

ISBN: 978-9974-8553-5-9



LOS ENFOQUES DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

Comp.
Mg. Patricia Rojo
Lic. Violeta Jardon



Índice

Presentación	4
Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná: contribuição para a memória histórica dos estudos de gênero na universidade brasileira nos últimos 20 anos	
<i>Ana Paula Vosne Martins & Marlene Tamanini</i>	7
Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la Universidad	
<i>Noelia de la Reta & Patricia Chantefort</i>	26
Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación	
<i>Carina Carmody, Isela Firpo & Alicia Genolet</i>	40
La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario	
<i>Violeta Jardón & Maricruz Scotta</i>	54
Violencias de género	
De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género	
<i>Graciela Morgade, Paula Fainsod, Jesica Baez & Eugenia Grotz</i>	67
Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de las experiencias de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín	
<i>Vanesa Vázquez Laba & Mariana Palumbo</i>	96
Violencia de Género y Universidad: Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos.	
<i>Eliana Vazquez & Verónica Cruz</i>	110
Investigar para transformar: desafíos pendientes en torno a las violencias de género en la Universidad	
<i>Alejandra Domínguez, Maite Rodigou, Alicia Soldevila & Paola Blanes</i>	121
Entrevista a Graciela Morgade	138

Presentación

La perspectiva de género representa un pilar fundamental para lograr un futuro en el que todas las personas gocen de igualdad de derechos y de acceso a los beneficios y oportunidades. Las universidades y las instituciones de educación superior, consecuentes con los principios y normativas nacionales e internacionales, deben estar comprometidas a promover la igualdad de oportunidades, así como a impulsar la transversalización del enfoque de género en los distintos organismos, proyectos y programas que la componen.

En este sentido creemos fundamental el aporte de las universidades para la construcción de sociedades más justas, libres e inclusivas. Partiendo de esta concepción surge “**Género y Universidad**”, el primer libro compilado por el Comité de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (CA AUGM). En estas páginas las personas lectoras encontrarán una muestra de las contribuciones más importantes de miembros del CA AUGM y expertas colaboradoras en relación a los debates actuales sobre el rol de la Universidad frente a la agenda de género haciendo especial énfasis en dos ejes de trabajo. En primer lugar, se presentan artículos que abordan la importancia e implicancia de incorporar la igualdad de género en el diseño de políticas universitarias y, en segundo lugar, reflexiones en relación procedimientos de actuación frente situaciones de violencia de género.

Los textos presentados conforman un conjunto de investigaciones y experiencias que comparten la premisa de que la institucionalización de la igualdad de género implica atravesar no sólo sus funciones de investigación y la formación sino también permear en sus prácticas, reglamentaciones y en sus estructuras. De esta manera se incluyen, a continuación, un conjunto de textos de carácter multidimensional basados en la centralidad del campo de los estudios de género en el ámbito de la educación superior.

Los enfoques de género en las universidades

El primer artículo denominado ***Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná: contribuição para a memória histórica dos estudos de gênero na universidade brasileira nos últimos 20 anos*** de Ana Paula Vosne Martins & Marlene Tamanini; plantea la historia de la creación del Núcleo de Género de la UFPR, sus inicios dificultades y debates actuales, haciendo foco en la violencia de género y el acoso moral y sexual.

En segundo término, en *Ingreso y permanencia de las personas “trans”* en la Universidad, Noelia de la Reta & Patricia Chantefort relatan las políticas de inclusión de estudiantes trans en UNCuyo llevadas adelante por la Secretaría de Bienestar Universitario, las autoras desarrollan sus objetivos de ingreso y permanencia y de una política de género no binaria.

En el tercer abordaje *Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación* de Carina Carmody, Isela Firpo & Alicia Genolet reconstruyen el camino andado desde comienzos de la década del `90, describiendo distinto tipo de acciones hasta la actualidad y planteando nuevos desafíos.

Para finalizar la primera sección, el trabajo *La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario* de Violeta Jardón & Maricruz Scotta, traza líneas de reflexión acerca de esta problemática basándose en el análisis de entrevistas a autoridades y principales impulsores de buenas prácticas tomando como variable la producción de conocimiento y su impacto en el rol de la mujer.

Violencias de género

En el primer artículo de esta segunda sección Graciela Morgade, Paula Fainsod, Jesica Baez & Eugenia Grotz describen en *De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género* las características e importancia de los distintos espacios de formación docente en la Argentina, destacando la relación entre sus distintas áreas de conocimiento y las respectivas tensiones que aparecen frente a la ESI.

A continuación, encontramos *Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de la experiencias de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín* de Vanesa Vázquez Laba & Mariana Palumbo; investigación basada en encuestas sobre experiencias estudiantiles de discriminación y violencia por cuestiones de género en UNSaM

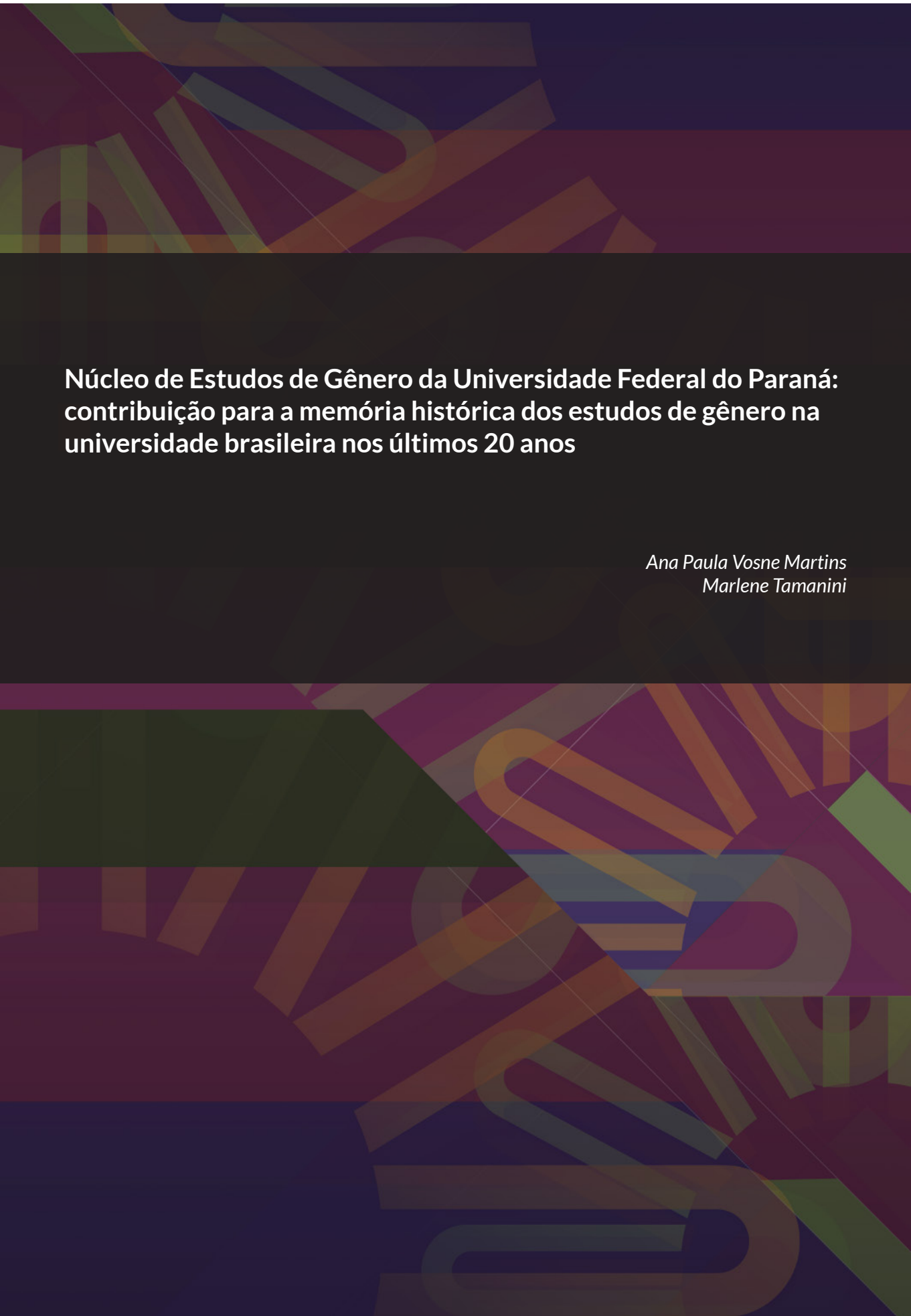
El tercer artículo de esta segunda parte se titula *Violencia de Género y Universidad: Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos*, Eliana Vazquez & Verónica Cruz Reflexionan acerca de la implementación en la UNLP del Programa contra la violencia de género, relata sus comienzos, objetivos y acciones llevadas adelante.

En *Investigar para transformar: desafíos pendientes en torno a las violencias de género en la Universidad* de Alejandra Domínguez, Maite Rodigou, Alicia Soldevila & Paola Blanes, encontramos una investigación exhaustiva acerca de la situación y percepción de la violencia de género en estudiantes y docentes de la UNC.

La ***Entrevista a Graciela Morgade*** intenta arrojar luz sobre la experiencia recorrida, en el plano nacional y regional, en el camino de institucionalización de los estudios de género y la agenda actual del feminismo.

Finalizamos con un agradecimiento a la colaboración brindada por el Programa Género y el Programa Universitario de Diversidad Sexual de la Universidad Nacional de Rosario. Los aportes y apoyo de ambos equipos han sido determinantes en la elaboración del presente libro.

Cecilia Chiacchio, Violeta Jardon y Maricruz Scotta



Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná: contribuição para a memória histórica dos estudos de gênero na universidade brasileira nos últimos 20 anos

*Ana Paula Vosne Martins
Marlene Tamanini*

Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná: contribuição para a memória histórica dos estudos de gênero na universidade brasileira nos últimos 20 anos

Ana Paula Vosne Martins¹

Marlene Tamanini²

O Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná (UFPR)³ foi criado em 1994 estando ligado ao Setor de Ciências Humanas. Desde então mantém de forma ininterrupta suas atividades acadêmicas, sendo uma referência na área dos estudos de gênero conforme esta se organizou e se consolidou nas universidades brasileiras desde a década de 1980. As pesquisadoras do Núcleo de Estudos de Gênero (NEG) são em sua maioria representantes das Ciências Humanas, mas há também pesquisadoras da Educação, das Artes e da Literatura. A partir de 2002 suas pesquisadoras mais antigas começaram a orientar pesquisas de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado, primeiro nos cursos de História e Sociologia, e alguns anos depois também na Educação. A atuação como orientadoras de pesquisas de pós-graduação contribuiu para a consolidação e o reconhecimento dos estudos de gênero em nossa universidade, criando as condições para o fortalecimento da pesquisa também nos cursos de graduação nos quais as pesquisadoras do NEG atuam como professoras.

Neste capítulo procuramos dar uma contribuição para a memória histórica dos estudos de gênero na universidade brasileira a partir de nossa experiência no NEG ao longo das duas últimas décadas, período este que coincide com o processo de institucionalização desta área de estudos no Brasil. Também é nosso objetivo apresentar o estado atual dos debates sobre as políticas de gênero na UFPR, tendo em vista demandas urgentes colocadas em pauta pelos coletivos feministas de estudantes de nossa universidade especialmente sobre violência de gênero e assédio moral e sexual.

1- Doutora em História pela UNICAMP (2000). Pós-doutora na Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2016). Professora adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero desta mesma universidade, do qual foi uma das fundadoras em 1994.

2- Professora no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora, professora e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR/PR. Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR.

3- A UFPR está na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, na região sul do Brasil. O Paraná faz fronteira com a Argentina e o Paraguai. A UFPR foi criada em 1912 com 6 cursos e hoje conta com 62 cursos de graduação somente nos *campi* de Curitiba e 81 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Atualmente a UFPR tem 26.666 estudantes e 2500 professores.

Nos últimos 10 anos a violência de gênero nas universidades brasileiras começou a se tornar mais visível com denúncias divulgadas pela mídia, revelando tristemente a sintonia entre a universidade e a sociedade brasileira quanto a este tipo de violência. No entanto, não basta dar visibilidade e nem abrir canais de denúncia e de encaminhamento dos casos. Faz-se necessário o enfrentamento corajoso e decisivo por parte da universidade, como também da sociedade, no combate à violência de gênero com políticas públicas, mas também com a produção do conhecimento e a colaboração entre a universidade e as várias instâncias da sociedade civil e do poder público. Este é, seguramente, o passo mais difícil que enfrentamos atualmente na UFPR, pois não basta boa vontade e nem a mobilização das pesquisadoras do NEG e das estudantes dos coletivos feministas. A proposição e a organização de políticas de gênero na universidade brasileira enfrentam problemas de grande extensão, entre eles as limitações orçamentárias, mas talvez os maiores problemas sejam a negação ou a minimização da violência de gênero, como se ela fosse algo alheio ou estranho à vida universitária. Outro problema limitador é a ausência de dados estatísticos relativos à categoria gênero e raça na universidade, sem os quais se tornam quase impossíveis tarefas fundamentais para a proposição e a execução de políticas institucionais, como o diagnóstico e o planejamento de ações.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos um quadro sintético da história do NEG e do processo de institucionalização dos estudos de gênero em nossa universidade e na universidade brasileira numa perspectiva mais contextual. Na segunda parte discutimos nossa experiência quanto à proposição de políticas de gênero na UFPR, destacando as limitações, mas também as possibilidades para um futuro próximo.

O Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná: história e memória

A criação do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR (NEG) é contemporânea a um processo de institucionalização desta área de estudos em algumas universidades brasileiras. Os primeiros grupos de estudos sobre mulheres surgiram na década de 1980, sendo o primeiro o Núcleo de Estudos da Mulher, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, liderado pela socióloga e feminista Fanny Tabak. Ao longo desta década outros grupos de estudos sobre mulheres foram criados em universidades do Nordeste e do Sudeste brasileiro. Segundo estimativas de Costa e Sardenberg (1994) foram criados 40 grupos com esta temática entre 1980 e 1990 nas universidades brasileiras.

Tal processo de institucionalização universitária dos estudos sobre mulheres e gênero resulta, em boa medida, do fortalecimento do feminismo brasileiro num contexto de transição democrática. Em 1985 iniciamos uma nova fase da história política no Brasil, a Nova República, com o primeiro governo civil eleito indiretamente depois de 20 anos de ditadura militar. Desde o final da década de 1970, com o lento e gradual processo de abertura política, muitas mulheres ligadas às esquerdas ou aos partidos progressistas retornaram ao país, atuando em movimentos pela anistia e pelo fim da ditadura. Eram mulheres de formação universitária, na sua maioria, que já exerciam atividades intelectuais e acadêmicas antes de partirem para o exílio em países europeus ou nos Estados Unidos. Muitas delas tiveram contato com os debates feministas no exílio e ao retornarem ao Brasil trouxeram esta experiência política e reflexiva para o movimento de mulheres que se organizava em coletivos e grupos que debatiam questões importantes como o aborto, a violência, a saúde, a divisão sexual do trabalho, entre outras questões da pauta política feminista.

Esta experiência coletiva do feminismo brasileiro e de seus enfrentamentos ideológicos com grupos e partidos políticos conservadores como também com os grupos e partidos da esquerda contribuiu decisivamente para a organização de espaços reflexivos nas universidades brasileiras. Este processo de institucionalização não foi linear e nem homogêneo, dependendo, em grande parte, da mobilização de professoras e pesquisadoras feministas nas universidades. Apesar das dificuldades e do lugar um tanto quanto marginal que estes grupos ocupavam na estrutura hierárquica das universidades brasileiras, cabe ressaltar que suas pesquisadoras deram uma contribuição notável aos estudos de gênero no Brasil incentivando pesquisas, publicando os resultados de suas próprias investigações e formando uma nova geração de pesquisadoras, das quais as fundadoras e integrantes do NEG são representantes.

Diferente de outras universidades nas quais havia professoras feministas atuantes desde o final da década de 1970, na Universidade Federal do Paraná o feminismo não tinha simpatizantes e muito menos militantes. É importante lembrar que se trata de uma universidade com perfil político bastante conservador, sendo o Setor de Ciências Humanas criado como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1938 por um grupo de intelectuais católicos. Mesmo com a mobilização estudantil nas décadas posteriores e particularmente nas décadas de 1970 e 1980, a pauta política do feminismo não teve acolhida na UFPR, a não ser esporádica e marginalmente. Fora da universidade também não havia um movimento feminista organizado na cidade de Curitiba. Os primeiros grupos que se autodenominavam feministas começaram a surgir na cidade no final da década de 1970, mas sem conseguir nenhuma inserção na UFPR e nem no

movimento estudantil, mais envolvido com o que se chamava na época de questões políticas gerais, como a redemocratização da sociedade brasileira e das universidades (Martins, 1986).

Traçamos este quadro histórico resumido para mostrar o quanto a iniciativa de criar um espaço de discussão e de pesquisa sobre questões históricas e culturais do gênero na UFPR enfrentou dificuldades históricas e políticas relativas aquele meio universitário conservador e refratário às pautas feministas, tanto por setores mais alinhados ideologicamente à direita, quanto à esquerda. No entanto, com a entrada de novas professoras comprometidas com a crítica e os estudos feministas na UFPR no começo da década de 1990, as circunstâncias mudaram favoravelmente para a criação de um espaço de estudos e de interlocução sobre mulheres e gênero. Assim criamos o NEG em 1994, com professoras dos cursos de História, Ciências Sociais, Antropologia, Letras e Saúde Coletiva.

O NEG foi criado com o objetivo de aproximar pessoas cujos interesses de pesquisa fossem sobre mulheres e gênero, com perfil acadêmico interdisciplinar. Outro objetivo foi estimular a produção de conhecimento, introduzindo a teoria feminista nos cursos de graduação e depois na pós-graduação, contribuindo com a formação dos estudantes. Também procuramos desde o início criar espaços de interlocução com pesquisadoras de outras universidades brasileiras e estrangeiras, resultando na realização de dois encontros nacionais com a participação de pesquisadoras/res de diferentes instituições brasileiras. O primeiro encontro ocorreu quatro anos após a criação do NEG, em 1998. Foi o I Encontro Paranaense de Estudos de Gênero: Mulheres, Homens e Relações de Gênero no III Milênio, cujo resultado foi a publicação do primeiro livro organizado por pesquisadoras do NEG, a coletânea *Gênero Plural* (Adelman e Silvestrin, 2002).

Tendo em vista o resultado bastante positivo desde primeiro encontro o NEG realizou em 2001 o II Encontro de Estudos de Gênero com o tema Corpo, Sujeito, Poder. Deste evento participaram mais de uma centena de pesquisadoras/res de diferentes universidades brasileiras e demos início a um aprofundamento teórico sobre as múltiplas dimensões intersubjetivas do gênero, contando com a participação de psicanalistas, antropólogas, sociólogas e historiadoras entre as pessoas convidadas para as mesas redondas.

O NEG também manteve desde o início a prática de seminários temáticos abertos ao público interessado, não sendo restritos ao público universitário e acadêmico. Estes seminários eram (e são) conduzidos por alguma pesquisadora do NEG ou então

por pessoa convidada de fora da UFPR, tratando de diferentes temas pertinentes aos estudos de gênero. Fazendo um levantamento provisório destas duas décadas de seminários destacam-se temas como sexualidades e diversidade sexual, gênero e literatura, gênero e história, violência de gênero, trabalho e maternidade. Outros temas também foram objeto dos seminários do NEG, mas foram estes que sobressaíram. O público dos seminários variou muito ao longo destes anos, tanto em número, quanto em seu perfil. A maioria era composta por estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, mas pessoas de grupos feministas, de sindicatos e de instituições públicas também participaram dos seminários, criando a saudável oportunidade de debates mais plurais, com diversidade de posições e de visões, cumprindo o NEG com seu objetivo de expandir o debate para fora da universidade.

Desta prática dos seminários mensais do NEG demos início à outra atividade bastante importante para a divulgação do conhecimento e das pesquisas resultantes dos estudos de gênero. A partir de 2007 iniciamos uma ação acadêmica de extensão universitária junto ao Instituto de Administração Municipal (IMAP) da cidade de Curitiba e também com a Associação dos Professores do Paraná, nome do sindicato dos professores das escolas públicas do Estado do Paraná. Foram cursos de formação de curta duração (6 a 8 horas) para trabalhadoras/res da Prefeitura Municipal de Curitiba e para professoras/res das escolas públicas. Estes cursos tinham como objetivo fazer uma introdução aos estudos de gênero e aos principais conceitos desta área, bem como apresentar a problematização histórica e cultural do gênero para um público bastante diversificado e, na sua maioria, sem formação universitária.

Outra ação muito bem sucedida do NEG ao longo destes anos é a formação de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação. Esta é uma das ações mais importantes do NEG porque cumpre com um dos seus objetivos principais, que é estimular a produção do conhecimento. Nesse sentido, temos ministrado anualmente, desde 2012, uma disciplina para cursos de pós-graduação cujo conteúdo abrange discussões teóricas e estudos historiográficos, sociológicos e literários sobre a produção de significados e práticas assimétricas de gênero.

O NEG é integrado por pesquisadoras que são professoras da UFPR e por pesquisadoras de outras universidades. Tomando como referência somente as pesquisadoras do NEG que são professoras da UFPR foram produzidos 205 trabalhos acadêmicos ao longo destas duas décadas, sendo 115 trabalhos de conclusão de cursos de graduação, 62 mestrados e 28 doutorados. Apesar de todas as dificuldades, consideramos que estes números são expressivos e eloquentes, tendo em vista que estes trabalhos foram orientados por 5 pesquisadoras que estão vinculadas aos Programas de

Pós-Graduação de História, Sociologia e Educação. Outro dado relevante desta ação formativa do NEG é a inserção acadêmica da maioria das pessoas que orientamos na pós-graduação, atuando hoje em dia como professoras/res universitários.

Ao longo destes anos de atuação destacamos, por fim, uma experiência bem sucedida que foi a execução de dois projetos internacionais de interlocução acadêmica entre o NEG e o Núcleo de Estudios de Género da Universidade de Holguín, em Cuba. Este projeto iniciou em 2009 no âmbito de convênios de colaboração internacional entre a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão ligado ao Ministério da Educação do governo brasileiro, e o Ministério de Educação Superior de Cuba. Os dois projetos (2009-2011 e 2012-2015) tiveram como objetivo a criação de uma equipe interdisciplinar de pesquisadoras brasileiras e cubanas com a finalidade de estimular e fortalecer os estudos de gênero nas duas universidades envolvidas, com ênfase nas áreas de História, Sociologia, Educação e Psicologia. Os projetos envolviam missões de trabalho e de estudos das quais participaram pesquisadoras e estudantes de pós-graduação (doutorado) brasileiras e cubanas, fortalecendo a interlocução acadêmica. Também nos marcos dos projetos criamos uma página na Internet (www.generos.ufpr.br), que possibilitou a troca de informações e a divulgação de nossas atividades e da produção intelectual das pesquisadoras brasileiras e cubanas, contribuindo para a criação de uma rede bi-lateral de conhecimento e de fortalecimento dos estudos de gênero nas duas universidades envolvidas nos projetos. O último projeto (2012-2015) resultou na publicação de um livro com a colaboração de pesquisadoras latino-americanas sobre o tema das políticas de gênero numa perspectiva interdisciplinar das ciências humanas (Martins e Guevara, 2015).

Políticas de gênero na UFPR

Falar dos estudos de gênero na Universidade Federal do Paraná requer localizar uma narrativa da atuação essencialmente conduzida pelo Núcleo de Estudos de Género. Nos últimos tempos, precisamente de 2012 a 2017, vieram a público de maneira contundente muitas tensões internas à instituição envolvendo as relações entre estudantes nos cursos, nos coletivos e nos diferentes departamentos, bem como nos órgãos de representação estudantil locais e nacionais. Trata-se de tensões advindas das concepções assumidas pelos coletivos feministas universitários e do que chamam de interseccionalidades. Estas posições políticas são, por vezes, associadas ao que se denomina de novos feminismos.

No entanto, é preciso destacar que no âmbito do que estes coletivos chamam de resistências, também se forjam novos preconceitos às múltiplas alteridades, ações estas mais visíveis nas redes sociais e realizadas, particularmente, por membros de grupos identificados com a noção de sororidade ou que são claramente alinhados à militância de esquerda autodenominada radical.

Há hoje na universidade fortes tensões entre diferentes grupos estudantis e os coletivos feministas. Institucionalmente, quase nunca estas diferentes vozes encontraram escuta e nem espaços com pessoal preparado para tratar de temas como violência de gênero, homofobia, lesbofobia e diferentes tipos de assédio. Inexistem instâncias intermediadoras entre os/as estudantes e a instituição, como também há muita resistência da parte dos grupos e coletivos frente à qualquer tipo de intervenção ou intermediação institucional. Consideramos que as barreiras ao diálogo são dadas, evidentemente, pela própria incapacidade institucional frente a temas relativos ao corpo, à sexualidade e à diversidade. Os conteúdos de gênero são considerados irrelevantes, tanto no programa das disciplinas, quanto nas pautas políticas institucionais.

Um marcador fundamental e de grande desafio institucional tem sido a violência manifestada na linguagem usada por professores e estudantes em sala de aula. Deparamo-nos também com muitos relatos de estupros dentro e fora do ambiente acadêmico institucional, sobretudo nas festas estudantis, mas há outras tensões cotidianas na nossa universidade, particularmente aquelas que resultam dos preconceitos e das violências contra as pessoas transexuais, conforme se observa em salas de aula e nos espaços de circulação, ou nas paredes de banheiros, com escritos preconceituosos e homofóbicos.

Este cenário tenso e conflituoso é resultado de um conjunto bastante complexo de variáveis, por isso vamos nos deter, neste capítulo, nas propostas de ação do NEG. Estas propostas foram elaboradas pelas professoras/pesquisadoras do NEG que se envolveram também com uma pauta de discussões construída em grupos de debate, seminários, disciplinas e atos públicos contra lesbofobia, homofobia e transfobia que ocorreram na UFPR e fora da instituição.

A partir desta experiência coletiva em 2012 o NEG escreveu uma carta dirigida aos/as candidatos/as à Reitoria da Universidade Federal do Paraná, na qual se defendia o campo dos estudos de gênero e sobre a diversidade sexual nas suas diferentes metodologias, epistemologias e práticas sociais, bem como sua importância política, tanto para a sociedade, como para a universidade. Como ponto de partida a carta sinalizava com quatro pilares para uma política de igualdade de gênero e diversidade sexual para

a universidade: ações na esfera institucional; na pesquisa; na estrutura curricular; nos serviços de saúde e assistência prestados pela universidade. Para cada uma dessas ações foram pensados objetivos específicos previstos para curto, médio e longo prazo. Lamentavelmente não obtivemos retorno algum deste documento por parte do grupo político que venceu aquelas eleições. Destacamos ainda que a carta também foi assinada por entidades que defendiam a necessidade de elaboração e implementação de uma política de gênero e diversidade sexual na UFPR, ou seja, não foi uma carta assinada apenas pelo NEG, mas por grupos parceiros e interlocutores.

No ano de 2013 a administração da UFPR demonstrou interesse por um programa de certificação do governo federal, o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da Secretaria de Políticas Públicas de Mulheres, elaborado no governo da presidente Dilma Rousseff. Este interesse, evidentemente, não se deu porque a administração da UFPR reconhecia a importância fundamental para a democracia do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, mas porque havia uma demanda do Ministério Público motivada por denúncias de estupro envolvendo estudantes da UFPR.

O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça estava em sua 5ª edição e tinha como intuito disseminar novas práticas e novos conceitos na gestão de pessoas e na cultura organizacional com a finalidade de promover a igualdade entre mulheres e homens no mundo do trabalho. Visava contribuir para a eliminação de todas as formas de discriminação no acesso, na remuneração, ascensão e permanência no emprego; conscientizar e incentivar servidores e servidoras públicas em relação às práticas de gestão de pessoas e de cultura organizacional para promover a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens dentro das organizações; disponibilizar e divulgar banco de dados sobre práticas de igualdade entre mulheres e homens e de raça no âmbito da gestão de pessoas e da cultura organizacional no mundo do trabalho.

A Secretaria de Políticas de Mulheres do Governo Federal tinha como objetivo político mais amplo a incorporação de indicadores da diversidade de gênero e raça na seleção, contratação e promoção da força de trabalho. Objetivava a incorporação dos direitos das mulheres, direitos estes estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e nas convenções e tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Por meio de diferentes documentos internos chamados portarias (Portaria nº 4427/PROGEPE, de 18/11/2013; Portaria nº 4707/PROGEPE, de 02/12/2013; Portaria nº 6035/PROGEPE, de 13/03/2014), assinadas pelo então reitor, se estabeleceu a composição da Comissão do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça na UFPR. Esta Comissão foi composta e recomposta em diferentes momentos, o que dificultou mui-

to o planejamento de suas ações pela falta de continuidade e pela sobrecarga de trabalho às pessoas que dela participavam. Cabe ressaltar que a entrada institucional no Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça se deveu muito mais por interesses políticos imediatos, portanto, distante das motivações que levaram o NEG a escrever a carta de 2012 com o apoio de outros grupos e pessoas envolvidas com a discussão sobre a equidade de gênero na universidade. No mais, as pessoas que compuseram esta Comissão por determinação superior, não tinham nenhuma formação nos estudos de gênero, exceto as Neg, não conheciam o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, tampouco demonstravam estar interessadas pelo assunto.

Originalmente o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça fora elaborado ser implantado nas empresas de médio e grande porte, públicas e privadas, com personalidade jurídica própria, e a adesão era voluntária. Inclusive a linguagem do Programa era nitidamente empresarial, sendo necessária a sua adaptação para as instituições públicas. Ao longo do nosso envolvimento na Comissão ficou muito claro que a participação do NEG era mais simbólica do que efetivamente política. No entanto, mesmo assim assumimos a tarefa de fazer o que nos fora demandado naquele momento, que era propor um planejamento de ações que deveriam ser executadas entre os anos de 2014 e 2015.

Sabíamos da diversidade de demandas e de reivindicações dos coletivos feministas e de pessoas trans da UFPR. Muitas pessoas faziam denúncias e demandavam ações institucionalizadas no combate às desigualdades, aos preconceitos e à violência presentes nos espaços e nas relações interpessoais dentro da universidade. Por esta razão, avaliamos que nós, do NEG, integrantes daquela Comissão, deveríamos permanecer e superar as dificuldades decorrentes das circunstâncias de sua organização, vinda de cima para baixo, tendo em vista nosso compromisso político e acadêmico com as políticas de gênero na universidade.

A Comissão da UFPR estabeleceu um planejamento detalhado para cada eixo descrito no Programa, a saber: gestão de pessoas, cultura organizacional e ações inovadoras. Vamos nos deter em alguns aspectos, tendo em vista a extensão do tema em todas as dimensões e ações, conforme foram planejadas pela Secretaria de Políticas de Mulheres do governo federal e a Comissão criada na UFPR⁴.

Na UFPR estabelecemos um programa começando pela adequação da linguagem para uma instituição universitária. As metas diversas deveriam ser alcançadas em

4- Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, 5ª Edição – Guia Operacional, 5ª Edição. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/programa-pro-equidade-de-genero-e-raca-5a-edicao/guia-operacional>>. Acesso em: maio 2017.

dois anos, conforme previa a quinta edição do Programa Pró-Equidade. Foram realizadas trinta reuniões na quais fizemos rigoroso planejamento dos objetivos e das ações, bem como previmos a execução de algumas delas durante o ano de 2014.

Conseguimos fazer um mapeamento por sexo e raça das pessoas que trabalhavam na instituição. Contudo, estes dados não nos permitiram avançar muito na análise, apenas ajudaram a construir um perfil institucional, mesmo que incompleto. O objetivo era mapear o número de homens e mulheres que ascendiam a cargos e postos de poder na instituição e na produção da ciência da UFPR; o número de pessoas nos distintos níveis e cargos (professores/as e técnicos/as); o número de pessoas que ascendiam para as diversas categorias de professor universitário.

Queríamos visibilizar o impacto do gênero nas carreiras e nas trajetórias institucionais. Construimos um banco de dados sobre professores colaboradores da UFPR, como parte da ação relativa a alcançar metas da dimensão, recrutamento e seleção de pessoal. Tratava-se de visibilizar dados dos recursos humanos (servidores concursados, não concursados e terceirizados) que indicassem sexo, cor ou raça, ano de contratação, funções ocupadas, afastamentos e motivos dos mesmos, formação anterior ou adquirida na instituição, titulação, prêmios. Todas estas variáveis nos permitiriam identificar desigualdades na própria estrutura das carreiras; criar capacidade institucional de monitorar ocupações de cargos de decisão por sexo, cor ou raça. Este aspecto também se conectava à ascensão funcional e ao plano de cargos e carreira.

A Comissão fez o trabalho de discussão com os Setores acadêmicos da universidade por meio de ofícios aos diretores com a finalidade de ampliar o número de integrantes da Comissão, passando a ter uma representação setorial. Também solicitamos que buscassem realizar uma consulta entre discentes, técnicos e docentes, indicando dois nomes para constituir o Observatório de Gênero e Raça que pretendíamos criar na UFPR, a fim de desenvolver o trabalho junto a outros grupos e espaços institucionais. Discutimos a respeito da criação de um Centro de Atendimento a vítimas de discriminação e violência de gênero na UFPR, com o intuito de acompanharmos os casos, atender as pessoas em situação de violência e combater a revitimização (violência de gênero e da população LGBT).

Outra ação previa a adequação da linguagem institucional nos documentos internos. Para tal, seria necessária a alteração da redação de editais, formulários, fichas cadastrais, crachás, sites, e-mails, panfletos e demais documentos institucionais, incluindo a flexão de gênero e/ou retirando expressões androcêntricas, sexistas, moralizantes, ou de qualquer conteúdo discriminatório. Fizemos um trabalho detalhado em todos

os documentos institucionais com a finalidade de reconhecer as linguagens discriminatórias e não inclusivas e propusemos a criação de uma Portaria, a de número 1545, em 25 de fevereiro de 2015, com a seguinte redação: “O Reitor da Universidade Federal do Paraná, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que consta no processo nº 047243/2014-47, e considerando o disposto na Lei nº 12.605/2012 e as metas do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da UFPR, no que tange à dimensão, recrutamento e seleção e que em sua ação prevê adequação da linguagem institucional; determina o emprego obrigatório da flexão de gênero nas seguintes situações: na expedição de diplomas e certificados; os mesmos devem conter a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada; ao designar a profissão e o grau obtido. Para abertura de editais de concurso público, no qual deve-se fazer constar a flexão de candidata ou candidato, com correspondente flexão para a profissão professor, professora, técnico, técnica, ou demais profissões a que o edital se destina; nos crachás e demais formulários de identificação e auto-identificação; nestes, observe-se a informação sobre cor e/ou etnia. Os registros em contrato de trabalho deverão seguir os mesmos critérios, bem como os demais documentos institucionais; faça-se a flexão de gênero, sempre que se fizer necessário. As pessoas já diplomadas poderão requerer da instituição UFPR a reemissão gratuita dos diplomas, com a devida correção, segundo regulamento do respectivo sistema de ensino. Nos atendimentos e nos formulários correspondentes a processos de tratamento, internações ou procedimentos diversos do Hospital de Clínicas, da Casa 3 ou nas assessorias jurídicas de qualquer espécie, desenvolvam-se mecanismos para inclusão da flexão de gênero e/ou auto-identificação de raça e etnia”.

Esta meta não era, contudo, prioritária. Entendíamos que ela não era geradora de mudanças significativas, mas tinha efeitos políticos importantes. Seguramente, parecia ser a meta mais fácil de ser aprovada, no entanto sua aprovação e divulgação gerou uma reação considerável, especialmente no Departamento de Literatura e Linguística. Professores e professoras deste Departamento demonstraram seu inconformismo com o conteúdo da Portaria sobre a flexão de gênero, exigindo a sua suspensão. O argumento central desta manifestação dos/das professores/professoras seria a ignorância linguística da Comissão, bem como a ofensa à língua pátria, tendo em vista que na língua portuguesa prevalece sempre o gênero masculino. Esta reação inconformada ficou mais restrita ao ambiente da Internet, mas em nossa avaliação é indício da incompreensão do debate sobre o gênero no espaço institucional universitário, senão mesmo da irrelevância que os detentores do notório saber relegam os estudos de gênero, além de algumas pitadas generosas de proverbial conservadorismo.

Outra frente de trabalho que se mostrou bastante resistente foi o processo de sensibilização das pessoas responsáveis por diferentes setores da universidade para a igualdade de gênero e étnico-racial. Foram realizadas reuniões com as pessoas responsáveis pela tecnologia da informação na universidade com a finalidade de alterarmos formulários para que as pessoas possam se identificar em relação ao sexo como autodefinição.

Em relação a estas questões administrativas e de processos relativos aos dados institucionais, havia também problemas políticos em relação aos próprios grupos e coletivos da universidade. Não bastava simplesmente a inserção de novas informações ou a flexão de gênero na linguagem dos documentos oficiais da universidade. Fazia-se necessário compreender melhor as discussões e demandas do movimento LGBTTT na UFPR e no âmbito das instituições de ensino superior que já haviam realizado mudanças quanto à auto-identificação.

O trabalho na Comissão mostrou como se fazia necessário que todas as pessoas vinculadas à instituição conhecessem as discussões básicas relativas ao gênero, à sexualidade, cor ou raça. Para tal, deliberou-se realizar cursos de extensão, e assim o fizemos por duas vezes, em seis tardes. Não houve resistências aos cursos, nem durante as diversas reuniões realizadas com técnicos; ao contrário, encontramos, da parte dos/das técnicos/as presentes, uma simpática e promissora acolhida. Foram convidadas também pessoas da Prefeitura Municipal de Curitiba, do SESI⁵ e da Itaipu Binacional, para falarem de suas experiências com esta discussão em torno do Programa Pró-Equidade.

Em reunião com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), propusemos a criação de códigos de disciplinas comuns nos Setores, com oferta periódica referente aos conteúdos de gênero, sexualidade e diversidade. Discutimos como inserir estes conteúdos nas reformas curriculares que já estavam em andamento e como fazer para discutir a inserção dos conteúdos exigidos pela legislação federal.

Na reunião do dia 18 de fevereiro de 2015, a Comissão do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da UFPR encerrou suas atividades enviando ao Reitor um documento no qual explicava as razões para esta decisão. O documento apresentava uma avaliação das condições reais para a execução das atividades, tema que recorrentemente foi tratado pelas pessoas integrantes da Comissão. A principal questão dizia respeito à inefetividade da coordenação e da execução do planejamento da Comissão, tornan-

5- Serviço Social da Indústria.

do impossível a continuidade das atividades ao longo de 2015. Igualmente relevante foi o fato de que parte das atividades previstas para 2014 não foi realizada por falta de gerenciamento e estrutura, como também pela clara inoperância nos encaminhamentos necessários pelos responsáveis institucionais.

Das diferentes ações planejadas durante o ano de 2014, as efetivamente executadas o foram única e exclusivamente por esforço de alguns membros da Comissão, cujo trabalho quase isolado as levou a bom termo. A Comissão se reuniu no espaço da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e sem convocação, durante a maior parte do tempo em que vigoraram suas atividades no ano de 2014, constituindo um gesto de voluntarismo dos membros efetivamente envolvidos.

Os cursos de capacitação desenvolvidos pela Comissão, sobretudo no caso do segundo curso, tiveram assistência reduzida devido à divulgação deficitária, tardia e pouco clara, da parte do órgão executor. A construção de uma Base de Dados sobre colaboradores da UFPR não chegou ao resultado almejado e planejado para 2014. A portaria sobre linguagem inclusiva e a resolução sobre a extensão dos direitos dos servidores públicos federais com o diagnóstico de deficiência aos seus familiares e/ou sob condição de Tutela, Curatela, procuração e/ou Responsabilidade, efetivamente elaboradas pela Comissão, foram encaminhadas para a presidência da Comissão, mas sem retorno. O processo de garantia da estrutura mínima para os serviços de secretaria e espaço físico, tendo em vista a proposta de criação do centro de atendimento às vítimas de violência, não recebeu atenção suficiente até o presente momento, produzindo desgastes pessoais e morais para as pessoas envolvidas, nomeadamente a enfermeira que havia sido designada para tal função.

Não obtivemos igualmente resposta quanto à ampliação da Comissão. Em 2014 durante 10 meses nos reunimos para planejar e propor atividades, sempre enfrentando a falta de apoio executivo e gerencial. Ainda assim o fizemos, o que resultou na articulação de várias atividades, mesmo que em atraso, ou que simplesmente haviam sido negligenciadas pelo órgão executor.

