado están también presentes en el desarrollo del feminismo marxista y materialista que sostiene que en el patriarcado se produce la apro-

piación y control de la capacidad reproductiva de las mujeres. Bajo la dominación heteropatriarcal las mujeres cumplimos un papel central en el proceso de acumulación primitiva que dio origen al capitalismo en la producción y reproducción de fuerza de trabajo a través de un conjunto de acciones en el ámbito del hogar tendientes a hacer del cuerpo una máquina de trabajo. En el sistema capitalista patriarcal, la dominación se expresa en el cuerpo intervenido, en particular, en los cuerpos de mujeres, dado que la división sexual del trabajo –y del conjunto de la vida– invisibiliza la condición de trabajadoras y resalta las figuras de madre, esposa, hijas, favoreciendo el libre acceso de los hombres a sus cuerpos, al producto de su trabajo y al trabajo de sus hijos. Las estructuras de poder y dominio encuentran en la expropiación efectiva que hacen los hombres sobre las mujeres –de sus cuerpos, bienes y, sobre todo, de la capacidad de decidir– su base de legitimación de un nuevo orden patriarcal. Relaciones antagónicas de clase y de género/sexual resultan de una lógica de dominio que hace de los cuerpos de mujeres cuerpos para otros, aportando, de este modo, a la acumulación capitalista (Federici, 2010).

La epistemología crítica feminista, como bien apunta Campagnoli (2018), no pertenece exclusivamente al campo de la filosofía. Por el contrario, se conforma en un ámbito transdisciplinar “en correspondencia con la puesta en crisis de un sujeto del feminismo hegemonizado por la categoría Mujer y sus implicancias racistas, clasistas, heteronormativas” (p.1). El giro epistemológico de los años sesenta permitió indagar acerca de quiénes son las voces autorizadas a narrar la historia, a hablar por todes. Quizá sea este rasgo distintivo el que llevó a feministas de diferentes vertientes a criticar y denunciar el carácter sexista, androcéntrico y colonial de la ciencia moderna.

La ciencia entonces es sexista dado que produjo “conocimiento” sobre la base de negar la participación y los aportes de las mujeres en el campo de la historia, la política, la cultura, la educación. Sexista también porque negó la participación de los varones que no se correspondían con el modelo de masculinidad hegemónica y de aque-

llas identidades sexuales que escapaban a la categorización binaria de lo femenino y masculino. Asimismo, señala Maffía (2007), el principal problema del sexismo en la ciencia no es sólo del orden de las diferencias entre hombres y mujeres sino sobre todo de la jerarquización de dichas diferencias que ubica a las mujeres en una posición de desventaja. Una diferencia que se presume biológica y por esa misma razón natural.

Cuando el feminismo cuestiona el carácter androcéntrico de la ciencia se refiere al hecho de que privilegia el punto de vista de los hombres y los rasgos a ellos asociados (masculino: objetivo, universal, abstracto, racional, público, mente; femenino: subjetivo, particular, concreto, emocional, privado, cuerpo). En este proceso se ha avanzado en la revisión y denuncia de aquellas “prácticas que toman a lo masculino como representante de lo humano y al sujeto masculino como referencia para la producción de una subjetividad femenina” (Braidotti, 2004, p.19). La ciencia moderna es colonial en virtud de que el mundo occidental y las ciencias sociales han producido una visión del mundo que se ha vuelto hegemónica, es decir, se ha generalizado y naturalizado como la única visión legítima. La ciencia, dirá Diana Maffía (2007), es un discurso que desde una posición de poder construye verdad, y presenta la experiencia europea como un universal.

Una de las aportaciones más importantes en América Latina y el Caribe lo constituye el pensamiento decolonial para quien “el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14). Y logra mostrar cómo desde la América colonial un nuevo patrón de poder y dominación se asentó en la diferenciación de raza, esto es, en una aparente diferencia biológica que justifica la dominación de unos sobre otros. La teoría de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) permite analizar las características particulares que adoptó la modernidad en la

región y se pone de manifiesto a través de tres dimensiones: étnico/racial, epistémico/cultural y de género/sexual. Sobre esta matriz teórica, María Lugones (2008) –investigadora, profesora, feminista y militante– se propone analizar la forma de operar la colonialidad teniendo como base no sólo la raza sino la combinación de raza y género. Propone el término colonialidad de género para mostrar la violencia que el patriarcado ha ejercido/ejerce sobre las mujeres no blancas, es decir, todas aquellas que no se corresponden con la caracterización de “mujer” que hacen los feminismos occidentales.

Para cerrar este breve recorrido de algunos de los aportes que las epistemologías críticas feministas hacen para cuestionar el sistema de dominación como el conocimiento sesgado producido por la ciencia moderna, retomamos a Diana Maffía (2007) cuando señala:

Los hallazgos epistemológicos más fuertes del feminismo reposan en la conexión que se ha hecho entre “conocimiento” y “poder”. No simplemente en el sentido obvio de que el acceso al conocimiento entraña aumento de poder, sino de modo más controvertido a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está íntimamente ligada con redes de dominación y de exclusión. (p.82)

Otra concepción epistemológica es posible si incorporamos una perspectiva de género que parta del reconocimiento de las relaciones de poder que se dan entre los géneros así como del carácter social e históricamente constitutivas de las relaciones generizadas siempre en articulación con la clase social, etnia, edad, sexualidad, discapacidad, entre otras interseccionalidades. En palabras de Marcela Lagarde (1996), la perspectiva y análisis de género supone la deconstrucción del orden patriarcal

(...) contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género (p.15).

## **Sobre feminismo y pedagogía**

En el campo de la educación, numerosas investigaciones han relevado modos diferentes que tienen las instituciones educativas de operar como una tecnología que produce identidades sexo/genéricas, de la mano de un currículum que por mucho tiempo presentó el saber escolar como si fuese universal, ahistórico y neutro, prescindiendo así de las experiencias de las mujeres e ignorando a todes aquellas que no se ajustaran a la representación binaria de los sexos, esto es, un sexo/género femenino y masculino (Felitti y Queirolo, 2009). Este cuestionamiento a los saberes de referencia fue posible gracias a la movilización política y social en favor de los derechos de les migrantes, campesines, indígenas, personas con discapacidad, entre otros grupos subalternizados. Los feminismos y la teoría de género nos permiten asumir una posición crítica respecto del relato de emancipación social y cultural con el que se asocia la Modernidad y los sistemas educativos. Serán las epistemologías críticas, feministas y decoloniales (Lugones, 2010; Curiel, 2009; Quijano, 2000) las que aporten los elementos necesarios para producir en el campo del currículum y de la educación una crítica a los saberes de referencia como base para una pedagogía feminista y, por lo tanto, emancipadora.

Los movimientos pedagógicos y los feminismos vuelven la mirada sobre los procesos y formas de opresión y dominación porque participan en la reconstrucción de la memoria. Esta relación entre feminismos y memoria permite la producción de conocimiento situado toda vez que rescata del olvido las experiencias de las mujeres

y demás grupos oprimidos, pero también sus historias y sus voces. Un trabajo de memoria que busca recuperar las experiencias pedagógicas emancipadoras en defensa de les oprimides, silenciades y discriminades por el patriarcado, y reconocer la participación de movimientos y organizaciones de trabajadores y estudiantes en una historia de lucha y disputa por el sentido de la educación pública, y en defensa de la educación como un derecho y del derecho a la educación. En este sentido, el feminismo aporta a la redefinición de los principios de justicia en la vida social y, junto a los movimientos pedagógicos, hace posible avanzar hacia una educación justa, no sexista, no racista (Martínez & Seoane, 2019).

En el ámbito universitario, desde la década de los años 80 y 90 del siglo XX, gracias a la persistente lucha de movimientos de mujeres y disidencias, de académicas que enseñan e investigan en nuestras Universidades públicas, así como nodocentes y estudiantes, asistimos a la creación de centros y programas de estudio, proyectos de investigación y extensión sobre cuestiones ligadas a DDHH, género y sexualidades. Un momento clave en este proceso en Argentina ha sido el debate alrededor de las formas de la discriminación y violencia de género que tienen lugar en las Universidades que derivó en la definición de Protocolos de Actuación Universitaria; en segundo lugar, la transversalización de género en la formación e investigación, así como la implementación de planes y políticas de igualdad (Toruschi, Vazquez Laba y Pérez Tort, 2019). En este escenario entonces será posible avanzar en la revisión de planes y programas de estudio de la formación de grado donde entendemos que el impacto es aún incipiente.

¿Es posible descolonizar el currículum sin una pedagogía feminista? ¿Es posible descolonizar sin despatriarcalizar el currículum? Transversalizar la perspectiva de género es necesaria para revisar los marcos teóricos en que se sustenta el currículum universitario: ¿qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué autores y perspectivas teóricas están presentes/ausentes? ¿Quiénes están

autorizadas a hablar en el currículum? ¿Quiénes están autorizadas a hablar en las aulas?

Que la perspectiva de género sea transversal y se incorpore a planes y programas de estudio de la IES colabora en la institucionalización de la perspectiva en las unidades académicas y permite, por un lado, proporcionar nuevas herramientas para la comprensión de la realidad social, es decir, prepara de otro modo a nuestros estudiantes; por otro, analizar todos los temas en perspectiva de género supone cuestionar el sexismo, el racismo, la desigualdad, la discriminación, la violencia contra las mujeres que también se observa en el ámbito de la propia institución (Caballero Alvarez, 2011).

Les propongo, siguiendo a Lopes Louro (2012), desconfiar por un momento del currículum y a preguntarnos cómo podemos sobrepasar sus límites para incluir a les negades por la historia, la cultura, la educación incorporando una perspectiva de género y DDHH para romper con posicionamientos binarios y excluyentes sobre los géneros y las sexualidades, y para desestabilizar las certezas naturalizadas sobre las que reposan nuestras prácticas docentes. Una pedagogía feminista es:

(...) una pedagogía de lxs oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar. (Korol, 2007, p.17)

Ello supone no sólo eliminar de nuestro lenguaje sesgos discriminatorios y estigmatizantes sino también, y sobre todo, exige de nosotres un enorme esfuerzo para desmontar las expresiones patriarcales en el campo de la educación, las injustas desigualdades que tienen por base la clase social, la etnicidad, el género, la sexualidad, la disca-

pacidad. Para definir prácticas que sean inclusivas, democráticas, en perspectiva de DDHH, de género y feministas es necesario recuperar el legado de la educación popular en América latina y ponerlo a dialogar con la mirada crítica del feminismo popular que piensa nuestros países con categorías de análisis propias. Nos referimos a una educación sobre la base de aprendizajes compartidos, del reconocimiento de que todos portamos un cuerpo sexuado y de la presencia de identidades no binarias en nuestras aulas, pero también necesitamos reconocer las voces no sólo silenciadas sino desobedientes del poder patriarcal.

Transversalizar la perspectiva de género en el diseño curricular universitario, en las políticas de ingreso, en nuestras prácticas docentes se inscribe en las leyes que regulan nuestro sistema educativo y conforman un marco normativo progresista sostenido en un enfoque de derechos humanos y de género. Entre ellas se encuentran la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria; la Ley Nacional N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral y Programa de Educación Sexual Integral; y la Ley Puiggrós: modificación e incorporación de artículos a la Ley 24.521 estableciendo la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano”; “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos”.

En los últimos años asistimos a un renovado relato de la meritocracia que naturaliza la exclusión de la mano de un proyecto educativo que puso el acento en formar emprendedores capaces de desarrollarse en forma individual e individualizante, capitalizando sus recursos en beneficio propio.

Un proyecto educativo que formó docentes para que se piensen como sujetos emprendedores desposeídos de una trama social que tenga al Estado como garante de derechos, y subordinados a las condiciones que impone el mercado respecto de las condiciones de tra-

bajo, las propuestas de enseñanza y los contenidos a enseñar (Seoane, 2020).

Resulta necesario en el actual contexto resemantizar la inclusión en el campo de la educación superior para desmontar los discursos y construcciones de sentido que sostienen una relación de odio con todos aquellos que piensan distinto o se autoperceben diferente, a partir de los aportes de una epistemología y pedagogía feminista. Transversalizar la perspectiva de género en las políticas de ingreso es parte de este desafío.

## Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Caballero Alvarez, R. (2011). “El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XLI N° 3-4.
- Campagnoli, M. (2018). “Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales”. *Descentrada*, 2 (2). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8897/pr.8897.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8897/pr.8897.pdf)
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Curiel, O. (2009). “Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe”. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75231>
- Federici, S. (2010). *El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Felitti, K. & Queirolo, G. (2009). "Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo". En Elizalde, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (coord.). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Korol, C. (comp.) (2007) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*,
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Ed.horas y HORAS.
- Ley N°26.206, 14 de diciembre de 2006, de Educación Nacional. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley N°26.150, 4 de octubre de 2006, de Educación Sexual Integral. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222>
- Ley N°27.204, 28 de octubre de 2015, de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Lopes Louro, G. (2012) "'Extrañar' el curriculum". En: Spadaro, M. y Femenías, M. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>
- Lugones, M. (2008). "Colonialidad y Género". *Revista Tabula Rasa*, No.9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- ugones, M. (2010). "Hacia un feminismo descolonial", *Hypatia*, vol 25 (4). Recuperado de: [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1\\_18.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf)
- Maffía, D. (2007). "Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres de la ciencia", en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol,12 (28). <http://www.rimaweb.com.ar/wp-content/uploads/2012/07/Rev-28-063-092.pdf>

- Martínez, M. E. & Seoane, V. (2019). “Feminismo y Educación. Contra las políticas neoliberales de la desmemoria”. En Ramírez, R. & Pisarello, M. V. (Comp.) *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Millet, K. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- Pañuelos en Rebelión (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo y América Libre, Buenos Aires. <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/434/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Seoane, V. (2020). “Una lectura feminista del concepto ‘liderazgo educativo’”. En: Seoane, V. y Martínez, M. E. *Derechos Humanos, Feminismos y Educación. Interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria.
- Torulucci, S.; Vazquez Laba, V.; Pérez Tort, M. (2019). “La segunda reforma Universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades”. *Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social (REVCOM)*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5742>

## **Soporte audiovisual**

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, noviembre 14). Clase 2. Dra. Viviana Seoane. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C67eVgi0QmI>



# **Políticas universitarias de ingreso con perspectiva de género: el desafío de incluir, democratizar y despatriarcalizar**

*Silvana Sciortino y Matías Causa*

### **Introducción**

En este capítulo, que corresponde al tercer encuentro del Seminario Transversalizar la Perspectiva de Género en el Ingreso Universitario, abordamos una reflexión sobre las políticas y estrategias de ingreso a la Universidad. En este sentido, nos propusimos problematizar el trabajo socio-pedagógico vinculado al ingreso y su redefinición en clave feminista. Y, además, reponer los aportes y estrategias para repensar la enseñanza y los aprendizajes en este momento inaugural de las trayectorias educativas universitarias. Las mujeres podríamos escribir extensas páginas sobre educación, exclusión/inclusión, derechos y democracia simplemente partiendo de nuestras propias vivencias. El contrato sexual (Pateman, 1996) firmado en las constituciones de los Estados modernos dejaron muy en claro cuál sería nuestro lugar, nuestras tareas y posibilidades. Pensar a las mujeres en la educación nos llevaría hacia un largo recorrido entre prohibiciones, silenciamientos, subestimaciones y disciplinamientos sobre qué aprender o enseñar. Pero también podríamos poner el foco en las resistencias que fuimos construyendo, los derechos ganados y los debates que supimos instalar en las agendas estatales y globales. Esta es una historia de luchas colectivas iniciada en siglos pasados pero que hoy, en Amé-

rica Latina, hace confluír las banderas de los feminismos ilustrados y populares, los descoloniales y anticapitalistas, en una revisión crítica característica de las prácticas y los pensamientos feministas.

Creemos que pensar la educación, la Universidad y a quienes la encarnamos en contexto actual, no puede obviar los sucesos recientes de movilización de mujeres y disidencias, así como los derechos ganados en materia de violencia de género, identidades de género, salud sexual y reproductiva, por nombrar algunos. El escenario que transitamos actualmente nos propone “un nuevo momento de apertura” (Sciortino, 2021, p.114). En este, como en anteriores, mujeres de distintas trayectorias y pertenencias articulamos en diferentes niveles en pos de consignas compartidas, como las recién nombradas. Los “Ni Una Menos”, “los Pañuelazos” y los paros internacionales de mujeres expusieron un escenario político donde la diversidad y la continuidad histórica del movimiento amplio de mujeres actuaron fortaleciendo las acciones y generando fuerza de adscripción.

Aquí, situades en esta coyuntura, muchas que venimos ocupades y preocupades hace tiempo por una democratización y despatriarcalización de la educación superior, tenemos una gran oportunidad. Especialmente, si consideramos que les destinataries de este capítulo recorren un momento particular de la experiencia universitaria, esto es, el primer año de estudios como un tiempo en que para les estudiantes se produce la entrada a un nuevo orden de reconocimientos simbólicos (Pierella, 2014).

## **Notas generales acerca del ingreso universitario**

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la Universidad son motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así en temas cruciales de la agenda de problemas del sistema universitario argentino en los últimos años. La obligatoriedad de la educación secundaria, la

consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las Universidades nacionales y las nominaciones referidas a las trayectorias estudiantiles, el acceso, el abandono, la retención y permanencia, el egreso y la inclusión universitaria se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales (Pogré *et al.*, 2018).

El incremento en las Universidades de estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y de diferentes sectores sociales trae aparejado, sostiene Ezcurra (2011), una “inclusión excluyente, socialmente condicionada” (p.132). Según diversos autores (García de Faneli, 2005; Ezcurra, 2011; Tedesco, 1985; Sigal, 1998) esta nueva población estudiantil no cuenta con el capital cultural necesario para la permanencia y el egreso, por ser primera generación en sus familias que estudia en la Universidad, por una formación previa deficiente, entre otros aspectos.

Se comprueba, sumado a lo anterior, la dificultad de la Universidad como institución tradicional para adecuarse a los nuevos perfiles de estudiantes, al sostenerse de manera tácita, en gran medida, la imagen del estudiante esperado/a/e. Al respecto Emilio Tenti Fanfani (2000) señala que la mayoría de las veces las instituciones educativas tienden a: “negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares” (p.7).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se produce un desgranamiento muy significativo durante el tiempo inicial de la vida universitaria. Los datos cuantitativos al respecto dan cuenta de la problemática y expresan la relevancia social y académica del tema e interpelan a las universidades públicas. Así, las cifras aportadas por organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aluden a tasas de abandono cercanas al 40% (Arriaga, Casaravilla y Burillo, 2014). En el caso particular de Argentina, los datos estadísticos muestran un importante incremento en la tasa de esco-

larización universitaria, pero en términos de resultados “la deserción y la duración promedio real de los estudios por encima de la teórica, siguen siendo cuestiones a solucionar para mejorar la equidad y la eficiencia de las universidades” (García de Fanelli, 2011, p.79). La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) señala en sus informes que alrededor de un cuarenta por ciento de los estudiantes abandonan su carrera en primer año mientras que un porcentaje menor pero todavía importante lo hace en el segundo año. En algunos de esos casos sucede que los estudiantes cambian de carrera, pero la mayoría abandona sus estudios (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Así, el tema del ingreso a la Universidad cobró relevancia y los análisis críticos no tardaron en correr el velo en torno al principio de democratización que supone el acceso directo. En este punto resultan interesantes las precisiones conceptuales en que avanzó Adriana Chiroleu (2009) al distinguir, en la democratización de la institución universitaria y en los reclamos del movimiento de la reforma universitaria de 1918, la democratización interna que comprende el ejercicio de la autonomía, el cogobierno universitario con representación paritaria de los claustros, la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, no docentes); y la democratización externa que alude a la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria y en donde, se sostiene, la meta es alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la Universidad que, aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de esta institución, muy frecuentemente es entendida meramente en términos formales y se la reduce a la ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones universitarias de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, soslayando que grupos sociales con

capital económico, cultural, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el tránsito por la Universidad.

En esta línea, Chiroleu (1998) diferencia el acceso formal a la institución de educación superior, que implica anotarse a una carrera y comenzar a cursarla, del acceso real al conocimiento, que se vincula con el aprendizaje significativo y de calidad. Esta distinción puede ser analizada y explicada teniendo en cuenta que, al masificarse el ingreso universitario, uno de los principales problemas que ha surgido es el alto índice de abandono de los estudios, especialmente en el tiempo inicial de la vida universitaria, junto a la extensión del promedio de años que tardan los estudiantes en recibirse.

Con todo, estas cuestiones no son nuevas en el campo de los estudios sobre la Universidad. Hace más de treinta años Augusto Pérez Lindo (1985) señalaba –al analizar las relaciones entre Universidad, política y sociedad– que quienes bregaban de manera exclusiva por la masificación, al concentrarse en el ingreso irrestricto, conducían a la política universitaria a un callejón sin salida anulando la posibilidad de introducir otros tipos de cambios que permitan diversificar las instituciones y mejorar la calidad de la enseñanza.

## **De la declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 (CRES) a la UNLP**

Cuando se profundiza en la indagación del tema, se hallan también múltiples referencias a los aspectos conceptuales y a los avances en materia legislativa. En este sentido, en términos de avances normativos y político-estratégicos, cabe destacar la Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, realizada en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias en el año 2008, en donde quedó establecido que la educación

superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. A más de un lustro de aquella declaración de la CRES, y luego de años de disputa, se arribó en el año 2015 a una reforma de la Ley de Educación Superior No 24.521 (LES) sancionada en 1995, en donde la ley positiva de Argentina estableció que la educación superior es un derecho universal y, en consecuencia, que el ingreso a las Universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas Universidades deben ser gratuitas. En consonancia con esta reforma, la Universidad Nacional de La Plata mediante la ordenanza No 288/15 estableció que:

Los sistemas para el ingreso a la UNLP, cualquiera sea su denominación y modalidad que adopten, deberán ajustarse a los siguientes principios: a) no podrán tener carácter selectivo, excluyente o discriminador; b) serán estructurados de forma tal que, a su terminación, permitan al alumno incorporarse a cursar las materias correspondientes al primer año de la carrera desde el comienzo del mismo ciclo lectivo de su año de ingreso; c) tendrán como objetivos generales brindar herramientas para la integración plena a la vida universitaria y a las características de la carrera elegida” (UNLP, 2015, p.1).

Respecto de las discusiones conceptuales, actualizando el sentido de la palabra “democratización” que se señaló más arriba, Chiroleu (2009) señala que la noción de inclusión supuso un cambio sustancial a partir del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Así, la inclusión hace referencia a procesos más complejos y sobre todo más abarcativos y complejos.

Se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el

seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos (Chiroleu, 2009, p.37).

La noción de inclusión universitaria supone considerar que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las Universidades, se debe intervenir sobre las posibilidades efectivas de ingresar, permanecer y completar los estudios a través de mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por los distintos capitales económicos, culturales y sociales de los que son portadores los estudiantes. Esto no implica –o al menos no debería– una reducción de la calidad de los aprendizajes, sino por el contrario, la generación de herramientas adecuadas para enfrentar situaciones críticas.

Con todo, la democratización de la Universidad entendida como ampliación de la cobertura, garantía del acceso –independientemente de los disímiles resultados en función de los también disímiles capitales de entrada de la población universitaria– y la inclusión universitaria (concebida como un conjunto de intervenciones y posibilidades concretas brindadas a los estudiantes en desiguales circunstancias para ingresar, permanecer y egresar de las Universidades públicas) significaron avances que reclaman hoy una nueva profundización del principio de democratización que reconozca las singularidades del momento y clima de época actual.

Con relación a los trabajos que abordan estos asuntos vinculados a la Universidad pública en el contexto actual, los mismos señalan que es posible afirmar que si bien la matrícula de ingreso a la Universidad ha crecido sostenidamente, ello no asegura en sí mismo que cada estudiante desarrolle un aprendizaje significativo y de calidad. En palabras de Cuello (2016):

En función de esto es posible sostener que asistimos a un paradoja en que las políticas inclusivas no sólo legitiman

la desigualdad que genera la situación de exclusión, sino que esas mismas desigualdades son absorbidas hacia el interior del sistema educativo. (p.61)

Autores como Rinesi (2016) observan que es la idea de derecho la que debe reponerse por sobre la noción de inclusión, sostiene que la primera supone la igualdad entre las personas y busca realizarla, mientras que la segunda supone su desigualdad y procura meramente compensarla o aminorarla. Asimismo, advierte que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad puede resultar abstracto e inconducente si no es acompañado y sostenido por políticas inclusivas para garantizarlos efectivamente.

Adoptar complejizando la noción de inclusión universitaria e inscribiéndola en la perspectiva del derecho a la educación universitaria implica concebir la inclusión como el acceso a la educación, pero también como la apropiación efectiva del conocimiento. A su vez, en términos de intervención supone que, conforme a esa definición, se desarrollen políticas y prácticas que eliminen las desigualdades y logren que los estudiantes no solo ingresen, permanezcan y egresen, sino que además y fundamentalmente, participen de una experiencia formativa realmente significativa. Refiriéndose a la mencionada noción de inclusión Flavia Terigi (2010) sostiene que, “se debe ampliar su significado a fin de abarcar las formas de educación de baja intensidad, aprendizaje elitista y de baja relevancia” (p.15).

## **El ingreso como debate abierto**

Este derrotero preliminar permite inscribir y contextualizar las políticas universitarias de ingreso en torno a una serie de desafíos sobre el rol de las Universidades y, específicamente en el caso de este seminario, acerca de las experiencias de profesores y estudiantes en torno al ingreso a la UNLP. Como afirma Ros (2014), las discusiones relati-

vas al ingreso y a la democratización del acceso a los estudios universitarios continúan como debate abierto en las lecturas y posiciones que asumen los docentes y estudiantes universitarios con relación a sus prácticas y experiencias.

Si se sostiene, siguiendo a Rinesi, que existe el derecho humano a la Universidad:

(...) ésta, tiene una obligación hacia los sujetos que son portadores de ese derecho: la de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. Si la universidad reconoce (y no siempre lo hace sin dificultad) la idea de que existe un “derecho humano” a ella, tiene que preguntarse si está haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar ese derecho a todo el mundo. (Rinesi, 2016, p.18)

En este punto, cabe preguntarnos: ¿Cuál es el papel que le corresponde a les/as/os docentes de los cursos de ingreso y del primer año de las carreras en el marco de la inclusión educativa en cuanto derecho a la educación? ¿Qué desafíos se presentan y cómo los conciben? ¿Cómo describen e interpretan sus experiencias durante el primer año les estudiantes más avanzados? ¿Qué opinan de sus docentes durante ese tiempo inicial de la vida universitaria? La dificultad para la apropiación del conocimiento es la cara menos visible y más compleja de la exclusión universitaria, la tarea de una Universidad inclusiva, democratizadora y con perspectiva crítica de género reclama la decisión política de los organismos públicos, las Universidades, y de quienes estamos a cargo de la formación universitaria desde sus inicios.

