120 años de la UNLP
1905·2025

ACTAS DEL I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública y *feminismos* contemporáneos

JULIO DE 2025



EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Actas del Primer Congreso Latinoamericano Feminismos Contemporáneos y Universidad Pública

Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad

Universidad Nacional de La Plata

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Créditos

Publicación:

Universidad Nacional de La Plata
Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad.

Presidente:
Dr. Fernando Tauber

Vicepresidente Académico:
Dr. Marcelo Pecoraro

Vicepresidenta Institucional:
Dra. Andrea Varela

Secretaria Derechos Humanos y Políticas de Igualdad:
Dra. Verónica Cruz

Organización general de las actas:
Esp. Noelia López

Compilación de resúmenes:
Lic. Sofía Sanna
Dr. Lucas Díaz Ledesma
Lic. Candela Luquet

Normalización:
Catalina Cruz Ibarrola

Maquetación, edición y corrección:
Mg. Teresita Rodríguez Morales

Diseño gráfico:
DCV Agustina Salles

Foto de tapa: Equipo de Comunicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad.

Para citar:
Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano Feminismos Contemporáneos y Universidad Pública*. 1ª ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2026.

ISBN: 978-950-34-2801-6

Licencia Creative Commons
CC BY-NC-SA 2.5 AR DEED
Atribución-NoComercial-CompartirIgual

Participantes del Congreso

Comité Ejecutivo

Coordinadoras

María Noelia López
Directora de Políticas de Género y Diversidad Sexual, UNLP

María Florencia González
Directora de Políticas Feministas, UNLP

Daiana Bruzzone
Docente investigadora FPyCS

Laura Ferrante
Docente investigadora FPyCS

Integrantes

Inés Iglesias
Prosecretaria, Coordinadora Consejo Social UNLP

Emilia Preux
Directora de Promoción de Derechos e Inclusión Socio-Comunitaria SDDHHyPI, UNLP

Lorena Daneri
Prosecretaria de Planificación y Gestión Laboral, UNLP

Evelina Díaz
Directora de Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad, SDDHHyPI, UNLP

Aurelia Di Bernardino
Prosecretaria de Posgrado, UNLP.

Eliana Rojas
Coordinadora Unidad de Atención en Género y Diversidad Sexual, DPGyDS UNLP

Ana Lamarche
Prosecretaria de Investigación, SECyT, UNLP

Sofía Sanna
Trabajadora nodocente, Socióloga, integrante de la DPGyDS, UNLP

Melina Cianis
Directora de Promoción de la Cultura Científica, SECyT UNLP

Lucas Díaz Ledesma
Docente investigador FPyCS e integrante de la DPGyDS UNLP

Guadalupe Godoy
Directora de Políticas de Memoria y Reparación, SDDHHyPI UNLP

Comité de comunicación

Coordinadora

Josefina Bolis
Prosecretaria de Medios y Publicaciones, UNLP

Integrantes

Candela Luquet
Docente investigadora FPyCS e integrante de la DPGyDS, UNLP

Agustina Salles
Comunicadora visual, Secretaría de DDHHyPI, UNLP

Sol Giménez
Integrante de la Dirección de Políticas Feministas, UNLP

María Innaro
Integrante de la Dirección de Accesibilidad, Discapacidad e Inclusión

Noella Durante
Docente investigadora FPyCS, integrante de la Prosecretaría de Medios y Publicaciones UNLP

Brisa Ponce
Integrante de la Prosecretaría de Medios y Publicaciones, UNLP

Paloma Barberena Rivas
Integrante de la Prosecretaría de Medios y Publicaciones, UNLP

Fernanda Cotella
Radio Universidad de La Plata

Sabrina Carrasco
Radio Universidad de La Plata

Ana Franganillo
TVU UNLP

Comité honorífico

Andrea Varela
Vicepresidenta Institucional UNLP.

Ana María Barletta
Consejera Superior y exvicepresidenta Académica UNLP.

Sandra Torlucci
Rectora de la UNA. Coordinadora de la Red RUGEDS.

Beatriz Gentile
Rectora de la UNCo. Rectora Coordinadora de la Red RUGE CIN.

Comité académico

Verónica Cruz
Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, UNLP

Victoria Primante
UNDAV, Coordinadora Ejecutiva RUGE CIN

Sofia Adrusso
UNMdP,Coordinadora CPRES Bonaerense, RUGE CIN

Ayelén Sidún
Decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP

Ana Julia Ramirez
Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Amalia Meza
Decana Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, UNLP

María Alejandra Wagner
Decana de la Facultad de Trabajo Social UNLP

María Cristina Piro
Decana de la Facultad de Psicología, UNLP

Flavio Rapisardi
Secretario de Posgrado, FPyCS UNLP

Manuela González
Directora del ICJ FCJyS, UNLP

María Bonicatto
Secretaria de Políticas Sociales, UNLP

Dominique Suffern Quino
Directora Colegio Nacional Rafael Hernández

Julieta Miranda
Directora Liceo Víctor Mercante

Andrea Aguirre
Directora Bachillerato de Bellas Artes "Pof. Francisco De Santo"

Celeste Carli
Directora Escuela Graduada "Joaquín V. González"
Silvina Uri
Vicedirectora Escuela MC y ML Inchausti

Adriana Valobra
Directora CInIG FaHCE, UNLP

Florencia Cremona
Directora Laboratorio de Comunicación y Género, FPyCS UNLP.

Clara Weber Suardiaz
Directora Especialización en Intervenciones Sociales en perspectiva de Derechos Humanos y Feminista, FTS UNLP

Irma Colanzi
Docente investigadora Facultad de Psicología

Colaboradoxs en mesas de trabajo

Coordinadorxs

Flavia Gómez Albarracín; Valentina Antonella Santamaría; Laura Gómez; Marianela García; Emilia Eizmendi; Gisela Giamberardino; Antonela Guagliarello; Lía Gómez; Lorena Daneri; Melina Ayelén Fernández; Iara Vidal; Flavio Rapisardi; María Flor Gianfrini; Marcela Oyhandy; Camila Ricci; Ana González Villar; Ana D'Ovidio; Luciana Isa; Eliana Rojas; Candela Risso Patrón Brizuela; Elina Contreras; Fernanda Ronconi; María Sol Giménez; Rocío Di Bastiano; Victoria D'Amico; Mónica Ros; Melina Gómez; Soledad Falco; María Soledad Carreño; Alina Valoff; Evangelina Mazur; Vanesa Arrúa; Amanda Lozina; Milagros Cabrera; Emilia Ramos; Julieta López; Vicente Garay; Juliana Novello; Nicolás Pontaquarto; Bárbara Bilbao; Victoria Venturuzzo; Karina Vitaller; Eugenia Ascaso; Teresa Poccioni; Carolina Mastromauro; María Pilar Reija; Candela Luquet; Soledad del Cueto; Evelina Díaz; Julieta Malagrina; Daiana Bruzzone; Natalia Frers.

Comentaristas

Teresita Rodríguez; Eva Navarro; Paula Danel; María Eugenia Ramallo; Florencia González; Betina Rolfi; Andrea Kobla; Eugenia Busse Corbalán; Florencia Fernández; Paulina Bidauri; Aimé Lescano; Alejandra Valentino; Ana Ungaro; Juan Luque; Paula Morabes; Glenda Morandi; Antonella Peres; María Lorena Bermúdez; Verónica Vidarte Asorey; Facundo Saxe; César Bissutti; Clara Weber; Adriana Fravega; Inés Iglesias; Lucas Díaz Ledesma; Luciana Vega D'Andrea.

Autorxs

Acuña, Araí
Acevedo, Graciela Alejandra
Aguirre, Roberta
Alfonzo, Andrea Sosa
Altonaga, Nadia Nerina
Alvarez, Matías
Alvarez, Milagros Jimena
Angelillo, Ana
Ardizzoli, Tamara
Arias, Ana Carolina
Arias, Julieta
Avico, Agustina Favero
Azparren, Doralia
Bajar, Marien
Balleto, Ana

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos

Barcaglioni, Gabriela María
Barrera, Nelson Jhonanquier
Bauger, Erika Silvina
Berardino, María Aurelia Di
Berdula, Lorena Irene
Berrocal, Laura
Betcher, Mariquena
Bianco, Carola
Bigalli, Micaela
Birocho, Marina Cecilia
Bonicatto, María
Brafa, Marianela
Broggi, Diana
Bruzzone, Sofía
Butler Tau, Gabriela
Busetto, Leticia
Cammarano, Andrea
Cano, Julieta Evangelina
Carattoli, Ma. Fernanda
Carpintero, Claudia
Carreño, María Soledad
Cavalleri, María Silvina
Ceretti, Micaela
Chauvín, Clara
Chaves, Dulce Daniela
Colanzi, Irma
Coria, Natalia Andrea
Cruz, Verónica
De Marzo, Mauro
Deledicque, Luciana Melina
Del Manzo, Ma. Belén
Diez, Cecilia
Díaz Ledesma, Lucas Gabriel
Di Berardino, María Aurelia
Di Domizio, Débora Paola
D'Ovidio, Ana
Dominguez, Santiago Nicolás
Dudiuk, Antares
Eliggi, Constanza
Falcó, Soledad
Favero Avico, Agustina
Fedele, Marcela
Fernandes Nunes, María Alejandra
Fernández, Florencia C.
Fernández, Maru
Fesembeck, Abril
Filipelli, Majo
Fiorentino, Julieta
Fleiss Degli Uomini, Giulietta
Follonier, Ma. Laura
Francia, Analía
Franco, Lucía
Freccero, Marcia Lucila
Galíndez, Nadia Silvina
Garate, Paulina
Garbi, Julia
García, Marianela
García, María Eugenia
Gentile, Lucía
Giamberardino, Gisela
Giles Abraham, Mara
Giroussens, Mariana
Giovanini, Rubén
Gómez, Julia
Gomes Perneta, Malu
González, Mariana Alejandra
González, Manuela
González, Gonzalo Nicolás
Guiter, Marina
Hernández, Valeria
Hirschfeld, Georgina
Horn, Axel César
Horrac, Beatriz
Hoz, Gabriela
Idiart, Sofía Guillermina
Inama, Juana
Iparraguirre, Mercedes
Lacunza, Ana Catalina
Lamponi Tappatá, Maru
Lanfranco, Marina
Lescano, Aimé
Lima, Luciana
Lorenzi, Anabella
López, Nicolás Sebastián
López, Yanina Beatriz
Lorenzo, Verónica
Luchetti, Julieta
Lufrano, Anabella
Machiavello, Agustina
Maestri, Chiara
Maidana, Clara
Malagrina, Julieta Karen
Marcó, Luciana
Mariescurrena, María Belén
Marchetti, Mercedes
Marelli, Denise
Molina, Gonzalo Nicolás
Molina, Mónica Marcela
Montiel Morales, Florencia
Montoya, Cecilia
Morales Pizzo, Micaela
Morro Seguiel, Jared
Muñoz Morales, Andrea Soledad
Murriles, Karen
Nielsen?
Nieto, Daniela Patricia
Novelli, Julieta
Nurnberg, Luis
Odoguardio, Sabrina
Oñativia, Xavier
Orgeira, Camila Guadalupe
Orleans, Claudia
Orsatti, Olivia
Paleso Rodríguez, Anabela
Palermo, Gimena
Paolella, Lorena
Pascuali, Magdalena
Pates, Tamara
Peres, Antonela
Perotti, María Paula
Pérez Fuentes, Marianella
Pera Ocampo, Julia
Pich, María Julia
Pietrosimone, Franco
Puntano, María Demetria
Quiroga, Ariadna
Queiruga, Claudia
Reija, María del Pilar
Reitano, Lucía
Renzetti, Lucía
Ré, Carola
Río, Ramón
Robles Pérez, Josefa Antonia
Rodríguez, Laura Graciela
Rodríguez, Lucía
Rojas, Eliana
Rojas, Maite
Rosenberg, Carolina Elena
Roth, Manuela Eva
Rovetto, Florencia
Rubino, Atilio Raúl
Ruscitti, Juliana
Salas, Belén
Salas María, Belen
Saltapé, Camila
Sánchez, Antonio
Sánchez Cáceres, Natalia
Sande, Sandra
Sans, Micaela Soledad
Sardi, Valeria
Saxe, Facundo
Segovia, Jenny
Soleto, Daniela S.
Sosa, Brenda Daiana
Spinelli, Eleonora
Steiman, Ana Laura
Talamonti, Paula
Talak, Ana María
Tomás, Camila
Trezza, Analía
Torrico, Jaquelina Gabriela
Uri, Silvina
Urios, Romina
Utrera, María de las Mercedes
Valoff, Alina
Valoff, Sofía
Vallejos, Graciela
Vega, Andrea Luciana Isabel
Vega, Marina
Venegas Larrère, Antonia Isabel
Vidal, Andrea
Vidal, Iara
Viscardi, María Laura
Visotsky, Jessica
Zufriategui, Macarena
Zuco, Romina

Índice general

Créditos	3
Participantes del Congreso	4
Prólogo	9
Eje temático 1. Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública	12
Eje temático 2. Transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en la gestión universitaria en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales	173
Eje temático 3. Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades	268
Eje temático 4. Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas	355
Eje temático 5. Educación, formación y curricularización de la perspectiva de género y sexualidades	440
Eje temático 6. Movimientos sociales, debates, estrategias (trans)feministas y universidad pública	689
Eje temático 7. Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia	
Eje temático 8. Cultura, comunicación y género(s)	760
Eje temático 9. Salud colectiva y equidad de género(s)	819
Eje temático 10. Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados	872
Eje temático 11. Corporalidades, identidades y afectos	933

Prólogo

El presente libro de actas reúne los resúmenes de las producciones y debates presentados en el marco del I Congreso Latinoamericano *Universidad Pública y Feminismos Contemporáneos*, celebrado los días 3 y 4 de julio de 2025 en el Centro de Convenciones Sergio Karakachoff de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta iniciativa, surgida en el contexto de los 120 años de la UNLP, se constituye en un hito institucional que busca reafirmar el compromiso de la educación pública con la transformación social y la reversión de las desigualdades que afectan a nuestros pueblos.

En un presente caracterizado por el avance de discursos que intentan erosionar derechos conquistados y deslegitimar a la universidad pública, este encuentro se propuso como una acción directa en clave feminista. El Congreso no fue solo un evento académico, sino también un dispositivo para "acuerparnos" y ocupar el espacio público con saberes, emociones y una reflexividad crítica capaz de organizar resistencias frente al capitalismo colonial y patriarcal. Frente al productivismo académico y al extractivismo del saber, se apostó por otro modo de habitar la universidad, sustentado en prácticas colaborativas y afectivas.

Las contribuciones que integran este volumen se organizan en torno a cuatro bloques, que intercalan los once ejes temáticos que fueron presentados en el Congreso. Tanto los ejes que organizaron el Congreso como los del presente libro fueron elaborados desde una perspectiva interdisciplinaria, transfeminista e interseccional, y dialogan entre sí a partir de núcleos problemáticos comunes.

En este sentido, una primera serie de trabajos aborda las praxis feministas y la producción de conocimiento en la universidad pública, con reflexiones sobre el carácter sexuado del sujeto de conocimiento y apuestas epistemológicas orientadas a desafiar el androcentrismo y la colonialidad. En articulación con estas discusiones, se presentan análisis sobre la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en la gestión universitaria, problematizando los procesos de institucionalización de estas dimensiones como pilares de la vida democrática. Asimismo, las violencias patriarcales constituyen un campo central de reflexión, a partir de contribuciones que revisan dispositivos de abordaje y estrategias frente a

matrices cisheteronormativas, racistas y clasistas, al tiempo que visibilizan las agencias feministas que las interpelan.

Un segundo conjunto de trabajos se concentra en el campo educativo, recuperando aportes vinculados con la formación y la curricularización de la perspectiva de género y sexualidades. Estas contribuciones ponen en diálogo las pedagogías transfeministas, las experiencias de intervención didáctica y los procesos de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), destacando el potencial transformador de las prácticas educativas en el ámbito universitario.

La tercera parte de este volumen reúne experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades que ofrecen cartografías de procesos sociocomunitarios y del fortalecimiento de redes de cuidado en el vínculo entre Estado, universidad y territorio. En relación con ello, se desarrollan análisis sobre los movimientos sociales y las estrategias (trans)feministas en diálogo con la universidad pública, poniendo en relación los activismos con otros movimientos sociales para cuestionar sistemas de opresión. También se presentan contribuciones que abordan los vínculos entre feminismos, Estado, políticas públicas y democracia, problematizando la dinámica estatal y los procesos de construcción de lo público y lo común en la región, junto con reflexiones sobre las desigualdades, el trabajo y la organización social de los cuidados desde las economías críticas feministas y sus aportes para pensar la sostenibilidad de la vida.