Ressalte-se que, em todas as reuniões, foram feitos encaminhamentos e estes sempre esbarraram na execução, exigindo o reagendamento de reuniões para replanejamentos novamente inefetivos. Finalmente, levando em conta esses problemas de execução e avaliando que o processo de implementação das ações previstas para 2015 não seria efetivo, ficou evidente a impossibilidade de continuar as atividades da Co-

missão devido à falta de condições estruturais, de recursos, de pessoal e, sobretudo, de gerenciamento. Frente a este quadro só restou a decisão de encerrar os trabalhos da Comissão.

No entanto, a UFPR recebeu a certificação do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça⁶, ainda que por razões que claramente eram de interesse político, mais do que por comprometimento com a execução de todas as ações propostas, conforme os fatos revelaram ao longo do processo de trabalho daquela Comissão. No mais, foi um prêmio recebido pelo então reitor, com a participação do coordenador da Comissão nomeado por ele, que sequer esteve presente em todas as reuniões e deixara de realizar uma série de encaminhamentos necessários à execução do planejamento. O relatório enviado à Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres não correspondia ao que havíamos realizado nas 30 reuniões de planejamento e foi escrito por membros da Comissão que não estiveram nas reuniões.

Concomitantemente a este processo tumultuado da Comissão do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da UFPR, o Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (LABIN), do Setor de Educação, juntamente com a Rede Diversidade⁷, elaboravam a proposta de legislação interna à UFPR (Resolução) a respeito do nome social. À época, em e-mail pessoal recebido por uma das autoras do texto da Resolução que era integrante da Comissão do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça da UFPR, assim escreveu: “A Rede fez uma discussão muito qualificada, com os movimentos sociais e *experts* em legislação, sobretudo com Roger Raupt, da UFRGS, e chegamos a um parâmetro muito avançado, em relação a outras universidades. Acho importante trabalharmos juntos nesse sentido. Seria muito importante que fosse dada uma ênfase à população LGBT da universidade, pois as violências são enormes, sobretudo em relação às pessoas trans” (Correspondência pessoal).

A Resolução nº 29/15, do CEPE/UFPR⁸, aprovada em 26 de junho de 2015, dispõe sobre o uso do nome social por pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros), para fins de inscrição nos processos seletivos e registros internos de estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A mesma leva em conta artigos da Constituição Federal que determinam “como princípios, direitos e garantias fundamentais: a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a promoção do bem estar de todos e to-

6- Informação disponível em: < <http://www.spm.gov.br/assuntos/mulher-e-trabalho/programa-pro-equidade-de-genero-e-raca/programa-pro-equidade-de-genero-e-raca-5a-edicao/empresascontempladas5ed.pdf>. > Acesso em: abr 2017.

7- Assim chamada porque reunia grande quantidade de coletivos com representação de interesses e experiências diversas ao redor de um tema comum, a resolução jurídica e burocrática do nome social na UFPR.

8- Conselho Universitário da UFPR

das sem preconceitos, a igualdade perante a lei e a laicidade do Estado”. O documento também segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei federal que estabelece “igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e pluralismo de ideias, respeito às liberdades individuais de gênero e sexuais, gestão democrática do ensino público, valorização das experiências extraescolares e vinculação entre educação e as práticas sociais”.

Esta foi uma grande vitória dos grupos envolvidos nesta Rede da Diversidade, porque finalmente as pessoas travestis, transexuais e transgêneros foram reconhecidas pela legislação institucional, ainda que este fato, por si só, não seja necessariamente garantia de direitos, mas visibiliza sua presença e suas lutas. À época, em entrevista para a TV/UFPR, se escreveu: A coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR e professora do Departamento de Ciências Sociais, Marlene Tamanini, conta que esta decisão é fruto de uma longa discussão sobre o tema que envolveu diversos órgãos da sociedade civil. ‘Esta é uma atitude mais do que necessária e sinaliza a disposição intelectual e formativa para a garantia de direitos humanos’. Afirma, acrescentando que o documento é importante também no âmbito legal, dando suporte nos casos em que se faça necessário. ‘A resolução é uma sinalização em direção a uma instituição mais democrática e igualitária, que se preocupa em produzir possibilidades, instrumentos e diálogos capazes de respeitar a diversidade como direito dos indivíduos’. Para Marlene, esta deliberação pode orientar a atuação de técnicos e professores, sobre o tratamento e o valor do respeito às pessoas LGBT. ‘Não é uma ideia. Essas pessoas existem, vivem na Universidade e na sociedade, e precisamos criar condições de igualdade e tolerância, para termos uma convivência diversa’⁹.

Em 2015, segundo análise detalhada do contexto, realizada por Langnor em sua dissertação de mestrado em Educação, e a partir de um caso de lesbofobia ocorrido no prédio de Arquitetura e Urbanismo, foi criado um canal de denúncias, como uma plataforma *online* chamada “Conte Conosco”. Esta plataforma foi concebida sob muita pressão dos coletivos feministas de estudantes da UFPR.

Também o NEG foi chamado a participar, juntamente com outros coletivos. Este espaço de atendimento de denúncias, na verdade, nada tinha de novo e seguia com os mesmos entraves já vividos pela Comissão de Pro-Equidade, exceto que desta vez se pretendia ser amplo, aberto a toda a comunidade acadêmica, irrestrito e *online*. Sua ação visava criar um canal institucional, a partir do qual as e os estudantes vítimas de

9- Disponível em: <<http://www.ufpr.br/porta.ufpr/blog/noticias/conselho-aprova-o-uso-do-nome-social-de-acordo-com-identidade-de-genero-na-ufpr/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

violência pudessem ser acolhidos. Em meio à necessidade de dar respostas às muitas denúncias, NEG e LABIN estiveram presentes em várias reuniões com a administração da universidade. Neste contexto também se fizeram convites pessoais para reuniões individuais, que mais soaram como cooptação para fins políticos do que para ações efetivas. Os diferentes grupos e coletivos estudantis foram pouco a pouco se afastando e o programa “Conte Conosco”, embora ainda esteja com acesso na página da instituição na Internet, não tem operacionalidade por falta de programas e de pessoas habilitadas para os atendimentos, conforme relataram as vítimas de violência sexual e de gênero que buscaram a plataforma¹⁰.

Desde dezembro de 2016 temos uma nova gestão na administração da UFPR e alguns passos começaram a ser dados em direção a uma política de gênero e de diversidade. Hoje contamos com uma pesquisadora no NEG e do LABIN na administração da UFPR, a Profa. Dra. Maria Rita de Assis César, Pró-Reitora de Assuntos Estudantis. É uma conquista política e seguramente o reconhecimento não só das qualidades de pesquisadora da professora, mas também da relevância dos estudos de gênero e de diversidade sexual por parte da nova administração. Discussões sobre a proposição e a execução de políticas de gênero começam a ser realizadas nesta nova gestão, contando não só com as pesquisadoras do NEG, mas igualmente com representantes de coletivos feministas e LGBTTs, visando ações em prol da equidade de gênero e no combate à violência contra as mulheres e as pessoas trans na universidade.

Estes aspectos aqui narrados são constatações de discursos, linguagens e práticas dissonantes quando contrapostas aos interesses do *modus operandi* das instituições e particularmente das epistemologias, práticas e linguagens que nela circulam. Nosso lugar institucional enquanto pesquisadoras e professoras do NEG é marginal na instituição. Isso se deve, em parte, porque o campo dos estudos de gênero nas universidades brasileiras ainda não é reconhecido como campo epistemológico, mas de ação política feminista, portanto, permanece sob suspeição acadêmica. É frequente que colegas de notório saber ignorem e considerem os debates e as teorias deste campo como irrelevantes e desnecessárias à formação universitária. A expressão coloquial “você do gênero” ou “você feminista”, é muitas vezes acionada para lembrar nosso “lugar subalterno” nas hierarquias dos saberes e dos poderes que estruturam a universidade e que nossa prática política é de “minorias” e talvez, no neste mundo pós-moderno, já seja irrelevante.

Novas epistemologias, apropriação, interpretação, tradução, compartilhamento, des-

10- Disponível em: < <http://www.conteconosco.ufpr.br/formulario/> >. Acesso em maio 2017.

naturalização são todas práticas sociais do saber que exigem criação de espaços para as diferenças e andar corajosamente nas fronteiras, mas isto nem sempre nos posiciona frente à instituição universitária como força política. Sobrecarregadas pelas atividades cotidianas do mundo acadêmico nos falta tempo e mesmo vontade para promover e participar de articulações políticas dentro de uma instituição que defende sua posição por espelho e estabelece suas tão salvaguardadas fronteiras com reproduções sistemáticas dos velhos modelos hierárquicos de discriminar e de agir em suas práticas cotidianas viciadas pelo monopólio da linguagem, dos Mesmos e de suas identidades, que se expressam não só na política, mas também nos espaços autorizados do saber.

Não concluímos este capítulo com um anticlímax. Pelo contrário, mesmo reconhecendo as imensas dificuldades que o campo dos estudos de gênero e da diversidade sexual ainda enfrenta na universidade brasileira e na nossa universidade em particular, vemos sinais positivos emitidos de diferentes lugares. Primeiro, o fortalecimento da pesquisa neste campo de estudos, que hoje é uma realidade incontestada, tendo em vista o número crescente de dissertações de mestrado e doutorado defendidas e de alta qualidade acadêmica. Segundo, começam a se abrir novos espaços políticos nas universidades, ainda de maneira tímida, mas resultante do incansável trabalho dos grupos e núcleos de estudos de gênero e de diversidade, cujas integrantes começam a ocupar espaços de poder na estrutura administrativa da universidade. Por último, um sinal muito positivo vem da mobilização política de estudantes por meio de seus coletivos feministas. São espaços de discussão e de apoio mútuo que hoje, na UFPR, estão mobilizados não só para as denúncias de assédio e de violência, mas também para construir uma pauta política do gênero e da diversidade sexual na universidade, com coragem para enfrentar as dificuldades, as barreiras, mas sem perder a disposição em defesa de uma cidadania plural.

Bibliografía

ADELMAN, M., SILVESTRIN, C. B. (Orgs.) (2002) *Gênero Plural*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná.

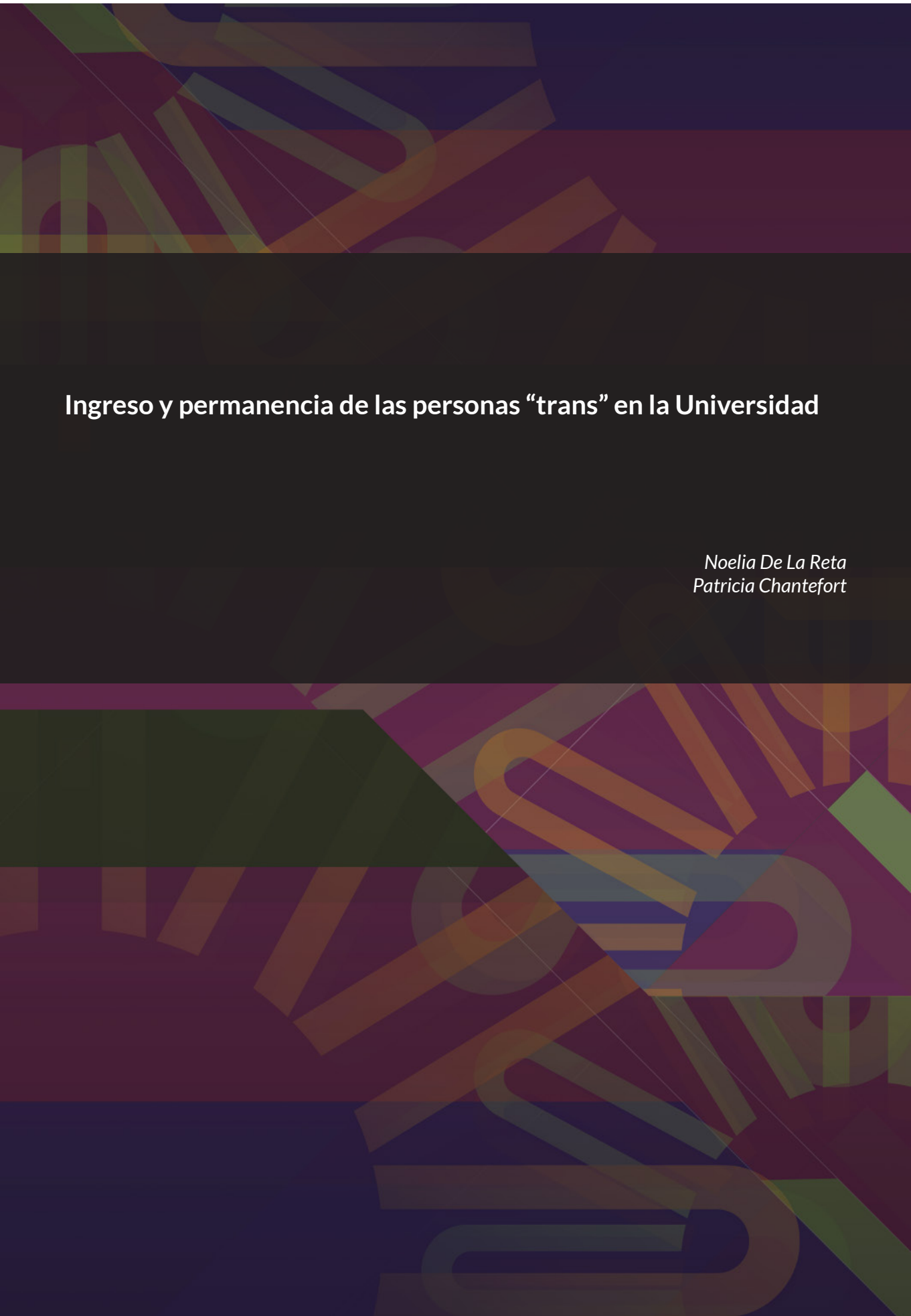
COSTA, A. A. A. & SARDENBERG, C. M. B. (1994) "Teoria e práxis feministas na Academia; os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras". *Revista de Estudos Feministas*, Ano 2, 2º Semestre.

LANGNOR, C. S. L. (2017) *Novos feminismos: Perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na Universidade Federal do Paraná*. Dissertação Mestrado: Universidade Fe-

deral do Paraná, Curitiba, Brasil.

MARTINS, A. P. V. (1986) *Mulheres, luta e poder. A organização de mulheres em Curitiba (1952-1982)*. Curitiba: Conselho Municipal da Condição Feminina/ Prefeitura Municipal de Curitiba. Mimeo.

MARTINS, A. P. V., GUEVARA, M. A. (Orgs.) (2015) *Políticas de gênero na América Latina. Aproximações, diálogos e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial.



Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la Universidad

*Noelia De La Reta
Patricia Chantefort*

Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la Universidad

*Noelia De La Reta*²

*Patricia Chantefort*¹

Introducción

En este trabajo queremos dar cuenta de los avances que se han dado en los últimos años en lo que respecta a la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos en las políticas llevados a cabo por la Universidad Nacional de Cuyo.

Principalmente, nos interesa enfocarnos en las políticas llevadas a cabo en torno al ingreso y permanencia de las personas “trans” en las diferentes carreras de la Universidad Nacional de Cuyo. Es fundamental el sostenimiento de dicha política por parte de la Universidad y la ampliación de derechos en cada Unidad Académica.

Debemos comenzar, diciendo que “trans” es un concepto que permite aglutinar las diversas identidades y formas de tránsito de las personas que adoptan géneros no normativos y diferentes al sexo biológico de nacimiento. Así, con esta nomenclatura se incluyen hombres y mujeres transexuales y personas transgéneros,

Con la llegada del siglo XXI han ido tomado cada vez mayor visibilidad diferentes modalidades amorosas, conyugales, eróticas y parentales que estarían dando cuenta de profundas transformaciones en los modos de subjetivación contemporáneos.

En las sociedades occidentales la modernidad fue conformando una experiencia por la que los individuos iban reconociéndose como sujetos de una “sexualidad” determinada. Pensar la sexualidad como experiencia de dimensión socio-histórica implica poner en consideración la correlación dentro de una cultura entre los campos de saber que se inauguran al respecto, los tipos de normatividad que se establecen, las prácticas eróticas y amatorias que se visibilizan y las formas de subjetividad que se construyen.

1- Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UNCuyo). Licenciada en Filosofía (UNCuyo). Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo). Magister en Filosofía Práctica Contemporánea (UNMdP). Miembra plena del Insitituto de Estudios de Género y Mujeres (UNCuyo). Suplente del Comité Académico de Género de AUGM (UNCuyo). Profesora Adjunta en la Facultad de Educación (UNCuyo).

2- Prof. y Licenciada en trabajo social. Docente adjunta carrera trabajo social espacio gestión social y docente adjunta políticas públicas y derechos humanos de la tecnicatura en educación social de la facultad de educación. Ex Directora de acción social de la secretaria de bienestar universitario. Actualmnte coordinadora de comedor y residencias universitarias.

Considerar la sexualidad como una experiencia histórica implica poner bajo análisis los tres ejes que la constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan sus prácticas y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad. Supone trabajar con un criterio histórico que permita desencializar normatividades conceptuales y criterios morales; analizar las relaciones entre la producción de saberes sobre la sexualidad y las estrategias de los poderes con respecto a ella; puntuar, en cada momento socio-histórico, las características de aquello que se pone en discurso en relación con las prácticas eróticas y placeres; distinguir en cada época los criterios de normalidad-anormalidad, moralidad-amoralidad, legitimidad-discriminación, institucionalización-clandestinidad, libre circulación-encierros.

Se vuelve pertinente, entonces, considerar las transformaciones actuales de los lugares tradicionales de hombres y mujeres denominados -a partir de un momento histórico- heterosexuales, homosexuales y bisexuales, así como también el despliegue de las hoy llamadas diversidades sexuales. Estas operatorias implican desnaturalizar las distintas nomenclaturas “hétero”, “homo”, “bisexual”, “trans”, etc., en tanto aún hoy éstas tienden a operar como identitarias.

Se hace necesario avanzar en construir categorías conceptuales y metodológicas que puedan captar “las lógicas de la diversidad” o “lógicas de la disidencia” en las que se despliegan estos nuevos modos de subjetivación contemporáneos.

Uno de los puntos que se vuelve ineludible indagar será qué lógicas de la diversidad resisten las definiciones identitarias clásicas y cómo se van configurando estas lógicas de la diversidad en un mundo donde hasta hace poco tiempo primó una categorización exclusivamente binaria.

En la visibilización de las llamadas “disidencias sexuales” se desnaturaliza el orden sexual moderno y sus modalidades específicas de producción de identidades sexuales. Tal ordenamiento se ha configurado y desplegado a lo largo de la modernidad occidental desde una lógica identitaria. Pensar la sexualidad en clave identitaria ha configurado un particular ordenamiento por el que las prácticas sexuales otorgan identidad. Así, según el sexo del “partenaire” se dice que alguien es heterosexual o que es homosexual. Esta operatoria define la identidad por el rasgo; es decir, implica tomar un rasgo (el tipo de elección del partenaire sexual) como totalidad que define y otorga identidad operando en el orden del ser.

Esta modalidad de construcción de las sexualidades en clave identitaria se denomina “binaria” porque fija sólo dos términos (hombre-mujer, heterosexual-homosexual). Es “atributiva” porque atribuye determinadas características y no otras a las personas que portan tal identidad. Pero también es “jerárquica” porque ha posicionado las opciones sexuales no heterosexuales como “la diferencia”.

Esta lógica binaria, atributiva y jerárquica ha conformado los a priori epistémicos, políticos, éticos, científicos y estéticos que han desigualado desde diferencias étnicas o religiosas, de género y de clase hasta las opciones sexuales que no responden a criterios heteronormativos. Esto inevitablemente sitúa a las y los diferentes como inferiores, peligrosos o enfermos, es decir, como anomalía.

En síntesis, lo que hoy va quedando fuertemente interpelado es la distribución de los sujetos en dos sexos, y la categoría misma de “la” diferencia sexual. La lógica -identitaria, binaria, jerárquica-, que estableció el paradigma de la sexualidad junto a “la” diferencia como anomalía enferma y peligrosa, pareciera estar siendo desarticulada, desencajada, dislocada, desquiciada, con el paso de la sexualidad a las sexualidades, con el paso de la diferencia a las diversidades.

El derecho a la diferencia o, la diferencia de la diferencia, se vuelve parte fundamental de cualquier intento de reconocimiento, promoción y protección de las existencias individuales. Son pocas las teorías, metodologías y designaciones conceptuales que escapen de las estructuras elementales del pensamiento. En general, funcionan dentro de la perspectiva binaria universalizante, que solamente tolera al individuo blanco, de clase media, heterosexual, macho, viril, seguido en una escala menor de importancia y de reconocimiento por la mujer blanca, de clase media, heterosexual, procreadora, pasiva y sumisa como referencia de normalidad y de derechos.

Se disciplinan los cuerpos, se regulan los placeres y se promueven modalidades de gestión de sí mismo; es decir, los modos de cuidados de sí comprometidos con la reificación de las prácticas y los discursos que dan manutención a los patrones morales impuestos por las leyes, los contratos y las instituciones disciplinarias y de contención, guardianes de la propiedad privada, de la familia nuclear burguesa, de la Iglesia. Se trata de producciones de sujetos constituidos por el fascismo, el machismo, la misoginia y las lesbo/gay/trans/intersex fobias. Estas modalidades de gestión de sí mismo son destructoras de la diferencia y de la vida.

Algunos teóricos “queer” como Judith Butler (1990; 2006), o Paul B. Preciado (2008), entre otros, parten del supuesto de un sistema disciplinario y regulador al servicio del

biopoder, que funciona como importante herramienta de producción y de mantenimiento de la creencia en la heterosexualidad como obligatoria, caracterizándose como procesos de subjetivación heteronormativos.

Este sistema produce regímenes de codificación de verdades que determinan que una persona, al nacer con sexo biológico “macho”, su género será masculino, su deseo heterosexual y su práctica sexual activos: de la misma forma, si una persona nace con sexo biológico “hembra”, su género será femenino, y su deseo heterosexual y su práctica sexual, pasivos. Cualquier expresión sexual y/o de género que escape de esas determinaciones no será reconocida por ese sistema o, en caso de la reconozca, lo hará a través de la clasificación, del diagnóstico, de la patologización, del crimen, del estigma, de la exclusión y hasta de la muerte.

Como posibilidad de reversión de esa mirada comprometida y regida por lógicas de imágenes y de pensamientos estáticos, por regímenes de verdad contruidos por la perspectiva binaria y universalizadora, surge la propuesta de otra perspectiva de construcción de la mirada sobre las expresiones sexuales y de género que escapen del sistema sexo/género/deseo, de las amarras del falocentrismo y de la heterosexualidad compulsoria: el cambio del “o” por el “y”.

No se trata de contraposiciones y/o continuidades conceptuales referidas a ideas de etapas de desarrollo sino de procesos discontinuos e intempestivos del deseo que produce variaciones de intensidades de afectos y conceptos que por sus propias composiciones en tránsito no se fijan, no se cierran, no se cristalizan, manteniéndose en un puro flujo de devenir, un caleidoscopio de multiplicidades, de diferencias en diferencias.

Se trata de un cambio radical de perspectiva metodológica en el que el pensamiento y la mirada no se orientan por el sistema binario, clasificatorio de moralismos cristianos, sino que se compone con lineamientos que tejen otras percepciones, otras imágenes, otras sensaciones, otras reglas de pensamiento. Son procesos de subjetivación singularizadora en oposición a los procesos de subjetivación ajustados a una única norma.

En un sistema de pensamiento estático cualquier análisis respecto de las expresiones “queer” toca el límite de inteligibilidad que él mismo soporta, implica siempre la visión de que la diferencia deberá ser patologizada y medicamentada o, de modo más radical, encarcelada, aprisionada, internada, violentada, excluida, asesinada.

En la perspectiva del pensamiento dinámico hay un alejamiento del modelo esencialista y de la filosofía moral, así como de las clasificaciones y reducciones volcadas hacia la identidad, de modo de romper radicalmente con la idea de unidad, de esencia, de estructura, de totalidad y de individuo. Se trata de privilegiar la idea de sujeto producido por procesos colectivos que tejen los propios sujetos y los constituyen como diversos, múltiples, diferencias de diferencias.

La pregunta por la diferencia abre una serie de cuestiones conceptuales. Se distinguen tres dimensiones problemáticas: una dimensión política en tanto hoy está puesto en crisis el modo moderno de construcción de la igualdad. Una dimensión epistemológica, al ponerse en discusión las formas unidisciplinarias de construcción de los conocimientos. Y, por último, una dimensión filosófica en relación con el ser de la diferencia, que a su vez interroga el desfondamiento de la configuración de las identidades modernas (Fernández, 2013).

Por otro lado, con perspectiva de género hacemos referencia a una epistemología crítica, que da cuenta de los factores históricos, políticos, sociales y culturales, que esconden las construcciones sociales erigidas en torno a la diferencia sexual. La problematización de las relaciones de género rompe precisamente con la idea de su carácter natural, y por lo tanto con las desigualdades naturalizadas.

Puede observarse que las categorías mismas de lo femenino y lo masculino han entrado en revisión. Porque ¿qué es hoy lo propio o característico de cada sexo? Esta crisis atraviesa el conjunto de las relaciones entre hombres y mujeres, como también las relaciones de las mujeres consigo mismas y de los hombres consigo mismos.

A su vez, se cuestionan los ordenamientos sociales basados en las diferencias “naturales” de los sexos. Momento de transformación en lo social, donde comienzan a fisurarse los antiguos vínculos contractuales entre hombres y mujeres. Se vuelve así necesario redefinir el campo de lo legítimo en las relaciones entre los sexos.

Vivimos un momento de trastrocamiento de valores, creencias, hábitos, roles, posicionamientos y relaciones de poder entre los géneros sexuales. Hombres y mujeres no sólo ocupan lugares sociales, eróticos, domésticos que hasta hace muy poco no ocupaban. Se ha abierto un proceso de modificación de la imagen de sí y del otro. Es un momento de una nueva subjetividad.

Por otra parte, una vez aceptado que las nociones mismas de lo femenino y lo masculino se encuentran en un momento histórico de transformación, no puede soslayarse

la enunciación de uno de los problemas teóricos que se encuentran implícitos: ¿Qué es lo femenino? ¿Qué es lo masculino? A esta altura del debate es más sencillo señalar las limitaciones de los enfoques esencialistas que puntualizar formas de pensar la diferencia de los sexos que superen dicha narrativa.

Feminidad, masculinidad son términos que hablan de condiciones inherentes o irreductibles del ser de mujeres y hombres respectivamente; en tal sentido constituyen características pero también categorías a-históricas y universales.

Sin duda pueden observarse ciertos rasgos que constituyen una manera de ser particularizada y diferente para ambos géneros. ¿Qué ha determinado esta diferencia? ¿Su biología, su inconsciente, la sociedad? Cualquiera sea el orden de determinaciones históricas que genera esta diferencia, se ha significado históricamente como inferioridad, legitimando diversas formas de discriminación.

La transgeneridad constituye un espacio por definición heterogéneo, en el cual conviven -en términos no sólo dispares, sino también enfrentados- un conjunto de narrativas de la carne, el cuerpo y la prótesis, el deseo y las prácticas sexuales, el viaje y el estar en casa, la identidad y la expresión de sí, la autenticidad y lo ficticio, el reconocimiento y la subversión la diferencia sexual y el sentido, la autonomía decisional y la biotecnología como instrumento que es, a la vez, cambio de batalla. Es, por lo tanto, un espacio atravesado por una multitud de sujetos en dispersión -travestis, lesbianas que no son mujeres, transexuales, “drag queens”, “drag kings”, transgéneros y todxs aquellxs que, de un modo u otro, encarnamos formas de vida no reducibles ni al binario genérico ni a los imperativos de la hetero o la homonormatividad.

“Nosotras, cuando nos empezamos a organizar allá por 1992, comenzamos a pensar qué nombre le íbamos a poner a nuestras organizaciones y rápidamente surgió el nombre “travesti”, que es la manera en que somos identificadas en la sociedad. Entonces, la idea inicial fue tratar de usar esa palabra con la cual éramos nombradas y empezar a resignificarla. A pesar de la constante lucha que mantenemos y más allá de nuestras pintorescas presencias, nuestras llamativas pinturas, nuestras impresionantes alturas, nuestros turgentes pechos con su abundante silicona, aún somos invisibles” (Berkins, 2003: 9).

La relación de coextensividad planteada por la perspectiva de género entre la transgeneridad y el sistema biotecnológico como opresión se vincula, además, con la profunda identificación entre diferencia sexual y humanidad sexuada. En este sentido, la apelación transgénica, para quienes quieran y puedan, escucharla, no consiste

–solamente– en el llamado a una poshumanidad protésica, sino a la visibilización del carácter protésico de la idea misma de una humanidad organizada por la diferencia sexual como sentido. La persistencia de la humanidad sexuada –no como factum, sino como ideal regulativo– continua trabajando intensamente al interior de la perspectiva de género, mermando su capacidad para recibir, hospitalariamente, formas de vida que tienen lugar más allá de las fronteras de esa misma humanidad –como espacio cercado y como Ley (Meyerowitz, 2002).

Género no normativo

El enfoque de Derechos Humanos abarca lo que se conoce como derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales que se reconocen a todas las personas por el sólo hecho de serlo, sin discriminación por razones de sexo-género-sexualidad, procedencias, religión, edad, clase social, etc. Se trata de un cuerpo indivisible e interdependiente, incorporado en los tratados internacionales de los Derechos Humanos y la legislación interna, de manera que han de ser garantizados por los Estados a la ciudadanía.

Las luchas de las personas “trans” por acceder a mejores condiciones de vida son parte de la cotidianidad en Argentina. Según un informe publicado con motivo del Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia, que se conmemora el 17 de Mayo, se observó que la ley dio lugar a un incremento en el acceso a la salud, la educación, el trabajo, y al ejercicio de derechos políticos y civiles.

Este estudio de la Fundación Huésped y de la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina (ATTTA) revela que desde la promulgación de la ley en 2012, más de la mitad de la población “trans” ha realizado ya el cambio de identidad en su DNI.

Además de producirse cambios significativos en la forma en que los trans están incorporándose a la sociedad o son tratados por sectores tradicionalmente hostiles a este colectivo.

En el ámbito de la Salud, casi la mitad evitaba asistir a un centro de salud por miedo a ser discriminado hace dos años, con las consecuencias que eso traía para su bienestar.

En este sentido, es que las universidades, deben generar políticas integrales, de conformidad con el plexo normativo vigente, destinadas a garantizar el cumplimiento de

los derechos humanos reconocidos. En este sentido estas aparecen como agentes claves en la promoción de la igualdad de género y en la protección de los derechos de las mujeres y de las personas trans, fundamentalmente a lo que se refiere al diseño e implementación de acciones que garanticen condiciones de acceso y permanencia de las de los mismos en el ámbito educativo.

La perspectiva de género en las políticas de bienestar universitario de la Universidad Nacional de Cuyo-Mendoza

Actualmente, desde la Universidad Nacional de Cuyo se llevan a cabo diversas acciones, investigaciones y proyectos que asumen la protección de los derechos de las mujeres y de las personas “trans”. Entre los mencionado se destacan el Instituto Multidisciplinario de Estudios de Género y Mujeres de la Universidad Nacional de Cuyo (IDEGEM), proyectos de investigación, tesinas, presentación de libros y manuales, proyectos de extensión universitaria, cátedras optativas, etc.

Existen también una serie de medidas llevadas a cabo desde la Secretaría de Bienestar Universitario con el **objetivo principal** de *impulsar e institucionalizar un Espacio de promoción y fortalecimiento de la perspectiva de género y derechos humanos desde la Secretaría de Bienestar Universitario, que promocióne la incorporación transversal de la perspectiva de género y derechos humanos en todos los ámbitos de incidencia de la misma.*

Los objetivos específicos de este programa son los siguientes:

- 1.- *Crear un espacio de formación permanente para el personal de la SBU, en género y derechos humanos*
- 2.- *Crear un espacio de consejería individual para estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo, en materia de sexualidades, derechos sexuales y reproductivos, identidad de género y violencia patriarcal.*
- 3.- *Crear un espacio de sensibilización en género y derechos humanos a través del desarrollo de talleres dirigidos a estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo.*
- 4.- *Sistematizar la información obtenida en las prácticas a fin de producir herramientas de intervención y sensibilización.*
- 5.- *Ofrecer asesoramiento especializado en materia de género y derechos humanos a*

otras áreas, departamentos y profesionales que integren la Secretaría de Bienestar Universitario y la Universidad Nacional de Cuyo.

6.- Promover una red de abordaje de situaciones de violencia contra las mujeres, discriminación por razón de género y/o sexualidad y acceso a derechos sexuales y reproductivos.

7.- Promover buenas prácticas en la intervención en violencia patriarcal y acceso a los derechos sexuales y reproductivos.

Beca “Identidades Plurales”

En el marco del reconocimiento de derechos, esta iniciativa posibilita avanzar en la deconstrucción del binomio sexo-género, reduciendo las relaciones asimétricas de poder en la realidad de las personas “trans”. Con ello, esta Universidad busca reducir las desigualdades a las que son sometidas estas personas, ya que posibilita condiciones para el acceso y permanencia equitativas en el ámbito académico.

La presente reglamentación de la beca se encuentra enmarcada en la Ley 26.743 sobre Identidad de género, la cual ha sido sancionada y promulgada en el 2012, protegiendo derechos que históricamente habían sido vulnerados, estigmatizados y violados por razones de identidad de género no normativas.

De este modo, no se trata solamente de conquistas en pos de la igualdad formal o del fortalecimiento abstracto de la ciudadanía, sino de acciones y políticas públicas que habiliten el acceso real a servicios y recursos para el ejercicio pleno de derechos en tanto ciudadanos y ciudadanas de este país. Esto a su vez conlleva el fortalecimiento subjetivo y empoderamiento de las personas que hasta el momento han permanecido como grupos subalternos.

La Universidad en tanto actor clave en la construcción de políticas de inclusión social que tiendan a reducir las desigualdades existentes, con esta línea de becas hace efectivo el derecho a la educación, dispuesto en la ley nacional de educación 26.206 junto con la anteriormente nombrada Ley de Identidad; a partir de lo cual se abren posibilidades de transformación en las condiciones de vida de este colectivo.

El Estado debe implementar acciones positivas para que el acceso a un derecho, en este caso el de la educación, no sea meramente formal o declarativo sino para que

sea real. El colectivo “trans” se encuentra en desigualdad de condiciones históricas, por lo cual requiere políticas específicas y especializadas y que además atienda a una problemática desde una mirada especializada. Una de las dificultades mayores tiene que ver con el acceso al derecho del trabajo, vinculado el mismo con la formación y el derecho a la educación.

Cabe destacar que entre los antecedentes en el ámbito Universitario, se encuentran, por un lado, la Ordenanza N° 8/2011 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNCuyo, referida al reconocimiento y respeto a la identidad de género autodesignada de los/as estudiantes.

Por el otro, en esta misma unidad académica, el Proyecto Integral de Identidad de Género (Ordenanza N°16/15 – CD), el cual reconoce de forma integral y concreta las distintas identidades de género en las gestiones administrativas, modificando la categoría “sexo” por “género”, y agregando la opción de “Transgénero-Otro” (formularios digitales y papel).

La beca tiene por objeto facilitar el ingreso, permanencia y egreso de las personas “trans” en cualquiera de las carreras dictadas por la Universidad Nacional de Cuyo, garantizando el respeto a la identidad de género autodesignada, durante su trayectoria educativa. Se respetará el nombre de pila adoptado por la persona, aunque sea distinto al consignado en su Documento Nacional de Identidad, amparado por el derecho al libre desarrollo personal (artículo 11, Ley 26.743); el cual se utilizará para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, a fin de garantizar un trato digno, tal y como lo dispone el artículo 12 de la mencionada ley.

La beca consiste en otorgar mensualmente una suma de dinero en efectivo en concepto de ayuda económica y el servicio de comedor (almuerzo de lunes a viernes, exceptuando días feriados y de receso invernal).

Una vez adjudicada la beca el/la estudiante deberá asistir a los encuentros grupales, y las instancias individuales que se requiera. Los mismos se realizan con los objetivos de generar espacios de orientación y acompañamiento, identificando distintos factores que pudieran afectar al desarrollo integral de los/as estudiantes. Y, a la vez, fomentar la integración e identidad estudiantil, favoreciendo las relaciones interpersonales y aportando a su proyecto de vida universitario.

Actualmente se encuentran estudiando en la Universidad ocho personas cuya identidad sexual es transgénero, de las cuales 6 están en situación de becas.

Espacio de Consejerías

En el ámbito de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, una de las formas de concretar el acceso a estos derechos es a través de consejerías individuales que garanticen atención y asesoramiento integral libre de sesgos de género, a lxs estudiantxs en relación con el acceso salud sexual y reproductiva, asesoramiento y acompañamiento en situaciones de violencia patriarcal, expresión de sexualidades disidentes, identidades de género, intervención en situaciones de discriminación, entre otras.

Finalmente las consejerías deben constituirse como espacios garantizadores de trato adecuado que brinden información en tiempo y forma, escucha atenta, como también promuevan y respeten la autonomía de las personas que asisten a los mismos.

Estas consejerías están disponibles para el total de los estudiantes así como para el personal o equipos de la Universidad que quiera consultar asesoramiento especializado. Temáticas:

Violencia patriarcal: asesoramiento legal, acompañamiento psicológico, información sobre centros de atención y espacios asistenciales, asesoramiento para realizar acompañamientos en situaciones de violencia contra las mujeres.

Sexualidad e identidades de género: sexualidades disidentes: acompañamientos, identidades de género: acompañamientos y asesoramiento sobre redes y recursos, derechos sexuales y reproductivos: orientación, asesoramiento integral.

Espacios en Residencias Universitarias

Esta beca, tiene por objeto otorgar en forma gratuita una plaza en la Residencia Universitaria de Cuyo (RUC) aquellas mujeres o personas lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales, intersex y queers (LGTTTIBQ) que atraviesan situaciones de violencia de género y que precisan un lugar para vivir. La beca incluye también el acceso al Servicio de Comedor (almuerzo de lunes a viernes, exceptuando días feriados y periodos de receso).

Cada año la Dirección de Acción Social establecerá un número de plaza destinada al Programa Mujeres Libres, que las mismas no serán ocupadas según el orden de mérito anual sino que estarán dispuestas durante todo el ciclo lectivo para las consultas espontaneas.

El periodo de duración de la beca se evaluado para cada situación particular por el equipo interdisciplinario de trabajo. Una vez definido, la Dirección de Acción Social notificara a la estudiante beca, para firmar un convenio de acuerdo. Este periodo no puede extenderse por más de once, y no cubrirá el mes de enero.

Cupo Laboral Trans

Se está implementando desde el Comedor Universitario la posibilidad de incorporación de estudiantes “trans” que realicen eventualmente el trabajo de eventos del comedor con servicio de moxzs es un proyecto que se comienza a incentivar para brindar la posibilidad de acceso al trabajo en la misma Universidad. Si bien legalmente no existe un trabajo específico, en la Prov de Bs As existe un proyecto de ley.

Perspectivas y desafíos

La inclusión de la perspectiva de género y el enfoque de Derechos Humanos en los ámbitos de la educación implica una serie de desafíos de diversa índole e importancia.

En particular, nos interesa resaltar los desafíos que se le presentan a la Secretaría de Bienestar Universitario y a la Universidad Nacional de Cuyo en pos de institucionalizar los proyectos antes señalados para que los mismos no dependan de voluntades políticas o de gestión, sino que tengan partidas presupuestarias, personal y todo lo necesario para que funcionen.

El contar con estos requisitos permitirá tender una red a largo plazo que convierta a estas políticas en realmente inclusivas y protectoras y que no sean solo políticas focalizadas que se pierden en el tiempo.

La formación de profesionales, estudiantes, etc. con estas perspectivas permitirá que esta posición incida en sus prácticas cotidianas y lleguen a toda la comunidad, está de más decir, en estos ámbitos la importancia de que los profesionales de la salud, el derecho, profesores, etc. sean formados en perspectiva de género.

Bibliografía

BERKINS, L. (2003) “Eternamente atrapadas por el sexo”, en FERNÁNDEZ, J., D’UVA, M. & VITURRO, P. (comps.), *Cuerpos Ineludibles. Un diálogo a partir de las sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Ají de Pollo.

BUTLER, J. (1990) *El género en disputa*. Madrid: Paidós.