El ingreso se convierte así en un objeto de indagación privilegiado en la medida en que esta concepción de inclusión educativa, en clave de derecho a la educación, sostiene las dificultades de les estudiantes en su trayectoria académica en los comienzos de la vida universitaria puede revertirse y, además, que en su superación son importantes las posiciones que asumen les docentes en el encuentro con aquellos,

porque cuentan con la posibilidad de someter a un análisis las diferencias del capital cultural o bien rechazar las naturalizaciones vinculadas al ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de una gran cantidad de estudiantes universitarios. En este sentido, en lo que sigue –y en pos de desarmar las naturalizaciones y prenociones extendidas– presentaremos un enfoque de género crítico que a nuestro juicio posibilita miradas e intervenciones renovadas para enfrentar las problemáticas universitarias como lo es el tiempo inicial de la vida universitaria.

## **Género, perspectiva de género e interseccionalidad**

En este apartado compartiremos un enfoque de género crítico el cual dialoga con una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. Como se propuso con mayor fuerza desde el feminismo de los años setenta reconocemos el género como una categoría *política*. Propuesta que ha servido para desnaturalizar la rígida dicotomía público-político / doméstico-apolítico y dar cuenta del carácter estructural de la desigualdad de género en términos de patriarcado (Millett, 1969; Rubin 1975; Hartmann, 1987; Pateman, 1995). Los feminismos de la segunda ola aportaron claves para la comprensión del “género” como una “categoría social impregnada de política” (Millett, 1969). En esta línea, entendemos esta noción como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; es una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1993).

La perspectiva de género aporta una manera de decodificar los significados y comprender las complejas conexiones que existen entre las diversas maneras de interacción humana (Scott, 1993, p.38). Por lo tanto, puede definirse como una herramienta para analizar las jerarquías, así como la diversidad en los modos en que se expresan las

relaciones de género en la sociedad. Así como también darnos claves para la reflexión y el desarrollo de nuevos enfoques en pos de revisar conceptos, estereotipos, prejuicios instalados en nuestras sociedades, culturas y en especial en nuestras Universidades, espacios académicos, entre otros.

Cabe señalar que reconocer el carácter relacional de los géneros habilita una perspectiva histórica enfrentada a enfoques que tienden a reificar sentidos, lugares, roles sobre los géneros. Estos se entienden como posiciones (Segato, 2003) desiguales insertas en tramas de poder específicas. De esta manera, describir nociones como la de mujer, varón, trans, travestis, entre otras, nos conduce a considerar una trama de relaciones jerárquicas desde la cual cada una de estas identidades adquiere significación en la relación específica con la otra.

La crítica al interior de los estudios de género y feministas señaló el pasaje necesario desde enfoques universalistas a perspectivas que abarquen la diversidad y la pluralidad: *de género a géneros; de mujer a mujeres*. De esta manera urge la incorporación de nociones como la de interseccionalidad y la de saberes situados.

En la década de los años setenta, la Antropología de la Mujer (Moore, 1999), introdujo enfoques transculturales e históricos que expusieron el carácter de constructo cultural de los géneros a partir de investigaciones en sociedades no occidentales. En esta línea se entiende que

El género como forma socio-histórica de desigualdad entre mujeres y hombres dirige la atención hacia otras categorías de la diferencia que se traducen en desigualdad, tales como la “raza” y la “clase”, planteando la pregunta acerca de cómo éstas se interrelacionan”. (Stolcke, 1999 ,p.9).

Nociones como la de *género, mujer, doméstico*, entre otras, definidas como universales comenzaron a revisarse desde la propuesta de

la interseccionalidad. Desde los años ochenta con mayor fuerza, los feminismos contra-hegemónicos pusieron en evidencia la diversidad desde la cual los géneros son construidos y vivenciados. Los feminismos lésbicos, musulmanes, indígenas, negros, entre otros, fueron consolidando perspectivas críticas frente a modelos eurocentrados de entender a los géneros. Cuestionan el binarismo sexual y la heterosexualidad como instituciones obligatorias, así como la institución de un sujeto del feminismo blanco, burgués, urbano y académico (Sciortino, 2012). De este modo, la *colonialidad* requirió considerarse en tanto patrón de poder específico que, de manera conjunta al capitalismo y el patriarcado, genera formas locales de opresión y desigualdad (Segato, 2011).

En América Latina, dar cuenta de la matriz colonial moderna (Quijano, 2000) desde la cual se construye conocimiento, condujo a desafiar el flujo unidireccional de ideas centro-periferias, promoviendo la construcción de un nuevo circuito entre periferias, sur-sur. Los “feminismos del sur” no se mantuvieron ajenos, interpelaron de manera crítica la construcción del conocimiento y señalaron las relaciones de poder y subalternidad entre mujeres a partir de una geopolítica que diferencia “países centrales” y “países periféricos”. Donna Haraway propone una epistemología que reconoce al sujeto cognoscente inserto en contextos políticos y sociales determinados. Esta autora propone *saberes situados*, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscritas que permiten “aprender a ver”, en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y solucionarse (Femenías y Soza Rossi, 2011, p.15).

La interseccionalidad del género requiere de la construcción de *saberes situados*, de estudios sobre género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la elección sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el género se reconoce como una categoría compleja entramada en distintas estructuras personales,

sociales, políticas. Por un lado, se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión a través de las cuales el patriarcado estructura la sociedad. Pero, por otro lado, se hace visible que la situación compartida entre mujeres toma distintas jerarquías dependiendo de la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer (Sciortino, 2012a).

## **El feminismo en la academia: Estudios de Género**

A lo largo del tiempo las mujeres fuimos percibiendo, en distintos espacios y momentos de nuestra vida, una mirada externa, ajena, desde la cual fuimos pensadas, descritas y explicadas. El reconocimiento de esta heterodesignación en el ámbito universitario, académico, científico, condujo a la conformación de lo que se llamó una “perspectiva de género” en el marco de los Estudios de Género.

Una de las tareas más relevantes a la que se dedicó esta perspectiva fue a la de desnaturalizar el androcentrismo, mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico. Este coloca a los varones y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados.

Identificar, por tanto, los sesgos de género y el androcentrismo de las disciplinas, que propicia el paradigma patriarcal, implica dar cuenta de cómo se reeditan posiciones jerarquizadas de varón y de mujer, dando lugar a vínculos y redes que no son simétricos ni recíprocos. (Femenías y Soza Rossi, 2011, p. 11)

De esta manera, se han ido estableciendo áreas y perspectivas de estudio, centros de investigación especializados en género. Desde fi-

nales de los años sesenta en Estados Unidos y Europa, el feminismo entró en una nueva etapa llamada “segunda ola”. Esta nació en un contexto internacional de luchas políticas y culturales: “Vietnam y las rebeliones anticoloniales del Tercer mundo, las revueltas estudiantiles, los movimientos de afirmación étnica y pro derechos civiles contra el racismo” (Tarducci y Rifkin, 2010, p.22). Esta nueva etapa se identificó con el eslogan “lo personal es político” (enunciado en 1969 por Kate Millett).

En Argentina, los golpes de Estado de 1966 y 1976 hicieron retroceder los logros alcanzados por las mujeres en etapas anteriores, así como silenciaron sus reclamos y llevaron a la clandestinidad sus actividades y reuniones. Sin embargo, a pesar del contexto represivo entre 1960 y 1970, las mujeres siguieron organizadas.<sup>1</sup> Esta continuidad permitió que desde mediados y fines de los ochenta, ya en democracia, las mujeres lográramos conformar equipos, institutos, programas de posgrados en varias Universidades nacionales (UNSa, UNLP, UBA, UNR). El feminismo en conexión con los llamados “Estudios de Género” o “de la Mujer” empezó a ganarse un lugar en la currícula a través de la organización de seminarios y cursos. A medida que se fueron institucionalizando los Estudios de Género en las Universidades argentinas, se consolidaron los eventos específicos dedicados por completo al tema o que, al menos, incorporan sesiones, mesas redondas o conferencias alusivas.<sup>2</sup> Las bianuales Jornadas de Historia de las Mujeres, iniciadas en 1990, comenzaron a organizarse en forma conjunta con el Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y Teoría de Género a partir del 2000. Este tipo de reuniones que convocan a especialistas en género siguen hasta la actualidad reproduciéndose al interior de diferentes Facultades y Universidades del país. Estas reuniones fueron acompañadas por la publicación de revistas especializadas en género y feminismo (Femenías, 2002; 2005).

---

1 Desarrollado en Sciortino, 2021. Capítulo I

2 Desarrollado en Sciortino, 2021, pp.47-48

La llamada segunda ola del feminismo estimuló la formación de una perspectiva crítica que encontró en cada disciplina un arduo trabajo al cuestionar los pilares androcéntricos que las conformaban. Como hemos venido mostrando, a lo largo de la historia, las mujeres nos encontramos ante la necesidad de resignificar positivamente la singularidad que nos calificó desigualmente. Hace unos años, junto a Luciana Guerra (Sciortino y Guerra, 2009), retomamos la problematización realizada por Simone de Beauvoir (2008) a la naturalización de una humanidad masculina. A pesar de que han transcurrido más de setenta años desde los aportes de esta pensadora, esta humanidad masculina, este sujeto universal del cual las mujeres no forman parte, sigue expresando una falacia conocida con el nombre de *pars pro toto* (Femenías, 2016, p.29). Este universal masculino dejó afuera, por lo menos, a la mitad de los seres humanos que realmente la conforman. Visibilizar el sesgo genérico y empezar a nombrarnos como mujeres (evitando las generalizaciones en masculino), sostuvimos en aquel trabajo, es una manera de ir recuperando un punto de vista propio, una mirada desde nosotras para nosotras (Sciortino y Guerra, 2009, pp.118-119).

Esta tarea crítica con antiguas raíces y novedosas reactualizaciones es lo que intentamos hacer quienes nos identificamos con los estudios feministas y de géneros. Recuperando una forma más de describir “la perspectiva de género”, Norma Blázquez Graf (en Castañeda Salgado, 2008), la entiende como herramienta crítica que no sólo busca “el examen de la población de las mujeres o de la condición femenina para eliminar la subordinación”, sino que a la vez, proporciona una óptica diferente para reconocer la realidad y propone que

[...] si el conocimiento se construye, al menos en parte, desde la propia realidad social, es parcial si no toma en consideración las relaciones sociales fundamentales y especialmente las que se reproducen en términos de des-

igualdad y dominación, como la existente entre los géneros. (Blázquez Graf en Castañeda Salgado, 2008, p.35)

Este tipo de afirmaciones llegan a interpelar nuestras prácticas académicas, en especial las docentes, ya que la enseñanza también es atravesada por el tipo de desigualdades que describimos en este apartado.

## **A modo de cierre**

En el recorrido propuesto concebimos al ingreso universitario en la perspectiva del derecho a la educación superior y a la Universidad. A los clásicos imperativos de la inclusión y democratización añadimos el desafío de despatriarcalizar y romper con el androcentrismo en tanto mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres y disidencias de la vida universitaria, la ciencia y el conocimiento científico. Visto en conjunto, esperamos que la lectura del texto propicie la reflexión acerca de las implicancias pedagógicas que traen consigo estos planteos en y para nuestras prácticas docentes cotidianas en la Universidad pública.

## **Referencias bibliográficas**

- Arriaga, J., Casaravilla, A. y Burillo, V. (2014). Proyecto Alfa-III. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Documento de síntesis del proyecto. 1-24.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Fundación Guatemala.
- Chiroleu, A. (1998). "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". *Pensamiento universitario*, (7), 3-9.

- (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48/5. OEI.
- Cuello, C. (2016). “De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafíos actuales”. En: Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L (Comps.) (2016). *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. P. 57. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Beauvoir, S. (2008). *El Segundo Sexo*. Editorial Sudamericana.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Femenías, M.L (2002). “El feminismo latinoamericano ante el desafío de las diferencias”. *Debats*, 76, pp. 56-64.
- (2005). “El feminismo académico en Argentina”. *Labrys, estudios feministas / études féministes*, Enero/julio, 2005.
- (2016). “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”. En Colanzi, I., Femenías, M. L. y Seoane, V. (comp.). *Violencia contra las mujeres: La subversión de los discursos*, Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Femenías, M.L. y Soza Rossi, P. (2011). “Presentación: Para una mirada de género situada al sur”. En Femenías, M.L. y Soza Rossi, P. (comps.). *Saberes situados /Teorías Trashumantes*. La Plata: IdIHCS, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.
- García de Fanelli A. (2005). *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2010). “¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo”. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. 1 a ed. Buenos Aires: Manantial.

- (2011). “La educación superior en Argentina 2005-2009”. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Editorial CINDA-UNIVERSIA.
- García De Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.16>
- Ley de Educación Superior n.º 24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial n.º 28204.
- Hartmann, H. (1987). “El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista”. *Cuadernos del Sur* n.º6, Bs.As., marzo-mayo.
- Millett, K. (1995) [1969]. *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Pogré, P. et al. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Rinesi, E. (2016). “Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades”. En Rinesi, E.; Smola, J.; Cuello, C.; Ríos, L. *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ros, M. (2014). “Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”. En: Morandi, G.; Ungaro, A.

- (Coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- Rubin, G. (1975). "The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex", en Reiter, R.R. (ed.). *Toward an anthropology of women*. Nueva York: Monthly Review Press
- Sciortino, S. (2012). "Antropología y feminismos en América Latina: hacia una práctica descolonial". En Hernández Corrochano, E. (comp.). *Teoría feminista y antropología: claves analíticas*. Madrid: Editorial Ramón Areces
- (2012a). "La etnografía en una perspectiva de género situada". *Clepsydra*, 11; noviembre, pp. 41-58. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11149/pr.11149.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11149/pr.11149.pdf)
- (2021). *La lucha de mujeres es un camino. Políticas de identidad indígena en los Encuentros Nacionales de Mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Sciortino, S. y Guerra, L. (2009). "Un abordaje del feminicidio desde la convergencia entre teoría y activismo". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14, (32), 99-124. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101065>
- Scott, J. (1993). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Cangiano, M.C. y DuBois, L. (comps.). *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Prometeo-UNQUI.
- (2011). "Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En Bidaseca, K. Karina y Vanesa Vazquez Laba, V. (comps.). *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (pp.17-48). Buenos Aires: Ediciones Godot.