Finalmente, se incluyen trabajos que examinan las disputas culturales contemporáneas a partir de análisis sobre cultura, comunicación y género(s), atendiendo a las narrativas feministas, los discursos de odio y las tecnologías de la información como espacios de producción de sentido. Este conjunto dialoga con investigaciones sobre salud colectiva y equidad de género(s), centradas en los derechos sexuales y reproductivos y en la construcción de alternativas al modelo biomédico tradicional, así como con indagaciones sobre corporalidades, identidades y afectos que exploran los procesos de subjetivación contemporáneos y el giro afectivo como potencia política.

Este compendio de resúmenes invita a profundizar en una crítica propositiva que rechace el autoritarismo y promueva un “pacto entre ollas y libros”, articulando los saberes situados con las urgencias materiales de nuestras comunidades. En definitiva, estas actas dan testimonio de una universidad pública que se reconoce

como territorio en disputa y como laboratorio de futuros posibles, donde el feminismo no es una mera declaración, sino una praxis transformadora orientada a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Para finalizar estas palabras, resulta fundamental reconocer el trabajo comprometido de quienes hicieron posible la concreción del Congreso. En particular, la dedicación y el acompañamiento de Sofía Sanna, Lucas Díaz Ledesma y Candela Luquet, cuyo aporte en las tareas de organización y sistematización de los materiales fue indispensable para la realización de este libro de actas.

María Noelia López
Directora de Políticas de Genero y Diversidad Sexual
Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad
Presidencia

Daiana Bruzzone
Docente investigadora
Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Coordinadoras Comité Organizador

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | 1

Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Las fonoaudiólogas. Repensar los modos de construir identidad profesional

Marina Cecilia Birocho
marinabirocho@gmail.com
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: fonoaudiología, feminización, profesionalización, subalternidad.

Objetivos y encuadre

¿Por qué la Fonoaudiología se configura como una profesión feminizada? ¿Qué procesos incidieron en esta constitución? ¿Qué efectos tiene en el colectivo?

Partir de las preguntas siempre resulta tentador, ya que interrogar lo aparente en muchas ocasiones permite descubrir hallazgos inesperados. Además, ofrece la oportunidad de tomar distancia para pensar lo establecido.

Es innegable observar que al requerir de un o una profesional de la Fonoaudiología es recurrente dar con una mujer o identidad feminizada en esa búsqueda. Este hecho podría vincularse a variables y condiciones de diversa índole que buscaremos

desentrañar en el presente trabajo procurando analizarlas para intentar esbozar algunas respuestas a la problematización inicial.

- Encontrar y analizar variables y condiciones que incidan o hayan incidido en la feminización de la Fonoaudiología como profesión.
- Estudiar el impacto de estas para comprender los despliegues y trayectorias profesionales en la actualidad.

Desarrollo

Para iniciar el desarrollo de este trabajo será necesario dejar en claro de qué se trata la Fonoaudiología, y para ello se hace oportuno compartir su conceptualización: "Podría definirse a la Fonoaudiología como la disciplina que tiene como objeto de conocimiento a la comunicación humana en relación con su desarrollo, sus dificultades, su rehabilitación y sus variedades" (Díaz, 2023, p. 9). Esta definición actual trasluce una posición paradigmática bastante lejana a la que se utilizaría para darle marco en sus primeros momentos. Aquellas primeras instancias deben contextualizarse en clave epocal considerando todo lo que deviene de este hecho: una sociedad y un campo científico atravesados por características singulares que deben ser revisitadas para entender el hoy y los planteos propuestos.

La Fonoaudiología posee una historia que da cuenta de su construcción como profesión, la cual resulta clave para abordar los interrogantes iniciales. Su aparición, como disciplina reconocida a nivel global, data de principios del siglo XX, una época en la que diversas ciencias ya contaban con trayectorias consolidadas. Esta marca temporal es fundamental para comprender los primeros diálogos disciplinares, en los que la experiencia de otros saberes y los corpus paradigmáticos vigentes influyeron en sus orígenes y dejaron huella en su esencia.

A nivel regional y local, la génesis del saber fonoaudiológico tuvo su correlato constitutivo, con características dispares, especialmente en Argentina. En nuestro

país, se gestó en la intersección entre la medicina y la educación, con un fuerte predominio de la primera.

Su nacimiento como ciencia auxiliar de la medicina, a comienzos de la década de 1930, la ubicó en una posición subalterna respecto del saber médico. Este hecho moldeó sus narrativas de origen, siendo los médicos portadores de la voz autorizada y su saber centralizado el organizador del campo. Durante mucho tiempo, la reciprocidad interdisciplinaria fue escasa: la Fonoaudiología se configuró como un saber subsidiario, centrado en el trabajo rehabilitador, donde prevalecían las tareas de cuidado y la supervisión médica orientaba su práctica. Esto no daba demasiado margen a la discusión, la tarea era más bien técnica, ejercida por mujeres que debían tomar las indicaciones dadas por parte de los profesionales de la medicina, en su mayoría hombres que direccionaban la labor.

Su vínculo con la educación también es fundacional, lo cual se evidencia en el despliegue disciplinar de la Fonoaudiología en la provincia de Buenos Aires. Puede afirmarse que "surgió en el ámbito de la Dirección de Enseñanza Diferenciada (actual Dirección Provincial de Educación Especial). Esto ofreció otras posibilidades de desarrollo, aunque el modelo médico clásico como modelo de intervención en salud tuvo también allí fuertes anclajes" (Díaz, 2023, p. 11).

Este proceso, ocurrido a mediados de los años 40, dio lugar a la creación de los primeros servicios de atención a personas con discapacidad en el ámbito educativo. Paralelamente, se creó la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional y, más adelante, el ingreso de las fonoaudiólogas y los fonoaudiólogos al sistema educativo se dio a partir de la creación de la Asesoría Médico-Psico-Pedagógica, que constituyó los Centros de Orientación Fonoaudiológica en los años 60. En estos espacios se acompañaba a la población educativa que no pertenecía al contexto de la discapacidad.

Ambos recorridos en educación se han ido resignificando a la luz de las necesidades, los paradigmas y los momentos históricos, pero hasta el día de hoy, la Fonoaudiología

continúa desplegándose como profesión en el marco de equipos interdisciplinarios que trabajan con población infantojuvenil en jardines de infantes, escuelas y otras instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación.

De este modo, se recuperan los trayectos desarrollados tanto en el campo de la salud como en el ámbito educativo, situándolos en una intersección tiempo-espacio que los interpela y genera condiciones comunes: tareas vinculadas al cuidado, un predominio femenino en su ejercicio, y la presencia de paradigmas que refuerzan una relación subalterna frente a otros saberes consolidados, generalmente ejercidos por masculinidades, lo cual incide en los modos de construcción del rol profesional fonoaudiológico.

Como correlato de estos itinerarios constitutivos del proceso de profesionalización de la Fonoaudiología, resulta pertinente profundizar en la cuestión social del contexto histórico en el que esta disciplina emerge. En palabras de algunos autores:

> En las modernas sociedades capitalistas, la diversificación de las estructuras productivas produjo una mayor especialización de las actividades secundarias y terciarias. La complejidad de las relaciones sociales inauguró nuevos problemas que exigieron otras soluciones (Martín, Queirolo y Ramacciotti. 2019, p. 12).

Estos nuevos desafíos requerían la conformación de nuevas poblaciones profesionales capaces de responder a las demandas emergentes.

> La historia de las mujeres rápidamente mostró la presencia de asalariadas en actividades domésticas, industriales, administrativas, sanitarias y educativas. Como se sostuvo anteriormente, las investigaciones demostraron los procesos de feminización de ciertas actividades asalariadas. ¿Qué significó esto? Por un lado, la presencia predominante de mujeres en un oficio o profesión; por otro, la transposición de los supuestos atributos de la condición femenina en la actividad laboral" (Martín, Queirolo y Ramacciotti. 2019, p. 15).

Este planteo resulta observable en el desarrollo histórico de la Fonoaudiología. La necesidad de una profesión dedicada al abordaje de problemáticas vinculadas a la comunicación dio lugar a su surgimiento. Sin embargo, dicho origen estuvo marcado por una condición auxiliar, subordinada a los postulados de la medicina, disciplina que históricamente ha sido portadora de un enfoque androcéntrico y patriarcal. En ese contexto, la voz de las mujeres carecía del mismo peso que la de los hombres, especialmente cuando estos eran médicos reconocidos. Las tareas iniciales de la Fonoaudiología estuvieron más vinculadas a un modelo asistencialista, carente de autonomía profesional, y constituyeron un espacio que, en ese momento histórico, fue ocupado mayoritariamente por mujeres.

En este escenario, comenzó a perfilarse una identidad profesional que, en sus inicios, se formalizó mediante una formación acotada, estructurada bajo la modalidad de cursos. Rápidamente, fueron las mujeres quienes se inclinaron hacia esta labor. Con el paso del tiempo y la consolidación de trayectos formativos en el ámbito universitario, la Fonoaudiología fue configurándose como una profesión feminizada, proceso similar al observado en disciplinas afines como el Trabajo Social o la Terapia Ocupacional.

Su vínculo con el ámbito educativo en la provincia de Buenos Aires también contribuyó a esta característica. En este caso, la formación exigía como requisito un título de magisterio, una carrera elegida mayoritariamente por mujeres. Las maestras, con una identidad corporizada en la figura maternal y un fuerte arraigo en la dimensión moral, moldearon significativamente los perfiles profesionales de la Fonoaudiología.

Conclusiones

Este recorrido ha tenido un fuerte anclaje en la socio-historicidad. Pensar la fonoaudiología como campo del saber en el marco de diversos contextos sociales y paradigmáticos, y en distintos momentos epocales, permite analizar las condiciones que habilitaron los modos en los que se construyeron los perfiles profesionales. Si

consideramos que los orígenes de la disciplina fonoaudiológica emergen en sociedades atravesadas por sistemas capitalistas y patriarcales, es prácticamente imposible que estos modelos no hayan influido en su constitución.

Es en ese marco que, ante la aparición de problemáticas emergentes, se generó la necesidad de cubrir espacios laborales auxiliares con características asistenciales que atendieran esta demanda con mano de obra barata. Sin dudas, la población femenina podía solventar este requerimiento, puesto que las mujeres eran —y en muchos espacios siguen siendo— subordinadas a salarios menores, incluso ante la misma tarea.

Otro elemento clave que permite hacer síntesis tiene que ver con los atributos considerados necesarios para el tipo de actividad que cumplía la incipiente Fonoaudiología. La asistencia, el cuidado, el trabajo con población vulnerable, como lo es la infantojuvenil o personas adultas mayores, requería de perfiles identificados con rasgos vinculados a la caracterización femenina como la amabilidad, la paciencia e incluso la ternura.

Otro punto para retomar, y en el que se insiste, es el carácter auxiliar de los inicios de esta disciplina. Resulta común hallar documentos en los que se hace referencia al nacimiento de la fonoaudiología como una ciencia auxiliar de la medicina, con todo lo que ello connota. Aquí cabe reflexionar acerca de los significados terminológicos y sus alcances: el origen “auxiliar” implica vínculos desiguales, donde el poder es ejercido por una de las partes y la otra acompaña, presta asistencia en tareas secundarias. Aquí podemos encontrar las marcas del sistema patriarcal, en donde las masculinidades centralizaban el poder del conocimiento y de las decisiones fundamentales, mientras que las feminidades actuaban en función de esas determinaciones, por supuesto, en una relación desigual e incluso de sometimiento.

En este sentido, podemos ejemplificarlo con una situación que, hasta hace poco tiempo, era norma en nuestro país: la consulta fonoaudiológica solo era posible a partir de un diagnóstico médico. Aun cuando la Fonoaudiología ya estaba constituida

como un campo de saber consolidado y con aportes teórico-metodológicos validados por la comunidad científica, no era suficiente para su ejercicio sin la indicación médica.

Por todo lo expuesto, se concluye intentando develar alguna respuesta a las preguntas iniciales.

La Fonoaudiología se configuró como una profesión feminizada porque no es posible desvincularla de los modos en los que nació: en un contexto particular, a la sombra de una potencia científica como lo es la medicina. No se pueden dejar de lado las matrices paradigmáticas propias del saber médico que la marcaron, un saber en esos momentos androcéntrico y patriarcal.

La sociedad de esa época es otro punto que permite dar luz a estos supuestos: un capitalismo que se fortalecía y que transformaba todo en bienes y servicios, oferta y demanda, incluyendo a la ciencia.

Y, finalmente, el acceso masivo del colectivo femenino a la tarea, dadas estas características fundantes. Un colectivo que, hasta entonces y en su mayoría, cumplía su labor en el ámbito privado, en el hogar, relegado a tareas de cuidado y reproducción, y que lentamente comenzaba a asomarse a la esfera pública a nivel laboral, trasladando esos modos constitutivos del deber ser mujeres al plano profesional.

Todas estas variables y procesos han tenido una fuerte incidencia en el perfil laboral de la Fonoaudiología, y la tienen en la actualidad, en un contexto donde muchas de las conquistas desde la perspectiva de derechos se encuentran amenazadas por los avances conservadores de las extremas derechas, que atentan contra todo aquello que, a su entender, altere el orden establecido por los sistemas capitalistas y patriarcales.

Resulta fundamental tomar conciencia de este entramado para comprender, desde el presente, lo que implica ser profesionales de la Fonoaudiología y asumir tanto los

desafíos actuales como los futuros, en una sociedad sumamente compleja, donde el individualismo y el desprecio por la humanidad están a la orden del día.

Referencias

Díaz, C. (2023). *La construcción del diseño curricular de Fonoaudiología en la FTS de la UNLP. El desafío de un proyecto integrado y situado para consolidar la identidad profesional* (Trabajo final de especialización. UNLP). Repositorio UNLP SEDICI. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161756

DPCYPS (2021) *Comunicación N° 7/21 Primer Trayecto del Fortalecimiento de la/el Fonoaudióloga/o Orientadora/or: Resignificación de las intervenciones socioeducativas en las dimensiones áulicas, institucionales y comunitarias.* DGCYE. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%BA%207%20%282021%29.pdf

Martín, A., Queirolo, G., Ramacciotti K., (2019) *Mujeres, saberes y profesiones: un recorrido desde las ciencias sociales.* Editorial Biblos.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

"Mareas feministas en las universidades latinoamericanas": experiencias de conocimiento situado y prácticas despatriarcalizadoras en clave colectiva

Julieta Evangelina Cano
cano.julieta@gmail.com
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: universidad; despatriarcalización; feminismos; pedagogía de la transformación.

Objetivos y encuadre

El Grupo de Trabajo (GT) CLACSO "Universidades y despatriarcalización", integrado por 37 docentes, investigadoras y alumnas de universidades de 9 países1, constituye una apuesta político-epistémica por repensar la universidad desde un lugar profundamente feminista, situado, colectivo y afectivo. Este GT ha producido dos Boletinas —publicadas en 2024 y 2025— como expresión de un trabajo

interuniversitario y transnacional, donde se documenta, analiza y produce saberes desde experiencias universitarias concretas. El objetivo de este trabajo es compartir sendas experiencias, destacando una forma de trabajo colectivo y colaborativo de producción de conocimiento, que además desafía las lógicas binarias establecidas desde la modernidad (Olsen, 2009) y convoca a integrar en un lugar jerarquizado a las emociones, como fuentes de conocimiento válidas (Ahmed, 2015) para la enseñanza universitaria.

Desarrollo

La colección de las producciones de nuestro GT se denomina “Mareas feministas en la Universidad”. El primer volumen, “Hilando desde la experiencia: autoetnografías de la revuelta feminista en las universidades latinoamericanas” (2024), se estructura a partir de cartas autoetnográficas en respuesta a la pregunta: “¿Cómo te encontraron los feminismos en la universidad?”. Desde allí, integrantes del grupo escribieron cartas que condensan una práctica autoetnográfica para responder al interrogante propuesto.

El segundo volumen, “Sentipensar en el aula: experiencias pedagógicas feministas” (2025), recoge experiencias didácticas feministas en universidades de la región, organizadas en torno a tres ejes: contenidos, metodologías e institucionalización de la perspectiva de género. Ambos trabajos comparten una metodología común: el reconocimiento de la experiencia como fuente legítima de producción de conocimiento.

Este primer documento colectivo parte de una premisa política y metodológica central: recuperar la voz propia para tejer saberes compartidos. Las cartas personales que lo componen, organizadas por país, constituyen un dispositivo de conocimiento que articula lecturas con historia, cuerpo, memoria y resistencia, en lo que el trabajo se traduce como sentipensar, por el lugar privilegiado que tienen las emociones en la forma en que habitamos y transitamos el espacio universitario.