BUTLER, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, A. M. (2013) *La diferencia desquiciada. Género y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A. M. (2014) *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

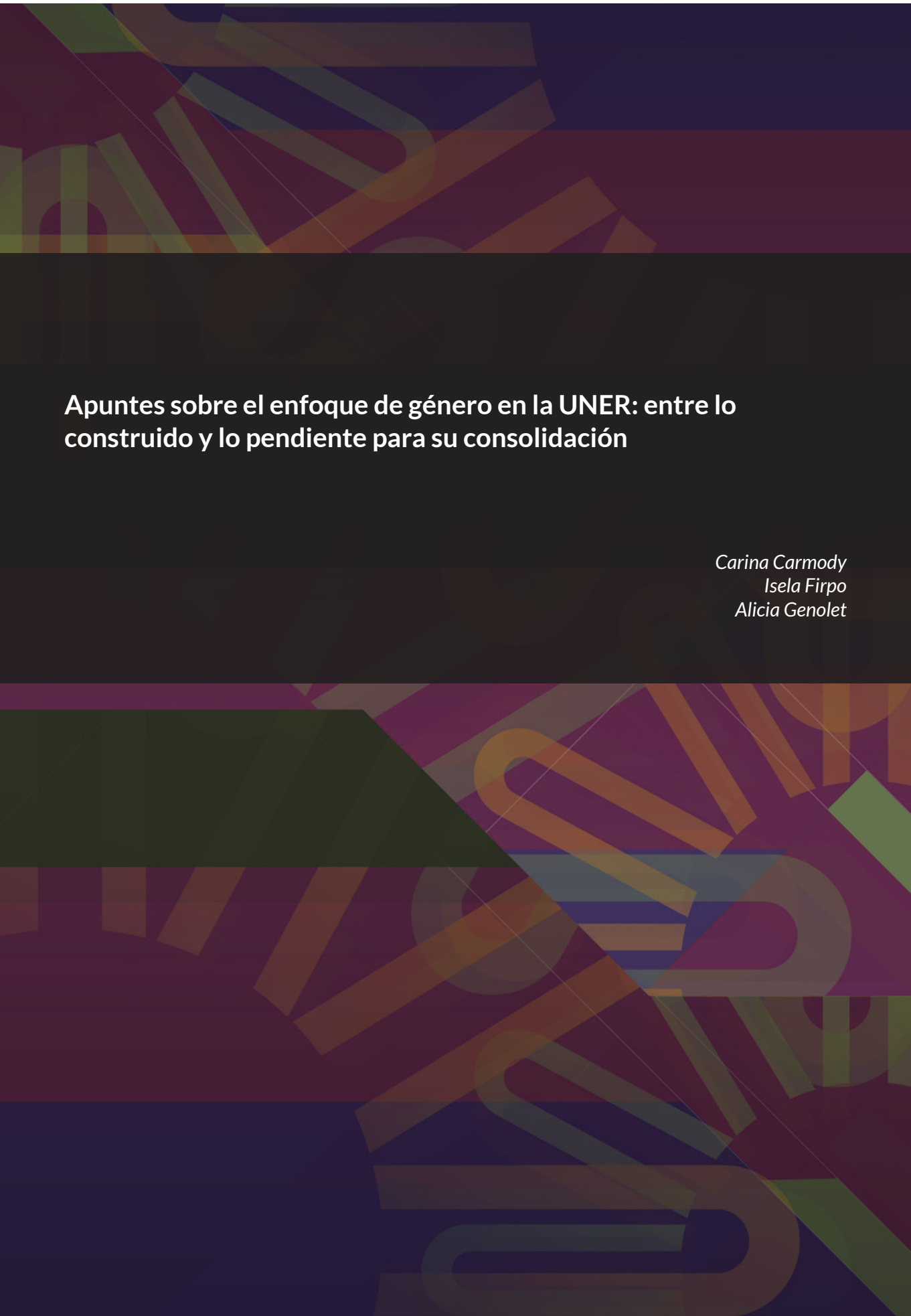
Ley Nacional 26.743 sobre Identidad de Género.

MEYEROWITZ, J. (2002) *How Sex Changad. A History of Transsexuality in the United States*. Cambridge: Harvard University Press.

Ordenanza N° 8/2011 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Ordenanza N°16/15, Proyecto Integral de Identidad de Género.

PRECIADO, B. (2008) *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Barcelona: Paidós.



Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación

*Carina Carmody
Isela Firpo
Alicia Genolet*

Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación

Carina Carmody¹

Isela Firpo²

Alicia Genolet³

Introducción

Nuestra reflexión acerca del enfoque de género en la UNER se nutre de dos producciones previas⁴ y procura ilustrar a grandes rasgos sobre lo construido en este orden, tanto como problematizar una de las tantas asignaturas pendientes para su consolidación, cual es la transversalización de esta perspectiva en el ámbito de nuestra universidad.

Partimos de una breve caracterización de esta última, a fin de encuadrar institucionalmente el proceso y precisar sus márgenes. Identificamos a renglón seguido ciertas marcas de origen y analizamos algunos aspectos centrales de su devenir, haciendo particular hincapié en la Facultad de Trabajo Social como referente ineludible en la trayectoria gestada. Abordamos por último, qué entendemos por transversalización del enfoque de género en la Universidad y por qué constituye a nuestro criterio, un vector de consolidación en este sentido.

1- Lic en Trabajo Social, Magister en Trabajo Social – FTS - UNER. Docente-Investigadora. (Categoría IV) - Profesora Adjunta Ordinaria en la asignatura Salud Pública de la Carrera Lic en Trabajo Social de la UNER. Profesional en ejercicio en el campo de la salud pública. Trayectoria vinculada a los estudios de género y al campo de la salud colectiva, con énfasis en el análisis de las estrategias de intervención del trabajo social en este campo.

2- Asistente Social. Magister en Trabajo Social. Profesora Adjunta Ordinaria en la Facultad de Trabajo Social (UNER). Ex Asesora Académica de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe. Representante Titular de la UNER en Comité Académico de Género de AUGM.

3- Lic. en Trabajo Social (UNER). Magister en Trabajo Social (UNER). Profesora Adjunta Ordinaria en la asignatura Salud Pública (UNER). Profesional en ejercicio en el campo de la salud pública.

4- Nos referimos a la exposición de la Mgter. Nora Das Biaggio, sobre el cuadro de situación respecto a investigaciones desarrolladas en el ámbito en la Universidad Nacional de Entre Ríos sobre problemáticas de género, en el 2do. Encuentro de Investigaciones sobre Problemáticas de Género del Litoral que tuvo lugar en la Facultad de Trabajo Social dependiente de la UNER en el año 2013. También a la ponencia “Estudios de Género en la UNER: tensiones entre lo construido y los nuevos desafíos de legitimación” de la Mgter. Alicia Genolet y las Licenciadas Lorena Guerriera y Carina Carmody, presentada en un Workshop el mismo año, en la Universidad Nacional del Litoral.

Acerca de la Universidad Nacional de Entre Ríos como encuadre institucional

En comparación con otras universidades del país la UNER es relativamente joven, pues su creación data del año 1973. Integra el Sistema Público de Educación Superior que considera esta última como un derecho y un bien social, garantizando la gratuidad de los estudios de grado. Sus actividades se centran en la docencia, la investigación y la extensión, como pilares básicos del acontecer universitario.

Cuenta actualmente con 30 carreras de pre-grado, en su mayoría tecnicaturas de cohortes cerradas y dictado a término, y otras como títulos intermedios de licenciaturas o ingenierías. En el grado se desarrollan 23 carreras y en el cuarto nivel con 31 posgrados (de los cuales son 16 especializaciones, 12 maestrías y 3 doctorados)

El Rectorado tiene su sede central en Concepción del Uruguay y una subsede (Casa de la UNER) en Paraná, mientras que las facultades que la componen, se distribuyen en distintas localidades de la Provincia de Entre Ríos y según el siguiente detalle: Facultad de Ciencias de la Salud (Concepción del Uruguay- Sede Central); Facultad de Ciencias de la Alimentación y Facultad de Ciencias de la Administración (Concordia); Facultad de Bromatología (Gualectuaychú); Facultad de Ciencias de la Salud (Villa-guay- Subsede); Facultad de Ingeniería y Facultad de Ciencias Agropecuarias (Oro Verde- Distrito Sauce- Departamento Paraná); Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Trabajo Social y Facultad de Ciencias Económicas (Paraná capital).

Tal modo de distribución, conlleva un funcionamiento disperso y obstaculiza en algún punto, la posibilidad de realizar trabajos inter-facultades e inter-disciplinarios. Es dable destacar sin embargo, que la UNER cuenta con dos posgrados interinstitucionales: el Doctorado en Ciencias Sociales(desarrollado en forma conjunta entre las Facultades de Trabajo Social, Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas) y el Doctorado en Ingeniería (desarrollado en forma conjunta entre las Facultades de Ingeniería, Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Alimentación).

Siguiendo a Palomar Versa (2004) interesa señalar en este marco, que la consideración sobre el papel del género en el proceso organizador de las relaciones sociales, atravesando de hecho la capilaridad de lo social y concretizándose en diversas prácticas, fue introducida paulatinamente en la trama institucional de la UNER, por algunas figuras señeras de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social, cuya preocupación cobró en principio la forma de estudios sobre problemáticas vinculadas

a la vida de las mujeres, entre mediados de los 80 y principios de los 90.

Dichos estudios operaron como línea orientadora de un proceso, que efectivizó en su momento y de manera situada, lo estipulado en el documento de la comunidad internacional sobre la Educación Superior en el Siglo XXI⁵, respecto a la promoción de los estudios de género y/o relativos a las mujeres como un campo eminentemente estratégico, en la transformación de la educación superior en particular y de la sociedad en general.

De referencias y marcas de origen en el proceso

Sin poner en desmedro los tránsitos que han procurado construirse en este sentido en algunas unidades académicas de la UNER, es dable subrayar no obstante, que la Facultad de Trabajo Social pasó a constituirse como un referente ineludible sobre las temáticas de género, acreditando una extensa y nutrida trayectoria de trabajo a través de los años vía la docencia, la extensión y la investigación, mediante acciones mancomunadas con distintas organizaciones de la sociedad civil y/o instituciones público-estatales del ámbito local, regional, nacional e internacional.

De allí la conveniencia de identificar ciertas “marcas de origen” del enfoque de género en la investigación en Trabajo Social y en una usina de formación que integra la Universidad Nacional de Entre Ríos.

La práctica de la investigación se inaugura en la Facultad de Trabajo Social a comienzos de los noventa e incluye desde sus inicios estudios sobre problemáticas vinculadas a la vida de las mujeres, como plano de indagación ineludible para la disciplina y en clave de interrelación entre prácticas académicas, intervenciones profesionales y movimiento social de mujeres.

La influencia de las teorías críticas (incluidas por supuesto las teorías feministas) pondrá en juego así, una visión en la construcción de conocimiento capaz de no escindir teoría y práctica, investigación e intervención, bajo la convicción que no se trata sólo de comprender el mundo sino también de transformarlo.

Se parte de considerar que la producción de conocimientos desde el feminismo está

5- Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO. 9 de octubre de 1998, París.

sustentada en el nexo profundo que debe existir entre la actividad académica y la presencia política en los movimientos sociales, esto posibilita el enriquecimiento de ambas prácticas y colabora en la puesta en marcha de propuestas fundadas que contribuyen a interpelar el espacio público (Genolet, 2009: 231).

Es al amparo de estas premisas que se construye el campo de conocimiento relativo a las teorías de género: en los modos de vincular la investigación en la universidad y la lectura de diferentes demandas sociales expresadas por los grupos de mujeres.

Las primeras propuestas fueron impulsadas en este orden, por algunas docentes que comienzan a participar en 1985 del Movimiento Social de Mujeres y a trabajar simultáneamente en educación popular. Ello les permite contactarse con las nuevas perspectivas del feminismo latinoamericano y las experiencias que portaban las compañeras exiliadas del exterior e interior que devuelve la democracia, tras la dictadura cívico militar imperante en el país hasta 1983 y que, al decir de Barrancos “decididas o más discretamente se encolumnaron en el feminismo” (2005: 8).

Atento a lo argumentado por Barrancos (2005) sobre cómo fue entretejiéndose el vínculo entre militancia política de las mujeres y el conocimiento regular acerca de ellas, mediante estudios específicos en universidades argentinas durante los noventa, bien cabe reconocer de este modo que fueron precisamente esas docentes quienes lo habilitaron en el ámbito de la UNER.

Sus inquietudes se cifraron en determinadas temáticas a investigar⁶, en una década particularmente adversa para Argentina y América Latina como la de los noventa, caracterizada por el auge del neoliberalismo y sus correlatos de empobrecimiento y exclusión para una amplia gama de sectores sociales. Fueron principalmente las mujeres quienes salen a paliarlos en esta coyuntura, mediante su accionar en numeras agrupaciones y emprendiendo disputas políticas en el espacio público que iban, desde la defensa de los derechos humanos a diferentes formas de garantizar la reproducción cotidiana de la vida.

En tanto manifestaciones de la cuestión social contemporánea, esos procesos de empobrecimiento y de distintas desigualdades que involucraban a las mujeres daban cuenta de singularidades relativas a la historia de los cuerpos sexuados, plausibles de comprender en su exacta medida, a condición de adoptar nuevos lentes para el

6- La primera investigación desarrollada en este sentido en la Facultad de Trabajo Social-UNER y durante el período 1993/1997 se tituló “Aproximación a la problemática de la identidad de la mujer popular”. Fue dirigida por Alicia Genolet y el equipo de trabajo estuvo integrado por Nora Das Biaggio, Carmen Lera, María Cristina Gelsi, Silvina Musso y las por entonces alumnas becarias, María E. Gabrielli y Silvia Primo.

régimen de mirada, desde esa relación estratégica con el mundo que constituye según Foucault (1992a; 1992b) el conocimiento de lo real.

La adscripción al enfoque teórico de género aportó en este sentido una indudable potencialidad analítica respecto a situaciones heterogéneas, a la hora de dimensionar no sólo las experiencias femeninas, sino también y fundamentalmente, los efectos reiterados de opresión y/o discriminación que dichas experiencias traducían a nivel macro y micro social (Amigot Leachey Pujal i Llombart, 2009).

Implicó simultáneamente, una comprensión más clara y exhaustiva sobre tópicos tales como la relación entre capitalismo y patriarcado, la división sexual del trabajo, las desigualdades de género en los espacios público y privado, la distribución desigual de bienes materiales y simbólicos, entre otros.

Contribuciones y consolidación del enfoque de género al ámbito académico y social.

En términos de construcción de conocimiento situado y contribución al acervo teórico de los estudios de género desde la Facultad de Trabajo Social dependiente de la UNER, cabe mencionar en esta línea las investigaciones que se fueron desarrollando hasta nuestros días:

- *Construcción de las identidades de mujeres de sectores populares en la Ciudad de Paraná (1992-1995).*
- *Relación entre la profesión de Trabajo Social y el rol asignado a las mujeres. (1995-1997)*
- *Mujeres adolescentes. Maternidad y anticoncepción. Enfoque cuali-cuantitativo. (1999/2002)*
- *Relaciones de género en la prostitución. La construcción social de nuevas subjetividades. (2001/2003)*
- *Maternidad adolescente: estudio de las prácticas maternas de mujeres pobres en la ciudad de Paraná (2002/2005)*
- *La madre de la/el niña/o incestuada/o. Subjetividad y poder desde un enfoque de género (2004/2007)*

- *Las prácticas profesionales en situaciones de incesto: género, generación y poder en la construcción de subjetividades (2007/2011)*
- *La mujer como sujeto de las políticas orientadas a la pobreza. Un estudio de los programas de transferencias de ingreso implementados en la Provincia de Entre Ríos en perspectiva de género (2011/2014)*
- *Construcción social del incestuador en la justicia penal: un estudio desde el enfoque de género (2011/2015)*
- *Relaciones intra-género en asociaciones civiles de mujeres contra la trata de personas con fines de explotación sexual (2015/2018- En ejecución)*
- *Prácticas de cuidado de niños menores de 4 años, que realizan las familias en situación de pobreza en la zona noroeste de la ciudad de Paraná. Un estudio desde la perspectiva de género (2015/2018- En ejecución)*
- *Estudios de las mujeres en ciencia política: La producción científica-académica sobre el rol de las mujeres en escenarios de poder y de toma de decisión (2012-2014)*

Asimismo a nivel de la formación de grado se incorpora la temática Género y Salud Sexual y Reproductiva en las asignaturas Intervención profesional y vida cotidiana, y se dictaron (y continúan) diversos seminarios de grado y posgrado.

Este desarrollo fortaleció una perspectiva que dará sus frutos en diferentes espacios de la UNER.

Lejos de circunscribirse a estas investigaciones, la adscripción al enfoque de género fue replicándose en tesis de grado, posgrado y en los trabajos finales de la Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia como así también en numerosos proyectos de Extensión.

Se va incorporando además progresivamente en las programaciones de varias asignaturas que integran las currículas y/o en múltiples instancias de capacitación extra-curriculares, con modalidad virtual o presencial. Tal incorporación adquiere asimismo sistematicidad a partir del año 2012 y hasta la fecha, en el Seminario de Ingreso de ambas carreras de grado.

Docentes/investigadoras de la casa, promovieron simultáneamente la presencia de nuestra universidad en el Núcleo de Género de AUGM (Asociación de Universidades

Grupo Montevideo) desde el año 2009, designadas como representantes de la UNER a tal efecto y sosteniendo un compromiso inalterable con este espacio de construcción conjunta a través del tiempo.

Como mencionábamos, en estos recorridos hay una articulación con la agenda y demandas del movimiento de mujeres y una intervención activa en los debates públicos que se fueron generando en nuestra provincia en la materia. Se impulsó la participación en instancias relativas a la implementación de la Ley de violencia domestica (Ley Nro. 9198) y Ley de Educación y Salud Sexual (Ley Nro. 9501). En la Reforma de la Constitución Provincial en el año 2008 se promovió la incorporación del concepto de equidad de género en la misma. Se logra la modificación del Código de Contravención Policial respecto de la prostitución callejera en Paraná.

Asimismo, la Facultad es elegida como representante del Consejo Consultivo previsto por la Ley Nacional 26485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales. Además es Representante por la Universidad Nacional de Entre Ríos del COPREV (Consejo Provincial de la Violencia de Entre Ríos) y desde abril 2013, en el Consejo de las Mujeres de la Municipalidad de Paraná. Docentes y estudiantes se integran además en numerosos espacios vinculados al movimiento social de mujeres, formando parte en la actualidad de la Asamblea Participativa de Mujeres de la Ciudad de Paraná, entre otros espacios de participación social

Nuestra unidad académica, junto a la Facultad de Ciencias de la Educación, propiciaron al mismo tiempo el debate y toma de posición pública por parte del Consejo Superior de la UNER, en relación al proyecto de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, tras el Encuentro Nacional de Mujeres realizado en la ciudad de Paraná (ER) en octubre de 2010. Apoyo que fue otorgado formalmente en junio de 2012 y mediante la adhesión de siete facultades, sobre un total de nueve en su composición.

Durante los años 2014 y 2016 fueron desarrolladas las Escuelas Populares de Formación de Género, financiadas por el Consejo Nacional de las mujeres en convenio con nuestra facultad. Con el objetivo de debatir, reflexionar y analizar problemáticas de género, las Escuelas Populares nuclearon alrededor de 150 mujeres de sectores populares. Allí, desde una metodología y abordaje pedagógico participativo, a través del diálogo y de intercambios entre las mujeres pertenecientes a diversas organizaciones sociales y barrios, se articularon herramientas conceptuales y políticas como parte del proceso de profundización de ciudadanía y acceso a derechos en condicio-

nes de igualdad.

En 2011 inician en nuestra región los Encuentros de Investigaciones sobre Problemática de Género del Litoral, cuyos objetivos están vinculados a generar espacios de convergencia entre las/los investigadoras/es de la región, abarcando a las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes y Misiones, que permita el intercambio y debate de las diversas producciones académicas. Además de analizar el estado de debate de las investigaciones de género en la región. En tal sentido se contempla la estrategia de la realización de estos eventos en diferentes sedes. Así, el primer Encuentro se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Rosario, el Segundo en la Universidad Nacional de Entre Ríos y el Tercero, en la Universidad Nacional de Misiones.

Un paso adelante: el Protocolo de acción contra las violencias sexistas en el ámbito de la UNER.

En el año 2014, a requerimiento de otras facultades como la de Ingeniería, se realizan talleres de capacitación sobre violencia de género que permitan comenzar a rasgar por su parte el velo de lo in-visibilizado en este orden al interior de la UNER. Las demandas tuvieron como base, denuncias presentadas oportunamente en el Consejo Directivo de la Facultad de Ingeniería, sobre actitudes reiteradas de acoso sexual por parte de un profesor y en relación a lo cual, no se contaba con normativas propias para encuadrarlas.

Investigaciones de corte internacional habían demostrado ya a mediados de los noventa y según Valls “(...) cómo la Universidad puede ser un contexto donde se desarrollen comportamientos y prácticas institucionales, dirigidas a ejercer diferentes formas de control social sobre las mujeres a través de la fuerza, la coerción el abuso o el sometimiento” (Valls et. al., 2007: 223).

Cuestión que registraba también antecedentes en nuestro país, si nos guiamos por el estudio de Soldevila y Dominguez (Oliva, 2014) desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba y que instituye esta última, como un espacio donde la producción y reproducción de la violencia de género opera a través de la discriminación sexista y el acoso sexual como variantes principales.

Otras Universidades fueron redactando y aprobando planes de acción, protocolos y/o procedimientos específicos, tales como la Universidad Nacional de Comahue, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional

de Buenos Aires entre otras

En pos de sumar nuestra Universidad a este camino emprendido, a principios de 2015 se convocó desde nuestra Facultad a unidades académicas de la costa del Paraná con el fin de debatir ideas y trazar líneas de acción conjunta. Participaron representantes de las carreras de Ingeniería, Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Trabajo Social y Ciencia Política, quienes acordaron tras sucesivas reuniones la realización de una encuesta, a fin de contar con un diagnóstico preliminar sobre manifestaciones de la problemática en nuestra Universidad.

Dicho instrumento de diagnóstico fue elaborado, desarrollado y sistematizado por nuestra Facultad, y aprobado por el Consejo Directivo (Res. 583/2015).

La encuesta fue anónima y además del contacto directo con las personas encuestadas, se habilitó un sitio en internet. Se promovió la difusión y participación a través de diferentes medios de comunicación y su realización abarcó el período junio/ septiembre de 2015.

Entre los datos contruidos cabe destacar:

- *Que el 57 % de quienes respondieron, refieren haber vivido situaciones de violencia de género en el ámbito de la UNER.*
- *Que dichas situaciones han sido ejercidas mayoritariamente por varones.*
- *Que el 89% señala que la Universidad debería realizar acciones que visibilicen las violencias sexistas, mediante instancias de capacitación y asesoramiento sobre la problemática, así como brindar apoyo y contención a las víctimas.*
- *Que más del 80% afirma la necesidad de contar con un protocolo específico de actuación en nuestra alta casa de estudios.*

La confluencia de este panorama, la creación de guías de actuación en otras universidades, las demandas de facultades de la UNER de capacitación en torno a las violencias, además de la sensibilización social frente a la magnitud del problema, motivaron la elaboración del “Protocolo de actuación de las expresiones y acciones discriminatorias basadas en las violencias sexistas en el ámbito universitario”, enmarcado en pléxos normativos de carácter internacional, nacional y provincial sobre violencias sexistas y discriminaciones basadas en el género, recuperando a su vez aportes de otros protocolos de actuación aprobados en varias Universidades Públicas Nacionales de

nuestro país.

En 2016 fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Trabajo Social (Res N° 426/2016) y elevado a la UNER para su aprobación y efectiva implementación. Si bien la Universidad aún no lo ha aprobado, junto a la nuestra, son 5 facultades que ya lo han avalado a través de sus respectivos Consejos Directivos. Asimismo, en ocasión del Paro Internacional de Mujeres desarrollado el 08 de Marzo del año en curso, fue objeto central a su vez de reflexión y debate entre docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicios de nuestra casa de estudios.

Sobre la transversalización del enfoque de género como asignatura pendiente.

Ninguna experiencia es transferible en la medida de lo deseado, pero quizás lo argumentado hasta aquí opere como mapa de orientación sobre cierto derrotero del enfoque de género en la UNER. Una de las principales asignaturas pendientes para su consolidación remite por su parte y desde nuestro punto de vista, a la transversalización de esta perspectiva en la trama institucional de nuestra Alta Casa de Estudios. O cuanto menos, de la unidad académica en la que se inscribe nuestro desempeño.

Dicha asignatura pendiente fue puesta parcialmente en foco, a través de debates suscitados en el núcleo de trabajo sobre cuestiones de género conformado en 2016 y en la Facultad de Trabajo Social⁷.

Entendemos por transversalización de la perspectiva de género, la institucionalización de lineamientos rectores para propiciar y materializar relaciones de igualdad entre los seres sexuados que, lejos de “compartimentarse” o de restringirse a nichos de tratamiento específico (Caballero Álvarez, 2011), atraviesan y permean el tejido del acontecer universitario.

Tales lineamientos se instituyen como parte sustancial de un proyecto de educación superior del que todos somos responsables: supone por ende y según Roblien un esfuerzo cotidiano de todos los niveles, unidos fuertemente por el mismo compromiso (Caballero Álvarez, 2011: 16).

Dado que cualquier proyecto resguarda siempre un margen de imprevisibilidad, ese

7- Ponencia “El género como cuestión en los ordenamientos del currículum y en unidades académicas de Trabajo Social”, cuya autoría corresponde a la Mgter. Isela Firpo Presentada en el Encuentro Regional de FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social).

atravesamiento implica movimientos que van armando juego, de acuerdo a las reglas específicas del campo universitario y a los hilos de la malla sociocultural que procuran re significar en los imaginarios sociales.

Movimientos que adquieren inversamente y según Britos et. al. (2002) un carácter estratégico, porque son acciones que se construyen en el linde entre lo pautado y lo inédito. Esas acciones comportan a su vez decisiones, que no sólo se vinculan al tema de los contenidos y al plano de los procedimientos, sino también y fundamentalmente, a la transformación de la cultura institucional que da sentido al quehacer cotidiano de quienes integran esa comunidad.

Una cultura por lo general insidiosa en las usinas de educación superior y según Palomar Versa (2005), donde las sujeciones y discriminaciones por razones de género adoptan a menudo un cariz sutil o sofisticado difícil de advertir.

No está de más señalar en el marco de lo expuesto, cuánto interpela aquello sobre la restricción a “nichos de tratamiento específico” (Caballero Álvarez, 2011) para quienes decidimos tomar el guante en la disputa por el sentido a nivel cultural, problematizando vía docencia, investigación o extensión, aspectos implícitos a ese engranaje de la maquinaria que construye la diferencia sexual en la trama social cual es el género, y que constituye, una forma primaria de las relaciones significantes de poder.

Forma primaria en las que todas y todos estamos enmarañadas/os, de tal suerte, que no sólo dependen de las vertientes de socialización que nos forjaron y cual determinismo inamovible, sino de los modos de “hacer género” en nuestras interacciones cotidianas y en situaciones concretas puestas en juego en las instituciones sociales (Rodigou Nocetti et. al., 2011).

Reflexiones finales

Atento a lo construido durante más de dos décadas valdría conjeturar, que no es poca la modificación que traduce la cultura institucional de nuestra Facultad. Tampoco son menores, algunos signos auspiciosos que dejan entrever en este sentido otras unidades académicas de la UNER fundamentalmente en lo que refiere la sensibilización sobre “múltiples violencias y discriminaciones (vividas especialmente por) las mujeres y las personas que construyen identidades y/o expresiones de género no hegemónicas (Rodigou Nocetti et. al., 2011: 8).

Resulta no obstante significativo, el “silencio conceptual” (Rodigou Nocetti et. al., 2011: 30) que sufre todavía y por lo regular la categoría de género, a la hora de ordenar formalmente el conocimiento y traducirlo en contenidos para las distintas asignaturas que integran las currículas.

Como también lo es y a despecho de nuestras más nobles intenciones, el carácter adyacente que solemos atribuirle como vector de subjetivación en la experiencia de conocimiento, al diagramar instancias de capacitación “opcional” desde el enfoque teórico y político de género para el colectivo estudiantil en la instancia de grado.

El importante acervo de conocimiento que hemos venido gestando bajo esta perspectiva y sobre distintas problemáticas a través de la investigación, no sugiere convertirse por su parte en objeto de interés ni encontrar eco para la consulta. Ni siquiera frente a la complejidad que adquiere hoy una manifestación flagrante de la violencia machista como el asesinato de mujeres. En relación a la cual nos une cíclicamente el espanto, pero sin deponer aún así la actitud esquivada, frente a un caudal teórico que puede otorgar chances de problematización y análisis para su erradicación.

Supone en cambio el desafío de continuar, sistemática, teórica y comprometidamente la formación de profesionales críticos en ámbitos institucionales que puedan “verse a sí mismos” en pos de desmontar las estructuras de dominación sobre las mujeres y sobre todo aquello que se vincula a “lo femenino”.

Sabemos que la “cuestión de género” como desigualdad estructural nos permea, se corporeiza en nuestros cuerpos, en nuestras normativas, en nuestras prácticas. Su transformación requiere por lo tanto de una mirada crítica y sólida conceptual, política y éticamente.

Bibliografía

AMIGOT LEACHE, P. & PUJAL i LLOMBART, M. (2009) “Una lectura del género como dispositivo de poder”. *Sociológica*, Año 24, N° 70.

BARRANCOS, D. (2005) “Historia, historiografía y género: Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina”. *La Aljaba*, N° 9. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003&lng=es&tlng=es. Consultado el 10 de mayo de 2017.

BRITOS, P. et. al. (2002) *Método y Juego. Experiencias del trabajo intelectual*. Paraná: UNER.

CABALLERO ÁLVAREZ, R. (2011) “El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLI, N° 3-4.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998). Disponible en unesdoc.unesco.org. Consultado el 10 de mayo de 2017.

FOUCAULT, M. (1992a) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, M. (1992b) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

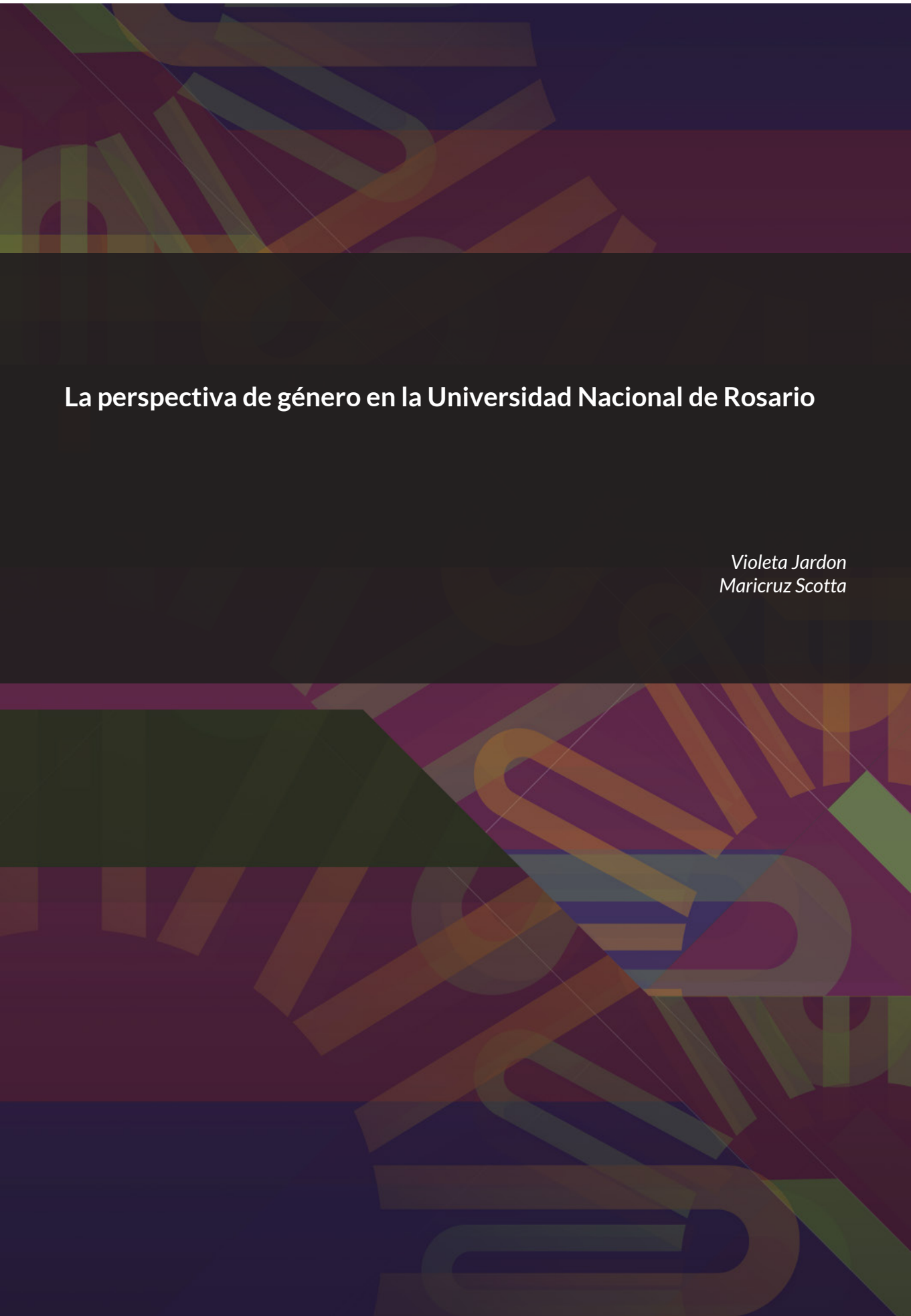
GENOLET, A. (2009) “La mirada de género en la formación profesional. Oportunidades de intervención en Trabajo Social desde la salud sexual y reproductiva”, en LERA, C. (comp.), *Apuntes sobre Trabajo Social. Construyendo el oficio*. Paraná: Fundación La Hendija.

OLIVA, E. (2014) “Los comentarios sexistas, la expresión más común de la violencia de género entre los universitarios”. Disponible en: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/>. Consultado el 05 de junio de 2015.

PALOMAR VERSA, C. (2005) “La política de género en la Educación Superior”. *La Ventana*, N° 21.

RODIGOU NOCETTI, M. et. al. (2011) *Trabajar en la Universidad: (Des) igualdades de género por transformar*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

VALLS, R. et. al. (2007) “¿Violencia de género también en las Universidades? Investigaciones al respecto”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, N° 1.



La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario

*Violeta Jardon
Maricruz Scotta*

La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario

Violeta Jardon¹

Maricruz Scotta²

El presente trabajo toma de referencia la tesis de grado realizada por la Lic. Sofía Lantelme, Licenciada en Ciencia Política egresada de la UNR, titulada “Buenas prácticas con perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario”. Su objetivo central fue analizar las herramientas que utiliza la UNR para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. Advirtiendo en el quehacer cotidiano de la institución, prácticas y acciones que coadyuvan a afrontar las desigualdades existentes. De esta manera describió las Buenas Prácticas curriculares y las Buenas Prácticas no curriculares como herramientas concretas del accionar de la UNR como institución de educación superior en pos de lograr la equidad de género.

En el caso concreto de las dos categorías, la primera, “curricular” incluye a las BP implementadas en las distintas Facultades de la UNR, comprendiendo las asignaturas de las carreras de grado como de posgrado. Estas BP ponen su foco al interior de la organización. En cambio, la segunda categoría “no curricular” contiene aquellos Programas, Centros, Núcleos, ámbitos y demás espacios, que se caractericen por la creación, reproducción y fomento de BP con perspectiva de género, vinculando de este modo a la Universidad con la sociedad que está inmersa (Lantelme, 2016).

Lantelme Señaló: “Se relevaron BP curriculares mayoritariamente en las unidades académicas que alojan carreras relacionadas con las ciencias humanas, lo que refleja de la sociedad la asociación directa que se realiza entre la mujer y la sensibilidad, el cuidado y las tareas más relacionadas con lo humano. Se observaron materias de carácter obligatorio y seminarios de carácter electivo, que abordan las cuestiones referidas al género desde una perspectiva multidisciplinar y que se componen en su mayoría por mujeres.

1- Antropóloga. Coordinadora del Comité Académico de Género de la AUGM. Directora del Programa Universitario de Diversidad Sexual, CEI (UNR). Profesora de Introducción a la Metodología y Técnicas de Investigación I, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

2- Lic. en Relaciones Internacionales (UNR). Profesora de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR). Doctoranda en Relaciones Internacionales (UNR). Miembro del Programa Género y Universidad de la UNR.

En relación a las BP no curriculares, se reconocen acciones aisladas, algunas que tienen que ver con la formación de postgrado como Maestrías que incluyen contenidos relacionados con el género, y además, proyectos de extensión, siendo la función de extensión una característica propia de las universidades argentinas, lo cual plantea el vínculo que la Universidad establece con la sociedad en la que está inmersa. Se observa también que la mayoría de las iniciativas están impulsadas y gestionadas por mujeres” (Lantelme, 2016: 65).

Consecuentemente creemos importante retomar su investigación ya que nos permite observar, de manera sistematizada, todas las iniciativas existentes en la UNR. Nos ofrece además una variedad de entrevistas semi-estructuradas realizadas a autoridades y a principales impulsores y/o gestores de BP de cada una de las unidades académicas de la UNR.

En este sentido, su trabajo no sólo referencia el estado de situación es decir “lo hecho” sino que nos permite acceder a las entrevistas realizadas como insumo fundamental para un análisis que agregue valor al andamiaje institucional que componen la variedad de iniciativas detectadas.

Para el análisis, nos proponemos trazar líneas de reflexión sobre la relación que existe entre las Instituciones de Educación Superior y la perspectiva de Género, tomando como principales variables a la ciencia y la producción de conocimiento y su impacto en el rol que ocupa la mujer. En este sentido se estudia a la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y su quehacer en la temática.

La universidad y la producción de conocimiento

La ciencia construye relatos sobre el origen de la vida y al hacerlo nos proporciona una visión sobre la naturaleza, la cual generalmente es androcéntrica (Harawa, 1995).

A lo largo de los siglos XVI y XVII las mujeres sufrieron pérdidas en todas las áreas de la vida social a lo largo de los siglos XVI y XVII. Se institucionalizó la inferioridad de las mujeres en relación a los hombres, infantilizándolas legalmente, impidiéndoles realizar actividades económicas por su cuenta o vivir solas. La nueva división sexual del trabajo reconfiguró las relaciones entre hombres y mujeres, se maximizaron las diferencias culturales creando prototipos femeninos y masculinos más específicos. La caza de brujas fue el instrumento para lograr esto. El objetivo era destruir las prácticas femeninas, las relaciones colectivas y sistemas de conocimiento que habían sido la

base del poder de las mujeres en la Europa precapitalista (Federici, 2010).

El modelo epistemológico imperante exigía más que en épocas anteriores la comprobación de hechos empíricos distinguidos claramente de ideas religiosas. Para esto el concepto de naturaleza objetivable era fundamental. Se lograron grandes descubrimientos en biología reproductiva pero claramente esta idea de naturaleza era tautológica y servía para justificar objetivos políticos. La construcción del modelo de los dos sexos incommensurables, como todavía los entendemos respondió nuevamente al modelo de género imperante en la época (Laqueur, 1994).

La revolución científica que produjo la modernidad respondió a la vez que proporcionó un apoyo crucial a la polarización de género que el capitalismo industrial exigía para producir la clara división entre trabajo y hogar que necesitaba, definiendo cada vez más dicotómicamente los roles de género. Produjo una asociación absoluta entre mente, razón y masculinidad al mismo tiempo que profundizó las oposiciones mente/naturaleza, razón/sentimiento, masculino/femenino, público/privado, objetivo/subjetivo y que reforzó la concepción de la naturaleza como algo inanimado.

Como plantea Evelyn Fox Keller: "...si bien es un hecho invariante en las tradiciones culturales de occidente que el sexo sea central para las concepciones del conocimiento, el significado del sexo y del género no lo es (...). Cada una de ellas ilustra un sistema género-ciencia diferente." (1991: 26-27).

La revolución industrial produjo profundos cambios en las poblaciones, pasaron de tener una vida rural a vivir hacinados en las ciudades y trabajar en las fábricas, lo cual implica otros tiempos y otra organización cotidiana en general. Aumentó exponencialmente la cantidad de personas que tenían un trabajo asalariado. A principios de siglo la existencia de partidos políticos obreros y socialistas era la norma. La nueva izquierda socialista apoyaba el voto femenino y la emancipación de la mujer en general pero más allá de su importancia simbólica no llegó a ser un movimiento masivo ni la principal preocupación de las mujeres obreras (Hobsbawm, 1999).

En un contexto de lucha de clases, los dueños de los medios de producción necesitaban una visión directa de la paz social y el progreso. La ciencia a simple vista instauraba la paz selvática. Por lo tanto, son la ciencia y la tecnología las que crean la idea de naturaleza "La naturaleza 'de hecho' se construye como una tecnología a través de la praxis social" (Haraway, 2015: 134). Al imaginarla en contraposición a la tecnología, se la posiciona como objeto observable de la ciencia y entonces como fuente de salud y pureza.