- Sigal, V. (1998). “El sistema de admisión a la universidad en la Argentina”. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad no 14.
- Stolcke, V. (1999). “¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?”. *Cuadernos para el Debate*, N° 6. IDES.
- Tarducci, M. y Rifkin, D. (2010). “Fragmentos de historia del feminismo en Argentina”. En Chaheer y Santoro (comp.). *Las palabras tienen sexo II*. Buenos Aires: Artemisa Comunicación.
- Tedesco, J.C. (1985). “Reflexiones sobre la Universidad Argentina”. En *Revista Punto de Vista*, año VII N° 24.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “Culturas juveniles y cultura escolar”. En *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia)
- Terigi, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- UNESCO/IESALC. (2008). Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe de Cartagena de Indias. Caracas, Venezuela.
- UNLP. (2015). Ordenanza 288/15. Ingreso a la Universidad Nacional de La Plata. La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento_completo.pdf?sequence=1)

## **Soporte audiovisual**

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, noviembre 24). Clase 3. Docentes Matías Causa y Silvana Sciortino. YouTube. [https://youtu.be/TJbJ0WX\\_n7c](https://youtu.be/TJbJ0WX_n7c)



ROLES de GÉ

son una asignación social de comportamientos  
para varones y mujeres en una soc

división sexo/gené

VALOR  
PRODUCTIVO  
ESPACIO PÚBLICO

# **Violencias de género, marcos normativos y herramientas institucionales de promoción y protección de derechos de mujeres y disidencias sexo-genéricas**

*Julieta Evangelina Cano*

### **Introducción**

En el presente capítulo me propongo abordar algunos lineamientos para comprender las distintas violencias por razones de género que reconoce nuestro marco normativo, tanto a nivel nacional como internacional. La premisa desde la que parto es que las violencias por razones de género encuentran sustento en el patriarcado, categoría que explica la desigualdad genérica estructural que existe entre varones, mujeres y LGTBI+, en donde el colectivo de varones ostenta distintos privilegios, entre ellos, el del acceso sexual irrestricto a los cuerpos de las mujeres (Pateman, 1995) como también el poder de nominación (Cano, 2017).

En este marco, se parte del interrogante: ¿Por qué es importante conocer los marcos normativos vinculados a las violencias por razones de género? Y la respuesta emerge cuando historizamos las luchas del movimiento feminista, de donde surge que las normas jurídicas son una demanda sostenida del colectivo, pero que no funcionan como un punto de llegada sino como un nuevo punto de partida.

## Teorías feministas sobre el derecho

Los feminismos jurídicos interpelan al derecho, cuestionando la universalidad y neutralidad que este pretende ostentar. Siguiendo a Olsen (2009) podemos decir que la organización del mundo está dualizada y dichos dualismos, además de sexualizados, están jerarquizados. Esto significa que la comprensión del mundo en términos duales implica una (o varias) dicotomías: varón/mujer, razón/emoción, cultura/naturaleza, racional/irracional, objetivo/subjetivo, y que lo masculino se ha situado en un lugar del par dual que ostenta una posición jerárquica superior respecto del otro, donde se ha ubicado a las mujeres, tradicionalmente visto como lo negativo, lo inferior. El derecho se ubica en el lado positivo y masculino de los dualismos: se supone racional, objetivo, abstracto y universal.

A partir de tener presente esta organización jerárquica, y el rol del derecho en este sistema patriarcal, los feminismos jurídicos han denunciado las relaciones de poder dentro del derecho. Primero ha pensado al derecho como sexista; en segundo lugar, denunciaron al derecho como masculino; y en tercer lugar, Carol Smart pensó que el derecho tiene género, es decir que estaríamos hablando de un derecho genérico o generizado (Campos Rubio, 2008).

Decir que el derecho es sexista implica admitir que el derecho realiza una mala percepción de las mujeres, situándolas en un lugar de inferioridad, y ese error debe ser subsanado: “no se cuestiona que el derecho no sea o deba ser racional, objetivo y general, muy al contrario se afirma que así debe ser, lo que sucede es que el derecho fracasa cuando se trata de las mujeres” (Campos Rubio, 2008, p.179). Las críticas que se le realizan a esta postura tienen que ver con que termina legitimando un modelo asimilacionista, es decir, avala que el sujeto universal es masculino: “las mujeres sólo se constituirían en sujetos de derecho en la medida en que fueran asimiladas a los hombres” (Campos Rubio, 2008, p.183). Esta postura piensa al dere-

cho como herramienta para el cambio, siempre y cuando el derecho cambie.

El derecho es masculino, es la denuncia que tiene como principal exponente a Catherine MacKinnon (1995), no acepta la jerarquización:

El Estado es masculino en el sentido feminista. La ley ve y trata a las mujeres como los hombres ven y tratan a las mujeres. El Estado liberal constituye con coacción y autoridad el orden social a favor de los hombres como género, legitimando normas, formas, la relación con la sociedad y sus políticas básicas. Las normas formales del Estado recapitulan el punto de vista masculino en el nivel de designio.  
(p.7)

Desde esta perspectiva, el derecho no tendría ningún tipo de error de apreciación cuando se ocupa de las mujeres, sino que tiene dicha apreciación porque aplica criterios masculinos. MacKinnon “afirma que el derecho refuerza tanto más la distribución existente del poder cuanto más se adhiere a su propio ideal de imparcialidad” (Campos Rubio, 2008, p.190), y por ello aboga por un método feminista para ocuparse de las cuestiones relativas a las mujeres. Un tercer estadio del pensamiento crítico feminista viene representado por Carol Smart, quien en una visión superadora de las dos anteriores, plantea que el derecho tiene género, reconociéndolo como un terreno de lucha: “es decir que podemos comenzar el análisis del derecho como proceso de producción de identidades de género fijo en vez de analizar su aplicación a sujetos que ya poseían género” (Smart, 2000, p.40). En otras palabras:

Carol Smart [...] ha observado que la ley no es simplemente una fuerza coercitiva, sino también es un discurso social poderoso y productivo que crea y refuerza las normas de género. En otras palabras, la ley no se limita a operar en

las realidades de género preexistentes, sino que contribuye a la construcción de esas realidades, a menudo en una restricción o una manera perjudicial. (Hunter, McGlynn, Rackley, 2010, pp.6-7)

En este sentido, coincidiendo Smart, partiré de la premisa que el derecho es tanto un discurso para la opresión como también, para la emancipación.

## **Marcos normativos**

En la década de los sesenta, el movimiento feminista denuncia el androcentrismo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, planteando que protege derechos que son ejercidos en la esfera pública-política, aparentando una neutralidad que esconde la invisibilización de que las mujeres suelen estar recluidas en el espacio de lo privado. Pensemos que la Declaración Universal es de 1948 y que son los feminismos los que empiezan a problematizar en clave genérica la dicotomía público/privado (Salgado, 2009). Que en 1979 se haya sancionado la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), reconociendo los ámbitos específicos de discriminación que sufrían las mujeres en su calidad de tales, no hace más que remarcar que le asistía razón a la denuncia acerca del androcentrismo del derecho. La dimensión genérica es tan invisible para algunas personas e instituciones que en el año 1993 la ONU tuvo que pronunciarse expresamente acerca de que “los derechos de las mujeres son derechos humanos” en la Declaración y Programa de Acción de Viena (párrafo 18) en ocasión de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos.

En el plano latinoamericano, en 1994 se sanciona la Convención de Belém do Pará, la primera en tener como objeto a las violencias por razones de género contra las mujeres, adoptada por nuestro país

con rango supranacional en 1996. Pero es a partir de los años 2000 que nuestro país empieza a consolidar una trama normativa que se resume seguidamente:

Leyes relativas a derechos sexuales y (no) reproductivos

Ley 25.673 (2002): Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

Ley 25.929 (2004): Parto Respetado

Ley 26.150 (2006): Ley de Educación Sexual Integral.

Ley 26.130 (2006): Anticoncepción Quirúrgica.

Ley 27.610 (2020): Ley de interrupción voluntaria del embarazo

Ley 27.611 (2020): Ley nacional de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia

Leyes relativas a garantizar el derecho a una vida libre de violencias y acceso a la justicia

Ley 26.171 (2006): Ratificación del Protocolo Facultativo de CEDAW.

Ley 26.485 (2009): Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Código Civil y Comercial (2015), que reconoce, entre otras cosas, el valor económico de los trabajos domésticos y de cuidados.

Ley 27210 (2015): Creación del cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género.

Ley 27363 (2017): Quita de responsabilidad parental a femicidas.

Ley 27452 (2018): Régimen de reparación económica para las niñas, niños y adolescentes (Ley Brisa).

Ley de adhesión (2020) al Convenio 190 de la OIT sobre la Eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo.

Leyes relativas al colectivo LGTBI+:

Ley 26.618 (2010): Ley de Matrimonio igualitario.

Ley 26.743 (2012): Ley de Identidad de Género.

Ley 27.636 (2021) de Promoción del Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgénero Diana Sacayán-Lohana Berkins.

Leyes que se aplican en el marco de procesos penales:

Ley 26.738 (2012): supresión de la figura del avenimiento

Ley 26.791 (2012): tipificación del femicidio.

Ley 26.842 (2012): reforma la legislación sobre Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.

Ley 26.879 (2013): Creación del Registro Nacional de Datos Genéticos vinculados con delitos sexuales.

Ley 27.372 (2017) de derechos y garantías de las personas víctimas de delitos.

Leyes relativas a la participación política de las mujeres:

Ley No 27.412 (2017): Paridad de género en ámbitos de representación política.

Luego de este sucinto recorrido por el marco legal, nos preguntamos ¿por qué tuvo que sancionarse en 2018 la ley 27.499 de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, conocida como Ley Micaela? Se trata de una ley que obliga a conocer las otras leyes sancionadas y esto supone o bien que estas leyes se desconocían (el Estado desconociendo las leyes que regula al propio Estado), o bien que se resistían. Cada cual puede formular sus propias hipótesis.

## **Violencias por razones de género contra las mujeres**

Nuestra ley 26.485 reconoce en su art. 5, seis tipos de violencias contra las mujeres: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica y política (incorporada al texto de la ley por ley No 27533). Dentro de las modalidades de violencia que se receptan en el art. 6, encontramos la violencia doméstica, laboral, institucional, violen-

cia contra la libertad reproductiva, mediática, obstétrica, contra las mujeres en el espacio público (acoso callejero, incorporada por ley 27501) y violencia pública-política contra las mujeres (incorporada por ley 27533).

Podemos observar que la norma reconoce múltiples tipos y modalidades de violencias, mucho más allá del avance que significó Belém do Pará. Aun así, hay supuestos que quedan por fuera, como por ejemplo la violencia digital y la telemática.

En este sentido, entendemos a la Violencia digital contra las mujeres como aquella que “afecta la dignidad digital de las mujeres al lesionar alguno o varios de sus bienes y/o derechos digitales como la reputación, la libertad, la existencia, el domicilio, la privacidad y la inclusión digitales, o afecta cualquier otro aspecto de su acceso y desenvolvimiento en el ámbito virtual, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la seguridad informática de sus equipos y dispositivos y la indemnidad de su identidad digital”<sup>1</sup>.

Por otra parte, la violencia telemática es definida como aquella que se ejerce “con la asistencia o a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como por ejemplo los teléfonos celulares, la Internet, las plataformas de redes sociales o el correo electrónico”<sup>2</sup>.

¿Por qué la Ley Micaela obliga a la capacitación en la temática de género y en violencia contra las mujeres? Pues porque históricamente hubo (y hay) un sistema social, cultural y jurídico que legitimó las violencias contra las mujeres y el colectivo LGTBI+.

En esa línea, una de las violencias por razones de género más extendidas es la violencia doméstica en las parejas heterosexuales, en

---

1 Definición propuesta por Fundación Activismo Digital Feminista en el proyecto de ley presentado Nro. 5968-D-2018: Modificación de la Ley 26.485. Disponible en: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/textoCompleto.jsp?exp=5968-D-2018&tipo=LEY>.

2 Definición propuesta por Fundación Activismo Digital Feminista en el proyecto de ley presentado Nro. 5968-D-2018: Modificación de la Ley 26.485. Disponible en: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/textoCompleto.jsp?exp=5968-D-2018&tipo=LEY>.

dónde los varones pueden/suelen sentirse legitimados (histórica, social, culturalmente) a gobernar y disciplinar a sus parejas mujeres. Este tipo de violencia se presenta en todas las clases sociales, con mayor o menor formación académica, y en todas las franjas etarias, y es importante conocer los aportes de la teoría feminista al momento de abordarla, para darle contenido a la letra de la ley.

Los feminismos en la academia han venido construyendo desde la década de los setenta un caudal de categorías que nos permiten comprender las dinámicas de las violencias, para poder brindar respuestas adecuadas frente a este fenómeno. Construcciones como el ciclo de la violencia (hoy devenido en espiral), el síndrome de Estocolmo doméstico, los mitos del amor romántico, la ética del cuidado, entre otras, nos permiten dar cuenta de cómo se construyen los vínculos sexo-afectivos en el marco de una organización social patriarcal, y cómo sostienen a las mujeres en posiciones de inferioridad frente a los varones: “la violencia contra la mujer es a la vez un medio de la perpetuación de la subordinación de las mujeres y una consecuencia de su subordinación” (Cano, 2012, p. 31).