Las experiencias recogidas muestran cómo los feminismos universitarios recientes han irrumpido en la vida de docentes, investigadoras y estudiantes con distintas intensidades y modalidades. Desde la marea verde argentina, el "mayo feminista" chileno, la emergencia de colectivas feministas en Colombia, hasta las tomas estudiantiles y el reclamo de justicia en México tras el femicidio de Lesvy Berlín en el campus universitario, el denominador común es el cimbramiento del orden patriarcal dentro de la universidad.

Los feminismos en la Universidad subvierten el *status quo*, y en muchas de las experiencias compiladas, queda claro que las situaciones de injusticia promueven la acción colectiva. Se destaca la capacidad de reflexividad (Giddens, 2011) de las sujetas, para conmover(se) y accionar. Porque tal como planteara Marx en su famosa Tesis XI, no se trata sólo de interpretar, sino de transormar. Digna rabia:

"Estas movilizaciones trajeron de regreso un feminismo encarnado desde las vivencias de las múltiples violencias estructurales. En las universidades trajo la reubicación de nuestro compromiso militante en el trabajo en el aula. También, una crítica y autocrítica a la academización del feminismo. Tuvo resonancia en la pregunta sobre qué es la universidad hoy, y qué universidad queremos. Qué tipo de conocimientos y de formación necesitamos frente a los problemas que enfrentamos. Particularmente, quedó a la luz las estructuras academicistas, fundadas en el autoritarismo, las relaciones jerárquicas de poder, la meritocracia, así como las formas de violencia internas en las universidades" (CLACSO, 2024, p. 11).

Las cartas son también expresión de genealogías feministas que cada autora reconoce y reconstruye, entretejiendo memorias familiares, situaciones traumáticas, lecturas, activismos y trayectorias docentes. La autoetnografía, en este sentido, se convierte en metodología de sanación, denuncia y articulación política. Se presenta como una forma de resistencia frente a las múltiples violencias que delinean los contornos de las experiencias de mujeres y disidencias sexuales en la Universidad, permitiendo transformar la experiencia íntima en saber colectivo. Las múltiples

violencias que atraviesan las cartas, que fueron concebidas como prácticas de disciplinamiento, terminan siendo disparadores para la acción política.

La segunda Boletina propone un giro pedagógico que busca despatriarcalizar no sólo los contenidos universitarios, sino también sus formas, materialidades y temporalidades. Las autoras sistematizan doce experiencias áulicas -caracterizadas como feministas- de diferentes carreras (abogacía, psicología, comunicación social, lengua y cultura, entre otras) que enfrentan múltiples desafíos: la resistencia estudiantil, la burocracia universitaria, las tensiones con la institucionalización de la perspectiva de género y el aislamiento docente.

De las experiencias, se desprenden distintos desafíos para desarrollar la práctica áulica desde los feminismos. Las reacciones adversas del estudiantado nos convocan a desplegar diversas estrategias para convertir el aula en un espacio de aprendizajes y debate genuino. El/la estudiante reactivo/a puede ser real o imaginado, puede ser provocador/a, o resistir en silencio, pero es necesario contemplarlo/a al momento de diseñar la propuesta pedagógico-didáctica.

La cultura organizacional de las Universidades también suele ofrecer resistencia, y aunque muchas veces se autopercibe progresista, presenta reparos con la teoría crítica feminista -reparos que defienden privilegios-: “el mayor de los desafíos ha sido sostener la propuesta dentro y fuera del aula, lo que se ha traducido en lidiar con formas de violencia simbólica, verbal, psicológica y hasta física por sectores de la academia reaccionarios, que incluso han tratado de usar las luchas feministas, como argumento de desligitimación y justificación a sus posturas violentas” (CLACSO, 2025, p. 21, experiencia en Comunicación Social, UCE).

Por último, la boletina contiene experiencias que se enmarcan en situaciones de crisis más generales de las Universidades públicas, crisis que fueron disparadores de la reflexividad mencionada. En ellas, las docentes han contribuido a sostener la agenda feminista desde propuestas que desafían la lógica habitual del academicismo universitario, como, por ejemplo, proponer un círculo de lectura voluntario -y exitoso-

sobre la autora Mary Shelly. Y, tejido con todo lo anterior, aparecen los desafíos de la institucionalización de este enfoque en los programas de estudios: "la incorporación de nuevas autoras requirió un trabajo de seminario interno y lectura conjunta del equipo de cátedra, con el fin de establecer puentes teóricos y temáticos con la bibliografía habitual de la materia (...) el desafío no es sólo es incorporar autoras, sino explicar reflexiva y sociológicamente sus aportes a la producción de conocimiento y la explicación de los fenómenos sociales. Esto reconfigura el programa en su conjunto" (CLACSO, 2025, p. 69, experiencia en sociología, UBA).

El documento organiza los relatos en torno a tres ejes analíticos: contenidos, metodologías e institucionalización. Respecto de los contenidos, se parte de la base de que enseñar desde una perspectiva de género feminista implica desnaturalizar los saberes disciplinarios tradicionales, históricamente androcéntricos. Esto requiere no sólo incorporar nuevas autoras, sino también "desaprender" los supuestos patriarcales que estructuran muchas disciplinas. Las experiencias muestran cómo, desde el derecho hasta la psicología, es posible historizar las demandas de género y contextualizarlas, promoviendo el sentipensar como herramienta pedagógica transformadora.

Respecto de las metodologías, "la lectura de estas experiencias recupera tres aspectos metodológicos: la intersubjetividad, el sentipensamiento y la experiencialidad" (CLACSO, 2025, p. 75). Las propuestas van desde la escritura de postales autoetnográficas, el diseño de juegos grupales, pasando por círculos de lectura, cartografías corporales y talleres colectivos. Estas estrategias permiten habilitar otras formas de vínculo, basadas en la horizontalidad, el cuerpo, la afectividad y la escucha activa.

Por último, sobre la posibilidad de institucionar la perspectiva de género en el quehacer universitario, en la boletina se abordan las tensiones entre el avance de políticas de género en las universidades y las resistencias que éstas generan. La transversalización del enfoque de género es presentada como un proceso desigual, atravesado por disputas de poder, falta de recursos, y persistencia de culturas

organizacionales conservadoras. A pesar de ello, las docentes han logrado avances significativos como la creación de espacios institucionales específicos, modificaciones curriculares y nuevas materias obligatorias sobre género.

Este volumen cierra con un "taller de sentipensar colectivo" en el que se reflexiona sobre lo afectivo como dimensión política clave para sostener las prácticas docentes feministas. Se señala la necesidad de cuidar también a quienes enseñan, reconociendo los cansancios, frustraciones y también las alegrías de enseñar feminismo, aún en contextos adversos.

Conclusiones: aportes a la producción de conocimiento feminista

Las "Mareas feministas en las universidades latinoamericanas" documentadas por este Grupo de Trabajo no son simples relatos de buenas prácticas. Son expresión de una revuelta epistémica que interpela las formas tradicionales de enseñar, investigar y habitar la universidad. Son también una invitación a construir repertorios de acción que, desde el cuidado y la ternura radical, permitan seguir imaginando otros futuros posibles.

Escribir de forma colectiva y colaborativa es un desafío, sobre todo en un campo que suele ser bastante solitario en la producción escrita. Quiza el mayor logro de estas producciones sea haber entramado muchas voces en una sola, a partir de la sinergia que fue resultado de múltiples encuentros en el texto. En el documento final, cuesta reconocer las voces individuales, porque es otra voz (aquella que nos convoca) la que logramos construir entre todas.

Entiendo que ambas boletinas constituyen aportes sustantivos a la producción de conocimiento feminista desde el Sur global, especialmente en el campo de la educación superior. Lejos de una lógica extractivista o tecnocrática, el enfoque del GT CLACSO se inscribe en una praxis política que combina:

Metodologías descolonizadoras que desestabilizan la jerarquía entre teoría y experiencia, entre razón y emoción, entre investigadora y sujeto de estudio, y que apelan a la necesidad de "aprender haciendo y aprender sintiendo" (CLACSO, 2025, p. 85).

Pedagogías del afecto y de lo común como herramientas para desmontar la lógica meritocrática y competitiva de la universidad neoliberal, porque "la política de las emociones se vuelve una forma de resistencia, donde el aula se convierte en espacio para conectar con teóricas feministas que validan nuestras experiencias y sentimientos" (CLACSO, 2025, p. 85).

Articulación regional que reconoce las especificidades nacionales, pero construye sentido común feminista en clave continental.

La experiencia del GT también plantea un debate necesario sobre los límites del feminismo institucional y la necesidad de sostener formas de militancia afectiva, horizontal y situada que no se agoten en la tecnificación de la perspectiva de género. La Universidad de erige como un lugar más para el encuentro, con un potencial transformador inconmensurable. Por ello es atacada por las ultraderechas (Butler, 2024) que encarnan discursos de odio antifenministas y ataque a las universidades que se traduce además en (amenazas de) desfinanciamiento concreto. Las profas feministas también enuncian el miedo:

"Coincidimos en el sentimiento de inseguridad por ser feministas ante procesos de derechización y persecución, en los que las violencias simbólicas, psicológica y hasta física se hacen cada vez más frecuentes y nos lleva de vuelta a la fragmentación, a recluirnos en nuestros lugares seguros: el cubículo, la oficina, el aula habitual" (CLACSO, 2025, p. 80).

Sin embargo, ya no demandamos un cuarto propio, sino poder habitar el espacio común; pero queremos que ese espacio sea seguro para albergar a todas, todos y todes. En un contexto regional donde los feminismos enfrentan amenazas crecientes por parte de gobiernos autoritarios, discursos de odio y retrocesos en materia de

derechos, estas producciones se vuelven aún más valiosas: porque no sólo resisten, también proponen. Y al proponer, transforman. Tal como se enuncia en una de las obras, está claro que el patriarcado "nunca más tendrá la comodidad de nuestro silencio" (CLACSO, 2024, p. 69), no aceptamos la política del silenciamiento como forma de habitar la Universidad. Ambas Boletinas encarnan esta decisión políticaepistemológica de denunciar, pero también enunciar. Tal como propone Butler,

"Depende de nosotros producir una alternativa convincente, que pueda afirmar los derechos y las libertades de la vida materializada que podemos y debemos proteger. Porque, al fin y al cabo, derrotar a este fantasma tiene que ver con reafirmar cómo amamos, cómo vivimos en nuestro propio cuerpo, el derecho a existir en el mundo sin miedo a la violencia ni a la discriminación, a respirar, a moverse, a vivir. ¿Por qué no íbamos a querer que todas las personas tuvieran esas libertades fundamentales?" (2024, p. 19).

Referencias

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Butler, J. (2024). *¿Quién le teme al género?* Paidós.

CLACSO. (2024). *Mareas feministas en la Universidad. #1 Hilando desde la experiencia: Autoetnografías de la revuelta feminista en las universidades latinoamericanas*. Boletín(a) del Grupo de Trabajo Universidades y Despatriarcalización. https://www.clacso.org/boletin-1-mareasfeministas-en-las-universidades-latinoamericanas/

CLACSO. (2025). *Mareas feministas en la Universidad. #2 Sentipensar en el aula: Experiencias pedagógicas feministas*. Boletín(a) del Grupo de Trabajo Universidades y Despatriarcalización. https://www.clacso.org/boletin-2-mareas-feministas-en-las-universidadeslatinoamericanas/

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (2.ª ed.). Amorrortu.

Olsen, F. (2009). El sexo del derecho. En R. Ávila Santamaría, J. Salgado y L. Valladares (Comps.), *El género en el derecho: Ensayos críticos*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Subversiones feministas y voz propia frente al régimen de la urgencia en la producción de conocimiento científico

Irma Colanzi
metodologiainvestigacionpsi@gmail.com
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de San Martín

Palabras claves: escritura académica, feminismos, pedagogía feminista, orientación profesional.

Objetivos y encuadre

La escritura como estrategia didáctico-pedagógica feminista para multiplicar el cuarto propio

La propuesta del trabajo se orienta a analizar las estrategias de escritura académica en la producción de conocimiento situado y los recursos didáctico–pedagógicos del uso de la escritura como una manera de potenciar subversiones feministas en el ámbito universitario.

El trabajo se sustenta en la experiencia de docencia con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología (UNLP), así como también en encuestas anónimas efectuadas con estudiantes del Taller de Producción Textual de esta licenciatura.

Desarrollo

Partiremos de la idea que en el ámbito académico habitamos un régimen de la urgencia, que se evidencia especialmente en el uso de la escritura académica y científica, que afecta al campo de las Ciencias Sociales, y también los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel del grado universitario. Me propongo analizar y articular las tensiones entre la escritura y las producciones académicas, la metodología de la investigación y aspectos como la coherencia y cohesión en la escritura y, finalmente, los recursos de revisión y edición. Estos elementos serán abordades desde los aportes de la teoría queer y los feminismos del sur global, a efectos de problematizar el lugar de la escritura en la orientación profesional y contemplando la dimensión del enfoque de género como eje que sustenta la producción de conocimiento científico.

Consideraré tres ejes: 1) las tensiones y disputas de las epistemologías feministas y las prácticas de escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque de género, 2) el lugar de la escritura como estrategia pedagógica feminista, multiplicando el cuarto propio y ampliando las posibilidades de la escritura situada y comprometida. 3) abordar la escritura como una estrategia de orientación profesional que contempla la escritura como un recurso subversivo en los abordajes situados y críticos.

Algunos interrogantes que atenderemos: ¿Cómo se escribe en clave (trans)feminista? ¿Cuáles son los aportes de las epistemologías feministas en la producción de escritura académica? ¿Cuáles son los desafíos en la orientación profesional

contemplando las dificultades previas al acceso a la universidad? ¿Cómo la escritura permite encontrar la voz propia y multiplicar el cuarto propio?

Epistemologías y praxis feministas

Me interesa abordar en este primer eje cómo los aportes de los feminismos permitieron poner en cuestión la existencia de valores no epistemológicos en la construcción de producción científico – académica. Tomaremos los aportes de las epistemologías del sur global y sistematizaremos los desarrollos de las epistemologías del punto de vista y situadas.

Este recorrido nos permitirá co-pensar cómo se construyen los problemas científicos y de qué manera es un elemento indispensable para esta formulación.

A fin de repensar mi práctica docente, analizaré las dificultades que se observa en relación con la escritura académica desde un enfoque feminista en el Taller de Producción Textual.

En el segundo eje analizaremos cómo la escritura científico – académica es también una estrategia de despatriarcalización cuando se problematiza el lugar de la voz propia. Partiré el enojo de Virginia Woolf, con la indignación como emoción que potencia la pregunta por las desigualdades de género; pero al mismo tiempo revisaré los aportes de autoras como Gloria Anzaldúa o Tamara Tenenbaum, a fin de reflexionar sobre el lugar de la escritura, el deseo colectivo y la voz propia.

Finalmente, en el tercer eje plantearé a la escritura como un recurso subversivo para revisar cómo construimos conocimiento científico en la academia y de qué manera la escritura nos permite subvertir las lógicas y modos de intervención en el campo profesional.

En los años 90 Haraway planteaba la importancia de poder discutir los desarrollos de los feminismos en la academia. La autora ya en ese momento propiciaba recrear el lugar de los cuerpos, las emociones, los afectos, para poder producir sentidos desde

un punto de vista situado: "¿por qué deberíamos sentirnos intimidadas por las descripciones de los científicos sobre sus actividades y logros? Tanto ellos como sus patrones tienen un enorme interés en lanzarnos arena en los ojos". (Haraway, 1995, p. 315). La autora pareciera emular a Virginia Woolf en *El Cuarto Propio*, cuando partiendo del enojo delimita un reclamo en un medio habitado por los privilegios masculinos y caracterizado por la colonialidad del poder.

La indignación de Haraway se traduce en propuestas concretas para reterritorializar el poder agonístico del conocimiento científico. Es allí donde descubre y postula la posibilidad de promover una ciencia que busque una versión del mundo más adecuada, más rica, con vistas a vivir mejor en él, desde una mirada crítica y reflexiva. Esta inquietud es la pregunta que sostiene, es el problema que sigue vigente (Haraway, 2019).

Un espacio nodal que Haraway suscita es el del cuerpo o lo que podríamos llamar so(gra)ma (Campagnoli, 2013), un acto semiótico que se sustenta en múltiples intersaberes y en un mosaico de imágenes, que hoy podríamos plantear como redes y cuerpos transfeministas co-construyendo, en red amorosa, nuevos sentidos del mundo.

Haraway en los 90 anticipaba lo que aún sigue siendo el problema: "necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significado y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro" (Haraway, 1995, p. 322). Los cuerpos transfeministas construyen nuevos corpus teóricos, nuevas versiones de la realidad que requieren ser contempladas, frente a la emergencia sanitaria y el hacer sufrir propio del capitaloceno.