Al mismo tiempo, la ciencia positivista decimonónica creó los estadios de progreso civilizatorio, las clasificaciones raciales y también la idea de dos sexos claramente diferenciados basados tautológicamente en un concepto de naturaleza que producía la raza el género y la clase.

Si la naturaleza es estática, inmutable y ahistórica pasa a ser un objeto observable y un espectáculo científico que representa la verdad, un piso indiscutible. Ese lugar ocupan los museos y zoológicos, creados por los varones blancos de clase alta para mostrar a los otros. Donna Haraway advierten que estos varones no están en la naturaleza porque no son el espectáculo; “un significado constitutivo del género masculino es ser lo invisible, el ojo (yo), el autor” (2015: 134).

La construcción conceptual de los hombres, las mujeres y la ciencia conlleva asociar determinados aspectos de la experiencia humana con lo masculino y otros con lo femenino, por lo tanto debemos preguntarnos y cuestionarnos cómo dichas construcciones han influido en las producciones científicas. En este sentido, en la década de los sesenta del siglo pasado varios historiadores y filósofos de la ciencia como Kuhn, Feyerabend y Hanson señalaron que la observación científica nunca es neutra y que siempre está influida por compromisos teóricos, así como también que el desarrollo científico no se da por acumulación sino que se entiende dentro de paradigmas. Esto rompe con la visión de que el conocimiento científico consiste en un razonamiento lógico aplicado a datos observables y experimentables independientes de su contexto de producción (Maffia, 2007).

De lo expuesto se observa que el rol inferior otorgado a la mujer ha tenido una justificación histórica basada en diferencias aparentemente naturales, estas diferencias fueron convalidadas por la ciencia. Es decir que la producción de conocimiento de calidad, de la mano de filósofos, científicos y médicos, dio forma al andamiaje conceptual que constituyó el esencialismo en la explicación de las diferencias femeninas

Cómo señala Irene López ese andamiaje implica dotar a la mujer, de “racionalidad imperfecta, moral inferior, ser ligado a la naturaleza por su rol reproductivo, ser de complexión débil y salud quebradiza era, por estos motivos - todos ellos comunes a todas las mujeres genéricos y esenciales -, un ser diferente, necesitado de tutela y protección, vulnerable y sometido, incapaz de ser sujeto de derechos y portador de la palabra” (2005: 5).

Aunque estas consideraciones epistemológicas ya no son una novedad, notamos que las visiones positivistas de la ciencia continúan vigentes cuando pensamos en el concepto de naturaleza y de cuerpos sexuados.

En directa vinculación con lo expresado, es primordial destacar a las Universidades como parte del colectivo de instituciones que conforman y reproducen los estereotipos culturales que predominan en la esfera educacional. De este modo es cuanto menos necesario que desde espacios como la UNR se trabaje en la meta de la equidad de género.

Al analizar las entrevistas, lo primero que llamó nuestra atención fue la asociación de algunxs entrevistadxs entre Perspectiva de Género y Discapacidad. Esta idea hace referencia a una “falta” y a ese “otro” (otra) que se incorpora a la Universidad, que de alguna manera hay que hacerle un lugar porque originariamente no fue un espacio pensado para la inclusión universal de los sujetos, sino que se constituyó sobre la exclusión de varios tipos de personas, entre ellas las mujeres. Por ejemplo: “No está mal la idea de poder empezar a tocar esa temática, si se está tocando la parte de discapacidad. Se conformó una comisión de discapacidad dentro la universidad, esta comisión está integrada por personal de las distintas unidades académicas de la Universidad, cada uno representa una unidad académica y tratan distintos temas sobre discapacidad” (Secretaria Fac. Cs. Exactas, Ingeniería y Agrimensura). “(...) si por ejemplo de la misma manera vos podrías decir, cómo abordamos la problemática que tienen discapacidades diferentes” (Secretario Fac. Arquitectura, Planeamiento y Diseño). “Esto surge digamos, uno va viendo en las convocatorias, por ejemplo en la temática discapacidad había once proyectos, y cuando empezamos a ver ninguno se conocía, entonces, necesariamente hay grandes temáticas que las están trabajando en distintas Facus y bueno, la idea es favorecer eso (...) Fortalecer sobre todo la cuestión interdisciplinar” (Secretario Rectorado).

La segunda asociación de ideas tiene que ver con pensar en la distribución por género de los y las estudiantes y la repartición de cargos –tanto docentes como de gestión– entre mujeres y varones.

En las Universidades argentinas en general, y en la UNR como parte de esa realidad, es notoria la segregación vertical en los puestos de toma de decisión y la segregación horizontal en función del acceso a ciertas carreras. Ambas son deudas pendientes en una realidad que debe modificarse. La mujer tiene serias dificultades para acceder a puestos de envergadura, a cargos docentes con mayor dedicación, como así también a ciertas carreras “naturalmente masculinas”, con la particularidad de que todo esto sucede aún bajo la mayoría numérica de las mujeres en las matrículas (Lantelme, 2016).

En el siguiente ejemplo vemos cómo aparece el concepto de naturaleza creado por la ciencia positiva para justificar la descontextualización de los hechos que ocurren.

Sobre el final del párrafo, es interesante como la entrevistada nota que su Facultad tiene una decana mujer por primera vez en la historia aunque siga negando desigualdades en el acceso al poder. Sabemos que cuando hablamos de diferencias sexo-généricas solo un ejemplo basta para obturar la estadística y la responsabilidad de lo que no se pudo recaer en las trayectorias y actitudes individuales de las mujeres (cis o trans) que no lograron espacios de mayor autoridad y reconocimiento: “Creo que es una cuestión más de naturalidad de que ciertas carreras son más seguidas por hombres por ejemplo ingeniería electrónica, la ingeniería eléctrica, la ingeniería civil, la mecánica, y las mujeres están más abocadas a la ingeniería industrial, agrimensura, profesorado en matemática, licenciatura en matemática, licenciatura en física, solamente desde ese lado se puede ver la cuestión de género en nuestra facultad, desde el ingreso a las carreras. Ese sería un buen punto para analizar. Casualmente este es el año en el que salió electa nuestra primer decana mujer, es la primera vez en la historia que tiene una decana mujer. En los cargos no hay, es indistinto nunca hubo diferencia ni tampoco dificultad de acceso, siempre ha sido muy parejo” (Secretaria Fac. Cs. Exactas, Ingeniería y Agrimensura).

Esto evidencia que: “(...) la segregación horizontal se mantiene y las mujeres se encuentran fundamentalmente en las carreras “femeninas”, como Educación, Humanidades y Ciencias Sociales, mientras los varones son mayoría en las Ingenierías y Ciencias Exactas. Y la segregación vertical también se mantiene, ya que las mujeres están subrepresentadas en los órganos de decisión y en la cúspide del poder universitario” (Fernandez Garcia et. al., 2013: 41).

En el siguiente relato encontramos un mecanismo similar, por un lado la idea que una cantidad pareja de estudiantes mujeres y varones garantizaría la igualdad de género y por otro la incorporación de un ejemplo tranquilizador que demostraría de ausencia de discriminación: “Yo te diría que en realidad la Facultad de Arquitectura, desde que yo ingresé como estudiante y nunca me fui de la Facultad, creo que la Facultad nunca se lo ha planteado como problemática, como un problema específico que haya ameritado políticas, estructuras académicas, administrativas o de apoyo con respecto a problemas de género; de hecho un dato que te explicaría porque no ha sido un problema es porque la carrera de arquitectura es una carrera que tiene un alto porcentaje de feminización podríamos decir, más del 50% de los alumnos de esta carrera son mujeres. Para nuestra Facultad, para el oficio del arquitecto y para la comunidad de los arquitectos esto no constituye y nunca constituyó un problema. Es más, te podría dar un caso que te demuestra cuál es el nivel digamos, o la forma de pensamiento que tiene esta comunidad que es muy poco prejuiciosa en este sentido, y que evidente-

mente demuestra tener superado esos prejuicios que a lo mejor perduran en algún otro ámbito” (Secretario Fac. Arquitectura, Planeamiento y Diseño).

Se refiere a una docente que ya siendo Titular de cátedra cambió de identidad de género. La pregunta que nos surge frente a este caso es qué hubiera pasado con ella si su transformación la hubiera realizado al principio de su carrera o, para no justificar con que eran otros tiempos, que pasaría hoy con un/a reciente graduadx trans que quiera hacer carrera en el ámbito académico.

Como vemos en los ejemplos, está muy difundida la creencia que la Universidad pública es un ambiente democrático y actualizado, lo que la libera de prejuicios sexistas y discriminación por orientación sexual o identidad de género, esto hace que los conflictos y las desigualdades son situaciones no percibidas.

Sin embargo cuando funcionarixs logran correrse de esta perspectiva cotidiana, pueden hacerse preguntas sobre cuestiones de género y crear espacios institucionales para abordar la problemática, incluso producir investigaciones y estadísticas que habiliten a visibilizar la situación: “Bueno, dentro de esta Facultad tenemos la Oficina de la Mujer. Hicimos el mapa de género de la Facultad en cuanto al personal docente, le he pedido que me haga el del personal no docente y también de los Institutos, acá tenemos 5 Institutos de CONICET, y estamos empezando a trabajar para ver cómo es en las distintas carreras del investigador científico, cuántos varones y cuántas mujeres hay en cada uno, porque eso es algo que se nota que es llamativo. Esta es una facultad donde hay mayoría mujeres, curiosamente el mapa de género de los cargos docentes, los profesores titulares full time la mayoría son varones” (Secretaria Fac. Cs. Bioquímicas).

En algunos casos la incorporación de proyectos de investigación o extensión que aborden problemáticas de género se da por requerimientos de organismos financiadores exteriores a la Universidad y sirven como punto de partida para plantearse profundizar la temática y ver la posibilidad de incorporarla en otros espacios: “Los nuestros son proyectos que están acreditados que hemos tenido uno ya terminado y aprobado y otro que está en curso. Como Proyecto de Extensión cuando tuvimos financiamiento de UNIFEM hicimos la Encuesta de Uso del Tiempo, que lo hicimos en forma conjunta entre la Facultad, el IPEC y UNIFEM y Voluntarios de Naciones Unidas, porque también indagamos sobre el tema de voluntariado y bueno hicimos una encuesta de Uso del Tiempo en el año 2010 que es un insumo muy importante (...) Así que bueno nosotros en este momento estamos como proyecto de investigación, tenemos, somos cuatro, cinco docentes integrantes y tenemos cuatro alumnos auxiliares trabajando y

tenemos la idea de proponerlo como un seminario; en la carrera de economía hay lo que se llama seminario que le hacen es como si fuera una materia optativa donde se lo orienta al alumno cómo hacer una investigación sobre un tema, entonces hay seminarios con distintas temáticas y nosotros queríamos proponer que haya uno, que esto es digamos *ad honorem*, porque los seminarios no hay cargos docentes para los seminarios, pero para tener una oferta más que al menos que alguien lo quiera hacer, por lo menos lo podamos orientar. Y bueno también teníamos idea de armar alguna materia electiva, pero eso demanda más” (Secretaria Fac. Cs. Económicas).

A lo largo del análisis de entrevistas que venimos realizando aparece negada de la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género en la vida Institucional de la Universidad, en sus marcos regulatorios o distribuciones de poder. Mucho más innecesaria es considerada a la hora de incorporarla a los planes de estudio de las carreras de manera transversal, precisamente porque el desconocimiento del tema invisibiliza que las producciones científico-académicas tradicionales no son objetivas sino que presentan rasgos androcéntricos.

La perspectiva de género irrumpe como problema frente a situaciones de violencia y/o abuso sexual, al tener que dar respuestas se evidencia la necesidad de la formación académica al respecto y la incapacidad institucional para abordar estos conflictos. A raíz de esto varias facultades de la UNR han ido aprobando en los Consejos Directivos, Procedimientos a seguir ante situaciones de violencia y discriminación basadas en el género o la orientación sexual; lo cual implican grupos que con distintas características en su conformación, realizan tareas de difusión. Además existen perspectivas que estas Resoluciones se extiendan a toda la Universidad.

La manera en que históricamente se trabajó cuestiones de género en el ámbito académico fue a través de equipos de investigación porque estos son más voluntarios que los acuerdos y sostenimientos cotidianos que significan las cátedras de grado. Cuando llegan a constituirse cátedras en su gran mayoría son materias electivas, que se dan *ad honorem*. Si bien esta estrategia incorpora la temática, visibilizando una necesidad y generando interés en lxs estudiantes, tiene la debilidad de ser trabajo voluntario y estar sujeta a tener un piso mínimo de alumnxs

Una Secretaria de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas lo expresa de la siguiente manera: “(...) yo estoy estudiando, es una cuestión cultural, el género es una cuestión cultural, estoy perfeccionándome porque yo soy Doctora en Química o sea, nada que ver, muy lejano, pero hay algo que yo digo, soy mujer, hace más de 30 años que estoy en el ambiente científico y académico en la Universidad, o sea que la

experiencia un poco me ha hecho reflexionar y ver hay algo que es clave, que lo hablamos acá con colegas, como todas las cosas que son culturales, lo más difícil es ver visualizar si hay un problema o no, ese es el objetivo de la Oficina. Uno como mujer, cuando uno ve, empieza el cambio. Es muy importante que haya en la Universidad estos espacios, creo que hay que ir más allá todavía, creo que tendría que estar en la currícula”.

La posibilidad de una perspectiva de género incorporada transversalmente en las materias curriculares y obligatorias de las carreras de grado ocurre excepcionalmente y por convicción individual de algunos docentes. Es muy lejana como realidad extendida y “naturalizada”. Además como tenemos internalizada la perspectiva androcéntrica de la ciencia, para cambiarla, no basta con buenas intenciones, es necesaria una formación que nos brinde herramientas para pensar epistemológicas configuraciones no sexistas.

“Cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción feminista de la ciencia, no solo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica. Desocultar –sería la tarea-, quitar el velo que esconde el sexo (masculino) de la ciencia, describir cómo los padres de la ciencia moderna incorporaron sus prejuicios (no solo de género sino también de clase y raza) en sus investigaciones sobre la ciencia y la historia natural (...)” (Maffia, 2007).

Reflexiones finales

Entendiendo que las Instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad social de ser parte activa del proceso de búsqueda de la igualdad efectiva y que este sentido las Universidades juegan un rol central en la configuración de la sociedad, estableciendo una relación dialéctica entre ambas (Lantelme, 2016).

El relevamiento de las iniciativas consideradas como BP, que ha sido la base constitutiva del presente análisis, pone de manifiesto la existencia de una problemática reconocida por la institución y la presencia de acciones que buscan generar un cambio y promover soluciones.

Observamos a la UNR y detectamos una amplia trayectoria recorrida en la generación de iniciativas, que trabajan sobre la desigualdad, que van desde la existencia de la

primera Maestría en Género de América Latina hasta la presencia de dos programas Institucionales como lo son el Programa Género y Universidad y el Programa Universitario de Diversidad Sexual que trabajan, en muchas ocasiones, de manera articulada. Pero por otro lado, como hemos visto, existen amplios sectores que desconocen la perspectiva de género.

Como plantea Moreno Parra, “La universidad, entonces, no sólo debe influir en el medio social, sino que debe dejarse influir por él. Ignorar las expectativas sociales frente a la universidad es condenarla al aislamiento y a la pérdida de pertinencia (...) Se impone, por lo tanto, la necesidad de mantener un diálogo constructivo con los demás agentes sociales para lograr un sano equilibrio entre lo que la sociedad y el Estado esperan de ella y lo que ésta realmente puede ofrecer, en consonancia con su identidad específicamente universitaria” (2005: 157).

En adición a esto, la incorporación de la cuestión de género reafirma la idea de la continua readaptación y cambio a la cual se encuentra inserta la cultura de la organización. Creemos entonces en la necesidad de consolidar el trabajo que se viene realizando, potenciando las distintas iniciativas surgidas desde las Unidades Académicas y la necesidad de generar nuevas propuestas y espacios para alcanzar la igualdad. Asimismo, el futuro debe incluir un debate profundo sobre la ciencia y la producción de conocimiento y su rol en la conformación de estereotipos que condicionan los roles asignados y profundizan aún más la situación de jerarquía entre los sexos.

Bibliografía

FOX KELLER, E. (2008) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.

FEDERICI, S. (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.

FERNANDEZ GARCIA, A. M. et. al. (2013) *Políticas de género y conciliación. Buenas prácticas de las Universidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo/CRUI.

HARAWAY, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.

HARAWAY, D. (2015) *El patriarcado del Osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén*. Barcelona – Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones.

HARDING, S. (2012) “Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”, en BLÁZQUEZ GRAF, N., FLORES PALACIOS, F. & RÍOS EVERARDO, M. (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Colección Debate y Reflexión.

HOBBSBAWM, E. (1999) *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Editorial Crítica.

MAFFIA, D. (2007) “Epistemología Feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la Ciencia”, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, enero-junio, Vol. 12, N° 28.

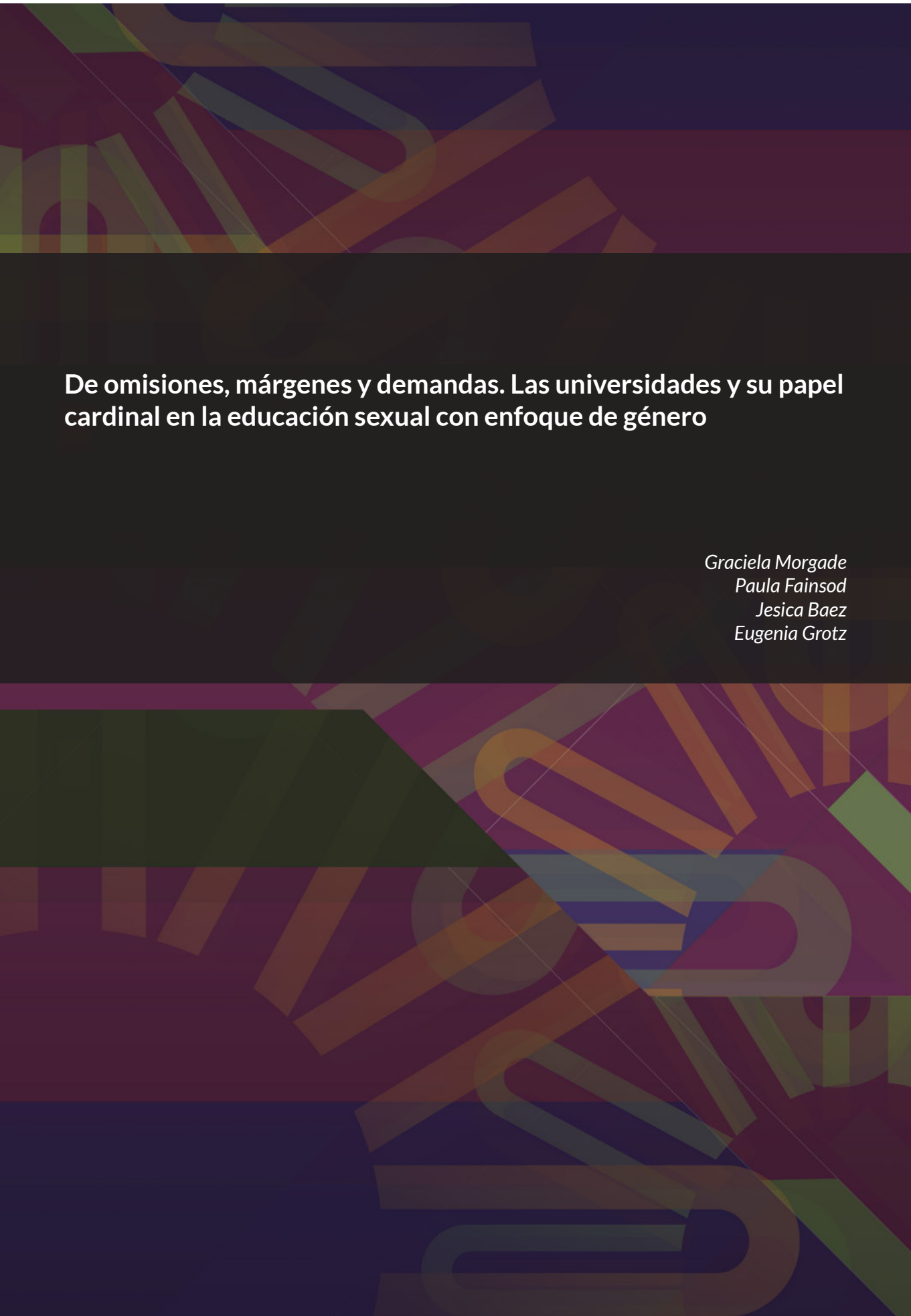
LANTELME, S. (2016) *Buenas prácticas con perspectiva de género existentes en el 2015 en la Universidad Nacional de Rosario*. Tesina de Grado: Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

LAQUEUR, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Valencia: Ediciones Cátedra.

LOPEZ, I. (2005) “Género en la agenda Internacional del desarrollo. Un enfoque de derechos humanos”. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, N° 2, UAM-AE-DRI.

MORENO PARRA, C. (2005) “La universidad, institución social.” *Estudios sobre Educación*, N° 9.

VALCÁRCEL, A. (2001) *Los retos del feminismo y la memoria colectiva*. Santiago de Chile: CEPAL.



De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género

*Graciela Morgade
Paula Fainsod
Jesica Baez
Eugenia Grotz*

De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género

Graciela Morgade¹

Paula Fainsod²

Jesica Baez³

Eugenia Grotz⁴

Presentación

El presente artículo retoma algunos de los desarrollos producidos en el marco del proyecto “Transversal y con contenidos propios: Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial” (Programa UBACyT)⁵, inscripto en una línea de investigación desarrollada desde 2004. Se trata de un proyecto enmarcado en los Estudios Culturales y de Género y la Pedagogía Crítica, orientada a identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la formación docente, en el contexto de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina.

Presentamos resultados de la etapa exploratoria en que se ha administrado una encuesta semi-estructurada a todxs⁶ lxs estudiantes de todos los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras⁷ (UBA) y de Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y

1- Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Doctora en Educación (UBA). Profesora Adjunta Regular de Investigación Educacional II y del Seminario Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades. Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

2- Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Doctora en Educación (UBA). Magister en Cs. Sociales y Salud, CEDES, FLACSO. Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora en Institutos de Formación Docente, Taller ESI.

3- Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Doctora en Educación (UBA). Investigadora del CONICET. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

4- Lic. en Cs. Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Biología (UBA). Especialista en ESI ISPJVG (2017). Doctoranda en Cs. de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Becaria del CONICET. Profesora de Problemática Educativa y Didáctica General (UBA).

5- Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

6- En el presente trabajo utilizaremos la flexión del género en “x”, ya que como menciona Díaz Villa (2012), ésta “apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión -políticamente correcta- de ‘ellos y ellas’, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la ‘x’ en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs por ‘ellos’ ni por ‘ellas’”.

7- Profesorados para la Educación Media y Superior en Filosofía, Letras, Antropología, Historia, Geografía, Artes y Bibliotecología.

Naturales (UBA), indagando la presencia y la ausencia de contenidos y enfoques vinculados con la ESI que reconozcan en su formación académica.

Recorrido, tensiones y avances de la Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina

Entendemos que el proceso de debate, implementación y despliegue de la educación sexual comporta, en Argentina, una pocas veces lograda expresión de convergencia entre luchas sociales y decisión política institucional. En 2006 se votó en Argentina una Ley de Educación Sexual Integral; su reglamentación se produjo en 2008 mediante “lineamientos curriculares” que explicitan los modos en que el proyecto debe ser llevado a cabo. Los lineamientos presentan una respuesta a la recurrente discusión en relación a la inclusión curricular de la ESI (entre su abordaje como eje transversal, como instancia específica o como temas a desplegar en algunas unidades curriculares) estableciendo que debe abordarse como un enfoque general, a través de temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos desde el nivel secundario y en la formación docente. Esta “transversalización” en las materias escolares, principal objeto de nuestra línea de investigación actual, apela a las formas en que cada disciplina en particular se ha hecho cargo de la crítica desde la perspectiva de género, sin que se haya producido de manera equivalente en cada campo la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias. Es decir que los lineamientos apelan a una construcción lograda muy parcialmente en el campo académico.

Por otra parte, si bien la sanción de la Ley constituyó un extraordinario avance en el marco de las luchas de los movimientos feministas y sociosexuales en general, que encontraron un fuerte eco en el poder legislativo y también en el ejecutivo, es sabido que la formación escolar trasciende, y en mucho, la cuestión curricular. Los objetivos de la institución, las reglas de funcionamiento, los modos de comunicación y participación, la distribución de los espacios físicos, la asignación de recursos, integran el dispositivo formador y, con frecuencia, con una alta intensidad. Y las “materias escolares” en la tradición enciclopédica y racionalista del profesorado en Argentina tienen un correlato en una fuerte fragmentación del trabajo, sobre todo en la escuela secundaria, obstaculizando el trabajo en equipo multidisciplinario. El profesorado entonces parece limitado a “agregar” temas específicos, con importantes dificultades de integración interdisciplinaria e institucional, lo cual implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas vinculadas con la “caja horaria” escolar y los tiempos de clase.

Tampoco es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Desde el movimiento de mujeres y desde las pedagogías feministas se ha señalado con insistencia que existe una unidad inescindible entre el contenido conceptual y la forma que adopta la mediación de la enseñanza en la experiencia escolar. Para algunas tradiciones, como la pedagogía de la diferencia, la salida es construir espacios disjuntos de trabajo; para otras, el camino es trazar una relación de autonomía con el conocimiento, desde una fuerte crítica a la relación pedagógica en que la asimetría docente-estudiante se transforma en sujeción⁸.

Por último, es notable que la palabra “género” no aparece incluida en la ley y escasamente en los Lineamientos Curriculares de alcance nacional, como resultado de las negociaciones con los sectores religiosos durante su elaboración. Sin embargo, las líneas de acción construidas durante los años siguientes por parte del Programa Nacional ESI dan cuenta de la incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos, reconociéndola como eje central de esta política educativa. Vale destacar que en la Ley ESI 2110 de la Ciudad autónoma de Buenos Aires sí aparece explicitada como uno de los principios del artículo 4.

Como parte del contexto también es de subrayar otro plano de la política, el plano de las representaciones de la temática en el territorio, la escuela, con historias, tradiciones y experiencias. Como casi ningún otro proyecto, la Ley de Educación Sexual Integral se asienta en un terreno nada neutral.

En nuestro país, la “educación sexual” ha estado ligada, de manera casi excluyente, a una mirada biologicista y medicalizante de los cuerpos sexuados. Biologicista, al reducir el estudio de las sexualidades a su dimensión física y fisiológica, estableciendo una morfología “normal” binaria y omitiendo (por “anormales” o “abyectas”) a cualquier otra versión o posibilidad. Medicalizante, porque en general se ha presentado con un enfoque centrado en la prevención (Morgade, 2011): prevención como control del “cuerpo humano”, a disciplinar en una corporeidad “normal”, la prevención como cuestión de expertxs, especialistas, poseedorxs del recurso de “experticia” que legitima su actuar de forma “técnica” y despolitizada (desde la Medicina o la Psicología, cuando se trata de especialistas extraescolares) y, sobre todo, prevención como cuestión de mujeres (heterosexuales), ya que se “embarazan”, “pueden ser abusadas y violadas”, “deben visitar al ginecólogo”.

8- Deborah Britzman (1999) en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica”, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la “aún no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad.

Este enfoque coloca a la sexualidad en el campo del riesgo, o de la enfermedad. Este paradigma “biomédico” es hegemónico; por ello, las materias por excelencia para tramitar la “educación sexual” han sido tradicionalmente “Biología” y “Educación para la Salud”.

Ahora bien, en el campo educativo existe también otra tradición, denominada moralizante o “disciplinadora”, fuertemente inspirada en principios religiosos y, en general, predominantemente de orientación católica. En esta tradición, la mirada sobre las sexualidades también las coloca en una dimensión de “problema”: la amenaza del “descontrol” deberá atenderse con la castidad, la amenaza de los embarazos no planificados, con la abstinencia. Esta tradición sigue sosteniendo que existen dos cuerpos “normales” y que el matrimonio tiene una sola “forma”: la unión entre un varón y una mujer. La complejidad de la presencia de esta tradición es que no se corresponde término a término con la modalidad de gestión de los establecimientos escolares: tanto en escuelas de gestión pública estatal como en escuelas confesionales religiosas se encuentra una combinación de estas miradas hegemónicas (Wainerman, Di Virgilio & Chami, 2008).

Las limitaciones esbozadas en este punto no invalidan el proyecto de la Educación Sexual Integral. Sólo lo ubican como una política educativa de largo aliento, que no se resuelve en los pocos años que dura una administración sino que se trata de una política de Estado, una política amenazada por la discontinuidad que el gobierno nacional asumido en 2015 imprimió al conjunto de programas y proyectos que el Ministerio de Educación había impulsado hasta entonces.

Como en cualquier otro caso de política educativa pero con más intensidad aún, el terreno donde la ESI siembra se asienta en los saberes y experiencias previas del sector docente. Es decir que cualquier docente de cualquier nivel educativo tiene una “representación” acerca de qué es la “Educación Sexual”, sus alcances y contenidos y, además, tiene una experiencia personal, subjetiva, respecto de la sexualidad. Lo mismo ocurre con lxs estudiantes de profesorado. La formación y capacitación docente en este campo trabajan entonces en varios planos y dada la complejidad del proyecto las universidades no pueden ni deben quedarse al margen.

Debates en la formación docente: las instituciones formadoras

En la Argentina existen diferentes tipos de instituciones formadoras de docentes, nacidas y desarrolladas con funciones específicas, según el nivel educativo para el cual

se estuviese formando y también, fuertemente, según la función estratégica en la producción del conocimiento.

En términos de políticas curriculares, las “Escuelas Normales”, creadas para formar docentes de los niveles primario e inicial, tendieron a ser consideradas como “nivel” dentro del mismo sistema educativo. Con frecuencia emergentes de una escuela secundaria (la formación docente para esos niveles estuvo en el nivel secundario hasta 1970), las Escuelas Normales han tendido a coordinar sus planes de estudio y, en general, su proyecto formativo entre sí y con los otros niveles.

El caso de los “Institutos de Formación Docente” y de las universidades es diferente. Estas instituciones estuvieron más caracterizadas por la dinámica de la autonomía de la educación superior, y se vincularon contradictoriamente con las normativas ministeriales e inclusive legislativas.

En el tema que nos ocupa, las Escuelas Normales e Institutos Superiores están plenamente alcanzados por la Ley 26.150. Pero en el caso de las universidades inclusive aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitario.

El otro aspecto de la cuestión es hasta qué punto la propia comunidad universitaria se hace cargo de la función formadora que le compete. En los orígenes de la Facultad de Filosofía y Letras por ejemplo, es posible rastrear algunos de los conflictos, dilemas y problemas que han venido atravesando a la institución: la contradictoria relevancia social del trabajo de enseñar, la siempre exigua remuneración del trabajo docente en relación con las expectativas de los sectores en ascenso que accedían a la universidad, la escasa valoración que las disciplinas pedagógicas habían alcanzado frente a los saberes centenarios de la Filosofía o las Letras, la creación – casi en paralelo, y en la misma Ciudad de Buenos Aires - del Instituto del Profesorado, entre otros. Conflictos, dilemas y problemas articulados política, económica y culturalmente que a lo largo de los 120 años de vida de la Facultad no han logrado suturar las divisiones.

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales sucede algo similar. Se trata de una institución tradicionalmente centrada en las ciencias experimentales y con escasa valoración de los aspectos didácticos de la enseñanza, tanto así que es común escuchar que si alguien cursó determinada materia, ya sabe acerca de la misma y por ende puede ser docente. Por este motivo, la valoración de los profesados en relación a las

licenciaturas es mucho menor, tanto en presupuesto, como en visibilidad y relevancia política.

No obstante, lxs graduadxs profesorxs de ambas casas de estudio tienen un importante reconocimiento en las instituciones en que se desempeñan, tanto en el sistema de enseñanza como en diferentes espacios de la política educativa, en áreas de elaboración curricular, de producción de materiales de apoyo a la enseñanza o de capacitación docente.

El título que otorga nuestra Universidad es “Profesor para la enseñanza media y superior en [cada carrera]”, la creciente diversificación de instituciones y modalidades de educación en las que llegan a desempeñarse debería complejizar la tarea aún más.

Por una parte, “superior” implica tanto a la educación terciaria no universitaria como a la universidad. El abanico de posibilidades transita una variedad de terciarios de formación docente y una más alta multiplicidad de terciarios de formación técnica (Enfermería, Música, Comunicación, etc). Obviamente, “superior” también alude a la universidad. Por otra parte, también la enseñanza secundaria media se ha diversificado y los diagnósticos coinciden en señalar, tanto desde la academia como desde los movimientos sociales, que su gramática institucional y sus contenidos resultan inapropiados para orientar en sus proyectos personales y formar a la totalidad de lxs jóvenes que en la actualidad deberían transitar sus aulas.

Estos antecedentes, ya relevantes por la contundencia de sus resultados, han cobrado especial significación social a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad del nivel medio. En otras palabras, el desafío de que todxs lxs jóvenes terminen la escuela secundaria apropiándose de saberes significativos para su vida social, laboral y personal es una cuestión de Estado y, por lo tanto, de políticas públicas. Estos antecedentes han comenzado a dar lugar a una serie de combinaciones no solamente en los tipos de gestión escolar sino también en “nuevos formatos” institucionales y ocho “modalidades” de educación: técnico profesional, artística, especial, domiciliaria y hospitalaria, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe y en contextos de privación de libertad.

En suma, la responsabilidad pública de la Universidad en términos de formación docente es vasta. En particular, en el campo de la Educación Sexual Integral ya que será obligatoria su inclusión en todas las asignaturas que lxs estudiantes futurxs docentes puedan dictar.

Sujetos y conocimiento en la formación docente. El androcentrismo de la academia

El problema de la “formación docente” implica fuertemente la experiencia del pasaje por la institución formadora, aunque no se agota en esa instancia. Aunque no se desarrollarán en el presente artículo, es de subrayar que abarca diferentes ámbitos, que incluyen la biografía escolar, la formación de grado o inicial, las experiencias posteriores de desarrollo profesional y también las experiencias de trabajo adquiridas a lo largo de la trayectoria laboral.

Cada una de esas dimensiones ha sido indagada sistemáticamente en los estudios académicos desde la perspectiva de género y sexualidades, y también ha sido objeto de intervención en las políticas públicas. En Argentina, la docencia adquiere su carácter profesional en paralelo con la conformación y consolidación de los Estados Nacionales y los sistemas educativos. Dos de los nudos constitutivos de esos procesos se vinculan estrechamente con las cuestiones de género: por una parte, la escuela pensada no solamente (y tal vez ni siquiera principalmente) como un espacio de transmisión de “contenidos” sino, sobre todo, como una arena de homogeneización cultural y moral; por otra parte, el trabajo docente, sobre todo en el nivel primario, como una tarea “apropiada para mujeres” (Morgade, 1997; 2010).

Así, según el mandato fundacional del sistema educativo las docentes, entonces, no solo debían enseñar a leer, escribir y contar, sino también desarrollar otras empresas estrechamente relacionadas con la dinámica doméstica. Pero para lograr el objetivo de la escuela, debían completar su obra enseñando hábitos “civilizados” –asumiendo ellas mismas inclusive el aseo infantil cuando era necesario– y transmitiendo a las masas inmigrantes o nativas la noción y el sentimiento de la nacionalidad. Un “trabajo femenino” de mujeres sin cuerpo y sin sexualidad que, como otros, por décadas estuvo precarizado económica y materialmente y caracterizado por la subordinación intelectual y organizacional: participar en cargos de conducción en la estructura y en los sindicatos docentes representaría una sobrecarga adicional para las mujeres.

Desde la perspectiva de género, la función de la formación docente para el nivel secundario tuvo otro carácter. Quienes iban a estudiar a las escuelas secundarias “Nacionales”, durante décadas, serían los “muchachos”, hijos de las familias acomodadas que buscaban consolidar su ascenso social a través de la carrera del “hijo”. A fines del siglo XIX las Escuelas Normales eran para las chicas, para ser maestras; los Colegios Nacionales serían para los chicos, para que pudieran seguir estudiando en la universi-

dad. Pasaron varias décadas para que se creasen alternativas orientadas al mercado laboral: para los muchachos de los sectores asalariados, las escuelas técnicas; para las chicas, las escuelas comerciales.

Ahora bien, la formación docente para esas ofertas siempre estuvo fuertemente sesgada por el peso de “la disciplina”, el campo específico a ser enseñado, mientras que la formación disciplinaria pedagógica tendió a ser marginal y generalmente poco valorada.

En la actualidad existen tensiones respecto de la cuestión que no son motivo de este trabajo. Lo que prácticamente no se discute es el androcentrismo heteronormativo de las ciencias; es decir, el predominio de la perspectiva masculina heterosexual en los “qué” y “cómo” se investiga, tanto las ciencias humanas y sociales como en las ciencias naturales.

Los feminismos han desarrollado diferentes miradas para explicar esta cuestión. Entendiendo que la condición sexogenérica del sujeto de conocimiento, en sus aspectos físicos y en sus potencialidades biológicas, es central en la determinación de sus intereses y objetos de estudio, el llamado “empirismo feminista” por ejemplo, tendió a sostener que la exclusión de las mujeres en los ámbitos académicos configura el actual estado de cosas. Por otra parte, la epistemología del “punto de vista femenino” (Sandra Harding en Estados Unidos o Dorothy Smith en Canadá) que subraya la centralidad del sujeto de conocimiento -con sus valores, creencias y su “cuerpo” construido culturalmente- pero, centralmente, en la intervención de la experiencia personal generizada en la construcción del conocimiento, sostienen que el racionalismo de las “ciencias positivas”, excluyendo la dimensión de la experiencia, ha tendido a omitir la investigación de ciertos objetos y lecturas significativas para las vidas de las mujeres. Por su parte, para el posmodernismo feminista, y en particular Judith Butler, el proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, pueden plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo: más que cuerpos subordinados o modos de conocimiento, se trata de alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Estos desarrollos más recientes se articulan no obstante con las tradiciones que los antecedieron alrededor de la constatación de que algunos “temas” de la investigación científica y de los desarrollos tecnológicos han sido particularmente críticos para la vida de las mujeres y de los grupos disidentes. En particular, las tecnologías de la sexualidad. Por ejemplo la prevención del embarazo, que se ha volcado sistemáticamente

te hacia cuerpo de las mujeres y ha desarrollado muy escasamente intervenciones sobre el cuerpo masculino; o la definición binaria de los cuerpos sexuados consolidada a partir del capitalismo industrial moderno. Por otra parte, también coinciden en que es solo reciente la recuperación sistemática de algunos saberes “tradicionales” de las mujeres, que habilitan nuevas formas de pensar las tecnologías de la vida cotidiana.

Las epistemologías queer son más recientes. En este terreno, en 1998, Eve Sedgwick irrumpe en el escenario con una provocativa obra denominada “Epistemología del armario”. Desde sus disciplinas de origen, la lingüística y crítica literaria, Sedgwick se pregunta cómo se reinterpreta un texto desde una mirada desprejuiciada y no heterosexista. Señala la necesidad de un desarrollo particular de la crítica gay y anti-homofóbica desde su propia especificidad teórica y encontrando sus propios puntos de apoyo y sus particulares líneas de desarrollo. Sin dejar de estar vinculada, inevitablemente, a las cuestiones más amplias sobre el género y la política antipatriarcal, para Sedgwick la cuestión de los homosexuales masculinos, al igual que, en otra esfera, la de las mujeres lesbianas, ha de encontrar su propio desarrollo y profundizar en sus especificidades en la producción de conocimiento ya que, entre otros, una de las condiciones propias de la condición glbtq es el “ocultamiento” y el “pánico homosexual”. Estas lecturas van habilitando el desocultamiento de la condición disidente en la investigación sobre las historias de personajes públicos (algunxs reconocidxs políticxs, escritorxs o artistas) y de sus producciones; y habilitan también la crítica sistemática de la exclusión de la perspectiva de la disidencia sexual en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos sobre los cuerpos sexuados.

Mucho más recientemente, otros procesos interpelan también a la academia: las textualidades y las formas de relación mediadas por las TIC (llamadas “2.0”) de nuestros tiempos, la crítica descolonial, los avances en el reconocimiento de la ciudadanía trans y las tecnologías de arquitectura corporal, entre otros, que vienen profundizando la multiplicación de “centros” y puntos de vista epistémicos.

A partir de estos antecedentes, en la línea de trabajo de nuestra investigación se apunta a analizar la cuestión curricular generada a partir de la ESI, discutiendo tanto las fuentes androcéntricas heteronormativas del curriculum como sus sucesivas recontextualizaciones hasta llegar a los procesos cotidianos de las aulas en las que el encuentro intersubjetivo crea y recrea experiencias.