Para mayor abundamiento, los estereotipos de género operan como subtextos (aquello que no está explícito, pero explica el desarrollo de una escena) que construyen el guión de lo que se espera de una mujer y de un varón, ambas categorías cristalizadas y unívocas, porque dentro del patriarcado, sólo hay una forma válida de ser mujer y varón, dejando por fuera las identidades diversas y/o disidentes.

Toda esta información nos sirve para pensar con qué tipo de situaciones nos podemos cruzar en territorio universitario. Las estudiantes pueden ser víctimas de violencia en sus relaciones de pareja, o de acoso por parte de compañeros o profesores. Una trabajadora no docente puede ser víctima de violencia laboral por razones de género u orientación del deseo sexual, una docente puede ser víctima de violencia económica por parte de su expareja. Las violencias por razones de género nos atraviesan y la Universidad no está exenta del abordaje de esta problemática.

Por ello, no sólo se requiere que les docentes puedan desarrollar herramientas para educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre varones, mujeres y LGTBI+, sino que también cuenten y/o desarrollen herramientas para dar una respuesta adecuada ante una situación de violencias por razones de género que pueda victimizar a estudiantes, docentes y no docentes.

En ese sentido, la ley 26.485 dispone la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de géneros en todos los niveles y modalidades educativas y en todas las instituciones, ya sean de gestión estatal o privada, como también el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, y la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en los currículums terciarios y universitarios, tanto en los niveles de grado como de posgrado. Si bien aún estamos lejos de transversalizar la perspectiva de géneros en los planes de estudios, podemos dar cuenta que empiezan a conmoverse algunas prácticas.

Comencé este trabajo sistematizando la crítica feminista al derecho y la denuncia al androcentrismo de la disciplina que tradicionalmente reguló y legisló en base a un sujeto tácito masculino. El movimiento feminista tomó al derecho como productor de géneros y por ello entiende al campo jurídico como un terreno de disputa por los sentidos.

La lucha por el derecho es clave para producir otro tipo de relaciones intergenéricas. En esa línea empiezan a sancionarse en nuestro país una serie de leyes que construyen un entramado de sentido para la vigencia de los derechos humanos de mujeres y LGTBI+. La ley de protección integral 26.485 constituye un hito no sólo por nombrar una serie de violencias que muchas veces pasaban desapercibidas, sino también por entender que esta legislación debe transversalizar la enseñanza universitaria. Las violencias que ocurren fuera de las puertas de la Universidad tienen impacto dentro, pero además las Universidades son territorio donde las violencias por razones de género también ocurren, y el primer paso para su erradicación es su

visibilización. Este fue el objetivo del presente trabajo: dotar de herramientas a los docentes para prevenir y contribuir a la erradicación de las violencias por razones de género en el entorno universitario.

## Referencias bibliográficas

- Campos Rubio, A. (2008). “Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del Derecho y a la experiencia jurídica”. Ponencia en el I Congreso multidisciplinar de la Sección de Bizkaia de la facultad de derecho. Universidad del País Vasco.
- Cano, J.E. (2012). “Violencia de género: comparación entre la Ley Española 1/2004 y la Ley Argentina no 26485”. Publicado por el Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/122168>
- (2017). “La “otredad” femenina: construcción cultural patriarcal y resistencias feministas”. *Revista Asparkia. Investigación feminista*, N°29, pp. 49-62. <https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/318712> Recuperado de: <http://www.erevistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/2341/1993>
- Cano, J., Yacovino, M.L. (2017). *(Des)generando el género. Claves para el abordaje de las violencias en la pareja*. Berlin: EAE.
- Hunter, R., McGlynn, C., Rackley, F. (2010). “Feminist Judgments: An Introduction”. En Hunter, R., McGlynn, C., Rackley, F. (Eds.). *Feminist Judgements. From Theory to Practice*. Orford and Portland, Oregon: Hard Publishing.
- Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155/actualizacion>
- Lorente Acosta, M. (2004). *El rompecabezas. Anatomía del maltratador*. Barcelona: Editorial Crítica S.L.

- Mackinnon, C. (1995): *Hacia una Teoría Feminista del Estado*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de las Mujeres, Políticas de Géneros y Diversidad Sexual PBA (2020). Informe Análisis sobre los intentos de femicidios identificados en la línea 144 PBA.
- Olsen, F. (2009). “El sexo del derecho”. En Ávila Santamaría, R., Salgado, J. y Valladares, L. (Comps.) (2009). *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Pateman, C. (1995). *El Contrato Sexual*. México: Anthopos/UAM.
- Ruiz, A. (2009). “Cuestiones acerca de mujeres y derecho”. En Ávila Santamaría, R., Salgado, J. y Valladares, L. (Comps.). *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Salgado, J. (2009). “Género y derechos humanos”. En Ávila Santamaría, R., Salgado, J. y Valladares, L. (Comps.). *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Smart, C. (2000). “La teoría feminista y el discurso jurídico”. En Birgin, H.(Comp.). *El derecho en el género y el género en el derecho*. Buenos Aires: Biblós.

## **Soporte audiovisual**

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, diciembre 2). Clase 4. Dra. Julieta Cano. YouTube. <https://youtu.be/3y-WU-FUiamQ>



# Abordaje de la diversidad y las masculinidades en la institución universitaria

*Néstor Artiñano*

### Introducción

La institución universitaria es un lugar más, donde se puede pensar las diversidades y las masculinidades, siendo un espacio de múltiples estrategias de reflexión, indagación, investigación, extensión, docencia. Su trayectoria no difiere de otras instituciones tradicionales donde el patriarcado se anida en ella y donde se torna, a la vez, un espacio de tensiones, resistencias y formas creativas que permiten ir construyendo instituciones que alojen a toda persona que quiera habitar en ella.

Inicialmente, para hablar de masculinidades y diversidades, podemos comenzar por considerar al patriarcado como uno de los organizadores de nuestra sociedad. El patriarcado se sostiene en base a, al menos, dos columnas importantes: la jerarquía masculina y la heterosexualidad obligatoria. Para analizar ambos principios (Artiñano, 2012, p.30), nos podemos remitir a la tradición judeo cristiana, que en cierta forma los deja en claro, y a nuestro criterio, permanecen aún como los organizadores de la sociedad hasta el día de hoy. El lugar privilegiado de ser el interlocutor válido que se le da al hombre, en las sagradas escrituras, no sería de igual modo que a la mujer, a ella, es a quien se la considera en un segundo plano. Por otro lado, es clara la condena –la sangre se derramará sobre ellos– para aquellos hombres que decidiesen acostarse con otros hombre como se debiera hacer con una mujer. Vale la aclaración, no es una crítica a estos tex-

tos sagrados, que como tal merecen el absoluto de los respetos. Sino, en tanto mirada de las ciencias sociales, debemos poder analizar los efectos que esos textos producen en nuestras sociedades.

Otro de los momentos históricos a analizar podría ser la llegada de europeos a nuestro continente. La mirada religiosa, dicotómica en tanto podía ver sólo varones y mujeres, se choca con la realidad de lo que hoy conocemos como América. En muchas de nuestras sociedades, había personas con características tanto femeninas como masculinas, y lejos de ser consideradas menos valoradas por la sociedad, poseían ciertos privilegios, porque en algunos casos, por ejemplo, se entendía que eran elegidas de los dioses, dado que poseían características de la totalidad del ser humano, o sea, tanto mujer como varón. Esa realidad fue condenada por los conquistadores, donde, a través de las crónicas y grabados de la época, se puede recuperar el tratamiento dado: ser apedreados, aperreados y quemados por haber caído en el pecado. El problema de la dicotomía se puede extender a múltiples ámbitos. Ver la realidad en forma dicotómica conlleva no tener la posibilidad de visualizar a quienes habitan en ese medio, o sea, quedan invisibilizados, y podríamos decir que es lo que sucede aún hoy en día, por ejemplo con la población trans en nuestro país. No pueden acceder a condiciones de vida dignas en sus pueblos o lugares de origen, habiendo sido expulsadas de instituciones educativas y/o de sus propias familias, y llegan a las grandes ciudades, donde las esperan lugares de extrema vulnerabilidad como lo es, en muchas situaciones, el ejercicio de la prostitución. También es interesante de considerar aquí la tensión que muchas veces aparecen entre discursos biologicistas o religiosos, argumentando desde la bipolaridad hombre-mujer, cuando aún la propia naturaleza se demuestra diversa, dado el número de recién nacidos con órganos sexuales de características de ambos sexos. Y será la cultura, a través del dispositivo científico dicotómico, quien habrá de ubicar a ese recién nacido en una de las dos posibles opciones que se creen como únicas: varón-mujer o macho-hembra.

Un tercer momento, que nos parece indicado para la reflexión, es la Revolución Francesa, donde se consolidan modelos de gobierno que luego serán tenidos en cuenta en nuestros países. Aquí, se generó un clima de época que llevó a considerar la posibilidad de igualdad entre hombres y mujeres. Fue Olympe de Gouges, quien como respuesta a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, publicó la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana. Olympe terminó guillotizada. Y con ese acto, terminó también la ilusión de conquistar una igualdad entre mujeres y varones.

Por último, nos pareció también relevante poder reflexionar sobre el impacto de la Revolución Cubana en América Latina, en el año 1959. Y los distintos procesos revolucionarios que emergieron en los diferentes países de la región. En el caso de la Argentina, pudo notarse cómo las intenciones revolucionarias de las dos organizaciones guerrilleras mayoritarias, Montoneros y ERP, no incluían este tema, sino, por el contrario, se tornaban reproductores de aquellos mandatos bíblicos. Aquí hacemos referencia, por ejemplo, al momento en el que el Frente de Liberación Homosexual se hace visible, en tanto grupo con una organización interna similar a las demás organizaciones revolucionarias, y es interpelado públicamente por el Jefe de la Policía Federal en los inicios de los años setenta, asociándolos a Montoneros. Esta organización no tardará en diferenciarse, dejando en claro que la heterosexualidad era un valor en sí mismo, y por ende estaban dispuestos a no cuestionarla, no aceptando otras posibilidades. En tanto, a partir de una entrevista con una ex coordinadora de célula del ERP, su planteo fue que ese era el lugar de mayor jerarquía al que podía llegar una mujer, y que en tanto mujeres cuestionaban a sus compañeros, por ser sólo ellos quienes ocupaban los lugares de jerarquía en la organización. Dos postales que dan cuenta de que aquellos mandatos bíblicos, aún en prácticas y momentos históricos revolucionarios, seguían vigentes.

A partir de esos cuatro hitos, podemos encontrar cómo se fue expresando, consolidando y también cuestionando un modelo de géne-

ro imperante, que se imponía o lograba mantenerse vigente según el paso de los años. En ese marco emergió la categoría de género, con la potencia de cuestionar ese modelo y denunciar que la organización social otorgaba privilegios diferenciados según se era varón o mujer – nótese que apelamos a la dicotomía antes criticada-. Esa desigualdad que le otorgaba a la mujer un segundo plano o actividades de menor prestigio en la sociedad escondía en sí una lógica de violencia. Dividir una sociedad entre privilegiados varones y pretendidas mujeres que estén bajo su mando, no es lo mismo que considerar a la otra persona en tanto persona, digna de todo respeto y dejando de lado si es varón o mujer. Esos cuestionamientos emergieron y se consolidaron en tanto fuerza de reclamo, de militancia y de producción de conocimiento. El feminismo se realza así, como una estrategia para cuestionar el patriarcado vigente.

Por otro lado, un suceso que también interpela al patriarcado, en este caso desde las diversidades sexuales, fue lo que se conoce como la Revuelta de Stonewall, el 28 de junio de 1969 en Nueva York, donde la policía, en sus razias habituales a un bar, lugar que era poblado por gays, lesbianas y travestis, se encuentra ese día con fuertes resistencias, generando barricadas y resistencias, que duraron varios días. En 1970, al cumplirse un año de esos acontecimientos, se organiza lo que fue la primera marcha, luego conocidas en el mundo como marchas del orgullo. Estos dos acontecimientos, mujeres organizadas y homosexuales, lesbianas y travestis orgullosos de su condición, dejan al mundo masculino y a la sociedad patriarcal toda en un lugar de fuerte interpelación. El mundo de los hombres, caracterizado inicialmente por el feminismo en forma homogénea, verá la necesidad de ser analizado e indagado en sus propias realidades. Con estos dos antecedentes podemos decir que emergen los estudios de las masculinidades. Y aquella masculinidad imperante, hegemónica, tradicional, dominante, homogénea, donde más allá de las variaciones que podemos encontrar en estas conceptualizaciones según diversos autores, tienen en común aquellos elementos bíblicos: jerarquía masculina y

heterosexualidad obligatoria. Estos mandatos son puestos en cuestión. Los estudios de masculinidades ingresan entonces en la línea del feminismo y de las diversidades, con el potencial de analizar y cuestionar ese mundo masculino, y de encontrar salidas y estrategias desarticuladoras del patriarcado. La masculinidad tal como era conocida, tenderá a pluralizarse, y podremos comprender entonces que hablamos de masculinidades y no de masculinidad. Respecto a este tema, Ramírez Rodríguez (2006) considera distintas formas de comprender la masculinidad. Por un lado, ligada a lo biológico o natural, donde la masculinidad será la expresión social de aquellas personas que son varones; por otro lado, puede considerarse la masculinidad desde un carácter descriptivo: aquello que los hombres hacen en una sociedad, lo que es; en tercer lugar puede considerarse desde un lugar normativo: aquello que las normas, tradiciones, religiones, costumbres establecen, lo que se debe ser; y por último, y más cercano y cómodo para las ciencias sociales, ya apelando a un carácter simbólico, aquello que las personas sienten y viven como tal, y por ende, el carácter plural, ahora sí con más sentido, de poder hablar de masculinidades.