Conclusiones

Decimos autores/as y nos encontramos entonces con la dimensión de la escritura y sus tensiones, así como Jablonka (2016) refiere a la escritura en la producción de

conocimiento (en el caso de la Historia), también en el campo de la Psicología y la salud mental construimos propuestas que, en algunos casos, pueden ser leídas de manera similar a las ficciones (por ejemplo, los historiales de Freud).

En el caso del TIF hay algunas dificultades que reiteran la mayor parte de los/as estudiantes1, por un lado, la formulación de un problema de investigación, y por otro, la redacción de interrogantes. Ambas tareas exigen competencias y habilidades propias de la escritura académica, así como también la competencia de delimitar estratégicamente una pregunta (problema de investigación) que constituye el esqueleto argumentativo del TIF.

Ante la pregunta por las expectativas relativas a al cursada del Taller de Producción Textual, los/as estudiantes referían: "Hacer énfasis en la redacción propia y en propiciar las herramientas para desarrollar una voz autoral", "poder aclarar el tema y en particular el problema de investigación y además comenzar a desarrollar una voz propia a la hora de escribir" y "Lograr escribir mi tif y disfrutar del proceso de creación del mismo".

Estas dos primeras frases nos permiten desplegar la pregunta acerca de la voz propia, una voz de autor/a, que se observa en el manejo de las fuentes, las inquietudes que se plasman y traducen en interrogantes.

Es útil pensar dos estrategias para la construcción de la voz autoral, o lugar de enunciación en el proceso de escritura:

La redacción de un relato de implicancia en donde se explicite brevemente qué de la propia historia se vincula con la elección de la temática objeto de análisis y escritura.

La justificación de la elección de la temática de acuerdo con los intereses que despierta.

En el primer caso, el relato de implicancia supone analizar las propias vivencias y sensaciones en torno al objeto de estudio. Es una escritura que se vale de una

reflexión que puede ser además una herramienta útil en el proceso de reflexividad que exige la construcción de conocimiento y la escritura. Un ejemplo de esta posible construcción en primera persona podría ser: “La elección de la temática es resultado de nuestra interpelación como futuras trabajadoras de la salud en profundizar en nuestra formación sobre la perspectiva de género, haciendo hincapié en la construcción de masculinidades ya que es primordial tener en cuenta estas concepciones a la hora de intervenir como profesionales, por ser categorías que moldean subjetividades en la sociedad”.

En el punto b, la construcción de la voz propia va de la mano de situar el impacto que tiene la temática elegida en el campo de producción de saberes, en este caso la Psicología: “A través de esta investigación, esperamos contribuir al campo de la salud mental y de la psicología, proporcionando reflexiones que permitan abordar de manera efectiva las complejas problemáticas relacionadas con la masculinidad en jóvenes en situación de encierro” (D´annunzio. Vinet, 2025, p. 5).

En relación con este último aspecto se observa cómo se conjugan los intereses propios de un campo de saberes, la agenda de investigación e institucional, así como también aspectos ligados a la importancia de la producción escrita en el presente.

La escritura académica está vinculada con un régimen de la urgencia, ya que se organiza mediante plazos rígidos y pautas de trabajo precisas en cuanto a fechas de entrega, desarrollo y empleo del tiempo para determinadas temáticas. De esta forma, para poder situar lo relevante, en tanto temática de investigación, es preciso considerar la dimensión de la urgencia (Vommaro, 2023).

La urgencia en nuestra escritura refleja la rapidez de la aparición constante de acontecimientos sociales, como plantea Vommaro, que han sido a su vez objeto de producciones científicas, lo que conlleva a estar en un proceso de construcción de estado del arte permanente. A su vez, esta búsqueda de publicaciones requiere de una definición estratégica, que responde a la pregunta “¿este es un tema relevante que exige ser investigado?”

La emergencia de la voz propia se puede situar en la posibilidad de identificar qué me conmueve y cómo esto forma parte también de un proceso de búsqueda de la voz propia. Esta dimensión singular se conjuga con la escritura de lo social, es decir, las problemáticas sociales contemporáneas que son objeto de nuestro estudio. La elección de una temática de interés, para desplegar la voz propia, también exige reflexionar en torno a las contribuciones y/o posibles transferencias de las producciones académicas, en este caso en particular, cuál es la contribución de un TIF a una problemática que haya sido elegida para poder encontrar una voz propia en torno al tema, y el coraje de pensar una subversión posible frente a la misma. Los dos ejes serán abordados contemplando los aportes de los feminismos en torno a la producción propia, así como también recuperando las discusiones feministas en torno al "cuarto propio" y cómo multiplicarlo para poder co-pensar con otros/as nuestro presente.

Referencias

Álvarez, L., Mastronardi, B. y Strauss, L. (2023). La escritura en ciencias sociales, ese objeto esquivo. Un recorrido por sus abordajes y dilemas. *Papeles de Trabajo*, número especial, 25 años de la Escuela IDAES. EISSN 1851-2578.

Coppo, M. y Hadad, I. (2023). El proceso de escritura en ciencias sociales: Escribir, reescribir y editar. En L. Álvarez y L. Strauss (Comps.), *Escribir lo social: Entre los géneros académicos y sus fronteras*. UNSAM.

Dikenstein, V., Caravaca, E., Strauss, L. y Álvarez, L. (2021). Narrar lo social: Abrir la caja negra. ¿Los cientistas sociales somos escritores? *Revista Anfibia*. https://www.revistaanfibia.com/narrar-lo-social-abrir-la-caja-negra/

Franco, M. (2021). *Conferencia en las I Jornadas Escribir lo Social, ese oficio esquivo*. Escuela IDAES, UNSAM. https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=289693129507185

Gamero, I. (2018). Injusticia epistémica en un juicio sobre violencia sexual. *V Jornadas CINIG de Estudios de Género y*

Feminismos. https://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-y-III-congreso-2018/actas/Gamero.pdf

Guerriero, L. (2016). Hay que amasar el pan. *La Tinta*. https://latinta.com.ar/2021/06/amasar-pan/

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

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Harding, S. (2002). ¿Existe un método de investigación feminista? En M. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. PUEG-UAM.

Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Mbembé, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*.

Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El Lugar sin Límites, 1*(1), 81–98. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vividos: Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Revista Publicar, 17*, 47–66.

Quirós, J. (2018). Por una etnografía viva: Un llamado a des-intelectualizar el punto de vista nativo. En R. Guber (Coord.), *Trabajo de campo en América Latina: Experiencias antropológicas regionales en etnografía* (pp. 183–204). SB.

Sirimarco, M. (2019). Lo narrativo antropológico: Apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual. *Runa, 40*(1), 37–52.

Teo, T. (2009). Philosophical concerns in critical psychology. En D. Fox et al., *Critical psychology: An introduction*. Sage Publications.

Vommaro, G. (2023). Epílogo: ¿Qué es lo urgente? La escritura en ciencias sociales en tiempos de redes. En L. Álvarez y L. Strauss (Eds.), *Escribir lo social: Entre los géneros académicos y sus fronteras*. UNSAM Edita.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Mujeres y colecciones antropológicas en la historia del Museo de La Plata

Natalia Andrea Coria
ncoria98@gmail.com,
División Etnografía del Museo de La Plata
Ana Carolina Arias
anacarolinaarias212@gmail.com.
Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Universidad Nacional de La Plata.

Palabras claves: Ciencias antropológicas; Museo de La Plata; historia con perspectiva de género, colecciones antropológicas.

Objetivos y encuadre

En esta ponencia se analizan los diversos aportes que han realizado las mujeres a la producción de saberes científicos, tomando como caso de estudio el Museo de La Plata (MLP) y las prácticas asociadas a la formación de colecciones antropológicas.

Nos posicionamos desde un enfoque que concibe a la ciencia como una práctica colectiva, de la cual participan diferentes personas, en distintos grados y posiciones.

Buscamos por lo tanto evitar los relatos que realzan las "grandes figuras" de la historia, para dar espacio a una multiplicidad de sujetxs y experiencias, en especial las mujeres. Consideramos asimismo un enfoque relacional del género que pretende desnaturalizar el concepto de "mujer", reconociendo su construcción en contextos sociales e históricos específicos (Scott, 1996; Haraway, 2005). Así, no buscamos destacar la escasez de mujeres en la historia de la ciencia y de la universidad, sino indagar en sus prácticas específicas y dar cuenta de sus aportes a la producción de conocimientos.

Las prácticas de coleccionismo han tomado relevancia en las últimas décadas en los estudios que se dedican a la historia de las ciencias en la Argentina y a la historia de las ciencias antropológicas (Pupio, 2005; Bonin, 2008; Farro, 2009; Pegoraro, 2009; García, 2011; Podgorny, 2020). Sin embargo, el foco en las relaciones de género y en las prácticas realizadas por mujeres se ha desarrollado en pocos trabajos y de modo reciente (Guber, 2020; Ramundo, 2020; Gluzman, 2023; Arias, 2019). En ese sentido, con esta ponencia buscamos aportar a una historia con perspectiva de género de las ciencias antropológicas, un tema que se encuentra actualmente en crecimiento.

Desarrollo

Antropólogas en el Museo de La Plata

En las ciencias antropológicas, desde comienzos del siglo XX hubo mujeres interesadas en formarse en estos temas, a partir de los cursos libres y también de las cátedras de etnografía, arqueología y antropología. Muchas estudiantes se desempeñaron como técnicas o asistentes en los museos, dedicándose a algunas tareas específicas como la ilustración científica. También colaboraron en algunas cátedras como adscriptas o ayudantes (Arias, 2017, 2019). En el MLP hubo estudiantes interesadas en las ciencias antropológicas desde sus comienzos: Manuela García Mosquera de Bergna, Delia Esther Dorato, María Eva Eberle y María Elena Villagra de Cobanera formaron parte de la Escuela de Ciencias Naturales en las décadas de 1930 y 1940. Muchas de ellas fueron ayudantes en la cátedra y en la

sección de Antropología (Soprano, 2009). Habitualmente, el trabajo de colaboración docente también incluía tareas de investigación y de organización o descripción de las colecciones.

Por otro lado, hubo varias mujeres que reforzaron su vinculación a los estudios antropológicos a través de sus contactos familiares, por ser hermanas, hijas o esposas de personal del museo o de espacios afines a la disciplina. Tal es el caso de Delia Millán de Palavecino, Juliane Dillenius, Cristina Correa Morales de Aparicio o Luisa Vignale de Ardissone, entre otras.

También hubo mujeres, como Ana Biró de Stern o Olimpia Righetti, que se vincularon al trabajo científico a partir de su desempeño en museos provinciales. Finalmente, algunas como Wanda Hanke o Amelia Larguía de Crouzeilles formaron colecciones por su cuenta, intercambiando piezas y datos con los museos y sus científicos, pero sin contar con una pertenencia institucional a los mismos. Además, al consultar la documentación histórica asociada al MLP, encontramos que hubo muchas otras mujeres que estuvieron asociadas a las colecciones, ya sea por realizar donaciones, ventas, canjes o que formaron colecciones en expediciones científicas financiadas por el museo.

Así, durante la primera mitad del siglo XX se ha registrado la presencia de mujeres en diferentes espacios y realizando diversas tareas vinculadas a las ciencias antropológicas (Arias, 2019).

En este trabajo tomamos dos casos para pensar específicamente en las prácticas asociadas a la formación de colecciones. Por un lado, el de Delia Millán de Palavecino, dedicada a la etnografía y al estudio de los textiles. Por el otro, el de Wanda Hanke, quien se dedicó a realizar viajes por Sudamérica, formando colecciones para la venta y realizando trabajos de registro y análisis de diferentes culturas, entre otras actividades.

Delia Millán y su esposo

Delia Millán de Palavecino (1902-1994) se dedicó al estudio del arte textil entre los aborígenes en tiempos prehispánicos, durante la colonia y en los grupos rurales indígenas y criollos contemporáneos (Millán de Palavecino, 1981). Realizó numerosos viajes etnográficos junto a Enrique Palavecino y por su cuenta, recopilando una gran cantidad de colecciones para diferentes museos del país.

La colaboración científica entre María Delia Millán y Enrique Palavecino se prolongó durante 36 años, a través de un conjunto de espacios de formación y enseñanza científica, con una serie de temas de interés, numerosas expediciones y viajes de estudios y la formación de abundantes colecciones etnográficas y arqueológicas que acrecentaron los acervos de distintas instituciones en el país, entre ellas, el MLP.

En los cuadernos asociados a esos viajes, que se conservan en el Archivo Fotográfico y Documental del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, se observan distintas tipografías, pero las prácticas realizadas en el campo se registran siempre bajo el nombre de ambos (Arias, 2019). Si bien Delia nunca formó parte del MLP, si lo hizo su marido. Por ejemplo, en los registros de objetos ingresados al museo1, se consigna una colección de Enrique Palavecino con material de cerámica, madera y tejidos del Chaco Salteño, perteneciente a los “indios Chané”, del 3 de junio de 1947. A partir de un análisis comparado de los currículums académicos de Delia y Enrique, se observa que ambos viajaron a esa región del Chaco entre 1940 y 1942, financiados por el Museo Argentino de Ciencias Naturales (Arias, 2019). Considerando que el interés de Delia estaba puesto en los tejidos, es probable que también ella se haya ocupado de formar colecciones de estos.

Este ejemplo abre nuevos interrogantes: ¿habrá otros objetos y/o colecciones formadas por Delia Millán de Palavecino y que quedaron consignados bajo el nombre de su esposo? ¿Habrá, además, otros casos similares de esposas cuya labor no fue reconocida en el registro y documentación de las colecciones?

Wada Hanke, viajes y colecciones

Wanda Hanke (1893-1958) era austríaca y tenía una amplia formación que incluía medicina, filosofía y derecho. Durante 25 años viajó por Sudamérica visitando diversos grupos indígenas, sin acceder a un puesto en ninguna institución científica. Su trabajo fue prolífico: recopiló información etnográfica y lingüística, tomó fotografías y medidas antropométricas, publicó artículos en revistas científicas y de divulgación, y se dedicó especialmente a la conformación y venta de colecciones a museos de Sudamérica y Europa (Ocampo Moscoso, 1982; Liener, 2010; Sombrio, 2014; Arias, 2017, 2019). Entre los años 1938 y 1945, Hanke le vendió al Museo de La Plata unos cien objetos etnográficos pertenecientes a grupos del Noreste Argentino (cainguá), Chaco Paraguayo (chamacoco, lengua, churupí, sanapanos y macá), Brasil (botocudos) y Bolivia (sirionó y guarayo).

Actualmente, la colección Hanke es parte del proyecto de documentación y digitalización de la División Etnografía, para lo cual se están relevando y analizando fuentes históricas asociadas a la colección y bibliografía asociada a la coleccionista. Durante este proceso de documentación, nos encontramos problematizando presupuestos -disciplinares y propios- sobre las formas de participación de las mujeres en la historia de la antropología y el coleccionismo.

En primer lugar, concebíamos a la colección Hanke como posiblemente “la única” o “una de las pocas” colecciones etnográficas del MLP formada por una mujer. Esta visión de “escasez” de mujeres se matizó al revisar el fichero de la División Etnografía, la documentación presente en el Archivo Histórico del Museo (AHMLP) y los registros escritos asociados a las colecciones que recientemente ha digitalizado la División de Arqueología del museo. Por un lado, se registraron algunos corpus que fueron donados a la División por mujeres. Por ejemplo, en las décadas de 1920, 1930 y 1940 la División Arqueología y Etnografía recibió donaciones de María Celina Pantú, Florentina Muñoz de Martí, Candida Elena Cabrera, Dora Margarita Paz, Clarita Richter de Nolte, Nelia Artigas y María e Isabel Burela. ¿Quiénes fueron estas mujeres? ¿Cómo obtuvieron estos objetos y por qué decidieron donarlos al MLP?

Por otro lado, identificamos colecciones "sin nombres propios", ingresadas a fines del siglo XX, que se conformaron en trabajos de campo realizados por equipos de investigación en los que participaron activamente mujeres antropólogas.

Además, se identificó que un corpus vendido por Hanke en el año 1945 -registrado en cartas y actas de ingreso del AHMLP- había sido catalogado en la División bajo otro nombre: "Consulado de La Paz". Esta institución diplomática había resguardado el corpus por algunos años en sus establecimientos, para finalmente gestionar su traslado al MLP en 1945. El trabajo de archivo permitió adjudicar este corpus etnográfico a la colección Wanda Hanke. ¿Habrá otras colecciones que tuvieron la misma suerte?

Conclusiones

En este trabajo recuperamos dos casos de mujeres que participaron de la formación de colecciones en el campo. Ambos nos llevan a preguntarnos si estas situaciones de mujeres no mencionadas en los nombres o en los papeles que registran las colecciones estarán presentes en otras colecciones.