En los próximos apartados compartimos una serie de tensiones en la enseñanza en el campo de la Formación de Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura y Ciencias Biológicas. A partir de la realización de una encuesta semiestructurada a estudiantes universitarix en espacios correspondientes a su formación como docentes.

Tensiones en la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana

La Formación Ética y Ciudadana presenta cierta particularidad respecto de otras áreas ya que en ella convergen aportes de diferentes campos disciplinares. En esta asignatura se combinan debates y contenidos vinculados a la filosofía y al derecho y también lxs docentes que la dictan provienen de estas diferentes carreras. Se plantea entonces un doble movimiento en la formación docente que incluya la perspectiva de género y sexualidades: por un lado, la identificación de los nudos sexistas, androcéntricos y heteronormativos resistentes en cada una de las disciplinas; por otro lado, la revisión de los aportes específicos de las disciplinas al propio campo.

Como parte del proyecto de investigación que desarrollamos, en este artículo nos enfocamos en el análisis de la formación superior en una de las carreras que aporta al campo de la Formación Ética y Ciudadana: la Filosofía, recorriendo tres ejes de análisis: indicios en torno a la trayectoria de formación y la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en ella, luego una aproximación en torno a las opiniones respecto de las vacancias y por último una mirada a futuro en la cual se reflexiona acerca de cuáles serían para estxs estudiantes en formación los aportes de la enseñanza de la filosofía a la enseñanza de la ESI.

Preguntadxs acerca de las materias de su carrera de grado en las cuales se han abordado explícita y/o indirectamente cuestiones relativas a las sexualidades/relaciones de género/desigualdades de género/cuerpos sexuados/feminismos, la mayoría (12 de 16) responde afirmativamente respecto de su abordaje explícito. En algunos casos hay quienes dicen no identificar su abordaje explícito pero sí indirecto, lo cual termina dando por resultado que toda la muestra considera que hubo un abordaje explícito o implícito. Entre las asignaturas mencionadas surgen las siguientes: Ética, Gnoseología, Problemas especiales de la ética, Filosofía política, y se mencionan dos seminarios específicos en el campo de género. Resulta llamativa la reiteración en algunos casos de lxs docentes que dictan estos espacios, siendo espacios curriculares diferentes. Los contenidos mencionados, que se reiteran en diferentes materias rondan mayormente alrededor de feminismos, género y desigualdades y algunas temáticas vinculadas al desarrollo de autorxs tales como Aristóteles, Platón y Butler. En dos casos se especifica el abordaje indirecto de contenidos vinculados a este campo en la materia Didáctica General. En esta materia se nombran contenidos relacionados a salud, escuela normal, feminización del trabajo docente. Y unx estudiante menciona que en todas las materias se abordó de modo inespecífico en tanto advierte que en ellas se cuestionó la utilización del concepto “hombre”.

Al analizar la incorporación de la perspectiva de género en las carreras de Filosofía en Educación Superior, Isabel Santa Cruz (2012) enumera cuatro posibilidades:

- 1. Que los estudios de género constituyan dentro de la institución una carrera de grado, o bien, un programa, un área, una carrera de especialización de postgrado o una maestría;*
- 2. Que dentro del plan de estudios de la carrera de Filosofía aparezca una asignatura curricular, como por ejemplo “Teoría Filosófica de Género”;*
- 3. Que dentro de un buen número de asignaturas de la carrera o, al menos, en algunas de ellas se incluya, en los correspondientes programas, uno o más puntos dedicados al tratamiento de la temática de género dentro de esa disciplina;*
- 4. Que en todas y cada una de las asignaturas esté presente, traspasándolas, un enfoque que no ignore la incidencia del género.*

La autora expone que las formas que toma la inclusión de la perspectiva en esta facultad se acercaban más fuertemente a las modalidades 1 y 2 que ella denomina “autonomista” en tanto mantienen un espacio propio y separado para estas miradas y análisis, señalando los aspectos que esto potencia al tiempo de sus limitaciones. En las respuestas de lxs estudiantes, si bien no nos permiten una generalización ni la construcción de una conclusión cerrada, pareciera presentarse una mudanza hacia el punto 3, igualmente habrá que seguir indagando en este aspecto.

Al igual que lxs estudiantes de otras carreras, coinciden en su mayoría en la necesidad de tener una formación en Educación Sexual en su formación de grado. De lxs deiciséis encuestadxs, once señalan que ésta es insuficiente. Preguntadxs respecto de las vacancias que encuentran, sólo cuatro responden y mencionan en sus respuestas: las implicancias institucionales y pedagógicas en la aplicación obligatoria de la ley, cómo abordar temas trans con adolescentes, la necesidad de un mayor desarrollo de los contenidos dado que se mencionan sólo al pasar. De estxs once, cinco dicen contar con aproximaciones a la perspectiva en otras experiencias por fuera de la universidad que se vinculan a espacios laborales, familia, escuela, consulta médica y lecturas personales. Llama la atención en este punto un caso en el cual se considera suficiente la formación en la carrera, además milita en espacios en los que se contacta con la temática y expresa: “Ahora que hay una cátedra de filosofía feminista incluida en el plan de estudios, no creo que muchas (vacancias)”.

En relación a sus miradas en torno a lo que debiera incluirse en la formación docente en educación, género y sexualidades resulta significativa la insistencia en temáticas vinculadas con la salud sexual y reproductiva, métodos anticonceptivos y prevención. En dos casos se mencionan cuestiones vinculadas a la construcción social del cuerpo, diversidades sexuales y el respeto a las diversas experiencias, en otras dos la necesidad de aproximarse a la reconfiguración de los movimientos socio-sexuales y también dos mencionan la necesidad de una construcción crítica en torno al discurso científico y el lenguaje. En una respuesta se sugiere: “Una perspectiva histórica y antropológica sobre el tema así como su implicancia ética. El relevo de experiencias de los sujetos que viven su sexualidad como problema dentro de las instituciones”. Resulta llamativa esta respuesta en tanto que junto con los últimos dos mencionados resulta mucho más aproximado a la especificidad del campo de formación que los otros temas sugeridos.

Un punto destacable de las respuestas se presenta en lo completado en torno a la pregunta sobre qué aportará a las materias que podrían dictar lxs encuestadxs. Las respuestas pueden agruparse en tres grandes ejes y sobre todo las dos primeras agrupaciones reponen algunas cuestiones que alimentan la producción de una pedagogía de la formación ética y ciudadana con perspectiva de género y sexualidades. Por un lado, diez identifican que el aporte que realizarán a las materias que dictarán girará en torno a la producción de una mirada crítica en torno a la construcción de las sexualidades, que habilite una mayor apertura y elegir argumentaciones propias y a una producción de una nueva perspectiva ética. En este sentido, algunxs exponen: “Creo que hay puntos de encuentro, porque en clase abordo la filosofía como una actividad reflexiva colectiva que requiere de respeto y cuidado de sí y de los otros”, “Ayuda a plantear el discurso hegemónico de la sexualidad de una manera crítica y a elegir con argumentos y convicciones reales”. Vinculada con la agrupación anterior hay quienes la profundizan en la promoción de una perspectiva situada: “Una perspectiva más enriquecida y un acercamiento más sensible respecto de lxs alumnxs y sus intereses en su contexto generacional”, “Otra mirada filosófica que tenga por centro una nueva ética y moral que sea más próxima a las personas reales”. Tres de lxs encuestadxs expresan la notable y preocupante respuesta de que “no aportarán nada”.

Tal como hemos expresado en trabajos anteriores (Fainsod&Zattara, 2011), actualmente la Formación Ética y Ciudadana se concibe como un espacio pedagógico tendiente a la reflexión sobre los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. Este modo de plantear este espacio curricular no se dió sin transformaciones. En un inicio, titulada como educación moral y cívica, se caracterizaba este espacio con una fuerte impronta de disciplinamiento y normalización de los cuerpos

sexuados bajo una pretendida neutralidad que imponía el imperativo burgués, blanco, masculino, heterosexual. Desde los lineamientos vigentes, y como uno de los propósitos de este espacio curricular, hoy se propone la formación de una mirada autónoma que promueva la reflexión en torno a la justicia tomando como marco los derechos humanos. Sin embargo, uno de los presupuestos presentes en los fundamentos pedagógicos de esta asignatura y en su diseño curricular continúa recayendo en la sustitución de los cuerpos reales por cuerpos abstractos (Ciriza, 2007).

Esta sustitución se vincula a una noción de igualdad que borra las marcas identitarias y contribuye -aún bajo la proclama de la neutralidad- a una construcción política acerca de qué se entiende por cuerpo(s), por identidad(es), por sexualidad(es). Así, por ejemplo, en relación a la autonomía, hemos analizado cómo en el “olvido” de las condiciones que llevan a grados diferenciales de “independencia” se asiste a una concepción abstracta y normativa de ciudadanía que no considera los obstáculos materiales y simbólicos para su concreción.

Siguiendo las reflexiones de Ciriza, la abstracción de los cuerpos reales de sus marcas de identidad en modo alguno resiste las pruebas de la ansiada neutralidad/imparcialidad de la tradición moderna y liberal que construye la ciudadanía desde los parámetros del varón, propietario, blanco, heterosexual, occidental. En el enajenamiento de las formulaciones, en la invisibilización de las dimensiones de las experiencias, se refuerzan dos sentidos vinculados entre sí. Por un lado, se produce una omisión de las experiencias de los cuerpos; condicionantes que conllevan diferencias y desigualdades. Por otro lado, se legitima un sentido de una posible estabilidad de los cuerpos, entonces desde un punto abstracto universal se propone una única forma posible de justicia, de identidad, de igualdad, de ética y de ciudadanía.

En tal sentido, incorporar la perspectiva de género y sexualidades en este espacio curricular exigirá revisar sus nudos sexistas y heteronormativos persistentes. Como invita Torres (2012), se trataría de una “pedagogía transgresora”, que se esforzará por visibilizar aquellos procesos que condicionan la construcción de las identidades y los cuerpos. No solo critica la imposición que supone la sujeción a la propia identidad, tan afín a la hetero y a la homonormatividad; enrarece además la supuesta inteligibilidad del cuerpo como entidad fija, biológica y natural, subordinada a una voluntad soberana y autónoma (Torres, 2012: 73). La inclusión de una mirada que habilite a pensar críticamente las condiciones de producción de la normatividad social, los procesos de producción-reproducción de las experiencias ciudadanas, las formas que en ellas se dibujan las desigualdades, fragilizaciones y exclusiones.

El propósito de la Formación Ética y Ciudadana es la construcción de criterios para la intervención en las prácticas sociales. Desde allí, el norte en el espacio curricular sería buscar que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, justos y solidarios, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica. Como señala Zattara nunca el “qué” está separado del “cómo”; es decir lo que vamos a enseñar no está divorciado de cómo lo vamos a enseñar. En esta búsqueda es donde se propone la necesidad de una estructura didáctica que vaya en aquel sentido. De este modo, el cómo enseñar la ética y la ciudadanía; se contrapone a una de las tradiciones que tiene mayor presencia en el tratamiento escolar de las asignaturas: la estructura explicación-aplicación. Isabelino Siede (2007) plantea entonces una estructura alternativa, la de problematización-conceptualización. La primera se encontraría con dos posibles objeciones. Por un lado, al partir de la postura de lx docente se debilita el posicionamiento autónomo de lxs estudiantes. Por otra parte no se da lugar a las situaciones de la vida cotidiana. Esta estructura desconoce la relevancia de las preguntas y las experiencias de lxs estudiantes en el proceso de conocimiento. La segunda estructura, en cambio, abre el abanico de lo que se habla en la clase porque apela a las representaciones que tiene cada estudiante, a fin de confrontarlas con los contenidos curriculares.

En una investigación anterior, ya hemos señalado la potencia que se genera en el entrelazamiento del modelo problematización-conceptualización con los aportes de la pedagogía feminista. Cómo conjugar en esta propuesta pedagógica una que se dirija a la visualización del lugar diferencial que adquieren las voces de quienes allí se encuentran, cómo hacer presentes en la problematización las “voces de lxs desposeídos”, cómo generar una propuesta situada en la cual la vida cotidiana y las propias experiencias puedan ser problematizadas y cómo favorecer “extrañar el curriculum” en tanto poder detectar las insistentes omisiones y exclusiones que se anudan a persistentes, renovadas y nuevas violencias y desigualdades en las experiencias sociales, en este caso ciudadanas.

Tensiones en la enseñanza de la Lengua y Literatura

La inclusión de las Letras como carrera universitaria trajo consigo una serie de debates en torno al sentido de tal formación que hasta hoy resultan vigentes. A su vez, la focalización en la formación como profesorxs actualiza estas disputas en la pregunta en relación con el para qué lxs profesorxs de Lengua y Literatura enseñan su disciplina en el aula escolar. Este conjunto de interrogantes se reconfiguran con las nuevas interpelaciones que la Ley de Educación Sexual Integral instaure en este espacio disciplinar.

¿Se debe enseñar Literatura en la escuela? ¿Por qué enseñarla? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo? Estos son interrogantes que se pueden rastrear desde la creación misma del nivel (Sardi, 2007; Bombini, 1998). Algunas corrientes sostienen la imposibilidad misma de convertir el arte de la literatura en un objeto enseñable. Esta afirmación comparte algunos puntos en común con aquellos sectores que cuestionan a la sexualidad como tema a enseñar; ya sea en sus vertientes “progresistas” en las que se advierte las posibles focalizaciones que devendría al transformar en contenido escolar una dimensión de la vida misma, así como también desde las posturas “conservadoras” que proponen su privatización al mundo familiar e íntimo.

Sorteando estas posturas encontramos nuevamente otras intersecciones entre los debates que despierta enseñar Lengua y Literatura y enseñar sexualidades. Así como la estructuración progresiva de esta disciplina como materia escolar se conjuraron miradas enciclopedistas que apuntaron a un conocimiento paratextual y gramatical como base para el acercamiento al texto literario y posturas experimentales que propician el acercamiento directo a la obra, el ingreso de las sexualidades instaló el debate en torno a abordajes reduccionistas e integrales: ¿Se debe enseñar un conocimiento objetivo científico en torno a la sexualidad? ¿La sexualidad es una dimensión compleja que implica múltiples registros?

Estos interrogantes nos sitúan en dos campos complejos, donde sus cruces y el debate acompaña la producción áulica cotidiana: “¿Enseñamos historia de la literatura? ¿Enseñamos gramática como contenido previo para habilitar la comprensión de la obra? o ¿Enseñamos la libre lectura del texto como motor para movilizar la interpretación?”

En investigaciones anteriores donde indagamos los modos de inclusión de la ESI en el aula de la escuela secundaria encontramos que los caminos de lxs profesorxs de Literatura resultan mucho más laberínticos que un “sí” o “no” a las preguntas que anticipamos (Baez, Malizia & Melo, 2017). En palabras de Valeria Sardi en ocasión de analizar la historia de la enseñanza de la Lengua y Literatura destaca: “Esta historia puede pensarse también como la de un vaivén entre la artesanía docente y los discursos hegemónicos” (2007: 79). La inclusión de la sexualidad desde un enfoque transversal convoca a recorrer intersticios poco lineales: ¿Qué implica incluir educación sexual desde una mirada integral? ¿Enseñar derechos sexuales en todas las asignaturas? ¿Incluir temas de anatomía y fisiología humana? ¿Conversar de las propias experiencias docentes con sus estudiantes?

A lo largo del proyecto de investigación citado pudimos distinguir tres modalidades para incluir la ESI en el aula: I. Incorporar la ESI, incorporando textos específicos; II.

Incorporar la ESI, construyendo una mirada crítica. Y III. Incorporar la ESI, creando una escritura propia (Baez, Malizia & Melo, 2017). Recuperando este itinerario, nos preguntamos ¿Qué características tiene la formación actual de quienes transitan las carreras de Letras en la universidad y aspiran ejercer como profesorxs de este espacio curricular? La encuesta realizada, nos permite realizar una primera aproximación a este interrogante desde la experiencia de lxs estudiantes. Se vislumbra en la encuesta tres tensiones: I. demandas de formación, II. Itinerarios fragmentarios y III. “Generizar” las letras.

Lxs estudiantes de Letras coinciden en la necesidad de tener una formación en Educación Sexual dentro del recorrido de la propuesta de la carrera universitaria: dos tercios de lxs 35 encuestadxs indican que no considera suficiente la formación que ha tenido. Sin embargo, este primer señalamiento se complejiza al analizar cuáles son las vacancias sentidas. Muy pocxs estudiantes nombran contenidos sobre los cuáles debería profundizar en su recorrido. Se mencionan como vacancias las enfermedades de transmisión sexual, identidad de género, colectivo lésbico, representaciones literarias que abordan la sexualidad. Los temas cubren un amplio abanico en el que persisten contenidos vinculados al modelo bio-médico hegemónico y también aparecen palabras que irrumpen con las configuraciones tradicionales. A su vez, la “no respuesta” abre un conjunto de interrogantes en torno a qué implica incluir en la formación universitaria específica en Lengua y Literatura contenidos de la ESI. Al tiempo que, en parte, la posibilidad de avizorar las vacancias en el futuro ejercicio podría vincularse con la formación recibida hasta entonces. Esto nos convoca a un segundo nudo de sentidos que se despliega entre lxs encuestadxs en torno a los itinerarios recorridos por lxs estudiantes.

¿Qué contenidos vinculados a las sexualidades y los géneros reconocen lxs estudiantes en su experiencia en la universidad? Lxs encuestadxs narran itinerarios fragmentarios, donde priman asignaturas aisladas (Teoría Literaria, Literatura brasileña y portuguesa, Literatura argentina, entre otras) en las que se podría inferir que se ha desplegado mayormente contenidos que emergen del trabajo con determinados textos que permite analizar las posiciones que ocupan socialmente las mujeres o bien, en términos más amplios, indagar en las desigualdades de género que atraviesa una sociedad caracterizada por el patriarcado. Las nociones de “desigualdades de género”, “cuerpo sexuado” y “derecho” aparecen en la encuesta con mayor frecuencia. Sin otro despliegue que su mención, estos conceptos ganan en su reiteración la visibilización de aprendizaje permeados por categorías propias de los Estudios de género.

Además, entre lo aprendido por ejemplo, unx estudiante señala que en Literatura española como contenido “la concepción de la mujer: Eva. La virgen y la puta. La viuda, la bruja. La mujer como otro peligroso, inasequible”, mientras que otrx encuestadx nombra “Transformación del lugar ocupado por la mujer en la sociedad romana” como contenido de Latín, y otrx, estudiante “Romanticismo. Control de los cuerpos. Rol de la mujer en la literatura” en Literatura alemana. A la problematización de la posición de las mujeres, varixs encuestadxs incluyen temas donde se problematiza la heterosexualidad como obligatoria, o en términos más extendidos, desnaturaliza las jerarquías instauradas de las prácticas sexuales modernas. Unx estudiante enumera los siguientes temas “Homosexualidad, abuso, travestismo, pornografía, represión, amor” como parte de la asignatura Literatura latinoamericana. Masoquismo, sadismo e incesto aparece en esta lista, en la que también se da cuenta del feminismo como movimiento de lucha.

Finalmente, otro grupo más pequeño de estudiantes señalan como contenido la problematización de las mujeres como escritoras y su reconocimiento dentro del campo literario. Se distinguen algunas escritoras como Storni, Pizarnik, Therión, Dickinson o figuras como Sor Juana de la Cruz. María Lucía Puppo (2009) realiza un mapeo de las formas en que las escritoras aparecen en la historia de la literatura, concluyendo en tres modalidades: excepcionales, fantasmas o estereotipadas. La autora señala cómo la ausencia de las mujeres en el mundo literario puede explicarse tanto por los impedimentos sociales a la lecto-escritura así como por el efecto de la construcción androcéntrica del sistema patriarcal imperante del canon.

Una manera frecuente en que las mujeres han sido incluidas en el canon de la historia literaria fue marcando su excepcionalidad para la época. Los esfuerzos de los Estudios de la Mujer/Género se han aunado en pos de visibilizar la producción silenciada de mujeres. En otras ocasiones, percibidas como fantasmas que regresan del pasado, Puppo (2009), destaca esta estrategia de recuperación que ha permitido nutrir/discutir el conjunto de clásicos. Otra tendencia consiste en presentar autoras como estereotipos femeninos bajo categorías fijas y restrictivas reunidas bajo el rótulo “escritura femenina”.

Además de nombrarse a estas mujeres “célebres”, entre lxs encuestadxs aparecen menciones a las mujeres escritoras anónimas, unx encuestadx señala: “Relatos de esclavos, algunos escritos por mujeres donde se tocaba la cuestión del abuso, muchas veces de forma implícita” como un contenido aprendido en Literatura norteamericana. Otrx estudiante marca: “La mujer como productora de textos en época de la conquista y su rol en ese momento histórico”. E incluso, unx encuestadx agrega la escri-

tura de temas históricamente excluidos/silenciados: “La narración de la experiencia erótica femenina.”

En términos más amplios, unx estudiante señala como aprendizaje “el género en la lengua” y “cómo aparecen estereotipos sociales en las publicidades” y otrx encuestadx advierte como “los chistes” presentes en todas las materias han dejado una huella de aprendizaje en relación con las sexualidades. Esta última mirada instala la pregunta respecto del curriculum oculto como motor de aprendizajes vinculados a la educación sexual.

Esta primera panorámica nos permite construir una serie de anticipaciones respecto de los modos de inclusión de la educación sexual en el aula universitaria actual. Aparecen dos modalidades, como mayor relevancia, de inclusión de la ESI, o bien cómo abordaje donde el texto contiene la posibilidad o no de emergencia de temáticas o bien, como inclusión de mujeres escritoras. A su vez, esta inclusión en la enseñanza parecería depender en mayor medida de las voluntades de los equipos de cátedra o en algunos casos, de docentes comprometidxs con la temática que de otras intervenciones más colectivas.

Ahora bien, qué implica incluir educación sexual integral en la formación de las carreras de Letras: ¿se trata de conmover el canon literario a favor de textos que incluyan los derechos sexuales, las desigualdades de género, entre otros? ¿se trata de incluir autoras mujeres? Estos interrogante sitúan la pregunta específica en torno al para qué incluir ESI en las clases de Lengua y Literatura y configuran el debate respecto de cómo integralidad y perspectiva de género calan o no en la trama compleja del proceso de enseñanza y aprendizaje. En un modo más amplio, la ESI invita a construir nuevas imaginaciones didácticas para enseñar en el aula (Sardi, 2007) que puedan acompañar a lxs futurxs docentes.

En este camino, lxs estudiantes señalan una serie de aportes que podrán realizar desde el ejercicio futuro como docentes en el espacio curricular de Lengua y Literatura. En primer lugar, incluyendo temas de la ESI a partir del canon de textos seleccionados. Unx estudiante responde “Tematizar y abordar temas a través de contenido literario”, otrx agrega: “Ser flexibles con temas sexuales y dar obras que traten sobre estos temas sin horrorizarse”. En segundo lugar, algunxs encuestadxs encuentran en esta asignatura la posibilidad de construir una mirada crítica. En palabras de unx encuestadx: “aportar una mirada más despojada, menos condenatoria, de la elección de vida de cada uno. Fomentaría la inclusión de distintos colectivos, como el travesti”. Finalmente, en tercer lugar, aparece el potencial de la reflexión en el lenguaje en su

carácter transformador. Unx encuestadx dice: “el uso de la palabra como forma para romper con el silencio frente a dudas, problemas con respecto a estos temas”, mientras que otrx suma: “Lo relativo al dominio del lenguaje, en tanto pensarse y decidir cómo nombrarse y cómo quiere ser nombrado”. El lenguaje aparece como constructor de identidad, y principalmente como herramienta de intervención/transformación.

En esta dirección, este campo disciplinar que tiene a las letras y el lenguaje como objeto de estudio e intervención es interpelado desde la pedagogía feminista como un espacio privilegiado en el que se pueda reflexionar sobre la capacidad de “levantar la voz”. En otras palabras, la posibilidad de construir nuestra identidad tomando conciencia de los procesos de generización de nuestros cuerpos (Maher & Thompson Tetreault, 2001). En esta dirección Valeria Flores señala “Las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan al arte de la palabra en un oficio de relación, que nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido” (2016: 27). El lenguaje se configura como herramienta de lo posible, campo de batalla donde se libra la lucha de las palabras.

Tensiones en la enseñanza de la Biología y Educación para la Salud

A diferencia de los espacios curriculares trabajados hasta el momento en este artículo, la Biología y la Educación para la Salud (EPS) se presentan, desde el discurso hegemónico, como materias incuestionadas para la enseñanza de la educación sexual. Hasta la sanción de la Ley Nacional 26.150 -y aún en la actualidad- estas asignaturas se conciben como “los” espacios legitimados y autorizados para desarrollar los contenidos referidos a las sexualidades. Meinardi (2008: 36) por ejemplo, señala que en Ciencias Biológicas no se ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de “salud sexual” desde una perspectiva integral y no medicalizante. En ese caso, no se trata de la ausencia o el silencio de los discursos sobre las sexualidades en la formación docente inicial, sino que el enfoque que enmarca su abordaje y enseñanza en el ámbito pedagógico y educativo obtura la superación del reduccionismo biomédico que supone agotar la sexualidad en la genitalidad.

Repensar la enseñanza de estas materias desde la ESI y con perspectiva de género, provoca una serie de movimientos que desafían también los modos que toma la formación docente para quienes se desenvuelven en estas asignaturas. Si bien cada una de estas materias adquiere particularizaciones, decidimos presentarlas conjunta-

mente por dos motivos: por un lado por tratarse de espacios que mantienen lazos de cercanía en sus supuestos de partida pero también, y vinculado a ello, en reiteradas ocasiones serán lxs mismxs profesorxs quienes los dictan por cumplir con los requisitos compartidos para su desarrollo.

La encuesta se aplicó a 39 estudiantes de la materia Didáctica General. Se les pidió que sólo respondieran aquellxs que estuvieran para el Profesorado de Biología. En general, la matrícula de estudiantes de profesorado en relación a lxs estudiantes de la licenciatura es muy baja (del orden del 5-10%). Por otra parte, muchxs de lxs estudiantes del profesorado no son alumnxs que se inscribieron directamente al profesorado, sino que suelen ser estudiantes de la licenciatura, o incluso doctorandxs o personas ya doctoradas, que luego de un tiempo optan por la docencia como salida laboral. Por ende, es posible afirmar que muchxs de lxs estudiantes de Didáctica General que están anotadxs para el Profesorado de Biología ya han transitado la mayoría si no todas las materias que el Profesorado comparte con la Licenciatura. Es importante mencionar que la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Biológicas de la UBA consiste en 16 materias compartidas con la Licenciatura en Ciencias Biológicas, las cuales distan de estar pensadas para futurxs docentes (por cursada hay pocxs estudiantes de profesorado en relación a estudiantes de la licenciatura), y 7 materias pedagógicas (Problemática Educativa | Psicología y Aprendizaje | Didáctica General | Informática Educativa | Historia de la Ciencia | Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I | Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza II).

El análisis de las encuestas muestra dos tensiones encontradas: por una parte, la existencia de dos itinerarios diferenciados en cuanto a formación en sexualidades (el de las materias compartidas con la licenciatura y el de las pedagógicas) y, por otra parte, la demanda de mayor formación en ESI.

Las materias en las que lxs estudiantes identifican abordajes explícitos a cuestiones relativas a las sexualidades y los géneros pertenecen mayoritariamente al profesorado. En pocos casos, identifican contenidos explícitos relativos a la sexualidad en el caso de las materias compartidas con la licenciatura, es decir en aquellas materias más específicamente relacionadas con contenidos de corte biológico estrictamente. Por otra parte, en relación a los temas mencionados por lxs alumnxs, notamos la presencia o inclusión de temáticas relativas a las sexualidades con perspectiva de género principalmente en las materias didácticas/pedagógicas del Profesorado: principalmente Problemática Educativa, seguida por Historia de la Ciencia, Didáctica General y Psicología y aprendizaje en menor medida. Los temas referidos por lxs estudiantes son: “jóvenes y sexualidad”, “transgénero”, “machismo en la escuela”, “exposición del

cuerpo”, “desigualdades en la obtención de cargos laborales”, “rol de la mujer en la historia de la ciencia, ética, filosofía”, “sexualidades”, “relaciones de género”, “desigualdades de género”, “cuerpos sexuados”, “derechos”, “feminismos”, “género y sexo como construcción social”, “cómo la escuela reproduce las diferencias de género”.

En el caso de las materias correspondientes al campo disciplinar de la biología, aparecen algunas materias nombradas una vez, a modo de excepción: Fisiología Animal Comparada, Histología Animal, Anatomía, histología y fisiología humana, Química Fisiológica, Genética y Ecología y desarrollo. Podemos afirmar que los contenidos mencionados remiten mayoritariamente a la visión del modelo bio-médico, incluso a la patologización de la diversidad corporal: “síndrome de resistencia a andrógenos”, “enfermedades genéticas ligadas al sexo”.

Preocupa una cuestión. Materias del campo disciplinar de la biología, tales como Genética, son de cursada obligatoria para todxs lxs estudiantes del profesorado en biología. Sin embargo, la mayoría de lxs encuestadxs no reconoce un abordaje explícito de cuestiones relativas a la sexualidad en estas materias. ¿Se trata acaso de que lxs estudiantes, al pasar por las materias didácticas/pedagógicas del profesorado, adquieren una visión de las sexualidades más cercana a la perspectiva de género y por ende no mencionan las materias del campo disciplinar por tener una mirada más biologicista? O, por el contrario, ¿está jugando una invisibilización/naturalización de los discursos acerca de la sexualidad en las materias del campo disciplinar?

Por otro lado, es interesante ver que al ser consultadxs por materias que abordan indirectamente cuestiones relativas a la sexualidad, aparecen mayoritariamente materias de la licenciatura: Química Biológica, Zoología, Endocrinología comparada, IBMC, histología y fisiología humana, Química Fisiológica, Genética. Es decir, que lxs estudiantes identifican en las materias de la licenciatura antes mencionadas un abordaje indirecto de cuestiones relativas a la sexualidad. Sin embargo, los temas mencionados son temas que constituyen parte del curriculum explícito de estas materias, como por ejemplo: “cuestiones relacionadas a genética del sexo”, “determinación genética del sexo”, “cuestiones hormonales diferenciales según el sexo”, “hormonas sexuales”, “herencia ligada al sexo”, “aparato reproductor”, “embarazo”, “masculinización/‘feminización’ del cerebro”. Estos constituyen núcleos temáticos explicitados en los programas de las materias. Es decir, que estxs alumnxs pasan muchas horas expuestxs a cuestiones relativas a la sexualidad y que construyen un discurso de determinismo biológico acerca de la misma, pero consideran que dichas temáticas se relacionan indirectamente con la sexualidad. ¿O acaso consideran que la intención docente no era educar en sexualidades? Como ya planteó el equipo de investigación anteriormente,

toda educación es sexual, así como también política ya que, en todo proceso educativo se producen, reproducen, transmiten, crean y negocian sentidos y saberes respecto a la sexualidad y relaciones de género (Morgade, 2011).

También, resultan interesantes las respuestas ante el pedido de que recuerden conversaciones informales relativas a estas temáticas en las materias cursadas. Surgen cuestiones tales como “enojo de una alumna por visión del profesor de la endocrinología en cada sexo, por decir que tal circuito hormonal es lo que nos hace hombres o mujeres” en Química Biológica. Esto puede estar hablando de una resistencia al discurso hegemónico del determinismo biológico y la “sexualidad natural”.

Por otra parte, se menciona que en la materia Evolución se charló “sobre teorías evolutivas sobre la longevidad post maternidad en humanos. Se charló sobre el carácter reproductor de los roles de género presentes en una de las explicaciones a este fenómeno (longevidad femenina sería por la ventaja adaptativa de cuidar a los nietos)”. Y otrx alumnx menciona que en la materia IBMC (Introducción a la Biología Molecular y Celular, materia obligatoria del primer año de la carrera) se conversó informalmente acerca de “temas relacionados con predisposición genética o evolutiva de un determinado género a desarrollar determinadas tareas o tener determinadas capacidades.” Se observa un intento de naturalización de los roles y estereotipos de género, propio del modelo bio-médico anteriormente descripto.

Unx alumnx también refiere a que en Fisiología Animal Comparada “se toma como norma la dualidad macho/hembra”. Hay un reconocimiento interesante acá de la perspectiva de género, posiblemente adquirida fuera de las materias de la facultad o a través del profesorado. Por otra parte unx alumnx “pidió permiso para abordar la problemática de género en un TP (de Genética) y le respondieron que no”.

Ahora bien, al igual que en el caso de Letras y Formación Ética y Ciudadana, lxs estudiantes coinciden en la necesidad de tener mayor formación en ESI en su carrera. El 100% de lxs encuestadxs no considera suficiente la formación en ESI teniendo en cuenta su obligatoriedad en las escuelas: a pesar del reconocimiento de la falta de formación, pocxs refieren las vacancias que tiene el tratamiento de estos temas en la carrera. Pareciera haber una dificultad para pensar qué falta en la carrera de grado. Esto puede estar vinculado a la dificultad, mencionada anteriormente, en distinguir discursos explícitos acerca de la sexualidad en las materias de corte disciplinar. Sin embargo, sí refieren contenidos que debieran estar presentes en la formación docente en educación, sexualidades y géneros.

Pareciera haber una mirada más amplia que estrictamente la dimensión biológica de la ESI, lo cual habla de aprendizajes que se dieron o bien en las materias del profesorado en algunas clases que abordaran la temática, o bien por fuera de la carrera de grado. En algunos casos, se observa un cuestionamiento al determinismo biológico, sobre todo en relación a las categorías de sexo y género. Las encuestas hablan de una demanda de más contenidos vinculados a la perspectiva de la ESI y de género en la carrera, así como también de una carencia de los mismos.

Evidentemente, reflexionar acerca de los desafíos en la formación docente para estas materias requiere revisar por un lado los principios presentes en su enfoque didáctico y especialmente los supuestos referidos a las sexualidades; pero también analizar los principios pedagógicos a través de los cuales se erigen estas materias como campo autorizado para decir la “verdad” de estas cuestiones adquiriendo cierto monopolio que instituye ciertas relaciones de saber y de poder que resultan un fuerte obstáculo en ocasiones para el desarrollo de una enseñanza integral de la educación sexual y con perspectiva de género que tensione los modos de construcción de saber.

En relación al primer punto, a su enfoque didáctico, desde que la escuela es escuela se ha asistido a una *marriage* entre la pedagogía y la medicina en los procesos de normalización de quienes asistían a las escuelas, constituyendo los contenidos de la Biología y de la Educación para la Salud (en otro momento llamada Higiene y puericultura) aspectos privilegiados para la formación de un sujeto normal y saludable. Esto no quiere decir que otras asignaturas no estuvieran teñidas de esta normatividad en sus contenidos, en ellas también tomaba impulso la “maquinaria ideológica escolar” (Bourdieu & Saint Martin, 1975) de producción de las desigualdades que hace lo que hace sin decir que lo hace, con la potencia y efectividad en la producción de los cuerpos sexuales “normales”. Como ya expusimos en un libro anterior, “toda educación es sexual” pero la biología y la EPS se constituyen en aquellas materias en las cuales los contenidos referidos a las sexualidades toman cuerpo y se hacen explícitamente presentes, reforzando de este modo una matriz de sentido difícil de deconstruir que sostiene la equivalencia sexualidad=genitalidad=reproducción y en la cual estas materias se constituyen como referencia indiscutible.

En lo que refiere a la enseñanza de la educación sexual a través del currículum explícito, de formas más o menos formalizadas, decíamos que han prevalecido -y configurado un enfoque “tradicional” hegemónico- dos grandes modelos: biologicista o bio-médico, por una parte, y moralizante por otra. Desde este modelo, la sexualidad, en singular, se presenta como un aspecto determinado sólo por lo biológico -reducido a lo genital-, entendido como natural. Así, las experiencias sexuales se exponen como

cursos inevitables leídos como procesos a-históricos e individuales y que responden a los atributos naturales de cada quien.

La forma habitual de entrada a la escuela del modelo bio-médico ha sido su amparo en los postulados positivistas que lo instituyen como autoridad indiscutida validada científicamente, para establecer qué enseñar, cuándo enseñar y quién debe enseñar educación sexual. La neutralidad y objetividad científica, se erigen desde este discurso como garantías de su veracidad y certeza. “Verdad” que se explica por la evidencia empírica, en tanto conocimiento racional de la realidad, de lo que la realidad es. De este modo, el modelo bio-médico adquiere autoridad para decir “la verdad de los cuerpos”, “la verdad de la sexualidad” y aquello válido a enseñar en las escuelas respecto de este campo (Morgade et. al., 2016). A través de esta forma de leer los cuerpos y las experiencias de salud-enfermedad-atención se produce y reproduce un discurso normalizador que tiene efectos materiales y simbólicos en la vida de los sujetos.

En relación a los supuestos pedagógicos presentes en esta forma de enseñanza de los contenidos de la Biología y la EPS se establece una propuesta basada en la trasmisión de saberes y el aprendizaje como su recepción-copia. Así, como exponen Fainsod y Busca (2016) enseñanza-aprendizaje forman parte de un mismo proceso continuo. Hay un docente/médico que expone los contenidos y los trasvasa a un aprendiz, quien mediante la repetición y la copia se hace de los conocimientos correctos sin mediación alguna. El docente es quien ordena, regula, pone en marcha y evalúa produciéndose una relación asimétrica desde la cual alguien enseña y otro aprende. Lo que se enseña es lo que se aprende. Las definiciones surgidas bajo esta orientación hacen referencia a la transmisión de información con una intencionalidad formal, neutral.

La información científica es el contenido por excelencia. Bajo el amparo de la cientificidad entendida como neutralidad aséptica, la escuela transmite -impone- un modelo correcto y sano. El modelo impuesto estipula una escala de valoración dicotómica (sano-enfermo; limpio-sucio; conocedor-ignorante; activo-pasivo; varón-mujer). De este modo, en nombre de la ciencia se impone un imperativo normativo moral que se consolida en la amalgama de diferentes soportes (naturalismo, biologicismo, esencialismo) con un alto contenido moralizante. Respecto de las sexualidades, desde este modelo, y en nombre de la salud, se configura una jerarquía binaria desde la cual todo aquello que se aleje de la norma se constituye en patología, desviación moral.

Como hemos señalado en escritos anteriores (Del Cerro & Busca, 2017; Fainsod & Busca, 2016), en la historia de la enseñanza de estas materias también se han presentado otros enfoques que de modo subalterno ejercen rupturas y exponen propuestas

tendientes a la inclusión de una perspectiva de género y derechos. En este sentido, la ESI, expone un horizonte alentador en tanto política pública que tensiona tanto el modelo bio-médico de la biología y la EPS como así también el monopolio de estas asignaturas en el desarrollo de contenidos vinculados a las sexualidades. En continuidad con nuestro proyecto anterior que se acercó a la producción de saberes en torno a la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en las escuelas medias, en esta oportunidad nuestro interés es aportar a la formación docente, analizando las formas que toma la inclusión de esta perspectiva en este espacio educativo.

Resulta todo un desafío alentar a la construcción de abordajes desde estas materias que ejerzan rupturas con los sesgos biologicistas y biomédicos que se encuentran fuertemente anudados en los modos de entender la enseñanza en estos campos y a partir de allí la formación de docentes. Es decir, de qué modo, colaborar en la producción de una pedagogía-didáctica de estas materias que propongan una biología no biologicista y una educación para la salud no bio-médica.

Conclusiones

La sanción de la Ley Nro. 26.150 inaugura un campo de posibilidades pedagógicas que también interpela a la educación superior. En este artículo nos propusimos centrar el análisis sobre cómo la ESI acontece en el aula universitaria en tanto formadora de profesorxs indagando desde la perspectiva de lxs estudiantes. ¿Qué contenidos de ESI aprenden lxs estudiantes (futurxs docentes) en la universidad? ¿Consideran completa su formación? ¿Qué temas avizoran como vacantes? ¿Qué imaginan aportar desde su disciplina en el ejercicio docente? Son algunos de las preguntas que guiaron esta tarea.

La inclusión de la ESI en la formación de profesorxs en la universidad se emplaza sobre un terreno donde, por un lado, persisten la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heteronormativos en su construcción disciplinar, y donde, además, se privilegian las licenciaturas por sobre la titulación de profesorxs; y por otra parte, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado los modelos de la prevención bio-médica y moralistas.

En una lectura transversal de las tres carreras que recuperamos en este artículo: Filosofía, Letras y Ciencias Biológicas encontramos que desde la singularidad de cada uno de estas disciplinas y los espacios curriculares que pueden acceder luego como docente emergen desde la perspectiva estudiantil una serie de tensiones sincrónicas.