Por otro lado, también es interesante pensar en qué medida se articula patriarcado y capitalismo. Sabemos que una de las principales columnas que sostienen el capitalismo es la propiedad privada. Y es llamativo que los títulos de propiedad privada, se estima que en más de un 95%, están en manos de los hombres. El capitalismo ha tenido el poder de “naturalizarse” en tanto sistema que organiza la sociedad y podemos decir que, en su conjugación con el patriarcado, articulan la potencia y el poderío de ambos.

Por estos tiempos, hemos escuchado mucho sobre la necesidad de deconstrucción, quizá pueda interpretarse como un fenómeno nuevo. Pero entendemos que no lo es, que, a lo largo de la historia, han existido siempre tensiones entre quienes defienden y quienes cuestionan un sistema. Quizá lo nuevo sea que se ha tornado más masivo el reclamo o la necesidad de revisarnos, deconstruirnos y volvernos

a construir, no sólo como sociedad sino, también y por ende, como sujetos. Una pieza que sirve a modo de ejemplo es el cuento “El marica” de Abelardo Castillo, publicado en octubre de 1959. Si uno lee ese cuento, *a priori* no consideraría que era de aquella época, sino por el contrario, pensaría que es un cuento escrito después del 3 de junio de 2015, por considerar alguna fecha relevante de nuestro pasado reciente en materia de género.

La necesidad de deconstruirse es algo que aparece, mayoritariamente en los varones, por estos tiempos. Es un tema que muchas veces se plantea cargado de angustias o incertidumbres, ante un “no saber qué hacer”, “cómo moverse”, “cómo relacionarse”. Lógicamente todos espacios pueden ser de debates sobre estos temas, el aula es uno de ellos, pero a la vez, entendemos que se debe tener el cuidado de no generar procesos que se abren y que luego, de cierto modo, no puedan continuarse.

La masculinidad a lo largo de la historia se fue consolidando con atributos tales como omnipotencia, orgullo, alarde, superioridad, capacidad de mando y de dominio, heterosexualidad, homofobia, misoginia, proveer, no cuidar, no cuidarse, agresión, violencia, entre otros. La concepción que para ser reconocido socialmente como varón se deben cumplir con estos mandatos lleva a un sobre esfuerzo de los propios varones, por un lado, a la vez que una exposición al riesgo no sólo por mujeres, homosexuales, lesbianas y trans, sino también por otros varones. La masculinidad entendida de este modo es un riesgo para toda la sociedad, por ser un dispositivo que no se centra en el reconocimiento del otro, otra u otre, en tanto persona, sino que se centra en sí mismo, buscando la mirada de aprobación y respeto de sus otros pares, varones, integrantes de su grupo de pertenencia, ante quienes se rinde cuenta de lo masculino, lo hombre, lo varón, lo macho que se es, a partir de los logros alcanzados.

Los mandatos de masculinidad no son generados y esperados sólo por los varones, dado que, de ser así, caeríamos en una mirada esencialista. La sociedad en general es la que genera y espera de cada

uno de sus habitantes que actúe de tal o cual forma. Es entonces, que tiene sentido que todas las acciones que puedan pensarse deben ser en todos los ámbitos, ya sea desde lo macro, desde las instituciones a nivel medio o desde las relaciones más cercanas. Poder comprendernos en tanto sujetos dentro de un proceso social que nos genera y deposita expectativas en nosotros será quizá el primer acto deconstructivo que, en el marco de nuestras responsabilidades sociales, podamos llevar adelante.

En tanto varones, debemos cuestionarnos nuestros privilegios y nuestras derrotas. Privilegios que nos otorga la sociedad, donde siendo varón, heterosexual, blanco, de clase media o alta, será mucho más sencillo alcanzar lo deseado, a que si no se poseen esas características. Derrotas dadas por el hecho de pretender ser lo esperado por los demás, esas características de lo masculino mencionadas líneas atrás, se toman como mandato y se las reproduce, son aprehendidas por necesidad de otros que se tornan necesidades propias. La omnipotencia, por ejemplo, se podrá expresar en ocultar la posibilidad de demostrar sentimientos, no acudir al médico, no afrontar salidas o hacer consultas ante situaciones o indicios de malestares psíquicos o físicos, entre otros. Derrotas que se pueden expresar en las estadísticas vitales, donde los varones viven varios años menos que las mujeres, donde se suicidan cinco veces más que las mujeres, o donde matan, roban o agreden ampliamente más que las mujeres, expresándose esto último, por ejemplo, a la hora de ver quiénes pueblan las cárceles de nuestro país.

Los estudios sobre masculinidades son recurrentes al sostener que la masculinidad es una credencial que los varones validan con sus pares varones. El alarde es una muestra de ello, y la búsqueda de reconocimiento y respeto se tramita en esos términos. Toda estrategia de deconstrucción debe ser pensada en términos de revisar cómo se llega a dónde se ha llegado, para después poder pensarse qué es lo que se pretende cambiar y cómo se acordarán estrategias para implementar esos cambios.

Quizá una forma en que los varones de nuestra sociedad puedan empezar a cuestionarse sobre su masculinidad tenga que ver con la forma en que viven el acto de proveer como mandamiento en tanto varón (y no el de cuidar, por ejemplo), el acto de alardear ante otros sobre sus logros (demostrando superioridad ante quienes no le solicitan que así lo hagan) o ejercer el dominio (como acto de demostración de jerarquía en sí mismo).

Quizá sea un aprendizaje a tener en cuenta, que el mundo masculino pueda transformarse en un colectivo masculino, que logre cuestionar su lugar histórico en nuestra sociedad, su presente y también delinear un futuro sin necesidad de pelear por lugares de jerarquías de género, sino por el contrario, habiendo construido relaciones de respeto y donde el género no sea una marca de diferencia. Las mujeres llevan más de treinta años reuniéndose anualmente para discutir sobre sus propias agendas. Los grupos de la diversidad sexual y de género han hecho lo propio, a través de marchas, militancia, actividades, producción de conocimiento que les ha permitido generar un espacio de reconocimiento impensado tiempo atrás. Los varones pareciera que viven alienados en sus privilegios, mientras no pueden reconocer que esa alienación quita años de vida, quita posibilidad de sentir y acercarse a los demás, haciendo de la vida un mejor vivir o un buen vivir, despojados de cargas o estructuras heredadas de siglos atrás. El “darse cuenta” nos debe llegar a cada integrante de esta sociedad, para comprender qué grado de corresponsabilidad tenemos en lo cotidiano, para que sigamos reproduciendo relaciones sociales que producen violencias, otorgándole menos de 40 años de promedio de vida a las personas trans, feminicidios, discriminaciones, segregaciones, etc. Nuestra sociedad está en movimiento para abordar y superar estos temas. Se han colectivizado mujeres y sectores de la diversidad, falta aún, que los varones hagan también su propio camino y puedan hacer realidad aquello que nos decía Inda (1996), “sin coraza se está más expuesto, pero se camina más liviano” (p.231).

## Referencias bibliográficas

- Artiñano, N. (2012). Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza en el inicio del siglo XXI. Tesis de Maestría en Trabajo Social, FTS – UNLP. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Inda, N. (1996). “Género masculino, número singular”, en: Burin, M., Dio Bleichmar, E. (comp.). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Bs. As., Paidós.
- Ramírez Rodríguez, J.C. (2006). “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”. En: Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (coord.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.

## Soporte audiovisual

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, diciembre 10). Clase 5. Dr. Néstor Artiñano. YouTube. <https://youtu.be/rPZ-gRfg8H1g>



### Comunicación y género como punto de partida

*Florencia Cremona, Delfina García Larocca  
y Rocío Gariglio*

#### Introducción

Estas líneas son una síntesis de las clases que brindamos en el marco del seminario de posgrado: Transversalización de la perspectiva crítica de género en las políticas de ingreso universitario. La propuesta educativa fue una iniciativa de la Prosecretaría de Derechos Humanos de nuestra Universidad y se articuló desde distintos campos de saber, para aportar herramientas que contribuyan al ejercicio de la docencia atravesada por la perspectiva de género.

Ahora, y en ocasión de producir un material de lectura que recupere la experiencia, nos reunimos para revisar nuestras exposiciones. La clase significó la posibilidad de recuperar y revisar el trabajo que venimos desarrollando en las últimas décadas para construir una crítica de género a la comunicación a partir de la articulación de las teorías de género con el mencionado campo de la comunicación. También fue la oportunidad de exponer los debates, líneas y políticas que venimos llevando adelante desde nuestras prácticas institucionales y formativas para atravesar la docencia a la perspectiva de género.

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social está trabajando y reflexionando en torno a la pregunta por las implicancias del género en el ámbito universitario y académico desde comienzos de este siglo. Cuando hablamos de pensar desde la comunicación nos

referimos a posicionarnos desde un campo de saberes que atiende a los interrogantes sobre las prácticas, sobre lo político y, por supuesto, sobre el poder.

Si rememoramos los antecedentes que nos trajeron a este momento presente, encontramos acciones políticas, investigaciones, propuestas educativas y de extensión que se interrelacionan con un contexto legislativo propicio para contribuir al crecimiento de un tema incipiente en articulación con nuevas inquietudes de investigación y demandas estudiantiles por problemáticas que salían del confín privado para habitar la conversación pública. Podemos mencionar, entre algunos de los hitos significativos, el inicio del Seminario optativo en comunicación y género en 2008 que dio lugar al Centro de extensión en Comunicación y género. En este espacio se desarrolló el primer observatorio de medios con perspectiva de género de la Universidad y fue inspirador de otros que se iniciaron en otras Universidades del país. Sus objetivos estaban vinculados a revisar los modos en que los diarios locales y nacionales construían estereotipos en las noticias que publicaban. Hoy este espacio se fue reconfigurando a partir de las preguntas de investigación y prácticas propias del desarrollo temático y es el Laboratorio de género y comunicación.

Ese mismo año, el Consejo Directivo de la Facultad resolvió reconocer el respeto por el derecho a la identidad de género, lo que permitió que la comunidad educativa pudiera ser nombrada y reconocida según su autopercepción. Este hecho se anticipó a la ley de Identidad de género, marcando que hablar de comunicación y género es también hablar de derechos. En 2010, nos pronunciamos en el Consejo Superior de la UNLP a favor de un cambio en la legislación nacional para despenalizar la interrupción de embarazos, legalizando el aborto seguro y gratuito. El mismo día en que se reglamentó la Ley de identidad de género, en 2012, la Facultad anunció que los baños ya no tendrían marcación de género, decisión que se convirtió en una noticia nacional. El acto fue tildado en la prensa nacional de “polémico” en lugar de reconocer el carácter de garantía de derechos que

revestía la medida. En 2013 creamos la Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género, y también comenzamos un ciclo de Escuelas Populares de Género que continúan en la actualidad. Esta recopilación la señalamos para mostrar las múltiples vías que existen en la discusión política y teórica que requiere abordar el campo y la necesidad de investigar, escuchar, actualizar y proponer desde un campo dinámico y potente como es la comunicación

Durante esos mismos años, podemos registrar la sanción de un cuerpo de leyes que se interrelacionan desde la mirada de género: la sanción de la ley de matrimonio igualitario (2010), la ley de identidad de género (2012), la ley para prevenir, erradicar y sancionar la violencia por razones de género (2009), la ley de medios que tipifica la violencia simbólica (2009), la ley de educación sexual integral (2006) que garantiza una educación basada en la mirada cultural de la sexualidad para todos los niveles educativos. Si bien la existencia de estos textos legislativos no es sinónimo de transformaciones en las prácticas y las tramas culturales, sí son marcos de derechos más amplios que otorgan un reconocimiento y se constituyen como herramientas para reclamar y construir un mundo más justo.

Desde la construcción de aquel interrogante inicial en torno a los estereotipos en los medios de comunicación a este presente con múltiples líneas de investigación, extensión y docencia hemos recorrido un camino que demuestra que la articulación género y comunicación es un tema en ciernes.

Cuando comenzamos a revisar las teorías críticas de género sobre la comunicación nos encontramos con la necesidad de recuperar los aportes de otras disciplinas que nos permitieran pensar las especificidades del escenario local. Así, los aportes de estudios de género en antropología, psicología, historia, economía, sociología, han sido sustantivos para analizar las prácticas y las mediaciones culturales desde una mirada de género.

Repetimos en cada clase de la Facultad de Periodismo, problematizar la comunicación es mucho más que analizar los medios de

comunicación; así como también el género supera la pregunta por el lenguaje inclusivo. Nos impulsa, en cambio, el propósito permanente de elaborar teorías que ubiquen interrogantes y nuevas palabras en donde antes había silencio u omisión. Nos preocupa construir teorías con interrogantes en torno al poder, las subjetividades, las relaciones sociales e institucionales, la potencia de las palabras y los modos de describir y habitar los textos.

## **Hablar es crear presentes**

La pregunta por el género es una pregunta por la identidad, pero también una pregunta por los modos en los que se organiza el poder, los lugares que nos permitimos y nos permiten ocupar en el sistema político patriarcal en que transcurren las instituciones que habitamos. Desde la comunicación abordamos las representaciones culturales de género como un efecto del sistema político patriarcal que se reproduce en la performance del lenguaje y en la cultura.

¿A través de qué mecanismos nos construimos? ¿Nos construimos individualmente o en comunidad? Teresa de Lauretis, referente de los estudios queer, nos aporta el concepto de tecnologías de género para pensar los dispositivos a través de los cuales se moldean los roles de género. Las instituciones tradicionales como la escuela y la familia pueden pensarse como tecnologías de género dado que a través de sus discursos se normalizan comportamientos, actitudes, modos de vestir, formas de relacionarse, etc. Los centros culturales y museos, también pueden pensarse como tecnologías de género.