En el caso de Delia, su trabajo, si bien fue prolífico, puede haber quedado en parte escondido detrás del nombre de su marido. En el caso de Hanke, la primera aproximación parecía mostrar a una mujer que viajó "sola" por Sudamérica intentando hacer ciencia a mediados del siglo XX. Sin embargo, en la lectura de las cartas que Hanke escribió al MLP negociando la venta de colecciones, nos encontramos con escasas menciones a su condición de mujer como una dificultad: "El inconveniente del Alto Paraná en lado del Paraguay es siempre el mismo: los hombres suelen faltar respeto a cada mujer que viaja sola y si son rechazados no la atienden más". Si bien nos parece importante visibilizar las condiciones adversas que atravesaron las mujeres en la historia de la antropología y del MLP, consideramos que el análisis no debería agotarse en esta instancia. Lejos de estar sola, en gran parte de la documentación nos encontramos con una mujer versátil que generó redes y contactos por Sudamérica y Europa, negociando con los "hombres de ciencia"

de los museos e implementando diversas estrategias para mantener la continuidad de su viaje durante 25 años.

Por otra parte, queremos destacar que las prácticas científicas en torno a las colecciones no se agotan en el trabajo de campo, o en su conformación e ingreso al Museo de La Plata. Hubo muchas mujeres que participaron del llamado "trabajo de gabinete", el cual en muchas ocasiones consistía en tareas feminizadas como la organización, conservación y cuidado de colecciones, así como su ilustración. Aún queda mucho por decir de estas ayudantes, alumnas y esposas que contribuyeron con su labor al desarrollo de las ciencias antropológicas.

Al reconocer esta diversidad de prácticas asociadas a la ciencia que realizaron las mujeres, buscamos evitar el relato de las "grandes mujeres". Ello demanda un foco en diversos espacios, instituciones y tareas; pero sobre todo un cambio en la perspectiva epistemológica que utilizamos para pensar la historia de las mujeres en la antropología.

Por último, este cambio de perspectiva también nos invita a una reflexión metodológica. ¿Qué estrategias tenemos para indagar en la participación y aportes de mujeres al coleccionismo y antropología del MLP? ¿Qué fuentes históricas y registros museográficos nos permiten contextualizar a los objetos en la trama compleja de sujetxs e intereses que le dieron origen? ¿Qué relatos orales y experiencias más cercanas al presente podrían aportar a la ampliación de dichos registros materiales?

Referencias

Arias, A. C. (2017). Wanda Hanke y la recopilación de información y colecciones antropológicas (1934-1944). *Revista del Museo de Antropología, 10*(2), 105–118.

Arias, A. C. (2019). *Coleccionistas y estudiosas: Las mujeres en la producción del conocimiento cultural y antropológico de la Argentina (1920-1940)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata].

Bonnin, M. (2008). Arqueólogos y aficionados en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina): Décadas de 1940 y 1950. *Arqueoweb*, (10).

Farro, M. (2009). *La formación del Museo de La Plata: Coleccionistas, comerciantes, estudiosos y naturalistas viajeros a fines del siglo XIX*. Prohistoria Ediciones.

García, S. V. (2011). Museos provinciales y redes de intercambio en la Argentina. En M. M. Lopes y A. Heizer (Comps.), *Colecionismos, práticas de campo e representações* (pp. 75–91). EDUEPB, Universidade Estadual da Paraíba.

Gluzman, G. A. (2023). Myriam N. Tarragó, a woman at the crossroads of Argentinian archaeology. En *Women in archaeology: Intersectionalities in practice worldwide* (pp. 157–177). Springer International Publishing.

Guber, R. (2020). *La articulación etnográfica: Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.

Haraway, D. (2005). "Género" para un diccionario marxista: La política sexual de una palabra. En *Ciencia, cyborgs y mujeres* (pp. 213–251). Cátedra.

Liener, S. M. (2010). *Wanda Hanke (1893-1958): Eine österreichische Ethnologin in Südamerika* [Tesis de maestría, Universidad de Viena].

Millán de Palavecino, M. D. (1981). *Arte del tejido en la Argentina*. Ediciones Culturales Argentinas.

Ocampo Moscoso, E. (1982). *Wanda Hanke en la etnografía boliviana*. Juventud.

Pegoraro, A. (2009). *Las colecciones del Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: Un episodio en la historia del americanismo en la Argentina, 1890-1927* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].

Podgorny, I. (2020). La momia y el herbolario: Un ensayo sobre la historia de la arqueología del siglo XX. *Anales de Arqueología y Etnología, 75*(1), 23–51. Universidad Nacional de Cuyo.

Pupio, A. (2005). Coleccionistas de objetos históricos, arqueológicos y de ciencias naturales en museos municipales de la provincia de Buenos Aires (Argentina) en la década de 1950. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, (12), 205–229.

Ramundo, P. S. (2020). Intensa labor y femenil paciencia: Juliane Dillenius y sus aportes a la antropología argentina. En L. Dávila y P. Arenas (Eds.), *El americanismo germano en la antropología argentina de fines del siglo XIX al XX*. Ediciones CICCUS-CLACSO.

Scott, J. W. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG, UNAM.

Sombrio, M. (2014). *Em busca pelo campo: Ciências, coleções, gênero e outras histórias sobre mulheres viajantes no Brasil em meados do século XX* [Tesis doctoral, UNICAMP].

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Núcleos de la crítica en Trabajo Social: revisiones e interpelaciones feministas

Verónica Cruz
veronica.cruz09@yahoo.com.ar
María del Pilar Reija
pili.reija@gmail.com
María Silvina Cavalleri
silvinacavalleri@hotmail.com
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS)
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Feminismos, Trabajo Social, debate profesional, nudos de la crítica.

Objetivos y encuadre

Inscribimos esta ponencia en el Proyecto de Investigación denominado "Reconfiguraciones de la crítica en el debate del Trabajo Social en Argentina. Análisis desde las organizaciones del colectivo profesional. Periodo 2001-2019" radicado en el Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. En su desarrollo indagamos las reconfiguraciones de la crítica en Trabajo Social a partir de dos de sus núcleos fundantes debatidos por el colectivo

profesional: las articulaciones entre Cuestión Social, Estado y Políticas Sociales; y las tensiones entre intervención e investigación.

En esta oportunidad partimos de un conjunto de interrogantes construidos en el marco del trayecto investigativo luego de realizar una primera aproximación a fuentes documentales de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)1, que forma parte de la unidad de análisis de este, y que sintetizan debates producidos por el Trabajo Social entre los años 2001 y 2019.

La sistematización de tópicos abordados en estos intercambios nos permite afirmar que existe una apuesta por dotar a la formación del Trabajo Social de un basamento conceptual y político sustentado por enfoques críticos, que reconozcan su historicidad, así como su dimensión interventiva, en términos de praxis que anuda conocimiento y acción. Y que sitúen la cuestión social como categoría estructurante para comprender la conflictividad social, la producción de desigualdades, y la movilización de resistencias, desplegando una práctica profesional que supere la inmediatez y la instrumentalización de saberes. Y por último, aunque no menos importante, que tengan como horizonte de sentidos y fundamento ético, la defensa de los derechos humanos.

Una referencia ineludible al reconstruir estos debates son las coordenadas contextuales que los enmarcan, caracterizadas por la profundización del proyecto neoliberal que permea la vida social y por ende, también atraviesa la trayectoria de las ciencias sociales.

Desde estas consideraciones continuamos explorando las disquisiciones y distinciones expresadas en el debate del Trabajo Social respecto de la relación entre formación, conocimiento, investigación e intervención. Y lo hacemos mediante un ejercicio reflexivo que habilite preguntas y aperturas para fortalecer una praxis crítica. Siendo esto así, tras haber realizado un primer análisis del contenido sintetizado por la FAUATS en los documentos seleccionados, retomamos las preguntas que nos formulamos en una producción previa, disponiéndonos a

recorrerlas en estas páginas, en diálogo con contribuciones teórico-políticas de los feminismos.

> (...) ¿Podríamos decir que prima un tratamiento de las relaciones entre Cuestión Social -y sus transformaciones en este momento histórico- e intervención profesional quedando menos abordados los nexos con el Estado y las Políticas Sociales?
>
> (...) ¿existe cierta preeminencia de la intervención por sobre la investigación? y cuando disputamos que la formación sea universitaria ¿esa ecuación se invierte y cobra más relevancia la investigación? (Cavalleri, Cruz, López y Reija, 2024, p. 16)

La revisión de estas preguntas no pretende llegar a respuestas acabadas ni unívocas; por el contrario, procura complejizar el análisis de los núcleos fundantes de la crítica en Trabajo Social, poniendo en tensión los claroscuros que la atraviesan y la riqueza de los desarrollos feministas para fortalecerla.

Desarrollo

Sobre la relación Cuestión Social-Estado-Políticas Sociales

En el debate del colectivo profesional, el tratamiento de las relaciones entre Cuestión Social e intervención profesional pareciera adquirir cierta preeminencia respecto del abordaje de sus nexos con el Estado y las Políticas Sociales. Siendo esto así, cabe indagar sus formas e implicancias a fin de reconocer cómo el Trabajo Social pone en juego un pensar/hacer crítico en tiempos neoliberales. O para decirlo de otro modo, cómo el esfuerzo de criticidad dinamiza posibilidades para deconstruir y reconstruir dimensiones teóricas, epistemológicas, políticas y metodológicas tomando en cuenta esas relaciones que enmarcan la investigación y la intervención profesional. Recorremos estas reflexiones desde una mirada feminista para una mejor

comprensión de los debates y propuestas críticas del Trabajo Social en relación con estos tópicos, sintetizados en las producciones de FAUATS.

Apuntamos brevemente el consenso extendido en el colectivo profesional en relación con situar el orígen del Trabajo Social en el marco de la sociedad capitalista, donde -desde una lectura marxiana- la contradicción capital-trabajo funda la denominada "cuestión social" cuyas manifestaciones -traducidas en problemas sociales- son atendidas por el mismo de manera dinámica y tensionada. O para decirlo en términos de Iamamoto (2003).

> "Cuestión social que siendo desigualdad también es rebeldía, por involucrar sujetos que viven las desigualdades, que las resisten y a ellas se oponen. En esta tensión entre producción de la desigualdad y producción de la rebeldía y la resistencia, trabajan los asistentes sociales." (p. 42)

A diferencia de la conceptualización marxiana, algunos exponentes de la sociología francesa tales como Robert Castel (1997) y Pierre Rosanvallon (1995) enmarcan bajo la noción de "nueva cuestión social" el conjunto de procesos sociales y económicos contemporáneos en los que se inscribe la crisis de la condición salarial. Una crisis que acontece a partir de los años 70' marcada por la pérdida de la centralidad del trabajo, que impacta en la cohesión social y se instituye como un riesgo para la integración. En estos desarrollos, cobra relevancia la idea de agotamiento del Estado-providencia europeo que muestra la caducidad de las viejas formas de abordar lo social, y la instalación de un estado pos-social, neoliberal.

En síntesis, la cuestión social es una categoría de análisis central para las ciencias sociales y para el Trabajo Social, en tanto permite entender, por un lado, su devenir, y por otro, los problemas y las intervenciones sociales en determinado momento sociohistórico. Los aportes de diferentes disciplinas -economía, historia, sociología, psicología, política, antropología, filosofía, Trabajo Social, entre otras- son indispensables para conocer en profundidad el carácter estructurante y dinámico de

la cuestión social y sus expresiones materiales y simbólicas respecto de las cuales la profesión interviene e investiga.

Realizadas estas aclaraciones, nos interesa visualizar que, aún con orientaciones y sustratos diferentes, ambas corrientes de pensamiento sobre la cuestión social sobrevaloran la condición de clase encarnada en el sujeto varón proletario o burgués, por sobre otras dimensiones, como el género, la raza o la sexualidad, sesgando el análisis. Este hecho nos advierte de ciertas insuficiencias en los debates del Trabajo Social que recrean estas proposiciones, y que llevan a desconocer como vector de análisis, el atravesamiento del sistema sexo/género impuesto como régimen heterocisnormado que -a través del control y la normalización- regula y ordena relaciones sociales desiguales.

En este sentido, resulta fructífero reconocer la imbricación de las teorías marxistas y feministas, coincidiendo con lo expresado por De Lauretis respecto de decir que ambas "son teorías del poder y su distribución, es decir de la desigualdad (...)" y retomando a MacKinnon (1995), que "(...) la sexualidad es al feminismo como el trabajo es al marxismo: aquello que nos es más propio es lo que más se nos quita" (1993, p. 78). Siguiendo este razonamiento afirmamos que las lecturas feministas amplían y complejizan la comprensión de la cuestión social al pensar la división social y sexual del trabajo, y al poner en valor el trabajo re-productivo en las formas actuales de explotación y extracción de valor (Gago, 2019). Entretanto, esas discusiones atañen también al Estado y a las políticas sociales, convocándonos a pensarlo en clave feminista, considerando su papel decisivo en la interlocución ante las demandas sociales. Una interlocución permeada por la tradición liberal que define al ciudadano como sujeto neutro, sin cuerpo ni vida cotidiana, sin dimensión privada ni ubicación precisa en el orden social ni en los conflictos (Ciriza, 2012). Para este pensamiento, la materialización del Estado se sustenta en principios contractualistas que sostienen la igualdad entre individuos (varones) libres, sin considerar el contrato sexual y por ende, excluyendo a las mujeres. Al respecto coincidimos con Valobra (2015) cuando expresa que

> (...) el Estado no sólo se define por los intereses que sirve o por quiénes detentan el poder sino porque está garantizando ciertas relaciones sociales que, además de vehiculizar la existencia de ciertos modos de producción capitalistas, también supone relaciones generizadas de subordinación que impiden impugnar el sistema. (p. 39)

Estas abreviadas referencias advierten de la complejidad de estas configuraciones en el marco de una sociedad capitalista y patriarcal que imprime a la categoría de igualdad una lógica masculinizada, tensionando el lugar y las demandas de las mujeres y diversidades. De aquí la necesidad de propiciar una lectura feminista del Estado y de sus políticas, que visibilice contrapuntos y paradojas en el abordaje de los problemas sociales y en la significación del propio Trabajo Social como profesión feminizada que -en un mismo movimiento y junto a otras profesiones- denuncia las violencias de Estado y le reclama la protección de derechos.

Para concluir este apartado, y volviendo al interrogante inicial, provisoriamente consideramos que el tratamiento sobre la cuestión social y la intervención encuentra un mayor desarrollo en el debate del Trabajo Social referenciado en FAUATS, a diferencia de las discusiones acerca del Estado y las políticas sociales. Asimismo, puntualizamos la reciente incorporación de contribuciones feministas en esos intercambios, sumamente necesarias.

Sobre la tensión investigación-intervención

En este segundo momento, retomamos el interrogante respecto de si existe preeminencia de la intervención por sobre la investigación, reconociendo la tensión inherente a este núcleo estructurante del Trabajo Social, que atraviesa su trayectoria y que constituye uno de los tópicos discutidos y analizados desde diversas miradas en los documentos de FAUATS tomados como referencia. En aproximaciones anteriores a estas producciones, hicimos hincapié en la preocupación por fortalecer la investigación en Trabajo Social mayormente vinculada a los fundamentos para garantizar la formación en el ámbito universitario, y su jerarquización y legitimación

en el campo de las ciencias sociales. Desde nuestra lectura la persistencia de una mirada dicotómica entre intervención-investigación, como así también la reproducción de una idea que vincula de manera predominante la producción de conocimiento "para" la intervención social, resulta restrictiva en términos de construir mayor autonomía relativa del propio campo del Trabajo Social y de las Ciencias Sociales.

En este apartado aproximamos dos puertas de entrada para comprender las contribuciones de los feminismos respecto de este tópico, los cuales resultan escasamente problematizados en los documentos de FAUATS analizados. En primer lugar, algunos planteos respecto de cómo el carácter feminizado del Trabajo Social incide en esta tensión entre intervención e investigación. Posteriormente, cómo la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales y en el Trabajo Social en particular, es permeada por el androcentrismo, sesgando la misma.

Desde nuestra perspectiva teórico-política, comprendemos que esta tensión se encuentra fuertemente ligada al proceso de constitución del Trabajo Social como campo en el marco de la división sexo-génerica y técnica del trabajo. Iamamoto (1997), en su análisis respecto del surgimiento del Trabajo Social, lo sitúa como parte de aquellas profesiones en las que prima el ser -cualidades personales, ideológicas, morales- por sobre el saber, la ciencia, considerando que desde sus inicios se encuentra vinculado a un conjunto de actividades y saberes estrechamente ligados a los roles estereotipados como femeninos. La "extensión pública" de estos últimos (Nebra y Heredia, 2019, p.218) hace que su ejercicio sea considerado como principalmente interventivo, en detrimento y en tensión con la práctica investigativa. Al respecto, Martín y Ramacciotti (2016) aluden a que en el mismo movimiento en el que las mujeres son alejadas del mundo del trabajo remunerado, son convocadas -por ser imprescindibles- para ciertas tareas bajo condiciones precisas, aquellas para las cuales su género las tornaba aptas y hábiles, actividades que demandan paciencia y minuciosidad (Hirata en Ramacciotti y Valobra, 2015). Recuperamos de estas contribuciones el análisis que ofrecen respecto de cómo las variables de género han

delimitado significativamente los espacios de acción para las mujeres -también para los varones-, sin embargo "(...) ha sido fundamental la capacidad de los sujetos implicados para convivir, negociar y resistir a los paradigmas impuestos" (p. 83).