En primer lugar se vislumbra una tensión entre la demanda de formación y los contenidos a incluir. Lxs estudiantes coinciden casi en su totalidad la necesidad de formación sobre contenidos vinculados a la ESI. El campo temático que consideran vacante, sin embargo, es poco nombrado. Faltan saberes que aún estxs estudiantes no pueden listar y que podría pensarse que amplían lo que sí reconocen como parte de su actual formación.

¿Qué sí aprendieron estxs futurxs docentes? En una primera aproximación en dar respuesta a este interrogante, encontramos una segunda tensión entre el recorrido temático aprendido y su fragmentación. Lo aprendido en términos de qué temas, es amplio, y supera las grillas hegemónicas que han instalado los modelos tradicionales. La “prevención de enfermedades de transmisión sexual” aparece junto a la demanda de contenidos tales como “lucha feminista”, “identidad de género”, “relaciones de género y poder”, entre otros. Este recorrido temático que puede interpretarse como auspicioso, es a su vez, limitante en la medida que responde a un camino fragmentario de una o dos materias por estudiantes del total de su formación en la mayoría de los casos. La inclusión de estos temas pareciera depender en mayor medida de la voluntad de docentes por sobre una construcción institucional de su abordaje.

Finalmente, una tercera tensión acontece en torno a su futura intervención como docentes. Desde la particularidad de cada una de las carreras, lxs estudiantes enfatizan como aporte a la inclusión de la ESI la ampliación del horizonte cultural y la propia construcción identitaria, el acompañamiento a la consolidación de una mirada crítica o bien, brindar herramientas para el cuidado desde la autonomía. Todas estas intencionalidades nutren la producción de una pedagogía con perspectiva de género y sexualidades que no parece presente con contundencia en las aulas universitarias.

El proyecto político y pedagógico de la formación docente universitaria para la plena vigencia de la ESI demandará también que la universidad asuma la revisión de los itinerarios de la enseñanza como tarea colectiva e institucional. Y en la Universidad de Buenos Aires esta revisión no aparece aún como un objetivo prioritario.

Bibliografía

- BAEZ, J., MALIZIA, A. & MELO, M. (2017) *"Generizando" la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Rosario: Ed. Homos Sapiens.
- BOMBINI, G. (1998) *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario: Argentina, 1884-1960*. Tesis de doctorado: FFyL - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, P. & SAINT MARTIN, M. (1975) "Las categorías del juicio profesoral". *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, N° 3.
- BRITZMAN, D. (1999) "Curiosidade, sexualidade e currículo", en LOPES LOURO, G., *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- BUTLER, J. (2002), *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, Judith (2004) *Deshacer el género*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CAMPAGNOLI, M. (2015): "¡Anda a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje", en BACH, A. M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- CIRIZA, A. (2007) "¿En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir", en HOYOS VÁSQUEZ, G., *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. CLACSO: Buenos Aires.
- DÍAZ VILLA, G. (2012) "Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)". *Cuadernos de educación*, CCIFFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- FAINSOD, P. & BUSCA, M. (2016) *Educación para La salud y género. Escenas Del curriculum en acción*. Rosario: Homo Sapiens.
- FAINSOD, P. & ZATTARA, S. (2011) "Deshacer el género desde la formación ética y ciudadana. Apuntes epistemológicos a la construcción del área". III Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género, UBA, Buenos Aires.
- FLORES, V. (2015) "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño". XX Congreso Pedagógico UTE "Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.

GONZALEZ DEL CERRO, C. & BUSCA, M. (2017) *Más allá del sistema reproductor*. Rosario: Homo Sapiens.

HARDING, S. (1991) *Whose science, whose knowledge?* New York: Cornell University Press.

MAHER, F. A. & THOMPSON, M. K. (2001) *The feminist classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege*. Maryland: Rowman&LittlefieldPublishers.

MORGADE, G. (1997) *Mujeres en la educación*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

MORGADE, G. (2010) *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.

MORGADE, G. (coord.) (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

MORGADE, G., FAINSOD, P., GONZALEZ DEL CERRO, C., BUSCA, M. (2016) "Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en Biología y Educación para la Salud". *Revista Bio grafía, Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, N° 16.

SANTA CRUZ, M. I. (2012) "Género y enseñanza de la filosofía", en SPADARO, M. C. (comp.), *Enseñar filosofía hoy*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

SARDI, V. (2007) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y ruptura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

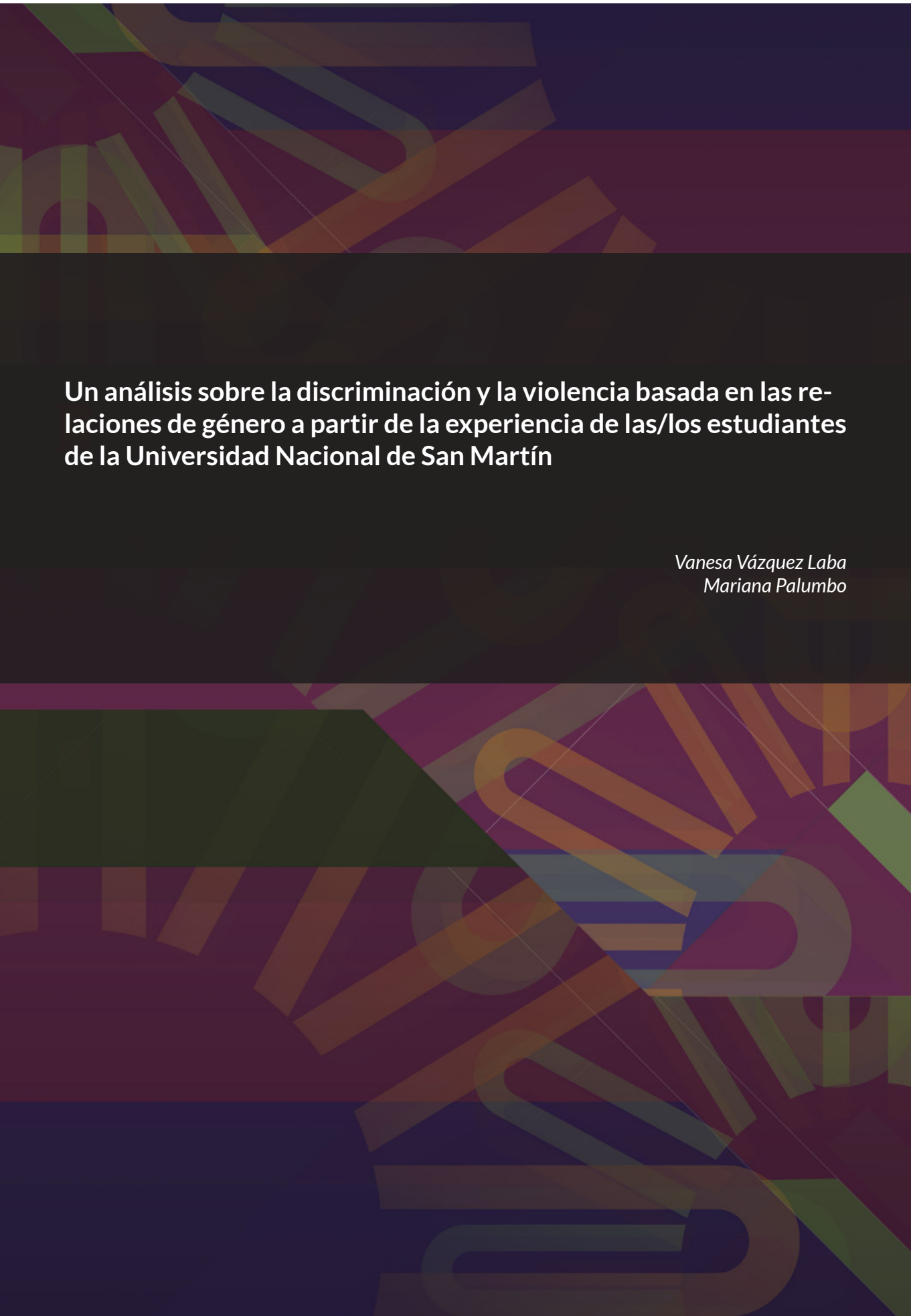
SEDWICH, E. (1998) *Epistemología del clóset*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

SIEDE, I. (2007) "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en SCHUJMAN, G. & SIEDE, I. (comp.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

SMITH, D. (1999) *Writing the social*. Toronto: University of Toronto Press.

TORRES, G. (2012) "Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer". *Revista Bagoas. Estudios gays, gêneros e sexualidades*, Vol. 6, N° 7, jan./jun.

WAINERMAN, C., DI VIRGILIO, M., CHAMI, N. (2008) *La escuela y la Educación Sexual*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.



Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de la experiencia de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín

*Vanessa Vázquez Laba
Mariana Palumbo*

Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de la experiencia de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín

Vanesa Vázquez Laba¹

Mariana Palumbo²

Introducción

En el año 2009, el Estado Argentino promulgó la Ley 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Dicha ley es una de las conquistas del movimiento feminista y de mujeres local en la puja por una mayor igualdad entre los géneros y una mejor convivencia de la sociedad toda. En el marco de este avance, en relación con la temática de violencia contra las mujeres, cuatro años más tarde, en el año 2013, a raíz de un doble femicidio de una estudiante y su madre, la Universidad Nacional de San Martín³ resolvió crear un espacio de investigación, formación, sensibilización y atención, asumiendo un compromiso institucional en la lucha por garantizar una universidad libre de violencias y que apunte al bienestar de la comunidad universitaria en su conjunto. Desde entonces, el Programa contra la Violencia de Género (en adelante, PcVG) interviene en casos de discriminación y violencia de género⁴ tanto de la propia Universidad como provenientes de la comunidad del Partido de General San Martín y zonas aledañas.

En los tres años que posee el PcVG las situaciones de violencia simbólica, muchas veces atravesadas por otros tipos de violencia, son las más denunciadas por los distintos

1- Es Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Investigación Social y Licenciada en Sociología. Se especializó en estudios de géneros, sexualidades y violencias. Es investigadora del CONICET en la UNSAM, donde también dirige la Dirección de Género y Diversidad Sexual, espacio pionero en el ámbito universitario nacional. Es docente de grado y posgrado en esta casa de altos estudios, y en la Universidad de Buenos Aires. Publicó varios libros y artículos en revistas nacionales e internacionales, así como en medios gráficos.

2- Es Socióloga y Magister en Investigación en Ciencias Sociales. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Realizó estancias de investigación y dictó clases en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro de la Dirección de Género y Diversidad Sexual de la Universidad Nacional de San Martín.

3- La Universidad Nacional de San Martín se encuentra en el Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este Partido limita con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital del país. El Campus de la Universidad ocupa actualmente un predio de 8,5 hectáreas, con 48.000 m² de superficie y un plan total que alcanza los 220.000 m² cubiertos.

4- Si bien retomamos la definición de violencia de la ley, el PcVG no sólo piensa la violencia de género contra las mujeres sino también la violencia ejercida por connotaciones sexuales y que incluye a todos aquellos cuerpos que no se adecuan a la masculinidad hegemónica (Connell, 1995). La misma existe en tanto hay subordinación de otros grupos, que pueden ser las mujeres en su multiplicidad, pero también los hombres no heterosexuales, ciertos heterosexuales que no cumplen con los estereotipos esperados de masculinidad, o varones de color.

actores que intervienen en la universidad. Según el estudio “Diagnóstico sobre Discriminación y Violencia” realizado por la Universidad en el año 2016, un 50% de los/as estudiantes encuestados dicen haber escuchado comentarios sexistas o discriminatorios sobre características, conductas o capacidades a causa de género u orientación sexual y un 11% dice haber sido descalificado o desvalorizados por estas causas.

A partir de este hallazgo en el siguiente artículo nos proponemos describir y analizar los fundamentos y los efectos de la violencia de género simbólica que vivencian las y los estudiantes de la Universidad de San Martín. El análisis de la violencia simbólica en estos vínculos será a partir de un abordaje cuantitativo y cualitativo. Las fuentes de las cuales nos valemos son, por un lado, los resultados de la encuesta aplicada a la población estudiantil de las distintas unidades académicas⁵ que se dictan en el Campus de la Universidad Nacional de San Martín⁶. La misma se propuso indagar en situaciones de discriminación y violencia de género que hayan sido vivenciadas por el alumnado. Por otro lado, también se incorpora el análisis de testimonios anónimos de estudiantes.

La Universidad se piensa

El ejercicio legítimo de la violencia por razones de género ha sido confiscado a lo largo de la historia al ámbito privado. La distinción entre este ámbito y el público ha sido y continúa estando en debate. Según Brown (2009), quien retoma a Bobbio (1985), para la tradición liberal el espacio privado es aquel en el que las personas se realizan plenamente, mientras que, para la republicana el espacio de realización plena es el público. La sexualidad y la violencia, desde la perspectiva liberal pertenecen al ámbito íntimo y privado. Por el contrario, para la republicana, éstos son asuntos que se dirimen en el ámbito público mediante la aplicación de políticas sexuales y, sobre todo, de políticas demográficas concretas (Brown, 2009).

Basándose en esta lectura dicotómica, para Brown, resulta que el derecho público le corresponde la ley, en cambio, al derecho privado lo rige la fórmula del contrato (privado). “El contrato rige los acuerdos entre particulares, mientras que la ley rige los

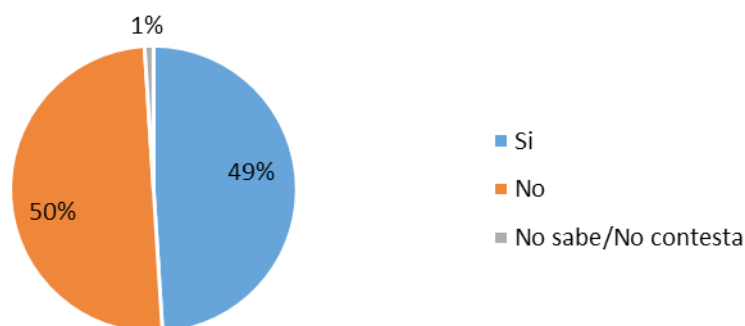
5- Las unidades académicas relevadas fueron: Economía y Negocios, Ciencia y Tecnología; Humanidades; Política y Gobierno; Instituto de Altos Estudios Sociales; Instituto del Transporte; y el Instituto de Artes Mauricio Kagel.

6- Acorde a la población se generó una muestra representativa en proporción a la cantidad de población que poseen cada una de estas unidades académicas. La muestra es un estimativo del 1,5% de los 11.688 total de estudiantes para el año 2013. Esto se tradujo en 171 casos a ser relevados. Encuesta en el marco del proyecto PUENTE/UNSAM “Relaciones de discriminación y violencias basadas en el género en la Universidad Nacional de San Martín”.

acuerdos comunes y generales sujetos a coacción estatal” (2009: 24). Es decir, por ejemplo el contrato matrimonial, que es un acuerdo entre particulares, es lo que opera como marco regulatorio de las relaciones de pareja y de la calidad de estos vínculos. De allí, si se mira desde una perspectiva liberal, el Estado no debería intervenir regulando prácticas que considera “íntimas”. Sobre este fundamento se basa la idea de que las instituciones universitarias deben encargarse exclusivamente de las cuestiones concernientes a lo académico y al conocimiento; y que la forma a partir de la cual se construye saber es neutral (Bourdieu, 2007). No obstante, los datos que se han recolectado marcan que la cotidianeidad de las interacciones entre los sujetos en este ámbito y la forma en la cual se produce conocimiento está atravesada por otras dimensiones, componentes heteronormativos y atributos de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995; Massey, 1994). En este sentido, explica Rafael Blanco: “(...) en la universidad nos constituimos como cuerpos colectivos: académicos, estudiantiles, científicos, docentes, y también políticos, partidarios, gremiales, disciplinares, colegiados. Estudiamos, enseñamos e investigamos a partir de corpus textuales, de saberes, teorías, disciplinas, campos de conocimiento y tradiciones. Finalmente, como cuerpos racializados, genéricos y sexuados, atravesamos y conformamos el espesor de la vida universitaria en los lazos cotidianos” (2016: 3).

Las situaciones de violencia afectan e intervienen no sólo en la cotidianeidad de los sujetos directamente involucrados sino, también, de todo el entorno y de la institución universitaria en su conjunto. Por ejemplo, el 49% de los estudiantes relevados en la encuesta dice que en el ámbito universitario son frecuentes los chistes y burlas referidas a la sexualidad y al género (ver Gráfico N°1).

Gráfico 1 ¿Son frecuentes en el ámbito universitario los chistes, burlas, sarcasmos que aluden a ser varón, mujer, trans, u otro género, orientación sexual y/o identidad de género?



Fuente: Elaboración propia

El PcVG, a partir de cursos de capacitación, materias de grado y campañas de sensibilización sobre la temática, trabaja en pos del bienestar general y en contra de las situaciones de violencia de género o de cualquier otro tipo. Esto es reconocido por la población estudiantil; según los datos de la encuesta, el PcVG es un espacio conocido por los/las estudiantes en un 45% de los casos. Si bien aún falta un mayor trabajo de posicionamiento institucional -entendido como una mayor sensibilización por parte de todos los claustros-, a través de los resultados de la encuesta podemos observar que su desempeño, en tanto espacio de ayuda ante situaciones de violencia de género y por orientación sexual, es ponderado positivamente por las/los estudiantes. Cuando se les preguntó a las/los estudiantes, dentro de distintas opciones (podían elegir más de una), a quiénes les solicitarían ayuda o consejo frente a situaciones de discriminación, hostigamiento o abuso de género dentro de la Universidad, el PcVG fue el espacio al que más concurrirían, en un 54%. Las otras dos instancias a las cuales les solicitarían ayuda o consejo son vínculos afectivos cercanos, amigos, en primer lugar, y familia, en segundo lugar (Ver Gráfico 2).

Esto permite pensar dos cuestiones, por un lado, que el PcVG se ha posicionado rápidamente en tan sólo tres años- aunque aún falta que sea conocido en mayor medida por toda la población estudiantil- como un espacio efectivo para hacer frente a las denuncias y dar contención dentro de la institución. Por el otro, la creación del PcVG

y el hecho de que los estudiantes lo reconozcan y consideren como un ámbito óptimo para acercar sus inquietudes y denuncias sobre abuso y acoso a causa de género y orientación sexual, en detrimento a hacerlo con sus vínculos afectivos directos (compañeros y familiares), nos habla de que la sexualidad ya no es vista como un tema privado sino que, tal como explica Blanco (2016), se ha instalado dentro del imaginario colectivo de la Universidad que la vida universitaria se conforma en sus lazos cotidianos entre sujetos racializados, genericos y sexuados. En otras palabras, ha habido un corrimiento de la dicotomía público y privada, en términos de la perspectiva liberal (Bobbio, 1985).

Gráfico 2: Frente a una situación de discriminación/hostigamiento/ abuso de género dentro de la Universidad, ¿A quién/es le pedirías o pediste ayuda o consejo?



Fuente: Elaboración propia

Consideramos que otra de las herramientas que han posicionado al PcVG como un interlocutor válido y reconocido dentro de la Universidad es la generación de instancias burocráticas e institucionales de acción frente a la violencia de género y discriminación por orientación sexual. Además de las líneas de prevención y contención, la Universidad elaboró y aprobó el “Protocolo para la actuación en Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la Universidad Nacional de San Martín”. Esto permite, por un lado, la visibilización de la temática; y por el otro, hacer sentir al alumnado contenido ante eventuales problemáticas de violencia. Estos hechos van en sintonía con las ideas del feminismo jurídico que considera al derecho y a los instrumentos legales como pasos iniciáticos en la construcción de la igualdad de género (Costa, 2016).

La Universidad Nacional de San Martín se convierte así en la cuarta Universidad del país que tiene protocolo junto a las Universidades Nacionales del Comahue (2014), de La Plata (2015) y de Córdoba (2015)⁷. Vale recalcar que aunque ha habido un avance importante desde el 2014 en la cantidad de universidades que comenzaron a adoptar un sistema institucional para el trabajo contra la violencia de género siguen siendo una pequeña proporción en relación al universo⁸, representando sólo el 15% de las Universidades nacionales. Estas cifras nos dan la pauta que aún persisten resistencias por parte de las instituciones a re-pensarse en su complejidad y atravesadas por múltiples vínculos y dimensiones que exceden lo estrictamente académico.

Estas propuestas se basan sobre la idea de que el “bien común” es fundamental como horizonte de trabajo dentro de las instituciones educativas. Subestimar que la violencia de género obstaculiza el buen desarrollo de la vida universitaria es hacer ojo miope a un problema que no sólo involucra a las mujeres o a quienes no se corresponden con los cánones de la masculinidad hegemónica sino a la sociedad en general. Un ejemplo de un avance en este sentido, en otras latitudes, ha sido el fallo realizado por el Tribunal de Superior de Justicia de Andalucía del Estado español, en cual se concluyó que “los delitos de violencia de género afectan a la seguridad pública en cuanto suponen una amenaza o atentado grave a un interés fundamental de la sociedad, cual

7- Posteriormente, se sumaron la Universidad de Buenos Aires (2015), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2016) y la Universidad Nacional de Misiones (2016), Universidad Nacional de José C. Paz (2016), Universidad Nacional de Quilmes (2016). Y, los protocolos en Facultades: Facultad Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - FHCS - UNPSJB (Comodoro Rivadavia -Provincia de Chubut), Facultades de Humanidades / Derecho / Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario - UNR (Rosario, Provincia de Santa Fe); Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos- UNER (Paraná), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Misiones- UNaM (2016). Otras tantas ya se encuentran en proceso de elaboración.

8- Al día de la fecha, la Argentina cuenta con 55 universidades nacionales distribuidas en todo el territorio nacional.

es el de proteger la dignidad e integridad física y moral de las personas que la integran (...)” (eldiario.es 12 de enero de 2017).

En dicho documento se destaca que este tipo de delito afecta los derechos fundamentales de las personas y que es responsabilidad del Estado la protección del derecho a vivir una vida a salvo de la violencia. Lo mismo se debe sostener para las instituciones educativas universitarias, deben proteger los derechos de las/os estudiantes, docentes y no docentes en materia de violencia de género.

La experiencia de las/os estudiantes en la universidad

En este apartado se propone presentar datos que han sido recolectados por el propio PcVG sobre las situaciones de violencia simbólica que viven las/os estudiantes a partir de dos fuentes primarias de información: por un lado, la encuesta “Diagnóstico sobre Discriminación y Violencia” y por otro lado, los relatos de las personas que han pedido asesoramiento y hecho denuncias.

¿Por qué haremos foco en las violencias simbólicas? Entendemos que las violencias están interrelacionadas, por ejemplo, la violencia psicológica⁹ tiene efectos físicos sobre las personas y se basa en sustentos simbólicos. No obstante, a fines analíticos, analizaremos a la violencia simbólica en su especificidad en tanto aparece como el tipo de violencia más frecuente, según los testimonios de las denuncias y los datos de la encuesta.

Definimos a la violencia simbólica, acorde a la ley 26.485, “la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”¹⁰. Consideramos que la reiteración de casos de violencia de este tipo se debe a que la misma es la más naturalizada y posee mayor legitimidad social. La violencia simbólica, para Femenías (2009) funciona como legitimadora de la violencia, ya que permite que la misma sea percibida dentro de los cánones de la normalidad. Para la autora, la violencia simbólica impone un orden bajo el supuesto de que es inmodificable e incuestionable, por lo que ese orden se funda en la ética, la moral y las costumbres de una sociedad dada. No obstante su internalización,

9 - Entendemos por violencia psicológica a la que causa daño emocional y disminución de la autoestima, o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, o busca degradar o controlar a la mujer en sus diferentes prácticas; incluye la coerción verbal.

10- Aquí tal como se explicó en la Introducción ampliamos a las personas que no se corresponden con la masculinidad hegemónica.

consideramos que las violencia psicológica y simbólica son violencias que aunque más sutiles no son menos efectivas sobre los sujetos que las vivencian.

Cuando se le consultó a los/las estudiantes sobre diversas situaciones de violencia experimentadas a causa de género u orientación sexual, la mayor frecuencia se ubicó en las preguntas referidas a la violencia de tipo simbólica, a saber gritos, burlas, comentarios y desvalorizaciones a causa de género y orientación sexual. Ante la pregunta “Has escuchado en la Universidad comentarios sexistas (o discriminatorios) sobre las características, conductas o capacidades de mujeres, varones o trans?” la respuesta fue afirmativa en un 50%. En la misma línea, los/as encuestados/as han sido descalificados, burlados y desvalorizados por género u orientación sexual en un 11%.

Por su parte, la violencia de tipo física y sexual¹¹ aparece en la encuesta aunque en valores mínimos. Si bien no se registraron casos de violencia sexual con penetración, se identificaron, en un 4%, escenas de violencia sexual y física sin penetración, a saber de estudiantes que fueron forcejeados/as y besados/as sin su consentimiento.

En relación con cuál es papel que ocupan en la Universidad quienes realizaron estas prácticas violentas, las situaciones de violencia simbólica que experimentaron los/as estudiantes fueron perpetradas por personas que ocupan distintas posiciones académicas dentro de la institución, a saber, estudiantes, docentes y no docentes. Los no docentes están conformados por personal administrativo y de limpieza que, aunque exceden el espacio aula, ejercen violencia simbólica por género u orientación sexual, como por ejemplo, piropos o comentarios sexistas a las estudiantes.

Respecto a los comentarios sexistas o discriminatorios sobre las características, conductas o capacidades de mujeres, varones o trans, los mismos fueron realizados por los estudiantes en un 54%, por los docentes en un 6%, y por los no docentes en un 2%. Asimismo, hay casos en los cuales los comentarios fueron ejercidos tanto por docentes como estudiantes en un 26%; por estudiantes y no docentes en un 8%; y por estudiantes, docentes y no docentes en un 4%.

También las burlas, gritos, desvalorizaciones o bromas fueron perpetrados por distintos actores de la comunidad universitarias. En un 61% lo ejercieron estudiantes, en un 6% docentes, en un 17% no docentes y en un 6% los estudiantes afectados dicen que la violencia fue ejercida tanto por estudiantes, docentes y no docentes.

11- Considera violencia física aquella que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de hacerlo, y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física; la violencia sexual es cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer a decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva.

Aunque estas situaciones son mayormente perpetradas entre pares es importante recalcar que el impacto es diferencial según quién la ejerza. En las clases artísticas, a partir de los testimonios de estudiantes mujeres al PcVG, se visualiza que algunos docentes varones utilizan frecuentemente como estrategia de enseñanza realizarles comentarios sexistas a sus estudiantes mujeres. Por ejemplo, en una situación, el docente le pidió a una estudiante “que sea más perra” para que logre una determinada caracterización de un personaje en una escena que no poseía en su guión ningún componente sexual. Esta situación está signada por un abuso de poder con connotaciones sexuales por parte del docente, dado que él coacciona a la estudiante en tanto que se posiciona como quien posee la técnica actoral adecuada para enseñarle y como quien tiene el poder de aprobarla académicamente o no. Si ella no actúa de la manera que él le marca, su desempeño será evaluado negativamente. Asimismo, estas situaciones de violencia simbólica son invisibilizadas y avaladas por el resto de los estudiantes dado que se presupone que es el docente quien posee la autoridad y el conocimiento dentro del espacio aula.

Por su parte, las violencias físicas y sexuales cara a cara que no implican penetración, a saber, besar o tocar a una compañera sin su consentimiento, aparecen perpetradas sólo por estudiantes, entre pares. Sin embargo, se visualizan a los docentes y no docentes, al igual que a los estudiantes, acosando a estudiantes a través de redes sociales y medios digitales. Ante la pregunta “Por parte de quién has recibido llamadas telefónicas, mensajes de texto, correos electrónicos o mensajes o comentarios a través de redes sociales referidos a tu vida íntima?”, las personas encuestadas responden que en un 67% de los casos fue por parte de estudiantes, en un 13% por parte de docentes y en un 20% por parte de no docentes. Estas formas, aunque mediatizadas por la tecnología, tienen efectos sobre el desarrollo académico y autoestima de sus estudiantes.

En relación con el género autopercebido de los sujetos que experimentaron situaciones de violencia simbólica, según el género de quien la ejerció, se destacan los varones como los máximos perpetradores. Las mujeres sufren gritos, burlas y descalificaciones por parte de varones en un 67%, tanto por parte de varones como de mujeres en un 28% y sólo por parte de otras mujeres en un 6%. Asimismo, los varones experimentaron violencia simbólica por gritos, burlas y descalificaciones en un 22% de los casos. La misma fue perpetrada por parte de otros varones en un 6% y tanto por varones como por mujeres en un 17%. Esto nos permite problematizar que si bien la literatura sobre la temática ha marcado que el abuso de poder en las universidades es más frecuente por parte de los varones (Valls, Flecha & Melgar, 2008; Aguilar, Alonso & Roldan, 2009), en la encuesta también se destaca que hay mujeres en una posición de poder perpetrando violencia simbólica sobre otras personas.

Respecto a si los/as encuestados/as escucharon en la Universidad comentarios sexistas o discriminatorios por género, orientación sexual o identidad de género, los varones encuestados son los mayores perpetradores en un 42% y las mujeres quienes más la sufren, en un 56%. También, una persona trans encuestada recibió comentarios sexistas y discriminatorios a causa de su identidad de género por parte de un varón. No obstante, los varones experimentaron este tipo de violencia en una alta proporción, aunque más baja que las mujeres, en un 42%. La misma fue ejercida en un 20% por parte de otros varones y en un 22% por parte tanto de otros varones como de mujeres.

Por su parte, el tipo de violencia física y sexual de besar a una compañera sin su consentimiento, aparecen perpetrada en un 71% de los casos por varones contra mujeres y en un 14% por parte de una mujer contra un varón. Es decir, si bien las mujeres son las que menos perpetran violencia y los varones son los mayores perpetradores, aparecen las mujeres ejerciendo violencia (Osborne, 2008).

En resumen, en términos generales la violencia simbólica es un tipo de violencia frecuente y naturalizada por los distintos actores de la comunidad universitaria, más que otro tipo de violencia como por ejemplo la física o sexual. Entendemos que los gritos, insultos y descalificaciones son formas de disciplinar a aquellas personas que no se adecuan a la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980) y que no se correspondan con modelos de masculinidad y feminidad pre definidos (Rubin, 1986).

Dentro sus especificidades, la violencia simbólica se ejerce primordialmente entre el estudiantado. Los estudiantes varones son quienes perpetran mayoritariamente violencia simbólica sobre otras estudiantes mujeres. No obstante, los docentes y no docentes varones también practican violencias simbólicas y acoso a través de redes sociales, que se interseccionan con abusos de poder. Por último, aunque, en menor medida, las mujeres ejercen este tipo de violencia.

Reflexiones finales para dar respuesta a la violencia de género dentro de la Universidad

Como se ha evidenciado en la encuesta, la creación y puesta en marcha de un Programa que realiza asistencia y contención a las personas que hayan sufrido una situación de discriminación y/o violencia por razones de género es fundamental. El estudiantado avaló con un 54 % dicha política institucional.

Tal como se explicó en el artículo, cada vez son más universidades nacionales que llevan adelante diferentes experiencias de abordaje frente a las situaciones de discriminación y/o violencia de género, ancladas muchas de éstas en las Secretarías de Extensión Universitaria o Bienestar Estudiantil. En el caso del PcVG de la Universidad Nacional de San Martín, éste depende directamente del Rectorado por dos razones, por un lado, porque su creación fue una decisión del Rector -a raíz de un doble femicidio, de una alumna y su mamá-, quien consideró que la Universidad debía formar parte de las instituciones que prestan servicios para prevenir y erradicar la violencia, y, por otro lado, porque de esta manera se asegura la transversalidad institucional de una política de género.

Como se ha demostrado en el apartado anterior, el tipo de violencia que predomina en la Universidad es la simbólica; situaciones de burla, chiste, denigración y subestimación son las formas en que se da la violencia que circula por los pasillos, las aulas y los claustros. Como sostiene Femenías (2009), esta misma violencia simbólica es la que legitima el orden de la diferencia y jerarquización entre los géneros intra claustro.

Los estudios evidencian que la única forma de hacerle frente a este tipo de actitudes es a través de la sensibilización y formación en igualdad de género. Es fundamental, visibilizar y hacer tomar conciencia de cómo la diferencia sexual se convierte en jerárquica y desigual, y por lo tanto es estructural. La convivencia intra claustro e inter claustro es un desafío importante si se piensa en universidades inclusivas y más democráticas.

Erradicar la violencia de género en todas sus formas es prioritario para empezar a construir el bien común. Establecer códigos de convivencia basados en el respeto y la valoración mutua entre géneros es nuestro norte. Las herramientas que se han elaborado hasta el momento tales como los protocolos y dispositivos de atención deben ser medidas protectivas complementarias con un trabajo de formación y sensibilización permanente.

En definitiva, es indispensable tener en cuenta que si se quiere pensar y/o prevenir la violencia de género desde las instituciones públicas, se debe abordar integralmente la problemática y avanzar por sobre los enfoques punitivistas o estigmatizantes. Esto es una invitación a la comunidad académica a poner en cuestión los fundamentos mismos de los paradigmas con que se ha estudiado la violencia de género, así como participar activamente del debate sobre cuáles son los dispositivos que pueden crearse que apunten a prácticas preventivas y a una transformación de los vínculos, reconociendo sus limitaciones, en pos del máximo bienestar de la comunidad universitaria.

Bibliografía

AGUILAR, C., ALONSO OLEA, M. J., ALCATUD, P. & ROLDAN, S. (2009) "Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. Pedagogía Social". *Revista Interuniversitaria*, (16).

Anuario Estadístico (2014) *Oferta académica y población estudiantil. Pregrado, grado y posgrado*. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Dirección de Posgrado.

ARD, K. & MAKADON, H. (2011) "Addressing Intimate Partner Violence in Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Patient". *Journal of General Internal Medicine*, 26(8).

BLANCO, R. (2016) "Más allá de los protocolos contra las violencias de género". *Bor-des. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, Año 1, N° 3.

BOBBIO, N. (1985) *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México D.F.: FCE.

BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BROWN, J. (2009) "Derechos (no) reproductivos y sexuales en los bordes entre lo público y lo privado. Algunos nudos del debate en torno a la democratización de la sexualidad". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (2).

CONLON, D. (2004) "Productive bodies, performative spaces: everyday life in Christopher Park". *Sexualities*, 7(4).

CONNELL, R. W. (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

COSTA, M. (2016) *Feminismos jurídicos*. Buenos Aires: Ediciones Didot.

eldiario.es (2017) "El tribunal reconoce que la violencia machista es un delito contra la seguridad pública". Enero 12. Disponible en: http://m.eldiario.es/andalucia/TS-JA-determina-sentencia-violencia-seguridad_0_600890453.html

FEMENÍAS, M. L. & APONTE SÁNCHEZ, E. (2009) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Edulp.

Ley Nacional 26.485 sobre protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

MASSEY, D. (1994) *Space, Place and Gender*. Minnesota: University of Minnesota.

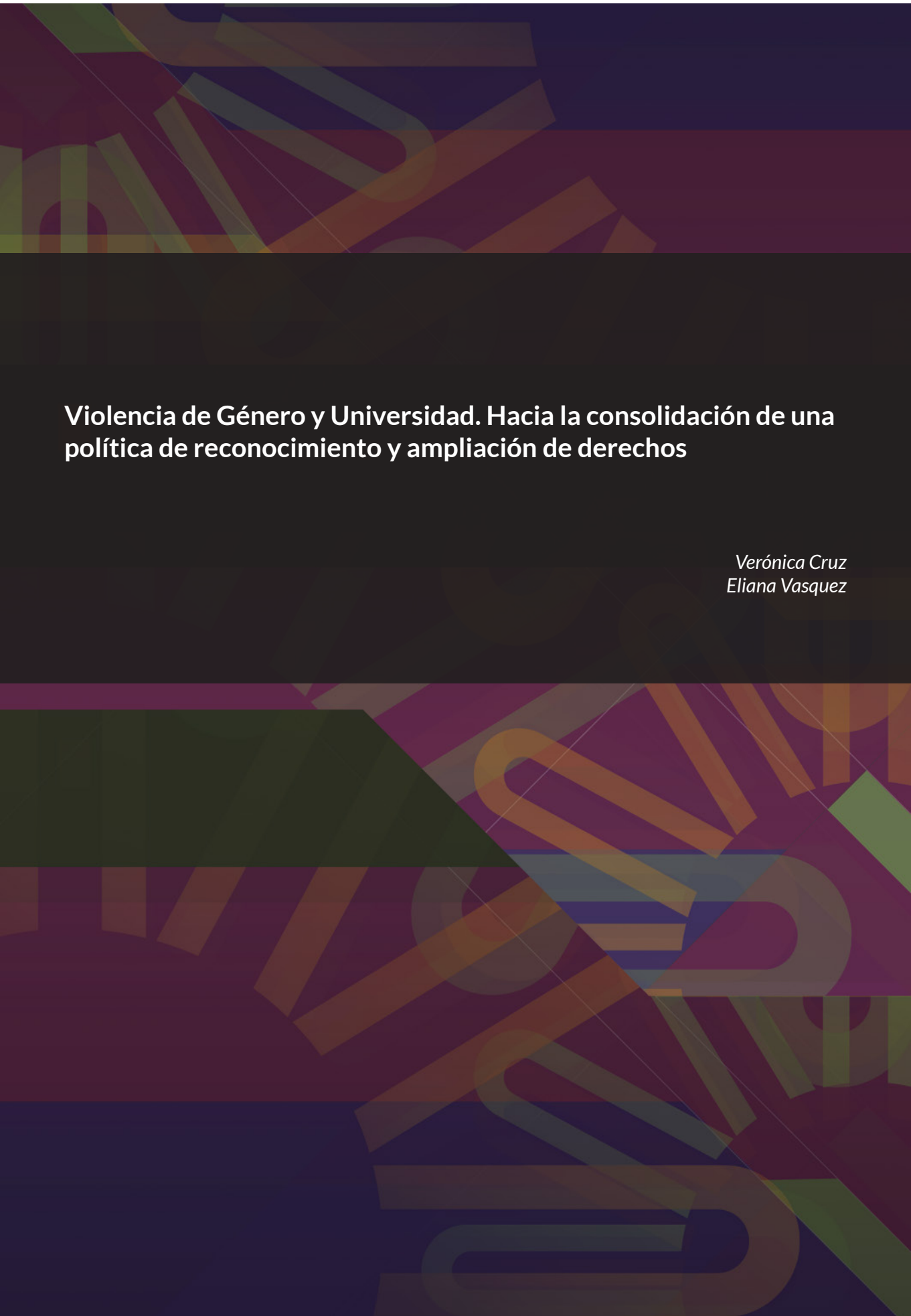
OSBORNE VERDUGO, R. (2009) "Construcción de la víctima, destrucción del sujeto: el caso de la violencia de género", Jornadas Feministas de Granada, 5-8 diciembre.

RICH, D. (1983) *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.

RUBIN, G. (1993) "Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality", en ABELOVE, H., BARALE, M. & HALPERIN, D. (Ed.), *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nueva York: Routledge.

SOLDEVILA, A. & DOMINGUEZ, A. (Ed.) (2014) *Violencia de género, una realidad en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

VALLS, R., FLECHA, A. & MELGAR, P. (2008) "Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació". *Tempsd'Educació*, 35.



Violencia de Género y Universidad. Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos

*Verónica Cruz
Eliana Vasquez*

Violencia de Género y Universidad. Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos

Verónica Cruz¹

Eliana Vasquez²

Introducción

El texto comparte reflexiones acerca de la implementación del Programa Institucional Contra la Violencia de Género en el ámbito de la UNLP creado en el año 2015 a partir de una iniciativa del claustro estudiantil presentada ante el Consejo Superior, a la que luego se sumaron los gremios de trabajadores docentes y no docentes. Dicho Programa contiene a su vez el Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la UNLP. Ambos documentos fundamentan esta política institucional, y son la resultante de un trabajo colectivo de un año, coordinado por la Prosecretaría de Derechos Humanos y sostenido por un equipo integrado por docentes investigadores especializados en género, de seis unidades académicas y por referentes de los gremios que nuclean a trabajadores y estudiantes de la universidad³. Y llevan a la fecha más de un año de ejecución bajo la coordinación de la Dirección Contra la Violencia de Género dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos, con el seguimiento de la Mesa Institucional contra la Violencia de Género conformada por los actores mencionados.

En tal sentido, este artículo se propone, a poco más de un año de vigencia de esta política, compartir cuestiones vinculadas a su puesta en marcha, visibilizando los avances y las preocupaciones suscitadas en el marco de la misma. Para ello se describen brevemente los principales ejes planteados en el Programa y se realiza una referencia al Protocolo; y luego se abordan algunos aspectos inherentes a su implementación.

1- Magister en Trabajo Social. Docente-investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.

2- Licenciada en Trabajo Social. Docente-investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Directora del Programa Institucional contra la Discriminación y la Violencia de Género dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.