¿Cómo se construye el género a partir del discurso de las instituciones? De Lauretis señala:

El sistema sexo-género, en suma, es tanto una construcción sociocultural como un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor,

prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad. Si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, entonces, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de esos significados. Así, la proposición que afirma que la representación de género es su construcción, siendo cada término a la vez el producto y el proceso del otro, puede ser reformulada más exactamente: la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (1996, p.6).

Los estereotipos mencionados aportan a la construcción de sentidos encadenados que dan valor a todo lo que encarnamos al asumir una identidad: la marica, la torta, la machona, la mujer del hogar. Todos esos sentidos, que van cambiando con el tiempo, aunque muy paulatinamente, están presentes de maneras sutiles en las muestras de arte, en las publicidades, en las conversaciones cotidianas, en las noticias, en las clases que damos, en las canciones que cantamos, en el modo de relacionarnos. Están presentes porque la matriz es el proyecto patriarcal en el marco del cual también hay rupturas y combinaciones poéticas que permiten transformaciones sociales.

Judith Butler, filósofa estadounidense, también parte de pensar que el género se construye en el lenguaje. Su argumentación reconoce que existe una diferencia biológica de sexos en términos anatómicos, pero que la desigualdad sobre esa diferencia es una construcción. Uno de sus principales aportes es la noción de que la identidad de género es un concepto performativo que está en construcción permanente (2001).

La performatividad en el lenguaje es constitutiva del modo en que leemos al mundo y somos leídos. Aquello que no se nombra no existe. Así como los estudios de género han ido señalando los silencios, las vacancias en las disciplinas científicas, a través del habla repro-

ducimos esta operación en la cotidianeidad. Apropiarnos de otros modos de hablar y nombrarnos es un desafío que debemos asumir si queremos interpelar. Es parte de reconocer las individualidades y las diversidades. El género, efecto patriarcal, cumple una función estructurante de la vida social y el lenguaje es el vértice en el que el poder actúa en la producción y circulación de los discursos sociales. El lenguaje no es un reflejo especular o una mera representación de lo real y detenta la poderosa cualidad de formar los objetos que designa, es por ello que hablamos de producción sociodiscursiva del género.

Podemos mencionar también que, en el momento de nuestra formación, comienzos de los 90, la literatura sobre género y sexualidad constituía un campo específico. Consideremos además que los medios periodísticos digitales, internet y las demás plataformas sociales mediante las que ahora estamos construyendo este proceso de formación, aún no existían ni eran de fácil acceso en nuestra región.

Las publicaciones de diarios y revistas eran solamente en papel, de modo que no era tan fácil crear comunidad para discutir una tapa misógina o la naturalización de una mesa de varones discutiendo sobre los problemas del mundo. Las recurrencias en los modos de nombrarnos pasaban más desapercibidas que ahora, con la masividad de las imágenes y también con la posibilidad de tomar la palabra para construir mensajes que nos proporcionan las nuevas tecnologías.

Durante nuestra formación como comunicadoras, el género no fue una pregunta transversal ni permanente, más bien fue una variable aleatoria vinculada a intereses y sufrimientos propios y, a veces, humillantes y secretos. Hoy, en cambio, desde la comunicación como campo académico y político se da enorme visibilidad a partir de la impugnación de algunos discursos y la promoción de nuevas retóricas luchadas por la iniciativa académica y política de muchas que no nos conformamos con sentidos universales y creíamos que el campo debía hacerse nuevas preguntas.

La discusión en las aulas, la conversación, las inquietudes formuladas también al calor de la calle y los activismos, el malestar con-

tenido por el estado de las cosas para las mujeres impactó y a la vez modeló la formación de comunicadoras y comunicadores feministas.

Cuando hablamos de comunicación y género no nos referimos únicamente a los temas vinculados a la violencia efectiva que ocurrió y ocurre contra las mujeres y las sexualidades no binarias. Una de las preguntas con la que venimos reescribiendo es cómo des-asociar el género a un problema específico de un grupo de personas a quienes supuestamente esta problemática la atraviesa: las mujeres, las, los y les trans, los gays y toda la amplia diáspora de sexualidades no binarias o que no se nombran. Es una tarea constante identificar el discurso patriarcal que jerarquiza, domina, obliga y naturaliza las violencias contra las mujeres y las diversidades. La comunicación y el género tienen por objetivo nombrar lo oculto, historizar y fundamentar las pautas que se repiten, comprender los mandatos de violencia, de masculinidad y cómo estos orientan proyectos de vida.

Las lecturas presentes sobre el pasado y las lecturas hechas en otro tiempo han ubicado como minoría a todas las identidades femeninas. En consecuencia, los atributos de saber, de poder, de valor, nos fueron negados durante siglos. Es por ello que hablar de género es hablar de un sistema que disciplina y distribuye relaciones primarias de poder. Sin embargo, la biografía de cada quien está signada por su asignación de sexo al nacer, su sexualidad y su autoidentificación. Pensar el género es pensar las dinámicas de un conjunto social, no solamente de un grupo reducido de personas. En ese sentido se hace fundamental el aporte de la antropóloga argentina, Rita Segato que, desde profundas investigaciones que cruzan género, patriarcado, raza y colonialidad del poder, nos indica que en América Latina no podemos adaptar categorías de un feminismo blanco y creado en otro concepto de Estado nación, sino que, por el contrario, estamos atravesadas por el racismo que la colonialidad del poder creó como sistema clasificatorio de cuerpos y jerarquías con el fin de extraer valor.

## Género y comunicación: una historia propia

En la comunicación se expresan y hacen tangibles, no solamente los modos de decir, sino de describir, construir, nombrar, enfocar la cámara, mostrar un cuerpo que ha sido depredado. Son estos actos comunicativos, estas performances permanentes que reproducen la violencia machista, las que necesitan ser desarmadas, explicadas y vueltas a nombrar. Es imperioso elaborar otras explicaciones que desnaturalizan el lugar común, pero que también enseñen o propicien la construcción de nuevas retóricas, nuevos modos de contar, de imaginar y de retratar el mundo.

Pensaremos la comunicación como la trama social de sentidos que está presente en nuestras prácticas, en nuestros discursos, en los medios de comunicación y en los procesos educativos. De esta manera, partiremos de la urgencia de rehacer la comunicación que, como plataforma de construcción social de sentidos, crea e instaure discursos, asigna roles y jerarquiza los cuerpos y enseña los niveles de abuso posible a cada uno de ellos. Esta pedagogía ocurre a partir de diferentes discursos morales, religiosos, económicos y de la violencia machista.

Como mencionamos al comienzo, la apuesta por la producción de conocimiento en el enclave de comunicación y género es reciente en nuestro país. Hace unos años, si se mencionaba la palabra “género” era inmediatamente asociada a la clasificación de textos, o incluso a algún tipo de tela. Hace una década, impartir un seminario sobre género y comunicación era interpretado como un seminario de *géneros periodísticos* y comunicación. Hoy se habla de género en diversos ámbitos y su estudio se ha institucionalizado, aunque prevalecen en el sentido común mitos en torno a la temática.

Para revisar los aportes que una crítica de género puede hacerle a la comunicación comenzaremos subrayando que cada vez que nos referimos al género hablamos desde un discurso no naturalista, no consideramos que esté determinado por nuestra condición biológica anatómica. Salir del discurso naturalista, nos permite pensar que si

el género es una construcción histórica y cultural también lo son los roles de género. Entonces, cada vez que decimos género no nos referimos a la determinación genetal biológica, tampoco a las mujeres. Cuestión que también nos permite despatologizar las sexualidades no binarias y la amplia diáspora de sexualidades, incluso aquellas que gustan de indefinirse, y las que han buscado o construido palabras para hacerlo. Una mirada de comunicación y género no naturalista se enfoca en cómo son nombradas y descritas las feminidades, las masculinidades, las sexualidades no binarias, las identidades trans, quiénes son descritas y omitidas, quiénes hablan y quiénes son hablados.

Cuando hablamos de género, hablamos de una construcción histórica, y también de la performatividad de los cuerpos. Hablamos de cómo las mujeres y todas las formas no binarias de vivir las sexualidades han sido objetivo de las violencias y del disciplinamiento discursivo religioso, colonial, económico y político: todo el mundo tiene que algo que decir respecto a cómo debe ser una mujer o cómo deben ser sus preocupaciones, sentimientos, aflicciones. Y también miramos qué nuevas maneras de decir emergen y desestabilizan las descripciones de la sexualidad.

Género y comunicación nos interpelan con nociones que aportan más elementos para releer nuestras biografías. Es probable que cada quién recuerde un momento específico en su historia de vida en que descubrió que su género era una información importante: había actividades que podía hacer y cosas que no. En la vida cotidiana, todos los días el género define oportunidades, responsabilidades, formas de sentir, modos de relacionarse, subjetividades. Pero, además, construye y reproduce mandatos sociales construidos y reproducidos en y por la educación, la familia, los medios de comunicación y otros ámbitos sociales.

Uno de los aportes de la comunicación es que invita a desnaturalizar. Es decir, propone que nos cuestionemos si aquello que se nombra de este modo, podría nombrarse de otro modo. Desnaturalizar el sentido común, para observar qué juegos, qué fuerzas, qué lucha de

intereses hay detrás de ese modo de nombrar, y, si es que podría ser nombrado de otra manera.

Construir una comunicación desde la perspectiva de género, es también cuestionar lo aparentemente neutro del lenguaje y las visiones generalistas del mundo. Es hacer tangible el carácter ideológico y político del lenguaje y, en esa operación, reconocerlo como una intervención atravesada por el poder. Por ejemplo, cuando pensamos en la palabra “familia” ¿qué imagen de familia se representa? Si le pedimos a un grupo grande de personas que dibuje una familia, probablemente la mayoría de las representaciones será una imagen de la familia heterocis. Traslademos esta pregunta a la ciencia y veremos que, hasta hace poco tiempo, en las revistas para niños se representaba al científico como un señor loco, un poco despeinado, con un guardapolvo, etcétera. Las mujeres éramos maestras, los varones científicos y todas las otras formas de identidad eran invisibles. Todavía en los titulares de los diarios aparece la ciencia como algo neutro que está por fuera de las intervenciones subjetivas.

Hoy sabemos, a partir de los aportes de la epistemología feminista, que también los recortes para configurar el objeto de estudio se hacen desde una perspectiva, y si esa perspectiva es patriarcal, también la producción científica lo será.

Las posiciones en la academia reproducen roles de la vida cotidiana. Quiénes son las personas que están a cargo de las tareas de cuidado, quién tiene más habilitación para ocupar cargos, para pronunciar la palabra. Que nuestra palabra sea escuchada, que nuestra palabra adquiera categoría científica también ha sido una conquista de los feminismos. Por esto decimos que la comunicación desde el género nos ayuda a dejar naturalizar lo neutro y esto puede aplicarse a todo: a cómo construimos la historia, quiénes son los próceres que citamos para una efeméride, a cómo pensamos la constitución de objetos científicos, a la palabra de quien citamos o entrevistamos para validar una idea.

Desarrollar la comunicación desde el género también nos aporta la posibilidad de crear. Comenzamos a estar frente a temas, producciones y lenguajes emergentes. Las generaciones más recientes toman el espacio público para contar lo que les pasa y lo hacen de otro modo. Esas son las nuevas retóricas que puján también por ubicar su palabra en esta disputa simbólica por el poder.

## **Un lugar en la academia**

El género ha ocupado un lugar marginal y específico en la academia y, a la vez, tal como señala Segato, en América Latina los feminismos salieron de las Universidades y desde allí interpelan a los diferentes movimientos sociales y organizaciones populares que ya tenían otras reflexiones para articular y destituir la idea de que hay un solo feminismo.

Como apunta Joan Scott en *El género: una categoría útil para el análisis histórico* no podemos pensar una teoría social sin tener en cuenta la dimensión de género. Es decir, además de los estudios sobre la sexualidad, y sobre las mujeres, el concepto de género no ha sido una referencia en el ámbito académico para interpretar la historia. Al argumentar su posicionamiento, la autora plantea:

Según las apariencias, la guerra, la diplomacia y la alta política no han tenido que ver explícitamente con estas relaciones, el género parece no aplicarse a ellas y por tanto continúa siendo irrelevante para el pensamiento de historiadores interesados en temas de política y poder”. (Scott, 1996, s/p).

Con frecuencia, hablar de género produce una interpelación directa. Se constituye como una provocación al orden establecido, que redundará en que las feministas sean tildadas de feminazis, salvajes,

violentas, extremistas, intolerantes. Lo gay aparece como lo extravagante, colorido, promiscuo, incomprendido. Así, el etiquetado cultural pervive en el sentido común a pesar de las transformaciones en los avances normativos y en los discursos públicos.

El trabajo que citamos de Joan Scott fue publicado en 1986 y durante estos 35 años podemos reconocer el aporte de muchas feministas para la construcción de una historia que no desconozca las relaciones de género para hablar de relaciones de poder. En Argentina, Dora Barrancos historiadora y militante por las mujeres en la ciencia, Diana Maffia, Ana Fernández, María Luisa Femenías, y otras tantas cuyos nombres tal vez desconocemos y a las que debemos reconocer su trabajo pionero y sostenido, brindando colosales aportes al campo científico.

## **¿Es posible una Universidad transfeminista?**

Llevamos décadas señalando la exclusión, haciendo preguntas por el techo de cristal, por los fundamentos religiosos y políticos que sustentan la subalternidad femenina (Cremona y Gariglio, 2018), exponiendo y transformando las leyes que efectivamente no nos permitían acceder a contratos civiles, divorcios, herencias y voto para elegir autoridades nacionales (Barrancos, 2007). El trabajo incansable y persistente de denuncias contra la discriminación nos dice que ahora, en el siglo XXI, las violencias no son únicamente formas de opresión física y emocional sino modos de producir pensamiento y ocupación del espacio académico en todos sus estamentos (Maffia, 2007; Cremona y Gariglio, 2020).