Podríamos nutrir estas lecturas sobre el carácter interventivo que ha legitimado en términos históricos a la profesión, considerando la perspectiva de cuidados y cómo los mismos han requerido en determinados momentos históricos su profesionalización. Consideramos al

> "(...) cuidado [como] un trabajo que, como todos, implica tiempo, conocimientos y relaciones sociales complejas. Su especificidad es la de estar basado en lo relacional, y su carácter obligatoria y pretendidamente desinteresado y amoroso le otorga una dimensión moral y emocional marcada por la relación de servicio y asistencia" (Hochschild en Guerrero, Ramacciotti, Zangaro, 2019, p.12).

Situar al Trabajo Social como parte de aquellas profesiones asociadas al cuidado nos permite comprender cierta preeminencia dada a la intervención por sobre la investigación. Ahora bien, nos preguntamos, ¿sobre qué noción de investigación? ¿y sobre qué noción de intervención? No buscamos dar cuenta en este escrito de las variaciones históricas respecto a estas concepciones, ni a la coexistencia de miradas en un mismo tiempo; esto exigiría otra indagación. Sin embargo, consideramos necesarias estas preguntas porque si bien hay una marca de ese origen de la profesión, una lectura situada atiende los movimientos a lo largo del tiempo y en el tiempo mismo.

Por último, consideramos que resulta fundamental continuar profundizando en torno a este núcleo del debate a partir de los desarrollos de las epistemologías críticas feministas, desde donde surgen nuevos interrogantes que permiten complejizar el análisis en torno al androcentrismo científico. Retomando dichas contribuciones, coincidimos con Linardelli y Pessolano (2019) cuando afirman que las tajantes divisiones entre intervenir e investigar no sólo forman parte del habitus

profesional del Trabajo Social; son un elemento constitutivo del pensamiento moderno y de las formas hegemónicas de producir conocimiento científico. La revisión y superación de estas dicotomías entre investigar e intervenir, pensar y actuar son premisas de los feminismos, entendiendo que para actuar en el mundo es preciso conocerlo. Esto constituye una apuesta política significativa en tanto posibilidad de crear relatos que disputen una hegemonía discursiva que plantea un único mundo posible y una única manera de interpretarlo (Pérez Orozco, 2014).

Conclusiones

En las páginas anteriores retomamos preguntas que devienen de la tarea de investigación y nos propusimos re-pensarlas desde algunas aportaciones de los feminismos, encontrando en esta aproximación nuevos interrogantes y conceptualizaciones acerca de los nudos del debate, que ofrecen claves para ahondar en su comprensión.

En este cierre provisorio -que se configura como apertura a nuevas búsquedas-, sintetizamos cuestiones sobre las cuales entendemos necesario continuar dialogando. Nos referimos a los nudos problemáticos que atraviesan los debates del colectivo profesional, tales como la persistencia de dicotomías, jerarquizaciones y cristalizaciones que obturan el movimiento de una reflexividad crítica y que exigen su problematización continua.

Los ejes mencionados nos convocan a continuar revisando nuestros propios marcos de enunciación y los sentidos que construimos respecto al cómo, para qué y con quiénes producimos conocimientos e intervenciones en el marco de la universidad pública, del Estado y de las políticas sociales.

Referencias

Cavalleri, S., Cruz, V., López, N. y Reija, P. (2024). El debate de las ciencias sociales y del trabajo social en Argentina en las primeras décadas del siglo XXI: Principales

preocupaciones y proposiciones [Ponencia]. XXVI Encuentro Nacional de FAUATS, Universidad Nacional de San Juan.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.

Ciriza, A. (2012). Genealogías feministas: Sobre mujeres, revoluciones e Ilustración. Una mirada desde el sur. *Revista Estudos Feministas, 20*, 613–633.

De Lauretis, T. (1993). Sujetos excéntricos: La teoría feminista y la conciencia histórica. En M. Cangiamo y L. Du Bois (Comps.), *De mujer a género: Teoría, interpretación y prácticas feministas en las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina.

Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón Ediciones.

Guerrero, N. G., Ramacciotti, K. y Zangaro, M. (Comps.). (2019). *Los derroteros del cuidado*. Universidad Nacional de Quilmes. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118603/CONICET_Digital_Nro.9c60f55e-f6c9-4efc-b607-f41310400e60_b.pdf?sequence=5

Iamamoto, M. (1997). *Servicio social y división social del trabajo*. Cortez.

Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social, Serie Ensayos. Cortez.

Linardelli, F. y Pessolano, D. (2019). La producción de conocimiento en trabajo social: Una lectura desde las epistemologías del sur y feministas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 17–40. https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6695

Mackinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).

Martín, A. L. y Ramacciotti, K. I. (2016). Profesiones sociosanitarias: Género e historia. *Avances del Cesor, 13*(15). http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index

Nebra, J. y Heredia, C. (2018). ¿Por qué nos proponemos jerarquizar el trabajo social? Reflexiones sobre la profesión desde una perspectiva de género. *Debate*

Público. Reflexión de Trabajo Social, 9(17). https://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no17/

Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

Ramacciotti, K. I. y Valobra, A. (2015). Feminización y profesionalización de la enfermería. En C. Biernat, J. M. Cerdá y K. I. Ramacciotti (Dirs.), *La salud pública y la enfermería en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.

Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social: Repensar el Estado providencia*. Manantial.

Valobra, A. (2015). El Estado y las mujeres: Concepciones en clave feminista. *Estudios Sociales del Estado, 1*(2), 33–57. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7381/pr.7381.pdf

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Ciencia soberana en la Antártida: Historias de mujeres pioneras y el rol de la perspectiva feminista en el continente blanco.

Soledad Falco
msoledadfalco@gmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: ciencia, feminismo, soberanía.

Objetivos y encuadre

Visibilizar el rol histórico y actual de las mujeres en la ciencia argentina, especialmente en la investigación antártica, incorporando una perspectiva feminista que cuestione las estructuras patriarcales y promueva una ciencia inclusiva, soberana y comprometida con la justicia social.

El texto articula tres ejes principales: El primero, reconstruye el ingreso de las mujeres a la educación superior y a la ciencia en Argentina, destacando luchas feministas que

permitieron su participación en espacios antes censurados, desde un desarrollo histórico-político. El segundo, feminista y epistemológico, plantea una crítica a la ciencia hegemónica desde una perspectiva feminista, poniendo en cuestión la neutralidad del conocimiento y visibilizando la necesidad de epistemologías situadas. En tercer lugar, se analiza el desarrollo científico en la Antártida como una herramienta de soberanía nacional, destacando cómo la presencia de mujeres en ese territorio resignifica la ciencia argentina.

Este artículo aborda la reflexión sobre las relaciones de poder sexo-genéricas en la producción científica, la participación de mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinizados (como la ciencia en la Antártida), y cómo el feminismo aporta una perspectiva crítica y situada que cuestiona el androcentrismo, el sexismo y la colonialidad del saber. Intenta además promover la idea de una producción de conocimiento más inclusiva, plural y comprometida con las realidades sociales y políticas, que lo conecta directamente con las apuestas metodológicas que buscan generar corrimientos respecto a los modelos hegemónicos.

Desarrollo

Ciencia soberana en la Antártida: Historias de mujeres pioneras y el rol de la perspectiva feminista en el continente blanco

El desarrollo científico en Argentina ha estado históricamente atravesado por tensiones entre modelos de producción de conocimiento, disputas por la soberanía científica y la lucha por la democratización del acceso a la educación y la investigación. La participación de las mujeres y la incorporación de una perspectiva feminista han sido fundamentales para transformar la ciencia en un espacio más inclusivo, plural y comprometido con la justicia social. Esta transformación no ha sido lineal ni sencilla, sino resultado de múltiples luchas en distintos campos, que convergen en la necesidad de repensar la ciencia como una práctica social situada, con responsabilidad política.

Las primeras mujeres que realizaron estudios universitarios en Argentina lo hicieron en un contexto de fuertes restricciones sociales y culturales. Muchas enfrentaron resistencias tanto dentro como fuera del ámbito académico. Como relata Alicia Palermo (2005) en su artículo "Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX", "en el siglo XIX ejercieron en nuestro país cinco médicas: tres argentinas (dos de ellas graduadas en la Universidad de Buenos Aires y otra en el exterior) y dos extranjeras, ambas recibidas en el exterior" (p. 70). La presencia de estas pioneras permitió abrir caminos que décadas más tarde serían transitados por nuevas generaciones de mujeres.

Para 1886, con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se permitió que las maestras se matricularan sin otra necesidad que su título, lo que marcó un hito en la inclusión de las mujeres en la educación superior. Cecilia Grierson fue la primera mujer en obtener un título universitario superior en Argentina, tras haber ingresado a la Facultad de Medicina de la UBA, poco después de que Élida Passo lo lograra con un recurso judicial. Estas primeras graduadas no solo se destacaron en sus respectivas disciplinas, sino que también impulsaron debates en torno a la salud pública, la educación y el rol de las mujeres en la producción de conocimiento.

La historia de estas pioneras debe leerse también en clave de disputa por el derecho a estudiar, enseñar e investigar, es decir, a intervenir activamente en la construcción y producción de conocimiento. El ingreso de las mujeres al mundo universitario significó, desde sus orígenes, una transgresión a los modelos de feminidad hegemónica de la época, que las relegaban al ámbito doméstico. De este modo, cada logro académico representó no solo un triunfo personal, sino también un hecho político y colectivo de reapropiación de territorios históricamente negados.

La incorporación de mujeres a espacios académicos y científicos estuvo íntimamente relacionada con el avance de las distintas olas feministas. Estas luchas marcaron el pulso de la transformación institucional, habilitando la posibilidad de que las mujeres accedieran a espacios históricamente reservados para varones. Ana Carolina Hecht

(2015) lo define como “la convergencia entre el feminismo militante y el académico se dará especialmente en el feminismo de la segunda ola, hacia la década de 1980”, destacando la importancia de este proceso para resignificar el lugar de las mujeres en la producción de conocimiento.

Este artículo propone una historización sobre cómo las mujeres comenzaron a ocupar lugares de relevancia en la ciencia argentina, con especial énfasis en su participación en proyectos de investigación en el continente antártico. La historia de la ciencia en la Antártida no puede separarse de los debates sobre soberanía territorial, científica y geopolítica del conocimiento. La presencia científica argentina en el continente blanco constituye un componente clave de la política exterior del país y una herramienta estratégica para afianzar la soberanía en un territorio de gran valor geopolítico y ambiental.

La Antártida, con su condición única de ser un espacio sin población originaria permanente y regido por el Tratado Antártico -que determina que se realizará solo ciencia y paz-, presenta un escenario particular para pensar la ciencia como un instrumento político. En este contexto, la investigación no solo aporta a la comprensión del cambio climático, la biodiversidad o los procesos naturales, sino que también se convierte en una forma de consolidar la permanencia y la soberanía.

El ingreso de las mujeres a la Antártida: romper el hielo

El trabajo científico ejercido por mujeres en la Antártida no fue posible hasta bien avanzado el siglo XX. Aunque la presencia argentina en el continente se remonta a 1904, con el establecimiento del Observatorio Meteorológico en la actual Base Orcadas, recién en 1951 se creó el Instituto Antártico Argentino (IAA), primer organismo dedicado exclusivamente a la ciencia y tecnología en el Sector Antártico Argentino (SAA). Sin embargo, debieron pasar casi dos décadas para que las mujeres pudieran participar activamente en campañas científicas.

Durante la Campaña de Verano 1968-1969, cuatro científicas del Museo Argentino de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia” rompieron con décadas de exclusión y se

convirtieron en las primeras mujeres en formar parte de una misión científica argentina en la Antártida. Irene Bernasconi, María Adela Caría, Elena Martínez Fonte y Carmen Pujals realizaron investigaciones pioneras sobre algas marinas, esponjas silíceas, estrellas y erizos de mar, contribuyendo al conocimiento de los ecosistemas polares y dejando un legado que aún hoy es reconocido.

Estas mujeres no solo abrieron caminos científicos, sino también simbólicos: su presencia desafió los roles de género instituidos en los espacios más cerrados del aparato estatal y militar. El trabajo antártico, tradicionalmente asignado a varones, fue resignificado por estas científicas que demostraron la capacidad, rigurosidad y compromiso de las mujeres en condiciones extremas.

La historia de “Las cuatro de Melchior” fue invisibilizada durante décadas, hasta que en 2022 el gobierno nacional bautizó con sus nombres a una de las campañas científicas del IAA, como forma de reparación simbólica. Este reconocimiento fue producto del trabajo de investigadoras feministas que han recuperado sus trayectorias para inscribirlas en la memoria colectiva y disputar poder en el campo científico.

Años más tarde, investigadoras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) comenzaron a participar activamente en campañas antárticas, ampliando el espectro disciplinar de la investigación hacia las ciencias sociales, exactas y ambientales. La Facultad de Ciencias Naturales y Museo, el Museo de La Plata e institutos dependientes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) han formado a profesionales que hoy lideran proyectos científicos en el territorio antártico, abordando problemáticas desde una perspectiva situada, interdisciplinaria y con enfoque de género.

La ciencia desde una mirada feminista

El desarrollo científico en ambientes tan hostiles como la Antártida exige una mirada integral que contemple las relaciones sociales, culturales y de poder que atraviesan la producción de conocimiento. En este sentido, la incorporación de una perspectiva

feminista no solo enriquece la práctica científica, sino que también permite visibilizar desigualdades estructurales que muchas veces pasan desapercibidas en el relato oficial de la ciencia.

Dora Barrancos (2017), historiadora y socióloga, ha sido una de las voces más lúcidas en la crítica a la matriz patriarcal de la ciencia moderna. “La estructura de la ciencia tiene una matriz patriarcal desde sus orígenes. Las mujeres fueron apartadas de las universidades y sólo pudieron conquistar su ingreso en la segunda mitad del XIX. Participaron en la producción del conocimiento, pero sin reconocimiento”, afirma, y advierte cómo estas lógicas aún persisten: “ese criterio patriarcal se evidencia en situaciones cotidianas, como que para los estudios de inteligencia que se hacen con animales generalmente se eligen machos de las especies, según marcan las biólogas feministas”.

La ciencia feminista es una ciencia crítica de sus propias estructuras, que interroga los supuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Implica, además, una práctica colectiva y comprometida con la justicia social. En Nuestramérica no puede comprenderse sin considerar los contextos de desigualdad social, económica y colonial que atraviesan la región. En este sentido, las luchas de las mujeres por acceder, sostenerse y transformar los espacios científicos han estado marcadas por una doble militancia: de género y de clase. A lo largo del siglo XX, numerosas científicas latinoamericanas articularon saberes académicos con prácticas territoriales, generando conocimientos situados que dialogan con las realidades de los pueblos. Tal es el caso de las redes de científicas populares que en países como Brasil, México y Bolivia han promovido una ciencia comprometida con las comunidades, en vínculo con la soberanía alimentaria, el derecho a la salud y el acceso al conocimiento.

En la Argentina, esta perspectiva también encuentra eco en múltiples experiencias, como las promovidas por colectivas de mujeres, agrupaciones territoriales y espacios de formación no formal y trabajos extensionistas universitarios, que cuestionan los modelos extractivistas de ciencia y apuestan a prácticas más solidarias, accesibles y

descolonizadas. Desde una mirada nacional y popular, el feminismo se posiciona como una herramienta para desmontar las jerarquías heredadas del patriarcado y el colonialismo, proponiendo nuevas formas de producir, validar y compartir conocimiento, más horizontales, participativas y en diálogo con los saberes ancestrales y comunitarios.

Además de reconstruir la historia, este artículo busca dar voz a las mujeres y diversidades que actualmente desarrollan trabajos científicos en la Antártida. A través de entrevistas en profundidad con investigadoras que han formado y forman parte de campañas científicas, se indagará sobre cómo fue su acercamiento al continente blanco, qué desafíos enfrentaron y cómo vivieron la experiencia en un contexto históricamente masculinizado.

También se busca indagar sobre cómo las cuestiones de género se perciben en los ámbitos académicos y en los espacios donde se difunden los resultados de las investigaciones. Desde una estrategia metodológica cualitativa, se releva además información brindada por el IAA en relación con la participación de mujeres en las campañas científicas de verano. Aunque el número de investigadoras ha aumentado en los últimos años, aún persisten desigualdades en cuanto a cargos jerárquicos, financiamiento y posibilidades de permanencia en las bases antárticas.