3- Las Unidades Académicas de pertenencia de los docentes investigadores son: FaHCE Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; FPyCS Facultad de Periodismo y Comunicación Social; FTS Facultad de Trabajo Social; FCJyS Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; FBA Facultad de Bellas Artes y Facultad de Psicología, y los gremios son Asociación de Docentes de la Universidad de La Plata, (ADULP) Asociación de Trabajadores de la Universidad de La Plata (ATULP) y Federación Universitaria La Plata (FULP) docentes investigadores de las unidades académicas -FaHCE, FPyCS, FTS, FCJyS, FBA y Psicología- y a referentes de los gremios ADULP, ATULP y FULP.

Finalmente se colocan unas consideraciones que surgen del análisis de la experiencia y tienden a abrir a nuevas reflexiones y líneas de trabajo que podrían ser enriquecidas en otras instancias de análisis.

El Programa Institucional Contra la Violencia de Género: una apuesta colectiva

Reconocer que la violencia de género afecta de manera sustantiva las relaciones interpersonales, y en consecuencia también las tramas relacionales generadas en el marco del estudio y del trabajo en el ámbito universitario, fue el primer paso para la construcción colectiva del Programa Institucional y del Protocolo como herramienta de protección y ampliación de derechos. La violencia de género comprende toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal.

Las primeras decisiones que orientaron el trabajo institucional se dieron en torno a la conformación de la Mesa Institucional contra la Violencia de Género, integrada por docentes-investigadoras con una vasta trayectoria en la temática, y por referentes de los tres gremios de esta Universidad. Se constituyó así un espacio formal de trabajo y un equipo que inicialmente se abocó a reconstruir los antecedentes de políticas contra las violencias de género existentes en otras universidades nacionales. Se analizaron las iniciativas de la Universidad Nacional del Comahue, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Buenos Aires. También se consideraron las experiencias construidas en diferentes unidades académicas de esta Universidad, a partir de proyectos de investigación, docencia y extensión universitaria centrados en el abordaje de esta temática⁴.

4- Nos referimos a iniciativas existentes en la UNLP tales como: el Centro de Estudios de Investigaciones en Género, y la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la FaHCE; el Área de Género y Diversidad Sexual de la FTS; el Laboratorio de Comunicación y Género, la Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género, el Espacio de Atención en Violencia de Género y Espacio de Salud Sexual Integral de la FPyCS; la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género, el Curso Anual de Posgrado de Violencia Familiar y de Género; y el Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres perteneciente al IDH, ofrecidos por la FCJyS; la Dirección de Orientación a Estudiantes y aplicación de un protocolo específico en la FBA; y el Área de Derechos Humanos de la Facultad de Psicología existentes en ese momento (abril de 2015). Asimismo, en esas UA se desarrollan diversos proyectos de extensión e investigación y se dictan cursos y seminarios de grado vinculados a la temática, así como actividades curriculares permanentes que fortalecen la trayectoria en este campo de conocimiento e intervención. Las siglas corresponden a: FaHCE Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; FPyCS Facultad de Periodismo y Comunicación Social; FTS Facultad de Trabajo Social; FCJyS Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales donde está el IDH Instituto de Derechos Humanos; FBA Facultad de Bellas Artes.

De este modo fue gestándose una interlocución con esas producciones y con los marcos jurídico-normativos vigentes en torno de la problemática, y avanzando mediante un diálogo propositivo y respetuoso entre los diferentes actores, en el marco de la Mesa, que posibilitó construir los consensos necesarios y concretar la propuesta materializada en el Programa Institucional y en el Protocolo que a posteriori fuera aprobada por unanimidad en el Consejo Superior.

El Programa Institucional define en sus fundamentos a las violencias de género como una particular expresión de la violación de derechos humanos; se ampara en lo establecido por la normativa internacional y nacional que obligan a los Estados a diseñar e implementar políticas públicas para su eliminación, así como en las contribuciones teórico-epistemológicas realizadas por diferentes campos disciplinares. Asimismo, reconoce que la categoría género da cuenta de las dimensiones socio-simbólicas que estructuran las relaciones entre mujeres y varones o entre lo que se considera femenino o masculino en cada contexto cultural e histórico. Y de ese modo, cuestiona la naturalización que instala el pensamiento hegemónico respecto de “ser varón o ser mujer” y de las expectativas, características y roles atribuidos a esa posición social, contextual e históricamente definida, que influyen en las formas de pensar, sentir y actuar.

Al respecto interesa puntualizar que el ejercicio de los derechos fundamentales jurídicamente reconocidos del que disponen hombres y mujeres en igualdad de condiciones, se ve obstaculizado cuando se sostienen estereotipos que fijan roles en función del sexo, y generan resistencia social al cambio. Esos “modelos” socioculturales fomentan la persistencia y agravamiento de situaciones de violencia de género que erosionan la vida democrática. Y es precisamente a partir de identificar expresiones de esa violencia en el ámbito universitario, que se decide avanzar en la construcción de una política de prevención y erradicación de la violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se adoptó como marco conceptual la perspectiva de género, en tanto enfoque crítico que posibilita problematizar las realidades institucionales que sostienen un sistema asimétrico entre mujeres y varones, desvalorizando modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual. A la vez, esa referencia permite desnaturalizar las prácticas socialmente establecidas, y visibilizar las desigualdades de género para avanzar en la igualdad de trato y oportunidades.

Una preocupación central que transversaliza el diseño y la implementación de esta política específica, son las expresiones de la violencia sexista y la discriminación basada en el género, perpetrada principalmente contra mujeres en diferentes circunstancias y ámbitos de esta universidad, y también contra personas cuya identidad de

género tensiona la heterosexualidad normativa. Esa realidad muestra cómo se reproduce el atravesamiento de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder primordialmente sobre las mujeres⁵.

En el mismo sentido, se plantea la necesidad de problematizar las prácticas discriminatorias que generan las acciones de distinción, exclusión, restricción o preferencia, tanto en ámbitos públicos como en privados; que habitualmente anulan o limitan el reconocimiento, goce o ejercicio de derechos en condiciones de igualdad. Esas relaciones pueden darse por motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género; contra los cuales se estableció desde la doctrina de los Derechos Humanos de Naciones Unidas y de la Organización de Estados Americanos, la no discriminación como un principio básico, obligando a los Estados respetarlo y garantizarlo sancionando legislación y políticas públicas dirigidas a tal fin⁶.

En Argentina las Leyes Nacionales N° 26.618 de “Matrimonio entre personas del mismo sexo” y N° 26.743 de “Identidad de Género” forman parte del plexo normativo dirigido a garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación, alentado por las resoluciones de la OEA que requiere a los Estados miembro la adopción de políticas públicas contra la discriminación de personas a causa de su orientación sexual e identidad o expresión de género; y condena las violaciones de estos derechos humanos. También la Ley Nacional Contra Actos Discriminatorios N° 23.592, establece en su art. 1° que “quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados”. Y se consideran particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados, entre otros motivos, por el sexo.

Estas consideraciones conceptuales y jurídico-normativas establecen que, en circunstancias en las que no ha sido posible la prevención y se verifica la existencia de un daño, la persona damnificada debe contar con la posibilidad de exigir una reparación

5- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Americana de Derechos Humanos, señalan el derecho inalienable de todo ser humano a vivir una vida en la que se respete la integridad física, psíquica y moral, igualando a todas las personas frente a la ley y garantizando una protección legal sin distinciones basadas en condiciones de carácter personal.

6- El derecho a no ser objeto de discriminación está presente en el art. 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el art. 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el art. 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. También reconocen y protegen el derecho de todas las personas al trabajo, en los arts. 1, 2, 7 y 23 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el art. 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, los arts. 11.1 y 24 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el art. 2 de la Declaración Americana sobre Derechos y Deberes del Hombre, el art. 6 y 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

y el cese inmediato de las situaciones de violencia y discriminación, mediante procedimientos oportunos, accesibles y eficaces que resguarden su dignidad, privacidad e intimidad. Ello compete también al accionar universitario, respecto a la generación de condiciones institucionales que visibilicen estas problemáticas de violencia y discriminación ya que su desconocimiento interfiere, no sólo en aspectos subjetivos y sociales como los contemplados en los derechos enunciados, sino en la perpetración y/o reiteración de las violencias de género, afectando las trayectorias laborales y educativas.

En virtud de lo expuesto, la política institucional contra la discriminación y la violencia de género en la UNLP procura intervenir desde un accionar coordinado de los actores de la comunidad universitaria, estableciendo orientaciones básicas con relación a la prevención, atención y erradicación de esta problemática, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

Entramando prácticas y sentidos protectorios de derechos

La implementación de esta política institucional permite materializar prácticas en el ámbito universitario sustentadas en el enfoque de derechos humanos, que contribuyen a construir un marco común de actuación en materia de sensibilización y prevención de la violencia de género. En tal sentido, propone líneas programáticas con medidas y recursos dirigidos a ampliar y efectivizar derechos, que a la vez demandan un trabajo que optimice las intervenciones institucionales frente a las situaciones de violencia de género que afectan las libertades fundamentales de quienes estudian y/o trabajan en la universidad.

El Programa Institucional se plantea como propósito “producir condiciones que contribuyan a visibilizar y desnaturalizar la violencia de género, en tanto problema social que afecta derechos humanos fundamentales, a fin de promover el reconocimiento efectivo de la perspectiva de género como dimensión transversal de las políticas y prácticas institucionales en la Universidad Nacional de La Plata”. Y desde esa proposición proyecta: a) consolidar un marco conceptual compartido acerca de la violencia de género, enriquecido con la normativa que garantiza los derechos sexuales y la integridad personal; b) promover la participación de las distintas unidades académicas y dependencias administrativas de la Universidad en el desarrollo de estrategias de sensibilización, capacitación y comunicación tendientes a erradicar la violencia de género; y c) fortalecer capacidades institucionales para prevenir, detectar, atender

y orientar a quienes se encuentren afectados por situaciones de violencia de género, procurando restituir sus derechos vulnerados desde un accionar coordinado entre el Programa y las Unidades Académicas. Los ejes que articulan esta política reconocen la necesidad de problematizar el modelo socio-cultural dominante y los procesos de reproducción simbólica que legitiman la violencia de género y permiten visibilizar su dimensión estructural.

La complejidad de este problema demanda la construcción de herramientas teóricas y metodológicas que posibiliten su desnaturalización y la producción de intervenciones eficaces y respetuosas, recreando una mirada abierta, múltiple e interdisciplinaria. Asimismo, el carácter multidimensional que asume la violencia de género requiere en los intervinientes el despliegue de una actitud investigativa que la comprenda y explique, a fin de desarrollar un conjunto de estrategias para su prevención, atención y erradicación. Es decir, las problemáticas no pueden ser tratadas de una única manera, ni de una vez y para siempre; sino a través de abordajes diversos y pertinentes, tomando en consideración los escenarios institucionales en los que la misma se expresa. Precisamente estas consideraciones llevaron a implementar el Programa previendo el desarrollo de dos ejes con acciones diferenciadas: uno de carácter promocional-preventivo; y otro de carácter interventivo, diseñados a partir del intercambio y de los debates compartidos por los actores antes mencionados.

Con relación al eje promocional-preventivo, el mismo se dirige a visibilizar que las desigualdades sociales y de género, constituyen un cuadro de vulnerabilidades y violencias para las personas, conformando un campo de análisis que es necesario recorrer desde las distintas miradas disciplinares y desde diferentes espacios de sensibilización, formación y problematización. Ello posibilita que en esta Universidad, todas las unidades académicas y dependencias administrativas, vayan apropiándose de este marco conceptual y construyan un accionar coordinado con organizaciones sociales e instituciones públicas en pos de trabajar el tema.

De ese modo, se enumeran algunas de las acciones que conforman este eje promocional-preventivo: a) despliegue de una estrategia de sensibilización y capacitación de la Comunidad Universitaria a través de Cursos de formación en violencia de género, que cuenta con un primer antecedente en 2015 cuando se organizó una primera instancia de formación introductoria que buscó resignificar las relaciones de género en el contexto social general y en el universitario en particular; b) conformación de equipos en las Unidades Académicas a modo de “punto focal” preferentemente integrado por trabajadores/as docentes y no docentes, y estudiantes, que se constituyan en referentes de la política institucional contra la discriminación y la violencia de

género; c) fortalecimiento de un equipo ampliado de referentes del Programa en las distintas Unidades Académicas, que en articulación con la Prosecretaría de Derechos Humanos de la Universidad, profundicen la formación en la temática y propicien un accionar coordinado; d) realización de acciones permanentes de sensibilización, difusión y socialización del Programa mediante la producción de diversas estrategias, dispositivos e instrumentos, en forma coordinada con los referentes del Programa en cada Unidad Académica; e) identificación y caracterización de las problemáticas que surgen en cada Unidad Académica, y construcción de una cartografía con las situaciones que efectivamente sucedieron y que se configuran como “violencias”; f) producción de documentos escritos que, a partir de los registros y crónicas de lo trabajado en el marco de la Mesa Institucional de Género, orienten la implementación y evaluación permanente del Programa realizando los ajustes necesarios; h) difusión del Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencias de género en la Universidad; y de toda información referida a dispositivos y/o efectores de atención existentes en el ámbito de la UNLP y en la ciudad de La Plata para esta problemática; i) promoción del uso de lenguajes no sexistas en los diferentes discursos y/o documentos académicos y administrativos en el ámbito de la Universidad; j) diseño de una Diplomatura en Género y Derechos Humanos como instancia tendiente a la formación de perfiles críticos con capacidad analítica y de intervención en las situaciones problemáticas que la violencia de género produce en las comunidades; como así también en prácticas de carácter promocional, preventivo y de acompañamiento fundadas en la perspectiva de derechos.

Por otra parte, las acciones vinculadas al eje interventivo son realizadas por las Unidades de Atención en las facultades o por el Equipo de profesionales de la Prosecretaría de Derechos Humanos. Estos equipos, tras recepcionar consultas o requerimientos de personas afectadas o de terceros que han tomado conocimiento de una situación de violencia de género, llevan adelante una intervención desde el acompañamiento y la evaluación de la misma, desplegando estrategias de búsqueda del recurso u organismo de atención correspondiente en función de sus características.

La intervención frente a estas situaciones es de carácter integral, parte de una primera escucha, respetando la privacidad y propiciando un acompañamiento tendiente a clarificar y desnaturalizar lo acontecido, y prosigue con la construcción de una estrategia que puede incluir un trabajo intersectorial, siempre anclado en una mirada y evaluación situacional. Ello supone orientación y articulación de los espacios de atención al problema que ofrece el ámbito universitario, con otros espacios institucionales y con efectores públicos para atender la complejidad de las situaciones, evitando prácticas que revictimicen a las personas afectadas y/o burocraticen los procedimientos.

De este modo, las estrategias interventivas se enmarcan en los principios rectores establecidos en la legislación internacional y nacional vigente, y en el Protocolo de Actuación. Así, propician: a) la generación de ámbitos de confianza para la exposición de las situaciones por parte de quienes son objeto de violencias, discriminaciones y abusos de poder, a partir de su condición de género o diversidad sexual; b) la realización de entrevistas que brinden una atención humanizada que incluya el apoyo y la visualización del riesgo, dando preeminencia al relato de la persona vulnerada en sus derechos, ofreciéndole apoyo desde lo que expresa y solicita, e información sobre sus derechos, evaluando recursos y opciones; c) la promoción de la función de cuidado, con escuchas atentas y desprejuiciadas que contrarresten acciones de re-victimización, resguardando la voluntad de la persona en cuanto a las acciones que decida realizar; d) el fortalecimiento emocional y la orientación de la persona en la búsqueda de redes de contención familiar y social para que pueda sostener la decisión de denunciar las violencias y acceder a servicios de asistencia; e) la implementación del Protocolo de Actuación para evitar dilaciones en los procesos de investigación que contribuyen a garantizar actos de reparación y justicia, aportando la información y el asesoramiento necesario; f) la producción de informes de evaluación de riesgo de las situaciones sobre las cuales se interviene, a fin de producir recomendaciones a la autoridad superior para la toma de decisiones según la particularidad de cada hecho; g) la realización de gestiones inter-institucionales con las Unidades de Atención de Violencia de Género existentes en algunas Facultades de la Universidad y con otros efectores del sistema público en el ámbito asistencial y/o judicial, a fin de aconsejar -si se considera conveniente- la derivación y el tratamiento terapéutico, así como el asesoramiento jurídico; h) la construcción de estadísticas y la realización de un análisis sistemático de las situaciones de violencia de género presentadas y abordadas desde el Programa.

Finalmente cabe mencionar que el Programa prevé también instancias de evaluación en proceso y de impacto, que son sostenidas por el equipo interdisciplinario de la Prosecretaría de Derechos Humanos y la Mesa integrada por los referentes de las Facultades y Gremios co-partícipes de su elaboración e implementación.

Consideraciones finales

El género y el poder están estrechamente vinculados, son categorías que organizan las relaciones sociales, impregnando la vida social y concretizándose en diversas prácticas, sustentadas por las significaciones imaginarias creadoras de sentido, que enmarcan también las culturas institucionales universitarias.

La transversalidad de la perspectiva de género y la desnaturalización de la violencia sexista, se inscriben en un proceso de disputa socio-cultural que recoge y pone en valor la historia, la trayectoria y el compromiso de los actores sociales y universitarios que vienen sosteniendo un trabajo en este sentido. Este problema lesiona la convivencia social, demandando un trabajo institucional, con acciones de promoción y protección a ser desplegadas por toda la sociedad, y en particular por la universidad pública.

Las instituciones educativas -y las universitarias en este caso- tienen un papel estratégico como productoras de un capital cultural que interviene propiciando la reproducción o el cuestionamiento de los valores y actitudes desplegadas en los procesos de socialización, y más aún cuando se pretende que los mismos estén fundados en relaciones igualitarias entre los géneros. En tal sentido, el respeto y ejercicio pleno de los derechos humanos debe transversalizar la formación profesional, poniendo en tensión las relaciones asimétricas.

En este marco, la política contra la discriminación y la violencia de género de esta Universidad protege, amplía y reconoce los derechos de quienes estudian y trabajan en esta institución. Su creación marcó un punto de inflexión y colocó un conjunto de desafíos a asumir por parte de la comunidad universitaria, inicialmente sustentados en la desnaturalización de las expresiones cotidianas que esta violencia adquiere.

Así entonces, la visibilización, la problematización y la intervención frente a situaciones de violencia de género en el ámbito universitario, requiere del fortalecimiento de políticas que, con enfoque de derechos, disputen sentidos y desarrollen estrategias de sensibilización ante quienes muestran cierta indiferencia, asumiendo distintas posiciones en torno del problema.

Por ello se impone transitar un cambio que permita incorporar en los sistemas axiológicos de esta Universidad, el respeto a la diversidad y la búsqueda de la igualdad, particularmente la igualdad de género, teniendo en cuenta que aun cuando se instituye una política contra la discriminación y la violencia de género, ello no supone per sé que se produzcan los cambios culturales necesarios. Asimismo, la complejidad y la multidimensionalidad de la violencia de género como problema socio-cultural, demanda a los equipos intervinientes un riguroso trabajo teórico, político y metodológico, donde la reflexión y el accionar respetuoso frente a cada situación, se imponen como condición ética.

Bibliografía

CASTORIADIS, C. (1997) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayos Tusquets.

Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia, 2013.

Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. Bogotá, Colombia 1948.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1947.

Guía de recursos elaborada por el Instituto de Cultura Jurídica de la UNLP. Disponible en: http://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/images/stories/documentos/guia_de_violencia18-11.pdf

Ley Nacional N° 26.485 sobre protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales y Decreto Reglamentario 1011/2010.

Programa Institucional Contra la Violencia de Género de la UNLP.

Protocolo contra la Discriminación y la Violencia de Género de la UNLP, 2015.



Investigar para Transformar: desafíos pendientes en torno a las Violencias de Género en la Universidad

*Alejandra Domínguez
Maite Rodigou
Alicia Soldevila
Paola Blanes*

Investigar para Transformar: desafíos pendientes en torno a las Violencias de Género en la Universidad

Alejandra Domínguez¹

Maite Rodigou²

Alicia Soldevila³

Paola Blanes⁴

Introducción

La indagación tanto en materia de género, como en tantas otras en las que están involucrados los derechos de miembros de la propia comunidad, requiere siempre una decisión valiente: la de ser capaces de mirarnos a nosotros mismos de manera desprejuiciada, dispuestos a reconocer, detrás de impresiones consolidadas o sesgos complacientes, una variedad de situaciones encubiertas de inequidad, arbitrariedad o exclusión (Carolina Scotto, 2011).

Así comenzaba el libro que publicamos en 2011, luego de más de dos años de indagación respecto de las trayectorias laborales de docentes universitarix: Trabajar en la Universidad. (Des) igualdades de género por transformar. En ese momento, la violencia contra las mujeres, y más ampliamente, la violencia por razones de género contra sexualidades disidentes, no era un tema que se discutiera en la universidad, salvo escasas excepciones en instancias de formación de grado o posgrado.

En la actualidad, y sólo algunos años después, entendemos que estamos frente a un panorama diferente. En la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), al igual que en varias otras universidades nacionales, contamos con un Plan de acciones para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC⁵, a nivel nacional se ha constituido una Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género

1- Lic. en Trabajo Social. Magister en Ciencias Sociales. Doctoranda en Estudios de Género. Profesora Adjunta en la carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

2- Lic. y Profesora en Psicología. Magister en Estudios de Les Dones. Dra. en Estudios de Género. Investigadora y actual Coordinadora del Área FemGeS del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Profesora en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

3- Lic. en Trabajo Social. Docente e investigadora en la carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

4- Lic. en Psicología. Investigadora del Área FemGeS, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

5- Hasta mayo de 2017, se han aprobado 14 protocolos o planes para abordar situaciones de violencia en Universidades Públicas o unidades académicas de Universidades en nuestro país. Otros 13 proyectos se encuentran en proceso de elaboración y/o aprobación (Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias, 2017).

y contra las Violencias, recientemente se creó la primera cátedra de aborto en la formación en salud en una universidad pública.

Los debates en torno a la violencia contra las mujeres han cobrado una visibilidad pública que no había tenido hasta el momento. La visibilización y el abordaje de los femicidios por parte de las organizaciones feministas en las redes sociales y de las periodistas en los medios de comunicación dieron lugar a la gran movilización social Ni Una Menos en 2015. A partir de ese momento se intensifica la disputa de sentidos en el debate público sobre las violencias contra las mujeres, y las tramas de violencias que sostienen nuestra sociedad.

Entendemos que muchos de estos sentidos, continúan siendo aquellos que aportamos a relevar y visibilizar en nuestras investigaciones en la UNC, y que tradicionalmente han contribuido a silenciar no sólo situaciones de violencia, sino también a naturalizar discriminaciones, desigualdades y exclusiones de las mujeres dentro de la misma universidad.

Realidades que se hacen visibles: la violencia de género en docentes y estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba

En el presente trabajo nos proponemos compartir parte de los resultados de dos estudios llevados adelante por docentes e investigadorxs de la UNC entre los años 2008 y 2015 en torno a las discriminaciones, violencias y exclusiones por razones de género, por docentes y estudiantes en el espacio académico.

La UNC, la universidad más antigua de la Argentina, es reconocida en toda Latinoamérica por el proceso crítico emancipador llevado a cabo por el movimiento estudiantil a principios del siglo XX. En este proceso, que bregó por principios de gratuidad, compromiso social y democratización, las mujeres docentes y estudiantes, fueron invisibilizadas. Aún en la actualidad, cuando son mayoría en las estadísticas de la población universitaria sus condiciones y posiciones en este espacio continúan atravesadas por las asimetrías y subalternidades. La universidad produce y reproduce prácticas sexistas discriminatorias que afectan las vidas, proyectos y trayectorias de las mujeres.

Los estudios se realizaron con la intención de aportar a la visibilidad de esta realidad en la universidad, uno enfocado en lxs docentes y otro en lxs estudiantes, reconociéndolos como actores fundamentales en el campo académico. Nos estamos refiriendo a la investigación “Trayectorias laborales y académicas de docentes en la UNC. Brechas

de Género” (2008/2011)⁶, llevado a cabo por el Programa de Género de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC en el marco del Convenio con el entonces Fondo de Naciones Unidas para la Mujer Brasil y países del Cono Sur UNIFEM (actualmente ONU Mujer) y al estudio “Violencia de género en estudiantes universitarios”⁷, que forma parte de una línea de investigación iniciada en el año 2010, radicado en la Carrera de Trabajo Social-Facultad de Ciencias Sociales, UNC, así como en el Área FemGeS –CIFYH.

Ambos estudios se centraron en el espacio universitario y en dos agentes centrales en su constitución: docentes y estudiantes. Sus diseños metodológicos han combinado técnicas cuantitativas y cualitativas, como son las encuestas y los grupos de discusión. Se realizaron sobre muestras proporcionales a toda la población docente o estudiantil. Tuvieron en común la elaboración de propuestas que facilitaron la elaboración de ordenanzas en el Consejo Superior, como la de Identidad de género (9/11) y Ampliación de licencia por maternidad y paternidad (2/11), así como la Resolución de creación del Plan de Acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC (204/16).

Asimismo, las dos líneas de investigación se apoyaron en la noción de “territorio” para dar cuenta de la segregación horizontal que existe en la universidad, ya sea a nivel del estudiantado como del plantel docente. En la sociología laboral, la segregación horizontal señala el fenómeno de concentración de lxs trabajadores, según su adscripción de género, en determinados sectores y oficios que son considerados socialmente más adecuados, de acuerdo a los estereotipos y roles de género dominantes. En este fenómeno, se hace presente el carácter “femenino” o “masculino” del trabajo, y que por tanto, se considera adecuado o inadecuado a las personas que lo ejercen, según sean varones y mujeres –como opciones exclusivas y excluyentes-. Del mismo modo se observa la segregación horizontal en la formación universitaria, con las mismas características. Aquí se articula un movimiento de pinzas entre la socialización diferencial de género que incide sobre las decisiones, preferencias y orientaciones vocacionales de las personas en el ámbito universitario (Marrero y Mallado, 2006),

6- “Trayectorias laborales y académicas de docentes en la UNC. Brechas de Género” (2008/2010). Coordinadora: Maite Rodigou Nocetti. Integrantes del Equipo: Jacinta Buriyovich, Alejandra Domínguez y Paola Blanes. Programa de Género de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. Colaboró el Departamento de Estadísticas de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.

7- Los proyectos que conforman esta línea de estudio son: “La violencia de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba”(2012-2013); “Violencia de género, representaciones y prácticas: Hacia la construcción de un marco interpretativo para analizar la violencia de género” (2014-2015)”. Directora: Alicia Soldevila; Co Directora: Alejandra Domínguez; integrantes del equipo: Nidia Fernandez, Rosa Giordano; Silvia Fuentes; Adscripción: Estefania Gil Lazzati, Matilde Quiroga, IvónLeske; Ayudantes Alumnxs: Luis Canchi.

como en los alientos y desalientos que encuentran en sus trayectorias estudiantiles y laborales-académicas según su adscripción genérica (Rodigou, Blanes, Buriyovich & Domínguez, 2011).

En nuestras investigaciones, se adoptó el criterio de la relación estadística 60 % - 40 % (en el caso de docentes) y de 55% - 45% (en el caso de estudiantes) para definir unidades académicas “masculinizadas” (mayor porcentaje de varones), “feminizadas” (mayor porcentaje de mujeres) o “paritarios” en su composición por sexo” (los porcentajes de varones y mujeres sin diferencias significativas). Adoptamos el término “territorio”, siguiendo a Todaro, Abramo y Godoy (2001), ya que plantea más claramente la existencia de espacios que presentan configuraciones y lógicas diferentes y por ende, distinguen “fronteras” entre sí. Como observamos en nuestros dos estudios, no se trata de una mera distribución estadística, ya que plantean jerarquías diferentes en el saber y en el tipo y las condiciones de trabajo, que se trasladan a las personas que los “ocupan” y “transitan” en ellos⁸. Asimismo, atendimos qué pasaba con aquellas personas que “atravesaban” los límites generizados –a modo de fronteras de un territorio- que son traspasados por docentes y estudiantes que incursionan en ámbitos diferentes a los asignados a su adscripción genérica, en vinculación con posibles situaciones de maltrato y violencia (Rodigou, Blanes & Domínguez, 2013).

Discriminaciones y violencias en el trabajo docente en la UNC

La investigación “Trayectorias laborales académicas en la Universidad Nacional de Córdoba. Brechas de Género”, desarrollada durante los años 2008-2010, buscó indagar desde una perspectiva de género las características de las relaciones laborales y los sentidos respecto del trabajo universitario de docentes de la UNC, así como las posibilidades y obstáculos en el acceso, promoción y permanencia en sus trayectorias laborales. La investigación planteó un enfoque innovador para abordar la universidad, al menos en dos sentidos: al analizarla como una organización laboral, y al mismo tiempo al revisar de qué manera la misma se encuentra atravesada por discursos y prácticas de género imperantes en nuestra sociedad.

El trabajo de indagación se planteó desde un diseño que trianguló técnicas cuantitativas y cualitativas utilizando como herramientas para la construcción de datos: a)

8- En el campo del trabajo, diversos estudios señalan que estos espacios o territorios presentarían diferencias en cuanto a las condiciones laborales de los trabajadores de acuerdo al sexo y donde las ocupaciones consideradas femeninas tienen menos prestigio, son peor remuneradas y conllevan menos oportunidades de capacitación y desarrollo profesional (Abramo, 2003).

estadísticas desagregadas por sexo provistos por el Programa de Estadísticas Universitarias, b) una encuesta on line que relevó las respuestas de una muestra representativa, compuesta por 711 docentes, y c) siete grupos de discusión, donde asimismo se construyeron “líneas de tiempo de las trayectorias docentes” a través de una técnica gráfica.

El ámbito de trabajo de la Universidad no sólo da cuenta de que esta institución no está exenta de la dinámica social y de las relaciones de poder de una sociedad heteropatriarcal, sino que también configura dinámicas propias que las refuerza. La persistencia de “territorios masculinos” y “femeninos” -visibilizada a través de los datos estadísticos sobre la participación laboral de docentes en las distintas unidades académicas-, así como de sus lógicas específicas en el ámbito de la academia -reconstruidas a través de las palabras de sus protagonistas-, en pleno siglo XXI es un indicador de ello.

Las respuestas de las docentes en la encuesta permitieron describir situaciones que están condicionando sus experiencias laborales. Sobrecarga, sobreexigencia, mayores esfuerzos para alcanzar y sostener sus posiciones en la estructura docente y de investigación universitaria, menores apoyos por parte de colegas y autoridades, fueron las situaciones laborales identificadas por las docentes e investigadoras. Estos escenarios, entrelazados, se constituyen en “barreras” en sus tránsitos laborales, tanto en torno a su permanencia en el trabajo como en relación a las posibilidades de ascensos en la carrera docente. A su vez, en los “territorios masculinos”, más allá de la persistencia de “techos de cristal”⁹, las docentes manifestaron de manera más contundente que otras, que tienen un menor reconocimiento por su trabajo en comparación con sus colegas varones (44% frente al 56%), así como un menor apoyo para ascender en cargos de docencia e investigación que los docentes varones (27,6% frente al 34,2%).

Sobre este fondo de desigualdades invisibilizadas y, en algunos casos, de condiciones laborales hostiles para las docentes, se manifestaron también discriminaciones y violencias dirigidas a mujeres así como a personas que no se adecuan a los patrones heteronormativos de género. Dichas discriminaciones y violencias se dan en distintos grados y formas, y en ocasiones no logran ser reconocidas con claridad por sus destinatarixs, siendo la inacción una consecuencia directa de ello.

En la encuesta on line, indagamos particularmente sobre el (re)conocimiento que tenían lxs docentes sobre situaciones de violencia en el espacio universitario, desde las expresiones verbales hasta situaciones de violencia física y de acoso sexual.

9- El concepto hace referencia a techos invisibles e infranqueables que ocultan una discriminación indirecta hacia las mujeres, que no están presentes en las leyes pero que pueden medirse por sus resultados diferenciales.

Los chistes, burlas y sarcasmos fueron las situaciones que reconocieron mayormente lxs 711 docentes encuestados/as (26%), seguidas por situaciones de discriminación de género (19,7%), acoso sexual (15%) y amenazas o agresiones físicas (7,7%). Cabe destacar que fueron las docentes quienes casi en un 12% más reconocieron casos de discriminación relacionados con el género o la sexualidad de las personas. De alguna forma, esta primera “foto” que brindó los resultados de la encuesta nos permitió visibilizar el alcance de la violencia y sus formas predominantes de expresión.

Por otra parte, buscamos identificar las violencias en relación a las posiciones institucionales que ocupan las personas en la universidad. Así, preguntamos sobre los actores –autoridades, docentes, no docentes, estudiantes– que son destinatarixs de esas situaciones y quienes las ejercen. Esto entendiendo que las relaciones de poder existentes en el sistema jerárquico que ordena estas posiciones, podrían estar entrelazándose con las situaciones de violencia y/o discriminación de género. La mayoría de lxs docentes reconoció estas situaciones especialmente entre lxs propixs docentes (suponiendo la jerarquía entre personal de mayor y menor categoría docente) y entre autoridades y docentes. Las docentes son quienes en un porcentaje mayor reconocieron que las situaciones de discriminación y violencia se dan en mayor medida entre sus colegas.

El acoso laboral –definido como “insultos y agresiones, humillaciones, descalificaciones, comentarios inaceptables, aislamientos, etc.”– fue reconocido por el 53% de lxs docentes, siendo las mujeres quienes en un 18% más reconocieron estas situaciones, en comparación con sus colegas varones. Si bien el acoso laboral no ha sido tradicionalmente definido como una de las violencias de género, lo incluimos en nuestra indagación en razón de algunas investigaciones que señalan que gran parte de las trabajadoras mujeres viven esta situación por su condición de género.

En la segunda etapa del estudio, de carácter cualitativo, buscamos profundizar sobre los primeros hallazgos desde las propias palabras y perspectivas de lxs docentes universitarixs. La violencia se nos impuso como un tema a incluir en los grupos de discusión con los que trabajamos en esta etapa. Los resultados fueron impactantes. La violencia se mostró como un componente cotidiano de la vida universitaria, donde las relaciones jerárquicas y rígidas –dadas por las categorías que se ocupan en la estructura institucional– se articulan con las condiciones de género, sexualidad, y edad de lxs docentes.

En las conversaciones en los grupos de discusión se dieron debates en torno a la discriminación y violencia a personas con sexualidades no normativas y la discriminación y violencia hacia las mujeres, especialmente a la experiencia de la maternidad.

En torno a las personas con sexualidades no normativas se mencionaron prácticas discriminatorias por parte de docentes “que mantienen prejuicios” hacia otros docentes y, especialmente, hacia estudiantes, produciendo efectos de aislamiento de estas personas respecto a grupos de estudio, investigación o trabajo. De esta forma, y tal como señala el INADI (2008) se vulnera el derecho a trabajar y a estudiar.

Por otra parte, la existencia de actos de discriminación y la violencia hacia las mujeres en la Universidad no fue un punto de acuerdo fácil en los grupos de discusión, inclusive por parte de las propias docentes mujeres. Entendemos que la visión meritocrática que prima en el ámbito académico, y por la cual las docentes-investigadoras evalúan sus propias trayectorias, contribuye a desconocer el carácter estructural de las desigualdades de género, produciendo a su vez un distanciamiento de las situaciones de discriminación hacia las mujeres. Sin embargo, algunas docentes pudieron mencionar y analizar situaciones de discriminación, que se evidencia en la asignación de tareas de menor prestigio, descalificaciones verbales, aludiendo a la “naturaleza de las mujeres”.

Otra manifestación de violencia identificada fueron los tratos discriminatorios y peyorativos respecto de la maternidad y la carga familiar de las mujeres, presentándose la maternidad como una situación de no derechos y potenciadora de situaciones de maltrato y explotación.

En la base de estas situaciones se encuentran los conflictos que viven las mujeres ligados a la interacción entre el trabajo en la universidad y el trabajo de cuidados que realizan, y que aparecen de una manera más marcada en los territorios “paritarios” de la UNC. Las responsabilidades familiares aparecen para las docentes como un obstáculo para cumplir con las exigencias requeridas para avanzar en la carrera docente, y en ocasiones, han sido utilizadas por otros docentes para señalarles y hasta imponer límites en su desarrollo académico-profesional.

Por su parte, el grupo de docentes jóvenes señaló la dimensión generacional de la violencia de género y el conocimiento de situaciones de acoso sexual a estudiantes. Mientras que profesorxs asistentes reconocieron distintas formas y situaciones de violencia, enfatizando en las arbitrariedades de las que son objeto por parte de docentes de mayor jerarquía. La postergación de la maternidad, la sobrecarga, optar por cargos con menor carga horaria son algunas de las formas que las jóvenes encuentran para habitar esos espacios y esas dinámicas. Para muchas de estas docentes jóvenes, la vida familiar y la carrera laboral en la universidad se les presentan así, como difíciles de armonizar y en un punto, incompatibles.

Los grupos de discusión abrieron la posibilidad de poder comprender y/o nombrar situaciones vividas en primera persona en la Universidad como situaciones de violencia. Esto fue significativo tanto para las protagonistas del relato cuanto para el resto de lxs participantes, ya que habilitó preguntas y reflexiones acerca del contexto laboral académico que no permite la circulación de la palabra en torno a estas cuestiones. También facilitó el intercambio sobre las reacciones institucionales y la relación entre colegas frente a las situaciones de discriminación y violencia percibidas o vividas. La relativización de los registros de malestar de las docentes, así como el silenciamiento y la inacción fueron mencionadas como las reacciones recurrentes en distintas unidades académicas.

La violencia contra las mujeres se desdibuja ya que se comprende en términos de conflictos generacionales, de hostigamiento laboral efectuado por la jerarquía docente, o bien debido a conflictos políticos e institucionales. El silenciamiento y la inacción, por su parte, están suponiendo no sólo una dificultad para abordar el tema, sino mecanismos institucionales arraigados que no permiten reconocer la violencia como parte del entramado de las relaciones que allí se establecen.

En este punto es posible señalar la existencia de un discurso que no se hace cargo de que estas situaciones suceden en la Universidad y a docentes universitarixs. Hay docentes que siguen sosteniendo que la violencia de género sucede en otros contextos sociales. Se puede postular, en ese sentido, la presencia de una especie de sanción institucional inespecífica al respecto: la Universidad se presenta a sus propios agentes como una institución democrática que expresa el “progresismo” de la sociedad, por lo que es muy difícil reconocer la existencia de violencia y discriminación al interior de la misma.

Por último, podemos aseverar que el trabajo de investigación desarrollado, que posteriormente dio lugar al libro “Trabajar en la Universidad. (Des)igualdades de género por transformar”, abrió una primera reflexión en la UNC sobre las desigualdades laborales entre docentes, y en particular sobre las violencias contra las mujeres y personas con sexualidades no heteronormativas en el ámbito universitario, tanto en lxs docentes participantes, como en las autoridades del momento y los contextos en que se dieron a conocer los resultados.

Una de las propuestas surgida de lxs propixs participantes de la investigación fue la creación y promoción de espacios de debate y reflexión que permitan desnaturalizar situaciones de discriminación y de violencia de género. Al respecto la institución universitaria todavía no ha avanzado en una política sistemática, sino que las acciones

desarrolladas dependen de iniciativas de docentes y de grupos estudiantiles. Sostengamos con convicción el necesario trabajo cultural para construir un contexto institucional de mayor respeto de los derechos humanos y la ciudadanía.

La violencia de género vivida por estudiantes de la UNC

En este apartado compartiremos algunos de los hallazgos encontrados en los estudios cuantitativos y cualitativos sobre la violencia de género en estudiantes de la universidad, así como los sentidos construidos por las estudiantes mujeres que transitan por carreras en territorios masculinos.

Las estadísticas universitarias nos han venido mostrando que el 65,9% de la matrícula estudiantil de la UNC está conformada por mujeres, constituyendo casi tres cuartos de la población universitaria. Este es un fenómeno presente en las universidades argentinas que está planteando un avance en los procesos de inclusión de las mujeres, o al menos de feminización de los estudios universitarios. Si nos quedáramos allí diríamos que ellas han superado numéricamente a los varones en sus trayectorias educativas pero nos interesa ir más allá de lo aparente y preguntarnos: ¿Cuáles son las condiciones en la que se encuentran las mujeres que conforman casi las tres cuartas partes de la matrícula estudiantil?

Las condiciones por las que transitan las mujeres en la universidad son diferentes a la de los varones. Dichas diferencias encuentran su expresión más acabada en la existencia de prácticas naturalizadas y ocultas que provocan discriminaciones y violencia de género contra las mujeres y personas trans.

Develar la violencia de género contra las mujeres en instituciones como la universidad no es sencillo, ya que no se manifiesta en este ámbito la agresión física. Otras modalidades se manifiestan en su ejercicio cotidiano, que por naturalizadas socialmente adquieren un carácter poco visible, en una relación jerárquica de poder que no se discute (Fernández & Manassero, 2007).