Si profundizamos la pregunta sobre si se podría vivir de otra manera, se amplía nuestro horizonte y nuestra voluntad de participación para construir mejores formas de estar en el mundo y reinventar retóricas que describen experiencias nunca antes contadas o clandestinas. Nuestro primer paso siempre ha sido reconocer la posición

subalterna de las mujeres en la Universidad argentina desde que se ha creado, cuantificar la lucha y la obra académica empleada en defender la propia vida, y promover la creación de nuevas formas de hacer ciencia y tecnología.

No pretendemos, ni podríamos hacer una revisión historiográfica de las mujeres en la Universidad, pero sí una lectura actual desde la Universidad pública para compartir los intersticios en los que advertir los desafíos y emergentes de este plan de desentramar la violencia que implica una idea genérica de ciencia, de graduado, de egresados y de teoría.

El desafío es aportar una construcción política desde las Universidades que implosione las visiones androcéntricas y colmadas de un mundo simbólico heteronormado, para seguir reclamando transformaciones desde un pensamiento situado y desde una pedagogía de la deconstrucción de la subjetividad patriarcal que se ha configurado vulnerando la multiplicidad y diversidad de existencias, cuerpos e identidades que somos.

Sabemos que las disrupciones nacieron en este patriarcado compulsivo y que los prejuicios desfavorecedores de las feminidades y las sexualidades no normadas o disidentes habitan, no sólo los pasillos virtuales o reales, sino también, los modos de producir conocimiento. La noción de producción intelectual original, de científico con el tiempo para codificar libros y pensar de manera aislada del mundo es profundamente no feminista e impopular. Omite las nociones de autocuidado y cuidado que recaen sobre nosotras, además de las formaciones muchas veces *sui generis* por las que vamos colando la vida. Escribir y reescribir sobre nuestra historia en el campo intelectual es un trabajo ingente. Intervenir los modos de pensar las currículas, las clases, la bibliografía, para hacer una Universidad transfeminista hecha por los aportes emancipatorios que brindan para pensar el poder, los estudios de género y los movimientos feministas y trans, y a la vez, que evidencien las actuales, rancias y sostenidas formas de privilegio. Estamos haciendo de la cuestión de género un puente para aportar a

la construcción de otra historia. Sabemos que la ciencia y la producción de conocimiento han tenido un lugar fundamental en el relato de mundo oficial y ese relato ha sido planificadamente macho, heterosexual, blanco, letrado, binario, colonial. Una comunicación desde el género tiene que ser una categoría que nos permita aportar a la construcción de una ciencia, una Universidad y una historia propia, popular, feminista, diversa.

Nuestra Universidad habilitó la posibilidad del encuentro en su patio y en sus espacios para el último Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Intersexuales, Bisexuales y No Binaries presencial que tuvimos en octubre de 2019. Muchos de estos temas fueron traídos por nuestros estudiantes y docentes: sacamos del confinamiento de la privacidad los temas prohibidos: la bisexualidad, lo queer, el aborto, la asexualidad, la prostitución, el mandato de masculinidad. y otras inquisiciones que nos llevaron a construir teorías, preguntas y prácticas desestabilizadoras y creativas. Una subjetividad nueva se va formando en nuestro estudiantado, conscientes de sus derechos de género, activos en señalar pactos rancios y excluyentes, y vivaces en las propuestas narrativas propias de este tiempo. Nos debemos, y tal vez ya lo estemos haciendo, un debate sincero y emocional respecto de cómo construir un presente continuado que nos lleve al futuro que les pibes y nosotras queremos transitar en la Universidad. Qué nuevas teorías y formas de vida podemos crear a partir del reconocimiento nodal de un debate que fue marginalizado y negado como es el debate feminista de la ciencia atravesado por la raza y la posición colonial de nuestras casas de estudios. Como Universidad nos debemos el compromiso permanente de crear teorías científicas dónde antes había silencios, a partir de ellos, y diseñar futuros yendo a buscar a quienes todavía no se atreven a cruzar con sus inquietudes las puertas imaginarias del prestigio.

## Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2007) *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Paidós, España
- Cremona, F. (2013). “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? El género en la comunicación cotidiana, una articulación indispensable para la transformación social”. En Rosales, P. O.; Jorge, E. J. y D’ugo, J. A. (Coord.) *Discapacidad, justicia y Estado*. Programa nacional de asistencia para personas con discapacidad en sus relaciones con la administración de justicia ADAJUS, Buenos Aires.
- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2018). “Lo que el Congreso nos dejó: El mito de la Argentina laica y la tutela de los cuerpos gestantes. Notas para pensar los emergentes luego de la discusión del aborto”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2), (s/p). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5500>
- (2020). “Comunicación/educación desde una epistemología de género”. En Valdivia, P. y Del Valle Rojas, C. (Dir). *Leyendo el tejido social. Análisis discursivo y retórica cultural en el sur global* (pp. 101-120). Santiago de Chile: University of Groningen Press y Universidad de la Frontera.
- De Lauretis, T. (1996). “La tecnología del género”. *Mora*, (2), 6-34. Recuperado de: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana\\_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf)
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffía, D. (2007). “Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia”. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. 12(28), (s/p)

- Scott, J. (1996). “El género, una categoría útil para el análisis histórico”. En, Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAN Ángel Porrúa.
- Segato, R. (2010). *Estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Valencia, S. (2015). “Del queer al cuir”. En Morales Carrasco, R. y Lanuza, F. (coords.) *Políticas de lo irreal*, (19-37). México, Universidad Autónoma de Querétaro: Editorial Fontama.

## **SopORTE audiovisual**

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, diciembre 18). Clase 6. Dra. Florencia Cremona. YouTube. <https://youtu.be/5mlgHJLGjhg>
- (2020, diciembre 18). Clase 6. Diálogo Florencia Cremona – Rocio Gariglio. YouTube. <https://youtu.be/dCZMPe2LSoc>

## Bibliografía general

- Agamben, G. (2002). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III. El archivo y el testimonio*. Valencia: Pre-textos.
- (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aparicio P. (2006). “Los jóvenes, educación y política de Juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización”. En *Artículos Arbitrados. Educere*. Año 9, nro. 30. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000300002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300002)
- Barrancos D. y Delfino S. (2016). “Introducción” y “Prólogo” en Cremona, F. y otros, *Cuadernos de cátedra de comunicación y género*. Edición revisada 2016. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- Butler, J. (2013). “Tu comportamiento crea tu género”. Material audiovisual realizado por Big Think. Publicado 14 de septiembre 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=TvMRTQMy6IE>
- Cano, J. E. (2017). “Derechos Humanos de las mujeres: de la agenda internacional a la esfera local”. En: *Feminismo y derecho. Las sentencias judiciales con perspectiva de género ¿una herramienta de lucha contra el Patriarcado?* Alemania: EAE.
- Causa, M., y Lastra, K. F. (2020). “Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19”. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 029. <https://doi.org/10.24215/24690090e029>.
- Ezcurra, A. (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”. En

- Cuadernos de pedagogía universitaria*. San Pablo: Universidad de San Pablo
- (2009). “Educación Universitaria: una inclusión excluyente”. Conferencia Inaugural en el Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina.
- Gentili, P. (2011). “Una vergüenza menos, una libertad más”. En Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones
- Montesinos, R. (2002). “Capítulo 2: Los enfoques de la masculinidad”, en *Las rutas de la masculinidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ottaviano, C. (2020). “El desafío de construir una comunicación inclusiva”. “Taller de lenguaje inclusivo y no sexista”. *Colección Palabras que habla*. La Plata: Ed. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata.
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006): “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”. En: Careaga, G. y Cruz Sierra, S.(coord.) (2006). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.
- Rovetto, F. L. (2012). “Mujer y universidad. Aportes para profundizar la incorporación de los Estudios de Mujeres en las universidades del MERCOSUR”. *Integración Y Conocimiento*, 1. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5633>
- Sciortino, S. (2018). “Consideraciones sobre el movimiento amplio de mujeres a partir del ‘Ni Una Menos’: continuidad histórica, diversidad y trayectorias locales”. *Revista Publicar*, Vol. XVI, N 24, pp.27- 47.

- Segato, R. (2011). “Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”. En Bidasaca, K. y Vazquez Laba, V. (comps.). *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (pp.17-48). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- SPU-DIU. (2020). *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019*.

## Sobre las y los autores

**Verónica Cruz:** Doctora y Magíster en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata (FTS-UNLP). Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Gestión de la Educación Superior, UNLP. Ex Decana de la FTS-UNLP. Investigadora y docente de grado y posgrado. Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP y Coordinadora Ejecutiva de la Red RUGE CIN. Miembro del Consejo Directivo del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS, FTS-UNLP). Autora de artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros.

**Glenda Morandi:** Magíster en Didáctica, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Docente de grado y posgrado e investigadora. Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Miembro del Comité Científico Asesor del Instituto de Investigación en Comunicación (IICOM) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Directora de Capacitación y Docencia, UNLP.

**Viviana Seoane:** Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/A). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular Interina de la cátedra Política y Legislación de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Integrante del Comité Académico de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE-UNLP).

**Silvana Sciortino:** Posdoctora en Ciencias Sociales y Humanas (UBA). Doctora en Antropología (UBA). Licenciada en Antropología (UNLP). Investigadora asistente del CONICET. Docente e investigadora de la UNLP, Cátedra Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social (FTS-UNLP). Coordinadora del Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (Laboratorio de Estudios, Cultura y Sociedad en la FTS-UNLP).

**Matías Causa:** Doctorando en Educación (FaHCE-UNLP). Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en Políticas Educativas y Máster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por FLACSO-Argentina. Prosecretario Académico en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

**Julieta Evangelina Cano:** Doctora en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Master en estudios interdisciplinarios de género (Universidad de Salamanca). Máster en Derecho (Universidad de Palermo). Máster en Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía (Universidad de Jaume I). Diplomada en Géneros, políticas y participación (Universidad de General Sarmiento). Docente de sociología jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS-UNLP). Abogada (FCJyS-UNLP). Docente de Elementos de sociología y Estudios de género y derecho (Instituto Universitario de la Policía Federal). Investigadora del Instituto de Cultura Jurídica (FCJyS-UNLP). Asesora del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Pcia. de Buenos Aires.

**Néstor Artiñano:** Doctor y Magíster en Trabajo Social (FTS-UNLP). Decano de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Ex Prosecretario Académico de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Docente investigador del Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, FTS-UNLP). Profesor Titular Ordinario de la Cáte-

dra Teorías de la Cultura y Antropologías de las Sociedades Contemporáneas. Docente de posgrado.

**Florencia Cremona:** Doctora en Comunicación (FPyCS-UNLP). Profesora Titular de Comunicación y Educación, con área de especialización en comunicación/ educación y sexualidades. Docente de posgrado. Investigadora. Directora del Laboratorio de Género (FPyCS-UNLP). Coordinadora de la Cátedra Latinoamericana de Género del Museo Evita en Buenos Aires (Ministerio de Cultura de la Nación). Autora de numerosas publicaciones.

**Delfina García Larocca:** Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP). Licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Secretaria de Género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Asesora del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades. Docente universitaria.

**Rocío Gariglio:** Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP). Licenciada y Profesora en Comunicación Social de Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Becaria doctoral de investigación de la UNLP, Adscripta graduada de la cátedra II de Comunicación y educación e integrante del Laboratorio de investigación en comunicación y género (FPyCS-UNLP). Es docente de talleres y diplomaturas sobre género y comunicación. Participó como autora y en la edición del libro *Comunicación, educación y género. Debates y conversaciones pendientes* (2019), editado por Bosque y el Laboratorio de Comunicación y Género, también como autora y editora de *Gramáticas del mundo por venir. Reflexiones desde el campo de la comunicación, educación y género* (en prensa), EDULP. Integra proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación, educación y género

## Sobre las coordinadoras

**Candela Luquet:** Profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP). Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

**María Noelia López:** Maestranda en Trabajo social (FTS-UNLP). Especialista en Políticas de cuidado con perspectiva de género (CLACSO – FLACSO Brasil). Profesora Adjunta Ordinaria e investigadora FTS-UNLP. Directora de género y Diversidad de la Prosecretaría de DDHH de la UNLP.



¿Qué implica transversalizar la perspectiva de género en las políticas del ingreso universitario? ¿Qué tipo de estrategias se pueden diseñar para efectivizarla? ¿Por qué es necesario enmarcar estas acciones dentro de una perspectiva de derechos? ¿Cuáles son los desafíos que supone pensar la construcción de una Universidad más igualitaria y libre de violencias? Estos interrogantes atraviesan los seis capítulos que componen este material, que resultan de un trabajo colectivo del que participaron docentes e investigadores de la Universidad Nacional de La Plata. La finalidad de este libro es compartir las experiencias construidas por los diferentes equipos para promover culturas universitarias fundadas en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas, y aportar herramientas teórico-metodológicas para repensar las políticas de ingreso desde una perspectiva de género y de DDHH.

**Verónica Cruz:** Doctora y Magíster en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata (FTS-UNLP). Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Gestión de la Educación Superior, UNLP. Ex Decana de la FTS-UNLP. Investigadora y docente de grado y posgrado. Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP y Coordinadora Ejecutiva de la Red RUGE CIN. Miembro del Consejo Directivo del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS, FTS-UNLP). Autora de artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros.

**Candela Luquet:** Profesora en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP). Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

**María Noelia López:** Maestranda en Trabajo social (FTS-UNLP). Especialista en Políticas de cuidado con perspectiva de género (CLACSO-FLACSO Brasil). Profesora Adjunta Ordinaria e investigadora FTS-UNLP. Directora de género y Diversidad de la Prosecretaría de DDHH de la UNLP.