Conclusiones: Hacia una ciencia feminista y soberana

El feminismo ha permitido repensar la producción científica desde una perspectiva crítica, cuestionando la supuesta neutralidad del conocimiento y visibilizando cómo los sesgos de género afectan todos los niveles de la investigación. En Argentina, investigadoras como Noemí Zaritzky, especialista en ingeniería química, han demostrado cómo la ciencia puede ser utilizada para el desarrollo social y la equidad, promoviendo tecnologías accesibles, sostenibles y al servicio de la comunidad.

Del mismo modo, espacios como la Cátedra Libre Eva Perón de la UNLP han

contribuido a la construcción de una mirada nacional y popular sobre el desarrollo científico, integrando las luchas de género, clase y territorio. Estas iniciativas representan un modelo de ciencia comprometida con los derechos humanos, la memoria histórica y la soberanía tecnológica.

En el plano regional, el feminismo se alza como una propuesta alternativa frente a los modelos hegemónicos del norte global. Al problematizar la dependencia tecnológica, el endeudamiento esclavizante y la invisibilización de saberes locales, las científicas de Nuestramérica contribuyen a una crítica integral del sistema de producción de conocimiento. Este enfoque promueve una ciencia con justicia social, no para el mercado; una ciencia que atiende las necesidades de los pueblos y no las demandas externas. Las epistemologías del sur, los feminismos comunitarios y populares, y las prácticas de ciencia abierta y colaborativa son hoy pilares de una nueva forma de entender el rol de la investigación en nuestras sociedades.

Desde esta perspectiva, la construcción de una ciencia feminista y soberana no puede desvincularse de los procesos de organización política, territorial y cultural que recorren Nuestramérica. Reconocer a las mujeres que hacen ciencia, es también reivindicar una historia de lucha, resistencia y creatividad colectiva.

En este sentido, el desarrollo científico argentino necesita profundizar su compromiso con la igualdad de género, la inclusión y la democratización del conocimiento. Para ello, es indispensable fortalecer redes de investigadoras y espacios de intercambio interinstitucional, resistir ante el avance neoliberal impulsando políticas públicas con perspectiva de género en ciencia y tecnología.

Las universidades públicas, y en particular la UNLP, han sido espacios clave para caminar hacia esta transformación, promoviendo especializaciones de posgrado y cátedras libres que abordan la intersección entre género, diversidades y producción científica. La perspectiva feminista no solo enriquece la ciencia, sino que también contribuye a una sociedad más justa y equitativa.

Hoy más que nunca, en un contexto de avances reaccionarios que buscan

desfinanciar la educación pública, disciplinar a las universidades y reducir la inversión en ciencia y tecnología, es urgente defender una ciencia soberana, federal, feminista y al servicio del pueblo.

Referencias

Barrancos, D. (2017, 14 de julio). La ciencia es patriarcal. *Otras Voces en Educación*. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/231438

Hecht, A. C. (2015). Sin disociar la investigación de la lucha: Feminismos militantes en la academia latinoamericana y caribeña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*, 529–544. https://www.redalyc.org/journal/4763/476362529006/

Palermo, A. I. (2006). Mujeres profesionales que ejercieron en Argentina en el siglo XIX. *Revista Argentina de Sociología, 4*(7), 11–46.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Experiencias, reflexiones y continuidades sobre el Seminario de posgrado "Teología Feminista para la liberación" en el marco del Doctorado en Comunicación

Marianela García
dra.marianelagarcia@gmail.com
Sofía Valoff
sofiavaloff@gmail.com
Observatorio de Comunicación, Estudios de Género y Movimientos Feministas
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: teología feminista, posgrado, universidad, género.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo busca reflexionar acerca de la producción de conocimiento desde una perspectiva de género en el ámbito universitario, tomando como objeto de estudio la experiencia del Seminario de Posgrado "Teología Feminista para la Liberación. Una crítica situada para la construcción colectiva de soberanía popular".

en el marco del Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Esta propuesta educativa fue organizada de manera conjunta por el Colectivo de Teología de la Liberación Pichi Meisegeier y el Observatorio en Comunicación, Estudios de Género y Movimientos Feministas de dicha casa de estudios, y se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del 2024.

La propuesta aquí es recuperar los principales debates que se dieron en el espacio de cursada del Seminario a partir de la participación de distintxs ordadorxs invitadxs, así como la experiencia misma de llevar adelante una propuesta curricular alternativa en estudios de la comunicación, sus dimensiones y aportes para la construcción permanente del campo.

Desarrollo

El Seminario de Posgrado sobre teología feminista fue dictado de manera presencial en la sede de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP durante los meses de octubre a diciembre de 2024. Contó con la participación de diversas referentas en la temática que aportaron una dimensión de análisis particular sobre la vinculación entre la teología, el feminismo, las instituciones religiosas y los movimientos sociales.

Estuvieron presentes:

- Marianela García (Doctora en Comunicación. Investigadora)
- Gabriela Guerreros (Pastora y Obispa pentecostal)
- Sandra Mansilla (Biblista feminista)
- Ivone Gebara (Filósofa y teóloga feminista brasilera)
- Natalia Rodríguez (Católicas por el Derecho a Decidir)

- Juliana Alessandro (Sindicalista. SUTEBA)
- Mirta Millán (Hermana pueblos originarios. Docente UNMA)
- Daniela Ianivelli (Periodista. Directora de contenido - FM Radio Provincia)

En cada encuentro el Seminario abordó cuestiones relacionadas a la genealogía de la teología feminista; la participación de las mujeres en las instituciones religiosas y su relación con las jerarquías; la hermeneútica de la sospecha como horizonte de lectura de la Biblia, el movimiento feminista como constructor de nuevas relaciones; la lucha de las mujeres en el presente de nuestra Patria desde una mirada religiosa; y la propuesta de volver a pensar lo humano y lo divino desde una perspectiva antropológica y filosófica feminista.

¿Por qué un Seminario de Posgrado de Teología Feminista en la Universidad Pública?

Las currículas universitarias son un gran espacio de disputa en torno a la soberanía educativa, cultural y social de los pueblos. Esto se debe a que construyen subjetividades y forman profesionales al tiempo que legitiman unos saberes por sobre otros. La pregunta sobre qué tipo de profesionales queremos en nuestra Patria es una pregunta necesaria para afrontar el diseño de las propuestas pedagógicas orientadas al espíritu que la Universidad Pública en Argentina representa. Es decir, no se trata solamente de trayectorias individuales en las instituciones educativas para la obtención de títulos certificatorios, sino de la construcción colectiva de una perspectiva de investigación-docencia-profesión y trabajo que tiene impacto real en la vida ciudadana.

En este sentido, cabe aclarar que el Seminario surge de una historia precedente que el Colectivo de Teología Pichi Meisegeier -coordinado por Antonio Fenoy e integrado por compañerxs religiosxs y militantes, entre lxs que se destaca el teólogo y filósofo Rubén Dri- ya tenía respecto a la incorporación de saberes y debates en torno a la religión, el cristianismo y la sociedad en varias Facultades y Universidades, pero desde el 2014 de manera sostenida en la Facultad de Periodismo - UNLP.

Asimismo, es acompañado por el Observatorio en Comunicación, Estudios de Género y Movimientos Feministas FPyCS-UNLP, que como unidad de investigación presenta una perspectiva que trasciende las discusiones académicas sobre el Género, para pensar la praxis situada desde los movimientos feministas locales.

En este sentido, el Seminario es un aporte a la construcción de una propuesta curricular que tienda a "pensar la reconstrucción de los vínculos sociales más básicos que nos permitan emerger con un proyecto de sujeto/a autónomo/a, crítico/a y profundamente solidario/a" (Programa del Seminario, 2024).

Ante tiempos complejos la Universidad Pública emerge como bastión de resistencia. Lo demuestra el rol desarrollado a lo largo de la historia argentina, desde sus orígenes hasta la actualidad. En ese sentido, la incorporación de contenidos que busquen una clave de desarticulación de las subjetividades modales del capitalismo, el neoliberalismo y las actuales expresiones fascistas son tareas urgentes.

Asimismo, la posibilidad de incorporar otros saberes alternativos a los tradicionales para pensar la configuración de nuevas subjetividades y relaciones sociales basadas en el reconocimiento y el principio de no violencia, son postulaciones feministas y también del Movimiento de Jesús (2001; 2004) a partir de una postura ética e histórica de dichas organizaciones comunitarias y sociales.

¿Por qué este Seminario en un Doctorado en Comunicación?

La tarea de comunicar se inscribe en una relación: tiempo que es condición necesaria para la construcción subjetiva del mundo en que vivimos, es también el desarrollo de un sujeto colectivo (Laclau y Mouffe, 1987). Según desde dónde se construya, es el modelo comunicacional que llevaremos adelante: desde las minorías dominantes o desde nuestro pueblo más pobre y marginado. En ese sentido, la construcción de una comunicación liberadora necesita como base y telón de fondo conocer a nuestro pueblo y caminar con él. Si la comunicación es una relación, es necesario que tengamos claridad sobre qué comunicamos, con quiénes y para quiénes. Y también saber el para qué. Ya que considerar a la comunicación como un derecho humano

fundamental y al acceso a la información como un derecho central para el ejercicio de la democracia, es una tarea indiscutible y necesaria en el contexto social y político actual (León, 2012).

Para eso, es menester construir una comunicación que permita edificar una contra-hegemonía que dispute el sentido mercantilista, individualista y fascista que los grupos de poder concentrados han impuesto en nuestro país a través de la divulgación de noticias falsas y un poderoso dispositivo de trolls. De esta forma, la comunicación se ha vuelto cada vez más agresiva en los espacios de socialización digital al tiempo que la soberanía comunicacional se aleja de la materialización efectiva de los pueblos.

¿Qué es la teología feminista para la liberación?

"En días en donde el discurso de "la libertad" esconde un profundo interés por reforzar el poder de dominio mediante el cual se somete a los pueblos, los cuerpos y las conciencias, hablar de teología feminista nos permite tender puentes emancipatorios entre luchas que han sido concebidas como distintas e incluso opuestas. El fundamento ético de la teología feminista no es más que la propia convicción que sostienen los movimientos populares y revolucionarios en su lucha concreta y cotidiana por alcanzar un estado de justicia social, en donde las relaciones vinculares con la otredad sean de reconocimiento y amor para la liberación" (Programa del Seminario, 2024).

Le teología feminista es una estructura sintáctica que en principio pareciera un oxímoron. Es por eso que desde sus orígenes significó una batalla en amplios frentes de lucha: Las instituciones religiosas tradicionales amenazando y persiguiendo a sus feligresas militantes y oponiéndose a todo lo relacionado a la "ideología de género"; los sectores más progresistas de las iglesias señalando que la perspectiva de género era algo secundario, como dice la teóloga feminista Ivone Gebara (2002): Dios podía ser negro, pobre, latino, pero no podía ser mujer; y por el otro lado, los movimientos feministas desechando cualquier armado o pensamiento vinculado a lo reglioso.

Las teólgas feministas fueron acusadas y señaladas por defender la Educación Sexual Integral en las escuelas, por pronunciarse a favor del aborto legal y el matrimonio igualitario. También fueron sometidas a una cristología masculina de sacrificio, culpa y omisión, cuya salvación dependía de la figura de un hombre colgado de una cruz. Las mujeres fueron borradas de los relatos bíblicos y la figura de María virgen fue alzada como símbolo de pureza femenina. Así todas las mujeres quedaron condenadas a encarnar el mal y el pecado en su ser como condición inherente (Gebara, 2002).

Tampoco fueron aceptadas en el discurso feminista oficial que se anunciaba proféticamente contra la Iglesia, pero perseguía a lxs religosxs. Eran habladas en nombre de un ateísmo que no les correspondía y que no explicaba sus prácticas más profundas de liberación cotidiana.

La teología feminista es entonces una articulación compleja, con tensiones, pero que se expresa en el cotidiano de un pueblo que, con fe, también construye soberanía y comunidad. Es un aporte para combatir el proyecto separatista que el neoliberalismo impulsa en una subjetividad hiperindividualizada y narcisista.

Para ello, defiende un proyecto de vida basado en principios de igualdad y justicia con plena integridad humana, soberanía y autodeterminación, para dar lucha a las teologías androcéntricas y patriarcales que someten la fe del pueblo (García, 2016).

La propuesta implica en parte la reconstrucción de símbolos religiosos, la recuperación de las fuerzas emancipatorias de la tradición cristiana y la creación de una teología con cuerpo que siente y vive la opresión y que desde allí formula una reflexión teológica. Una teología sin cuerpo es una teología sin sexualidad y sin placer (García, 2023). “Pero, además, la teología feminista, implica la búsqueda de una ética que teja una trama vincular de amor en la diversidad en donde los dolores sean desocultados y que lx otrx tenga permitido ser otrx fuera de un concepto preestablecido” (Programa del Seminario, 2024).

Sobre la experiencia pedagógica y reflexiva del seminario

Como fue indicado previamente, este seminario tuvo la particularidad de contar con la presencia de múltiples actrices vinculadas a la teología y la militancia feminista. Desde pastoras evangélicas, teólogas, filósofas y biblistas hasta militantes sindicales, comunicadoras, militantes transfeministas y racializadas. La búsqueda por pluralizar las voces de quienes encarnaron el rol de expositoras en las clases tuvo una doble intención: por un lado, acercar a les estudiantes debates teológicos, discusiones filosóficas y hermenéuticas, experiencias militantes y territoriales, reflexiones de los estudios de género y la teoría queer/cuir en relación con la religión y la espiritualidad, aportes transfeministas en la exégesis. Pero también, por otro lado, la búsqueda por generar una instancia pedagógica que invite a la conversación, el intercambio experiencial, el momento de encuentro reflexivo y colectivo. Consideramos que la pluralidad de exponentes en cada uno de los encuentros del seminario generó una instancia de conversación, reflexión y discusión crítica interesante que enriqueció a la propia propuesta académica. No solo en lo que respecta al abordaje de los contenidos curriculares del programa, sino también en la experiencia político-pedagógica emergente en el marco de los debates áulicos.

La circulación de la palabra suele ser una tarea compleja de llevar adelante en el marco de los seminarios de posgrado, espacios formativos que suelen ejecutarse bajo un carácter expositivo, donde el centro de las discusiones y desarrollos teórico-conceptuales se encuentra circunscripto, mayoritariamente a le docente o especialista al frente de la clase. Sin embargo, observamos que el clima generado en el aula durante el transcurso de este seminario fue altamente participativo y reflexivo, teniendo, en gran cantidad de oportunidades, como prioridad la pregunta, la inquietud y el aporte experiencial de les cursantes. Consideramos que esta particularidad del seminario es sustancial para pensar (y repensar) las propuestas transfeministas de posgrado, una herencia de la práctica pedagógica feminista trasladada a los espacios de formalidad académica.

Tal vez una de las especificidades más interesantes a mencionar respecto al debate es la presencia transversal y consistente que ha tenido el contexto social, político y

cultural del país -en su marco regional y global- en los debates. Los intercambios en torno a la religiosidad y la espiritualidad en contextos de avanzada e institucionalización de los discursos de extrema derecha, que plantean al otro como un enemigo a combatir, vanagloriando el individualismo y la meritocracia, criminalizando identidades sexodisidentes y discutiendo bases fundamentales de la discusión de género que los movimientos transfeministas hemos sabido construir en nuestro país, resultaron, no sólo un interés sino una necesidad catártica y colectiva.

Además, la impresión de la perspectiva transfeminista en el revisionismo de la teología constituyó no solo una novedad sino también un punto de partida a nuevas reflexiones sobre el rol de los movimientos feministas y de la disidencia sexual en todos los espacios culturales y sociales. Así como también en la Iglesia y en las distintas lecturas y experiencias religiosas.

Conclusiones y líneas de continuidad

La experiencia de este seminario, su concreción y conversaciones sucedidas en el marco de su dictado, nos permite reflexionar acerca de la importancia de los espacios de formación de posgrado en los que se incorporen las lecturas de los estudios feministas y queer/cuir, especialmente en las propuestas vinculadas a las carreras de comunicación.

Persiguiendo el objetivo de seguir profundizando en la construcción de aportes para las instancias formativas de posgrado, sus propuestas y la transversalización de la perspectiva transfeminista en las pedagogías universitarias, así como en la constitución de producciones académicas que aborden los debates y relecturas de la teología feminista, este seminario contó con la realización de un registro sonoro de cada uno de sus encuentros. El propósito de grabar las clases y exposiciones de las invitadas es el de construir una publicación que recupere los debates planteados por las expositoras y les estudiantes, las principales reflexiones sucedidas de las propuestas temáticas, teóricas y epistemológicas realizadas por las participantes

exponentes, y las conversaciones e intercambios experienciales sucedidos en el seminario.