El género constituye un principio de diferenciación estructural particular, como señala Fraser, "(...) no es una simple clase ni un mero grupo de estatus, sino una categoría híbrida enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad" (1997: 91-92). Desde esta perspectiva, la posición subordinada de las mujeres es generada tanto por la división social sexual del trabajo (que implica injusticias en la distribución) como por el androcentrismo, patrón institucionalizado de

valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad hegemónica, al tiempo que devalúa todo lo codificado como “femenino” (injusticia de reconocimiento).

En este sentido, “(...) la violencia de género, es decir la violencia por el solo hecho de ser mujer, sintetiza, además, formas de violencia sexista y misógina, clasista, etaria, racista, ideológica y religiosa, identitaria y política (...). Uno de los aspectos relevantes de la violencia de género es su dimensión de mecanismo político, cuyo fin es mantener a las mujeres en desventaja y desigualdad en el mundo y en las relaciones con los hombres, permite excluir a las mujeres del acceso a bienes, recursos y oportunidades; contribuye a desvalorizar, denigrar y amedrentar a las mujeres, y reproduce el dominio patriarcal” (Lagarde y de los Ríos, 2005: 151-152).

En el espacio universitario como campo de la formación académica, estas diferencias materializadas en las asimetrías de género y sexuales se expresan en las posiciones ocupadas por docentes y estudiantes. Definir la relación educativa como relaciones sociales de géneros y sexualidades ubica a la universidad como un espacio social, en la cual se reproduce un orden social hegemónico androcéntrico que hay que desocultar. Hacer visibles las características y el origen de estas relaciones sociales posibilita desocultar la violencia de género “impensada”, “no hablada” en el espacio universitario.

El tipo más frecuente de violencia ejercida en el espacio académico por docentes hacia estudiantes y entre pares estudiantes, es la denominada violencia simbólica sexista. Este tipo de violencia es definida por Vera Aguilar Cruz, del siguiente modo: “Una práctica violenta de dominio continua y sutil, que impone representaciones simbólicas culturales que tienen el poder y la legitimación de actuar válidamente sobre los pensamientos, las acciones, los cuerpos y las cosas de las personas. Los efectos del ejercicio de la violencia simbólica y no simbólica, está mediatizada por las diferencias de género” (2002: 1).

La violencia simbólica identificada por estudiantes, refiere a situaciones sufridas por ser mujer o trans, definidas como: “comentarios sexistas o discriminatorios”; “descalificaciones, burlas, gritos, desvalorizaciones o bromas”; “mayor cantidad de tareas o exigencias”; “desalentada o impedido el acceso a actividades y funciones”, entre otras.

En segundo lugar, con una menor frecuencia se reconocen otras situaciones referidas como “acoso sexual”, definidas como: “comentarios subidos de tono, obscenos y gestos”; “mensajes en facebook indeseados”; “tocamientos, forcejeos”, “proposiciones indebidas”, “extorsiones sexuales” a cambio de exámenes u otras tareas.

La mera existencia de una mayor cantidad de mujeres en la Universidad no ha implicado el acceso paritario a las distintas carreras ni ha garantizado iguales condiciones de tránsito y permanencia en las mismas. En este sentido, las mujeres son las que refieren en mayor medida haber vivido distintas situaciones de violencia al atravesar su vida universitaria, ejercidas tanto por parte de docentes como de estudiantes. Por ejemplo, un 17,1% de las estudiantes mujeres expresan que las han descalificado, burlado, gritado, desvalorizado, por ser mujeres, triplicando los casos reconocidos por los varones (5,9%), lo que demuestra que son las mujeres quienes se encuentran más vulnerables a estas situaciones. En cuanto a los comentarios subidos de tono u obscenos, silbidos o gestos, en el aula, pasillo u otros espacios (la situación de acoso sexual que aparece con mayor frecuencia en el ámbito universitario), un 26,4% de las mujeres plantean haberlo vivido, más del triple de los casos reconocidos por los varones (8%).

Las mujeres ingresan mayoritariamente (61,4%) a carreras ubicadas en el campo de las ciencias médicas, sociales, jurídicas, humanas, configurando lo que hemos dado a llamar “territorios femeninos”. En un segundo lugar (22,1%), se encuentran cursando en aquellas carreras del campo del arte, la economía y la arquitectura los cuáles conforman los “territorios paritarios”; en menor medida (16,5%), en carreras ubicadas en el campo de la agronomía, ingeniería y matemáticas, que definen lo que denominamos “territorios masculinos”.

Las mujeres en los territorios masculinos, reconocen a la violencia simbólica expresada a través de la descalificación, burla y chistes es registrada por las mujeres en 34,2% ocho veces más de lo que la identifican los varones 4,9%. Los comentarios subidos de tono, obscenos, silbidos gestos en el aula o en los pasillos son reconocidos por las mujeres en un 39,5% mientras que los varones lo reconocen en un 7,4%. Estas diferencias se vuelven más significativas por el contexto en el que ocurren, en los territorios masculinos cursan más varones que mujeres, presentándose mayor hostilidad, vulnerabilidad y desprotección para ellas.

Las mujeres identifican múltiples situaciones de violencia que deben sobrellevar en el cursado de la carrera. Las desigualdades que se presentan son vividas como impedimento o dificultad para cursar en mayor medida por las mujeres o trans, obstaculizando el acceder a ciertos espacios, como los exámenes o el cursado, cuando no usan la vestimenta adecuada al género asignado o cuando cursan carreras que no son las esperadas para las mujeres. Dentro de estas carreras, existen espacios curriculares optativos que están vedados a las mujeres, de manera informal e implícita, los cuales a través de los años se han ido naturalizando e imponiendo como espacios curriculares exclusivamente masculinos.

Las mujeres reconocen la violencia, la cuestionan pero perciben que dicho malestar no es tomado como “serio” por ningún agente universitario. Efectúan propuestas, que ellas han realizado y/o que la institución universitaria debería hacerlo. La violencia de género nos muestra los efectos que perpetúan en el ámbito universitario las desigualdades e inequidades con mayor impacto en los cuerpos y las vidas de las mujeres y trans, más que en los varones.

En las situaciones que testimonian las estudiantes se percibe una violencia de tipo sexual y señalan que ninguno de los casos fue denunciado, ya que al encontrarse en una relación inequitativa de poder, en donde el docente represente un eslabón superior, le temieron a posibles represalias. Lxs estudiantes señalan que el acoso y la violencia sexual la ejercen más lxs docentes que sus pares.

El acoso sexual relacionado a los comentarios subidos de tono, o el “piropo” constituyen también una realidad presente, aunque con menor frecuencia, en su tránsito por la casa de altos estudios.

Las carreras que se ubican en los territorios masculinos, como espacio construido por y para hombres; una especie de escenario que responde a una tradición heteropatriarcal y “naturalmente” sexista. Si bien las estudiantes logran observar dicha relación, la violencia y la estructura inequitativa, están insertas en un territorio que las violenta por ser mujeres, por ser minoría, por no responder a cánones de género contruidos.

La violencia de género como concepto conlleva el reconocimiento del género como categoría relacional, como relación social en el que se produce y reproduce un ordenamiento social que es un ordenamiento heterosexuado; orden /ordenamiento que se establece en una sociedad patriarcal, androcéntrica, heteronormativa y capitalista.

Analizar a la Universidad como espacio de producción y reproducción de la violencia de género puede abrir el camino para reflexionar sobre las formas en que desde esta institución se contribuye día a día a mantener o transformar las desigualdades e inequidades de género, tanto en su interior como en el conjunto de la sociedad.

La construcción de un Plan de Acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los estudios mencionados anteriormente fueron parte de los fundamentos y argumentos que se utilizaron para dar lugar al Plan de Acciones y herramientas para pre-

venir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC. Diferentes espacios institucionalizados de género y agrupaciones estudiantiles demandaron al Consejo Superior de la UNC la creación de instancias que permitieran atender problemas vinculados a la violencia de género.

Un equipo de trabajo conformado por docentes investigadorxs, estudiantes y funcionarixs, fue designado por Resolución Rectoral N° 2273/2014. Durante poco más de un año el equipo se dedicó a revisar protocolos vigentes en otras universidades a modo de antecedentes, así como normativas de la UNC que debían ser contempladas. De esta forma el Plan se aprobó mediante la Resolución 1011/15 del Consejo Superior, que posteriormente se convierte en texto ordenado (Resolución 204/16), luego de adecuar las sanciones a reglamentaciones existentes (Ordenanza 9/12).

Como se sostiene en los fundamentos del Plan, a pesar de los avances en materia legislativa, la discriminación y violencia de género continúan focalizándose en las relaciones interpersonales, desligándola de la estructura social que la produce y sostiene. Por ello era necesario como institución que acoge a más de 120.000 personas, entre docentes, no docentes y estudiantes, diseñar un plan que permita abordar la complejidad de las situaciones de violencias que se presentan.

El Plan tiene como objetivos: a) promover en la comunidad universitaria un ambiente libre de discriminación y violencias de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual; b) fortalecer el trabajo de sensibilización, capacitación, investigación e información para la promoción y defensa de esos derechos al interior de la comunidad universitaria; c) garantizar un abordaje integral de la problemática de las violencias de género desde su prevención hasta la sanción, si correspondiere, de las situaciones denunciadas.

Propone las siguientes líneas de Acción: a) prevención: sensibilización, capacitación, información e investigación; b) sistematización de información y estadísticas, y c) intervención institucional ante situaciones o casos de violencias de género.

Para llevar adelante este plan se conformó un equipo interdisciplinario de trabajo que se ubica en el marco de la existente Defensoría de la Comunidad Universitaria. La Resolución del Consejo Superior definió a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, a la Defensoría de la Comunidad Universitaria y al Programa de Género como espacios y agentes responsables de la gestión y el seguimiento de la implementación del Plan.

Desde la aprobación del Plan han transcurrido ya dos años, en los cuales espacios ligados a la producción de conocimiento, la docencia y extensión feministas, continuamos

aportando al proceso de visibilización, denuncia y atención de las violencias que se suscitan en el ámbito universitario.

La UNC ha avanzado también en parte de las propuestas que se desprenden de los estudios mencionados. Sin embargo los entramados siguen intactos. Aun a pesar de que nos impacta y conmueve socialmente el femicidio, cuesta desandar construcciones tan arraigadas en la cultura heteropatriarcal.

De esta manera es necesario atender a un problema que hoy cuenta con mayor reconocimiento, permitiendo pensar respuestas que nos hagan salir del reduccionismo en el que caemos muchas veces como sociedad al momento de pensar y actuar sobre la violencia de género.

Bibliografía

ABRAMO, L. (2003) *Notas sobre la incorporación de la dimensión de género a las políticas de empleo y erradicación de la pobreza en América Latina*. Documento presentado en la reunión de expertos CEPAL-OIT, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/5/27905/InformeReunExp.pdf>

AGUILAR CRUZ, V. (2002) *La violencia simbólica entretejida en la enseñanza del derecho*. Tesis de maestría: Instituto Interamericano de derechos humanos, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.

FERNÁNDEZ, N. & MANASSERO, I. (2007) “Género y violencia en la relación docente-alumno en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba”. Córdoba: MIMEO.

FRASER, N. (2008) “La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, 4.

INADI (2008) “Hacia un plan nacional contra la discriminación”. Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2005) “El Femicidio, delito contra la Humanidad”, en H Congreso de la Unión. Cámara de Diputados. LIX Legislatura (Edit.), Femicidio, Justicia y Derecho (pp. 151-164). México DF.: Editor/as.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2008) “Antropología, feminismo y políticas: Violencia feminicida y derechos humanos”, en BULLEN, M. L. & DIEZ MINTEGUI, M. C. (Coord.), *Retos teóricos y nuevas prácticas*, on line. Disponible en www.euskomedia.org/analitica/15312.

MARRERO, A. & MALLADO, N. (2009) *La Universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. Montevideo: FCS- Universidad de la República – CSIC.

Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias (2017) Protocolos aprobados. Abril 2017. Documento interno online.

RODIGOU NOCETTI, M., BLANES, P., BURIOVICH, J. & DOMÍNGUEZ, A. (2011) *Trabajar en la Universidad. (Des)igualdades por transformar*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

RODIGOU NOCETTI, M., BLANES, P. & DOMÍNGUEZ, A. (2013) “Territorios y fronte-

ras de género en la Universidad Nacional de Córdoba”. Dossier “Profesión académica y trabajo docente en la Universidad latinoamericana”. *Espacios en blanco*, N° 23.

TODARO, R., ABRAMO, L. & GODOY, L. (2001) “Desempeño laboral de hombres y mujeres: opinan los empresarios”. *Sociología del Trabajo*, N° 42.



Entrevista realizada a Graciela Morgade

Por Marina Becerra

Entrevista realizada a Graciela Morgade

Marina Becerra (M.B.): En primer lugar, nos interesa saber acerca de la fundación del instituto de género de la U.B.A. del cual fuiste miembro fundadora, en el 92 como área primero y después instituto, la pregunta es ¿Cómo se fue armando ese espacio? ¿Cómo crees que impactó esa experiencia en el camino de institucionalización de los estudios de género en otras universidades del país? y a la vez ¿cómo fueron los intercambios, las articulaciones con otras áreas o institutos de género de otras universidades, del país y de la región, de américa latina?

Graciela Morgade (G.M.): En realidad la creación del área interdisciplinaria de estudios de la mujer que así se llamó, tuvo que ver con una iniciativa de un Decano que fue Luis Yanes y su Secretaria Académica que se llamaba Mirta Rosovsky que tuvieron una mirada amplia de lo que pasaba en la Facultad, cosa que, ahora siendo Decana me doy cuenta de lo importante que es poder mirar a la Facultad en su conjunto y que difícil es; sobre todo en una Facultad que tiene nueve carreras. Entonces, ellos vieron que había muchos proyectos en Filosofía, en Historia, en Letras, en Antropología referidos a temas de estudio de la mujer. En ese momento nos convocaron a todas las mujeres que trabajábamos temas de género y cuestiones afines y nos propusieron crear un espacio institucional. Entonces, en ese momento se habló de crear un Área que, en realidad, era lo menos institucionalizado; porque nosotros tenemos Institutos en la Facultad, y la tradición de los Institutos es que son muy especializados. Por ejemplo, del campo de las Letras hay cuatro Institutos; del campo de la Historia hay cuatro Institutos; en Antropología hay uno, pero también hay uno de Arqueología; en Filosofía hay uno; en Educación hay uno; pero, digo, hay una tradición que tiene que ver con híper-especializar, y esto era todo lo contrario, esto era reunirnos; entonces primero fue Área.

En mi experiencia personal, fue realmente determinante porque era la oportunidad de que circulase material, bibliografía, compañeras que tenían una trayectoria importante. Hay un texto de Marita Santa Cruz que sigo dando como bibliografía sobre el concepto de igualdad. Yo, tal vez por mi cuestión educativa, me sentí bastante atraída por los feminismos de la diferencia.

M.B.: ¿En el '92?

G.M.: Claro. Yo tuve la oportunidad de hacer seminarios con compañeras y circulaban materiales. En ese punto creo que fue una gran jugada la de las autoridades de la época y que se crease la revista *Mora* fue otro paso importante pues es bastante estricta académicamente, ahí hubo un cuidado que creo que también sumó. Yo a veces tengo una mirada crítica sobre la academia o el academicismo cuando deviene esencialmente estricto, pero creo que acá se dio una buena combinación entre personas que venían muy formadas, serias, estrictas y la gente más joven con necesidad de formarse y el ímpetu de la militancia que también alimentó estas producciones. Entonces, más allá de la vieja tensión entre la militancia y la academia; en este caso, la academia fue una especie de sistematización y de profundización de la militancia.

Yo misma no escribí nunca mis investigaciones en el Instituto de Estudios de Género, sino en el Instituto de Ciencias de la Educación. Fue una decisión académica y política también. A mí me da la impresión que si yo me iba del Instituto de Ciencias de la Educación iba a desaparecer totalmente la cuestión de género porque era muy poquito lo que teníamos. Creo que no me equivoqué porque fuimos teniendo becarios y ahora está muy presente. Y me imagino, obviamente, que ha tenido impacto en otras universidades, y se ha producido una retroalimentación.

M.B.: ¿Y con otros países de la región? ¿Más difícil?

G.M.: La verdad es que no sé. Pero eso es una información que me falta a mí.

M.B.: Y después una cuestión que tiene que ver con esto de lo que decías de la militancia ¿Por qué se llamó Área de la Mujer y pasó a Estudios de Género, y no pasó, todavía, a feminismos o queer o lo que fuera?

G.M.: Si, que interesante también eso porque de “Estudios de la Mujer” a “Estudios de Género” fue una decisión política y teórica que, de alguna manera, intentaba hacerse

cargo de la complejidad del género, no de las relaciones sexo-genéricas. Creo que en estos años en la Facultad apareció un área queer, de estudios queer, con buen vínculo. Después hubo una cierta tensión teórica y creo que política también. Me da la impresión de que el género que hoy nombra al Instituto de Estudios de Género no es el mismo género, aunque la palabra sea la misma, no es el mismo significante. Creo que hoy hay un significado enriquecido, creo que los estudios queer, los post-estructuralismos, todas las versiones trans, de las identidades sexo-genéricas y de las construcciones teóricas sexo-genéricas lo redefinieron y enriquecieron.

Me da la impresión de que en una institución bastante conservadora como es Filosofía y Letras no sé si hubiese sido conveniente cambiar el nombre, pero de lo que sí estoy segura es que no es el mismo género, no es el mismo concepto. Cuando, en el velorio de Lohana Berkins, Dora Barrancos dice que “el elemento travesti hizo más por el feminismo que lo que se podían imaginar”, yo creo que hay algo en el Instituto que son las tensiones y los aportes que todos los movimientos de la disidencia sexual le plantean al binarismo de género. Entonces, como mucho podría llamarse géneros y entonces ahí habría, de alguna manera, bien definida hoy, toda una crítica al binarismo y la heteronormatividad, lo femenino/masculino etc.... con toda la discusión post-estructuralista me parece que, hoy no nombras a lo mismo, pero bueno, es una buena pregunta que tendría que seguir planteándose; si en algún momento histórico es necesario cambiárselo.

M.B.: Y ¿hubo, resistencias en el momento de armado del área?

G.M.: Mira, yo no conozco, no conocía la facultad de ese momento, que haya un grupo de gente que se reúna no es problema, el problema es que esa gente se meta con el resto y, yo ahí tengo que decir que hace más de 20 años atrás, alrededor de los 120 años de la Facultad de Filosofía y Letras, el instituto de género organizó una actividad, una mesa sobre cómo habían impactado en los planes de estudio, los estudios de género. La verdad es que uno podría decir que no hubo una resistencia activa, pero, el androcentrismo en el conocimiento de los saberes científicos y humanísticos de nuestra Facultad sigue siendo hegemónico. Entonces 20, 24 años más tarde la creación del instituto; historia también tiene sus seminarios, en filosofía están re felices porque hace dos años tienen el seminario de filosofía feministas, muchísimos estudiantes lo cursan, muchos, pero digo, estamos hablando de gotitas, pequeños pasos, entonces....

Hay una tensión política y teórica en las cuestiones de género. Si ponés a todas las personas que estudian estas temáticas juntas, se fortalecen entre sí, pero tal vez impactan poco. La decisión que yo tomé, que fue quedarme en Ciencias de la Educación, fue tratar de resistir ahí, digamos. Obviamente, nunca se sabe lo contrafáctico. Pero es evidente que la tensión genera algo. Las compañeras de historia tienen un desarrollo, un camino recorrido interesante, hay un poquito en antropología, y se recupera en algunas materias... en ética, en filosofía feminista, aún falta en varias materias un enfoque que triángule. Es la facultad de filosofía y letras, o sea.

M.B.: ¿Están investigando en los profesorados de la Universidad sobre este impacto?

G. M.: De la Facultad de Filosofía y Letras. Dentro de la facultad para ser profesores y profesoras se tienen que cursar algunas asignaturas y didáctica general, entonces indagamos ahí el reconocimiento sobre el tema y vemos que se reconoce como una formación que algún tema incluyó pero que es insuficiente, y cuando preguntas cuál es el aporte... no se reconoce. Entonces, diría que ni la dimensión histórico-cultural, ni la dimensión de las subjetividades, ni la dimensión de la construcción social del cuerpo sexual están tan claramente delimitadas dentro en el plan de estudios.

M.B.: De ninguna disciplina. Es muy interesante, justo una de las preguntas era sobre la transversalización de la perspectiva de género en las universidades. Sobre eso igual la pregunta me parece que excede el conservadurismo o la inercia de la Facultad de Filosofía y Letras porque, por ejemplo, en universidades nuevas como son las del conurbano pasa lo mismo. Recibimos alumnas por ejemplo de Ciencias de la Educación y no tienen una formación integral. En conclusión, no es por disculpar al Instituto de Género para nada, pero, como para abrir la pregunta, de incorporar también la dimensión social (...).

G.M.: Es que es así. Podríamos hablar de siglos de androcentrismo del conocimiento científico. La misma definición de lo científico es androcéntrica. Como dice una compañera, la profesora Peggy McIntosh y después lo retoma Gloria Bonder que desarrolló los estudios de la mujer desde el CEM, después en la Facultad de Psicología, y luego

en FLACSO, “¿cuáles son las fases del cambio cultural?” Peggy decía: primero silencio total; después aparecen nombradas algunas mujeres, algunas mujeres extraordinarias -se invisibilizan las mujeres, pero aparecen las extraordinarias-; después aparecen las mujeres como problema, es decir, el trabajo de las mujeres como un problema. Por supuesto que todo es mejor que el silencio total pero el problema, el caso, la unidad la mujer, las víctimas y que, yo creo que estamos atravesando o empezando a atravesar lo que Macintosh hablaba, la crítica epistemológica de las ciencias y de la construcción del conocimiento científico en todas sus dimensiones. Y ya aparecen, no solamente las reproducciones de género, etnicidades o todas esas subjetividades excluidas en la construcción del conocimiento científico, también excluidas en la problematización de qué se puede investigar, bueno... recién empieza tenemos mucho trabajo chicas [risas] por suerte hay gente joven que agarra la posta...

M.B.: Bueno y sobre esto mismo que estás diciendo ¿qué temas de la agenda feminista quizás están teniendo más legitimidad para ser trabajados en Educación Sexual Integral (ESI) y que temas siguen invisibilizados o son más resistidos?

G.M.: La ESI tiene algunos debates propios del campo que tienen que ver con la propia concepción de sexualidades y cuerpos, entonces la primer gran resistencia, el primer gran problema o el primer gran desafío -para plantearlo en términos positivos-, es trascender la mirada biomédica, o sea la mirada medicalizante, y la mirada normativa sobre la sexualidad. La ESI, obviamente, se apoya en la agenda feminista para hacer toda esta crítica; pero ahí hay un poder que es el poder médico, el poder de las iglesias, en particular de la Iglesia Católica, que ahí hay como un primer nudo que es poder pensar a la construcción social del cuerpo sexuado. Un proceso de subjetivación, un proceso social, cultural, histórico que trasciende, y en mucho, la dimensión biológica y fisiológica y la dimensión moral, ética (...) Desde que se votó la Ley de ESI en el 2006 hubo debates sociales importantes que resignificaron, que hicieron mucho por la ESI, o sea el Programa Nacional por ejemplo, la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, esos dos debates fueron fundamentales. Una compañera del equipo nuestro, Jesica Baez, estaba haciendo justo un trabajo de campo en ese momento, y ella dice que eso ayudó mucho a decir, bueno ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de géneros? ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de identidades sexo-genéricas? Un tema que se impuso también en los últimos dos años es el tema de violencias -violencia de género- que, por supuesto, también está establecido

en los contenidos pero fue ganando una fuerza también desde afuera. Y bueno, uno se pregunta, ¿de qué no se habla? “no se habla del aborto”; y yo digo, “sí se habla del aborto”, el tema del aborto sale, bueno tal vez las maestras se sienten inseguras; pero no sé si hoy hay en sí temas de los que no se hablan. Me parece que el gobierno de Macri es como un retroceso de 8 casilleros, tenemos un Ministro que vuelve a celebrar el día del niño por nacer, el Ministro de Educación y Deportes. Tenemos, creo, una hegemonía en el gobierno nacional de la mirada que tiende a esencializar; y una cierta corrección política en relación con la homosexualidad. Mi mayor preocupación en este momento es volver, retroceder, la falta de apoyo del gobierno nacional al Programa Nacional y dejar librado a que las provincias, a partir de una descentralización, demanden al Programa y apliquen la ESI. Vamos en esa dirección y así como siendo un Programa Nacional costó y costaba mucho, con propios y ajenos, porque yo me acuerdo que hace un par de años me invitaron a dar una charla desde el Programa en San Juan. San Juan gobierno de Gioja, Frente para la Victoria o peronista y no se estaba aplicando la Ley de Educación Sexual Integral, allí hay una fuerza religiosa MUY fuerte de oposición, y yo iba desde la Universidad y dije lo que pensaba. Me habían invitado desde el Programa Nacional y yo le decía a las coordinadoras “bueno vos le decís que la loca de la universidad (risas)...” “esta gente de la Universidad!”. O sea, también usemos nuestras posiciones relativas para matizar... Hubo una entradita, en los profesorados porque había una organización de profesoras, profesores de los Institutos de Profesorados pero no fue ni a nivel provincial... o sea fue más bien por una situación intermedia digamos, no diría por abajo porque no eran docentes sueltos, eran docentes de los profesorados organizados que veían que les estaba faltando ¿y qué hacen? le piden al Programa, ¿y el Programa que hace? les manda materiales, etc... Entonces lo que tenía el Programa era que buscaba por arriba, buscaba por el medio, buscaba por abajo, buscaba por el costado y te mandaba los materiales de apoyo, cursos virtuales, o sea una estrategia de largo aliento, que eso deje de estar, es lo que más me preocupa, que quede librado a la Ley de aplicación de cada provincia; a la traducción que cada provincia haga y a los recursos que quiera invertir que van a tender a cero, es muy probable que tiendan a cero.

M.B.: En relación con esto ¿cómo crees que podemos avanzar en la formación en ESI con perspectiva de género en las Universidades en este contexto de recorte?

G.M.: Yo creo que la política tiene muchos planos. La política universitaria también

tiene una vida propia, y creo que el debate hacia adentro, epistemológico, académico hay que seguir dándolo y también creo en la fuerza de la organización. Entonces, así como se formó el año pasado el Frente Popular por la ESI con distintas organizaciones y está nuestro equipo y hay gente de los sindicatos, militantes, etc. El Frente Popular por la ESI, para mí, es una organización intermedia que fortalece la circulación, o sea no quiero pecar de voluntarista pero tampoco me voy a dejar vencer porque tendremos que luchar contra la desaparición de Programa Nacional, pero hay muchas herramientas que nosotros tenemos y como universidades tenemos un enorme potencial, nosotras, nosotros formamos docentes, tenemos que encontrar el modo de profundizar lo que ya estamos haciendo. Yo, en ese punto, creo que las universidades como sujeto político: “las universidades” son muy distintas entre sí, pero a mí me parece que hay un sujeto político universitario, en lo pedagógico; universitarios que son docentes y estudiantes, digamos ese sujeto. Las izquierdas están tomando mucho de los temas de género, tenemos que mirarlos con mucha atención, con apertura y es muy interesante, en la marcha del 22 de Marzo unas chicas subieron a hablar, pibas de terciario, formación docente, jóvenes, re jóvenes, y una de las banderas era la Educación Sexual Integral, y dijo algo la E.S.I como que la ESI convoca, entonces esa fuerza convocante es la que no nos podemos perder, no podemos... no podemos no estar escuchando. Entonces vuelvo: “las universidades”, los sindicatos, lo que podríamos pensar que es como “lo sectorial” mientras la política se organiza y sabiéndose para donde va a ir, pero por lo menos creo hay factores - no menores- de organización y de poder para que circulen materiales, para que circules experiencias. Yo ahí veo un optimismo moderado en el sentido que las condiciones no son muy buenas pero al mismo tiempo que haya habido “el clasazo por la ESI”, que haya habido.... pibas, chicas, re jóvenes, y que ahí entre las demandas se haya dicho “Educación Sexual Integral”, evidentemente hay algo que se está viendo que tiene un potencial de justicia social, entonces eso... nosotras no podemos perder esa mirada, y buscar todos los vericuetos posibles para organizarnos digamos, resistir...

M.B.: Y ¿hay, en relación a la ESI, relaciones con otros países de la región? ¿vinculaciones...?

G.M.: Sí, sí, hay. Lo que pasa es que el proyecto ESI no es de la Argentina, tuvo antecedentes en otros países, porque en los noventa se hablaba de los transversales, y uno de los transversales, en algunos países, había sido algo de igualdad de oportunidades,

entonces había habido antecedentes; encuentros periódicos con gente de Chile, con gente de Uruguay, bastante en Brasil, yo misma conocí y fui a Ecuador que había un fuerte interés de hacer un espacio de formación docente, Colombia (...) Los Estudios de la Mujer y las feministas arrancaron con mucho contacto internacional; porque se fortalecían entre sí, y ahora tenemos más redes, entonces creo que hay conexiones, no? Yo creo que se podrían fortalecer, me parece que se podrían fortalecer, pero definitivamente los Estudios de la Mujer -digo los Estudio de la Mujer porque en su momento eran así- nacieron como muy conectados internacionalmente. Yo creo que toda la experiencia del Ni un Menos y del 8 de Marzo es una expresión de la internacionalización, en el mejor de los sentidos, de una lucha que además me parece que este 8 de marzo fue claramente anticapitalista, cosa que no me quedaba muy clara la primera vez; porque la primera vez me parecía que tenía un tufillo anti-kirchnerista. Por supuesto que hay personas indeseables que dicen "Ni una Menos", pero me parece que el contenido de la marcha de este año fue "Ni una Menos", "ni una trabajadora menos", no?

M.B.: ¿Y qué críticas le harías hoy al Programa habiendo pasado ya más de 10 años, qué cambiarías?

G.M.: ¿Al Programa Nacional...?

M.B.: A la ESI

G.M: Sí, el tema es que hoy yo más que hacerle críticas le daría todo el aliento, porque me parece que va a desaparecer, creo que va a desaparecer. Más que una crítica, yo creo que este proyecto necesita muchos apoyos, en realidad, hubo bastante controversia en el inicio. El Programa con el tiempo se fue fortaleciendo políticamente, académicamente, pudiendo aprovechar más de la producción local, al principio estaba muy alentada por el tema de Derechos Humanos, después fueron incorporando, muy coherentemente, la perspectiva de género, la construcción social de los cuerpos, creo que fue ganando en profundidad académica, en densidad teórica y que, tanto los debates de la Ley de Matrimonio igualitario de 2010, de Identidad de Género de 2012 y

la cuestión de violencia, fue haciendo también que entraran más otras agendas que yo creo que fue lo que llevó a que el Programa tuviese mucho apoyo de los movimientos de Derechos Humanos, de los movimientos feministas, de los movimientos de la discapacidad sexual. Muchas personas se sintieron contenidas, o muchos movimientos, muchas luchas fueron poco a poco sintiéndose contenidos; entonces me parece que en ese proceso estaba el Programa en el 2015, que es un proceso alentador de densificación. Después, obviamente, ¿podría haber tenido más recursos económicos? ¿podría haber hecho más acciones? ¿Podrían haber sido (...)? Seguro. Entonces en ese punto creo que si hubiese tenido más recursos hubiese podido hacer más cosas seguro. Entonces, hay algo de los procesos culturales, pedagógicos, institucionales, normativos, que tienen que ganar un recorrido. Y eso es lo que yo creo que tenemos que tener como cierta claridad para la ESI: que es un proyecto de largo aliento, que tiene que tener recursos, que tiene que tener apoyo.

M.B.: Si, claro.

G.M.: Pero creo que hay que mirarlo con una comprensión de que es un proceso cultural mucho más complejo que cambiar un libro por otro, digamos.

M.B.: Si. ¿Y en las universidades? Vuelvo a preguntarte esto porque viste que la Ley no abarca a las universidades, la Ley de ESI.

G.M.: Si.

M.B.: Entonces. La pregunta es, ¿cómo avanzamos sobre la Universidad? ¿Qué debates o qué investigaciones, cree que hacen falta ahí?

G.M.: No. Hay un tema... una cierta conceptualización de qué es la autonomía universitaria, no? Porque el valor de la autonomía universitaria; o la autonomía universitaria

como valor, tuvo que ver con una lucha para mantener una independencia respecto del poder político, de la intromisión de las dictaduras, básicamente es eso la autonomía universitaria. Con el tiempo se fue traduciendo en que la autonomía universitaria es que las universidades son embajadas, entonces, ¿hemos aprovechado de esto? Si, porque en los noventa, con la autonomía universitaria, la UBA no se transformó, según la Ley de Educación Superior, por ejemplo; y ahí todos bancábamos a la autonomía universitaria. Quiero decir, tenemos contradicciones como sector universitario; pero no nos olvidemos de que las universidades forman docentes, entonces desde mi punto de vista, es obligatorio que las universidades que forman docentes, incluyan en los planes de formación de docentes los contenidos de la ESI, es obligatorio. Nosotras, nosotros mismos, tenemos que reconocerlo, y yo lo digo como decana. Después me preguntan ¿y vos qué haces? Y digo “y, yo trato de que lo hagan”, porque tampoco tengo El Poder, porque también está la libertad de cátedra, que es el otro enorme valor.

La primera cuestión es que, como sector, estamos incluidas en la Ley de Educación Sexual Integral, por lo tanto, tenemos que enseñar los contenidos necesarios para que las profesoras y los profesores que salen de nuestras casas de estudios, en todas las materias que vayan a poder dictar, tengan incluida la mirada de la ESI. Es obligatorio. La segunda es ¿cómo? y ¿por dónde? Creo que la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias, es un camino. ¿Mientras tanto? Pongamos seminarios específicos, si no nos podemos permear o transversalizar, pongamos seminarios específicos. Yo creo que, bueno, todos los seminarios que hablen de ESI, por lo menos están dentro del plan de estudio, por lo menos lo ven. Nosotros en nuestro equipo tenemos varias compañeras y compañeros que están ahí, se sentaron en los concursos, porque tenemos nuestro proyecto en los profesorados. Entonces varias compañeras se presentaron a los concursos de los profesorados para dar la materia ESI, y ahora se están empezando a presentar en los profesorados que forman para secundarios. Por lo menos es algo. ¿Qué dicen las compañeras que ya están dictando? Que un seminario es poco. Un seminario, que son ochenta horas, una vez por semana, catorce semanas con suerte, es poco. Entonces lo que estamos ahora proponiendo es hacer algunas articulaciones con las profesoras, profesores de prácticas; y trabajar, por ejemplo, en el diseño de algunas clases, en conjunto; eso es nuestro UBACYT ahora, ¿no? La idea nuestra no es que la ESI agrega, la ESI cambia la perspectiva. Lo que te propone la ESI es que lo que estás ya dando, lo revises, porque por ahí lo que ya estás dando no va en el sentido de la justicia, va en el sentido más bien de reproducir ciertas cuestiones. Obviamente eso necesita una capacitación específica, pero, yo creo que eso lo tenemos que hacer; eso es una deuda que tenemos.

M.B.: Por último, en tu libro “Aprender a ser mujer, aprender a ser varón”, planteabas que entre los docentes era muy difícil remover las representaciones de género hegemónicas; y difícil generar una conciencia crítica sobre los roles de género de los docentes, porque estaba muy enraizada en su propia identidad laboral, por la feminización del trabajo docente, que es histórica. La pregunta es, ¿cómo ves este tema hoy post ESI?

G.M.: Mira, yo lo veo con muchísima ilusión. Creo que sigue pasando. Sigo sosteniendo esa hipótesis. Está tan imbricada la identidad femenina de maestras, y de su vida, y tan naturalizado. Pero, lo interesante de la ESI es que va introduciendo algunas cuestiones culturales que también las maestras tienen en su vida personal, ¿no?, nosotras damos, como equipo, hace muchos años, el seminario Género, Educación y Sexualidades; siempre, en algún momento, las personas pasan por un momento de mirada para dentro, sobre la propia vida. Y se analiza la construcción de la subjetividad docente como opuesta a la subjetividad de la madre, sobre todo, bueno, con lo que tiene que ver con una imposición, entonces las madres que no sé qué, las madres...

M.B.: Las mamis.

G.M.: Las mamis que son criticadas por las docentes y las mamis que critican a las maestras (...) Nosotras conocemos experiencias de encuentros de mujeres, en tanto mujeres, a partir de la ESI que son impresionantes, ya que pueden verse desde la sororidad; y eso lo habilita la ESI. Entonces, a partir de la Educación Sexual Integral también se dan otros procesos, que me parecen como súper interesantes, para que las maestras mismas vayan también como haciendo ese click, ¿no? De reconocer violencias en sus casas y no sentir vergüenza por ello. Reconocer que ellas, en tanto madres trabajadoras, por ahí no van nunca a los actos de los hijos y las hijas, porque no pueden. Entonces, algo que estoy diciendo como ejemplo, pero que relevé durante mucho tiempo: no poder ver la propia condición; y yo creo que la ESI colabora con distintas entradas, en reconocer la propia condición sexo-genérica, ¿no? Ahora, insisto, con eso no basta. O sea, la ESI es un proyecto educativo. En tanto proyecto educativo tiene que ver con los sujetos docentes, con los sujetos estudiantes, y con los sí mismos digamos, el famoso tripode. Y bueno, hay mucho que trabajar en la dimensión del

conocimiento, sino vamos a dejar solas a las maestras, que además no pueden quedar solas porque la ESI es un programa, es un proyecto social, no es solo escolar, entonces también otras organizaciones de las políticas sociales tienen que colaborar en que la ESI se desarrolle. Y todo eso me parece que moviliza la ESI. Y además hay algo que me parece ,buenos, si vamos a hablar de la violencia, también hablemos del placer y del disfrute, porque también es eso, o sea, algo que te gusta, que te da felicidad, que te da alegría, que... y bueno, que tiene que ver con la movilización de los sentidos. Y además les interesa a los chicos y las chicas, cosa que es bastante milagroso, porque encontrar en el secundario temas interesantes es re tremendo para ellos y ellas. Entonces, me parece que ahí también se ve que hay un potencial, porque algo pasa en las clases de ESI. Por eso digo, no es sólo luchar contra la adversidad, debe haber algo que yo creo que se conecta con el deseo, entonces, está bueno.

M.B.: Dijiste algo que te tengo que repreguntar. Dijiste algo así como que la identidad docente que se conformaba en contra de las madres, recién.

G.M.: Claro...

M.B.: ¿De qué madres? ¿las mamis? ¿la propia madre? ¿una como madre?

G.M.: Las mamis. Las madres de la escuela. Si, tiene que ver también con el origen del sistema educativo argentino, ¿no? Pensar que la escuela era ese proyecto civilizatorio homogeneizador que en algún sentido tenía que moralizar a las masas incultas. Toda esa esa visión contra los sectores populares; muchas de las maestras venían de los mismos sectores, pero estaban construidas como una cuestión de clase, o sea, las maestras fueron históricamente una clase media, aunque algunas venían de la pobreza. Las maestras eran personajes muy valorados, algunas muy estrictas, otras no tanto, pero bueno, frente a madres poco educadas, digamos, entre comillas.

M.B.: Era un camino de ascenso social...

G.M.: Es como, no sé, vieron esa tensión que hay entre los pobres que viven en la villa y los pobres que viven en frente de la villa, que, por ahí, económicamente o culturalmente son como un mismo sector de clase, pero alguno consiguió salir de la villa. La mejora social genera un rechazo del lugar del que se viene. Y ese ascenso social, un poco alejó al sector docente de su carácter popular, costó muchos años la sindicalización docente, eso también, reconocerse como trabajadora, o sea, en ese proceso, que no es necesariamente de género, las lecturas desde la perspectiva de género que yo hago es, que además, alejó a las maestras de su carácter femenino, del carácter femenino, de las madres femeninas, construyó como antagonistas. Hay otras hipótesis, de lecturas foucaultianas. Foucault dice que la escuela y la familia hicieron una gran alianza para reprimir a la infancia. Yo, siempre discutí el tema de la alianza, para mí lo que hicieron fue una especie de sociedad de conveniencia, y creo que, durante muchos años, fue una fuerte distancia, y después, las maestras se proletarizan, se sindicalizan, y empiezan a verse más cerca en términos de clase. Creo que la ESI ayuda a que se perciban más cerca en términos de género, mujeres maestras, mujeres madres.

M.B.: Muchas gracias Graciela, por tu tiempo, tus palabras. Graciela Morgade, Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, quién trabajó y trabaja los lineamientos de la Educación Sexual Integral, en su puesta en marcha, fue fundadora del Instituto de Género de la UBA, etc, etc, gracias Graciela.

G.M.: Bueno, gracias.