En ese sentido, el trabajo que este equipo, en el marco de las tareas desarrolladas por el Observatorio en Comunicación, Estudios de Género y Movimientos Feministas, tiene por delante, será el de construir un material escrito de libre acceso a la comunidad que recupere dichos aportes e incorpore preguntas y observaciones que harán especial énfasis en las reflexiones sobre el ejercicio de la práctica docente transfeminista en el marco de las propuestas de posgrado.

Referencias

Dri, R. (2004). *El movimiento antiimperial de Jesús*. Biblos.

Dri, R. (2008). *Movimientos sociales: La emergencia del nuevo espíritu*. Nuevos Tiempos.

Dri, R. (2011). De la multitud al pueblo, del no poder al poder popular. *Herramienta*, (46).

García, M. (2016). La ética cristiana, una experiencia de la diversidad: Entrevista con la teóloga feminista brasileña Ivone Gebara. *Revista Con X*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/conequis/article/view/CXe014/3052

García, M. (2023). Teologías feministas y movimientos de mujeres en Argentina: Aportes para pensar la construcción del poder popular. *Mediaciones, 19*(31), 117–130. https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.19.31.2023.117-130

Gebara, I. (2002). *El rostro oculto del mal: Una teología desde la experiencia de las mujeres*. Trotta.

Gebara, I. (2014). *Filosofía feminista: Brevísima introducción*. Doble Clic Económica.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*.

León, O. (2013). Comunicación, democracia y movimientos sociales. *América Latina en Movimiento*. https://www.alainet.org/es/active/61909

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.

Vélez, C. (2013). Teología feminista latinoamericana de la liberación: Balance y futuro. *Horizonte, 11*(32), 1801–1812.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Habitar la investigación como praxis feminista: reflexiones situadas sobre epistemología y metodología en la producción de conocimiento desde el sur

María Belén Mariescurrena
bmariescurrena@gmail.com
Giulietta Fleiss Degli Uomini
giuliettafdu@gmail.com
Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: metodología de la investigación; feminismos; producción de conocimiento; violencias epistémicas.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo surge de un conjunto de reflexiones e intercambios entre una investigadora doctoral1 y una investigadora postdoctoral de la Universidad Nacional de La Plata, quienes comparten no sólo su pertenencia institucional a la Facultad de

Psicología, sino también la perspectiva feminista como marco común de problematización y análisis crítico.

En esta dirección, el escrito se propone problematizar las condiciones de producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales en general, y en el campo psi en particular3, a partir de los aportes académicos y activistas de los feminismos, los estudios de género y disidencias. El foco del análisis se orienta a tensionar las matrices sexo-genéricas que atraviesan tanto la construcción de objetos de estudio, como los modos de investigar, validar y legitimar los saberes producidos.

Desarrollo

Es desde estas inquietudes que nos interesa reflexionar sobre la práctica investigativa como una experiencia afectiva, relacional y profundamente política, que habilita múltiples interrogantes en torno a los procesos de construcción de nuestros objetos de estudio, las decisiones metodológicas adoptadas y los desafíos éticos de investigar desde epistemologías situadas desde el sur.

En este punto, hallamos valiosos los aportes del feminismo decolonial (Lugones, 2010) como corriente crítica que interpela al feminismo hegemónico, al tratarse de un movimiento que «se proclama revisionista de la teoría y de la apuesta política del feminismo dado su sesgo occidental, blanco y burgués» (Espinosa, 2014, p. 7). En un sentido convergente, destacamos la relevancia de la categoría de interseccionalidad (Crenshaw, 2012) como una herramienta teórico-metodológica fundamental para repensar la investigación en clave feminista (Cubillos Almendra, 2015), en tanto permite no sólo comprender el entrecruzamiento entre los distintos sistemas de opresión, sino también advertir los riesgos de (re)producir lógicas que excluyan y marginen otros saberes, debilitando la potencia emancipadora propia del feminismo (Curiel, 2014).

Al respecto, el orden patriarcal se ha caracterizado por sostener una idea de neutralidad científica —aparentemente objetiva y pretendidamente despojada de

posicionamientos (Fernández Rius, 2010)— frente al cual la metodología de investigación feminista emerge no sólo como una alternativa, sino también como una forma de intervención crítica que se despliega desde adentro de la academia, confrontando sus lógicas dominantes y hegemónicas.

En otras palabras, «la metodología feminista como práctica política, procesual y discursiva se construye desde "dentro" pero también "contra" la "normalidad" académica» (Biglia y Bonet i Martí, 2017; en Jiménes Cortés, 2021, p. 181). En esta línea, Osorio-Cabrera et al. (2021) proponen pensar la labor investigativa desde un posicionamiento feminista como un proceso «sucio» en tanto busca alejarse de la idea de pureza y neutralidad en la construcción del conocimiento.

De modo que, interrogar cómo se construyen nuestros objetos de estudio —para el caso de nuestras investigaciones, constructos analíticos tales como juventudes, cuerpos, sexualidades, salud/salud mental, derechos sexuales y (no) reproductivos— , requiere revisar los marcos analíticos e interpretativos que utilizamos, cuestionar las definiciones hegemónicas sobre nuestras categorías de análisis y revisar «los modos de producir conocimiento en el marco de un «sistema moderno-colonial de género"» (Colanzi, 2019, p. 7).

En este sentido, algunas preguntas que consideramos interesante sostener —y potente disputar— se organizan en torno a: ¿cómo desandar lecturas normalizadoras, cis-hetero-centradas y adultocéntricas? ¿De qué manera se produce conocimiento desde los márgenes? ¿Cómo desbaratar los sesgos sexistas y androcéntricos que atraviesan la producción científica? ¿De qué forma podemos desestabilizar la ficción de neutralidad que aún persiste en la investigación social? ¿Cómo restituir las implicancias ético-políticas insoslayables en el acto de investigar?

De acuerdo con Rosa Cerarols Ramírez y Monserrat Ribas Bisbal (2021),

> nuestros objetos de conocimiento no son algo ajeno a nosotras que hay que "dominar", sino algo que experimentamos a través de nuestros cuerpos sexuados, racializados, socializados, aculturados, temporalizados, etc. Y,

> trabajar (...) desde la experiencia corporizada del conocimiento, significa no solamente reconocer las opresiones patriarcales que nos atraviesan, sino también dar cuenta de las resistencias, disidencias y procesos emancipatorios que se están llevando a cabo. (p. 537)

Teorizaciones como las ofrecidas por Donna Haraway (1995) permiten localizar e inscribir nuestras prácticas investigativas en el marco de sistemas complejos de poder y de saber, que demandan asumir una «visión desde algún lugar». En otras palabras, reconocer las posiciones desde las cuales producimos conocimiento, habilitar una reflexividad crítica sobre nuestros propios lugares de enunciación y advertir un campo concreto de disputa en torno a qué entendemos por rigurosidad científica en clave feminista y qué tan dispuestxs estamos a tensionar y problematizar nuestras propias certezas y a prioris. Como sostienen María Luisa

Femenías y Paula Soza Rossi (2011),

> el investigador/a existe como una voz y una mirada que no es invisible, ni anónima, sino que construye [su] el "objeto" de conocimiento. Ni el objeto ni el sujeto son "objetivos"; sino, por el contrario, uno y otro son históricos y concretos. El sujeto posee, además, deseos e intereses. Para Haraway, no reconocerlo implica adoptar la denominada "mirada objetiva", que implica una posición que se autoinstituye como no-marcada, simplemente porque niega o ignora sus propias marcas. (pp. 13-15)

Si desde la investigación en clave de género, no construimos conocimiento desde la neutralidad ni mucho menos desde la distancia, ¿qué implica, entonces, hablar de una metodología de investigación feminista?

En principio, este aspecto «se vincula no sólo con la definición epistemológica de las categorías que se utilizan, sino también con el modo de incorporar la mirada de género en los instrumentos metodológicos que se implementarán» (Colanzi, 2016, p. 5). Esta cita arroja interesantes pistas para dimensionar cómo las consideraciones metodológicas que adoptamos en nuestras investigaciones van más allá de la

aplicación de técnicas o instrumentos bajo formas aprendidas y/o estandarizadas. Por el contrario, implican una concepción de la metodología como un campo de decisiones éticas, políticas y epistemológicas cuyo principal objetivo debe ser el dar voz y el revalorizar la experiencia, en términos activos y dinámicos, de quienes participan de la investigación, entendiendo el conocimiento producido en esta interacción como co-construido (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Profundizando en estos aspectos, es posible situar que en la investigación feminista la metodología no se relega a un aspecto técnico secundario, sino que se trata de una dimensión central de disputa, tanto política como epistemológica, de la práctica científica. Las decisiones metodológicas no son neutrales, por el contrario, se encuentran atravesadas por nuestros posicionamientos, preguntas, lugares de enunciación y por determinados marcos teóricos y epistemológicos. A diferencia de posturas que sostienen un modelo «sujeto-objeto» de conocimiento, proponemos repensar esta relación en términos de «sujeto-sujeto» (Everardo, 2010, p. 189).

Esto supone una crítica a la lógica clásica de extractivismo onto-epistémico del conocimiento, históricamente ejercida sobre ciertos cuerpos, territorios y saberes, para abogar por formas de investigación colaborativas, horizontales, relacionales y afectivas que reconozcan la agencia epistémica de lxs sujetxs con quienes trabajamos. Esta clave interpretativa implica, a su vez, situar a «quien investiga en las múltiples inserciones que conforman el contexto laboral, académico, militante y personal de su práctica» (Palumbo et al, 2022, p. 13).

Reflexionar más detenidamente sobre las condiciones y desafíos que implica la producción de conocimiento situado nos conduce, nuevamente, a fundamentos propios de la epistemología feminista decolonial. Esta perspectiva resulta de gran relevancia en tanto sostiene que, si lo que buscamos es descolonizar el conocimiento y dar lugar a voces históricamente silenciadas, resulta clave adoptar «una flexibilidad metodológica basada en el principio ético de descolonización» (Suárez-Krabbe, 2011; en Medina Martín, 2019, p. 119).

Que la investigación feminista se caracterice por hacer visibles aquellos procesos que, de otro modo, suelen permanecer ocultos (Jiménez Cortés, 2021) implica también reconocer el riesgo de incurrir, inadvertidamente, en formas de violencia epistémica, la cual

se basa en una acción que no admite formas de conocimiento alternativas a las propias, desacreditándolas, muchas veces, por medio del acto de "hablar por el otro". Esto quiere decir que esta forma de violencia se traduce en discursos que pretenden representar mejor las necesidades de los otros, sin siquiera consultar su opinión. (Stipo, 2018, p. 43)

En relación con las violencias epistémicas que atraviesan la producción científica, sostenemos que decisiones tales como el uso del lenguaje inclusivo, aquellxs autorxs que entran en diálogo al interior de nuestras producciones, la forma de referenciarlxs —más allá de los cánones de citación— y los saberes que ponemos en circulación forman parte de una elección política, ética y epistemológica asumida.

Se trata, entonces, no sólo de cuestionar la histórica exclusión e invisibilización de mujeres y disidencias sexo-genéricas del campo científico —limitando su participación en las comunidades epistémicas encargadas de la construcción del conocimiento (Fernández Rius, 2010)—, sino también de problematizar las violencias epistémicas que actúan en la definición de aquellos temas o tópicos considerados relevantes, legítimos y legibles como conocimiento válido.

La dimensión ética de nuestras investigaciones se encuentra estrechamente vinculada con el compromiso político que asumimos, dado que «como señala Patricia Castañeda (2019: 33), "hacer academia feminista es hacer política feminista"» (Osorio-Cabrera et al., 2021, p. 52).

Conclusiones

En este sentido, creemos que los debates aquí planteados lejos están de ser saldados. Aun así, sostenemos que investigar desde un posicionamiento feminista

implica asumir nuestras tensiones, incomodidades y contradicciones; habitando el campo científico desde un compromiso ético-político con la construcción de formas «otras» que reconozcan la pluralidad de voces y experiencias en la producción de conocimiento. Apostamos, por ende, a la co-construcción de una ciencia más justa y soberana, que reconozca el valor de los saberes situados, que abrace la incertidumbre como condición de posibilidad y que se disponga a generar, junto a otrxs, formas de conocimiento que contribuyan a la transformación de las desigualdades estructurales que nos atraviesan.

Referencias

Cerarols Ramírez, R. y Ribas Bisbal, M. (2021). La urgencia de la investigación feminista para cambiar los discursos académicos heteropatriarcales hegemónicos. *Discurso & Sociedad, 15*(3), 536–541.

Colanzi, I. (2016). El uso de testimonios en la indagación sobre violencias institucionales y de género. *Derecho y Ciencias Sociales*, (14), 62–75.

Colanzi, I. (2019). *Metodología de la investigación feminista en la conjunción de saberes*. Pixel.

Crenshaw, K. (2012). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.

Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 119–137.

Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado: A propósito de la realización del Encuentro Feminista Autónomo: Haciendo comunidad en la casa de las diferencias. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 325–334). Editorial Universidad del Cauca.

Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7–12.

Ríos Everardo, M. (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179–195). CLACSO.

Femenías, M. L. y Soza Rossi, P. (2011). *Saberes situados, teorías trashumantes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Fernández Rius, L. (2010). Género y ciencia: Entre la tradición y la transgresión. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79–110). CLACSO.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Universitat de València.

Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 177–200.

Lugones, M. (2010). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia, 6*(2), 105–117.

Mariescurrena, M. B. (2023). *La configuración de lazos sexo-afectivos en jóvenes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata].

Medina Martín, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad. En *Otras formas de (des)aprender: Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 111–128).

Osorio-Cabrera, D., Gandarias, I. y Fulladosa, K. (2021). Consideraciones ético-político-afectivas en investigaciones feministas: Articulaciones situadas entre academia y activismo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 43–66.

Palumbo, M. M., Vacca, L. y País Andrade, M. (2022). Repensando nuestras metodologías críticas: Prácticas de intervención/investigación con perspectiva de género(s). *Convergencia, 29*.

Stipo, C. (2018). Violencia e injusticia epistémica en las relaciones discursivas dentro del feminismo. *Castalia. Revista de Psicología de la Academia*, (29), 42–58.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Ellas, nosotras, yo: reflexiones acerca del trabajo de campo durante un embarazo

Micaela Morales Pizzo
micaelamoralespizzo@gmail.com
Laboratorio de Investigación Movimientos Sociales y Condiciones de vida
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: trabajo de campo, embarazo, maternidades.

Objetivos y encuadre

Este trabajo presenta reflexiones construidas en el marco de una tesis doctoral que tiene por objetivo analizar la maternidad como experiencia en mujeres-madres productoras del cordón hortícola platense desde una perspectiva interseccional. Originalmente, la tesis estaba orientada a la pregunta por los trabajos productivos y reproductivos que realizan varones y mujeres en las quintas y las desigualdades de género que allí se manifiestan. Sin embargo, no fue hasta que retomé mis observaciones en territorio luego de atravesar mi propio embarazo y puerperio que

noté que eran pocas -o casi nulas- las indagaciones acerca de las maternidades en este espacio social.

Volver al campo siendo madre despertó cierta sensibilidad y modificó la óptica desde la que miraba el territorio, lo que habilitó nuevas preguntas, intereses y diálogos con las mujeres. Esto me llevó a indagar las producciones académicas acerca de las maternidades en el cordón productivo y notar que existe un gran espacio de vacancia en su análisis.

El objetivo de este trabajo es compartir una serie de reflexiones acerca de la influencia de mi propio embarazo y maternidad en relación con mis prácticas investigativas, procurando que este sea un aporte provisorio a debates metodológicos y epistemológicos acerca del lugar de les investigadores en el proceso de producción de conocimientos.

Desarrollo

La pregunta por el yo de la investigación

Donna Haraway (1997), al igual que Chandra Mohanty (2008), han planteado la necesidad de evidenciar el lugar de enunciación de quienes investigan para visibilizar cuáles son los entrecruzamientos que condicionan los análisis e interpretaciones. Esto implica ubicar a le sujete de conocimiento dentro de distintos espacios epistemológicos de enunciación y, de este modo, reflexionar y explicitar desde dónde y para quién se construye conocimiento. Por su parte, Hill Collins (1990) aportó a la corriente del feminismo del punto de vista la categoría de matriz de dominación, que pretende ser una herramienta para echar luz sobre la intersección de las desigualdades que ubican a las personas en diferentes posiciones según características vinculadas al género, la raza, la clase y la generación, sin predominio de ninguno de ellos sobre otro (Sotero, 2013 en Ribeiro, 2019). Sobre ello, la autora destaca que la teoría del punto de vista no refiere a la vivencia individual sino a

experiencias históricamente compartidas y basadas en grupos, con cierto grado de continuidad a lo largo del tiempo.

**

Soy una mujer cis adulta, trabajadora social, feminista, militante y de clase media que habitó siempre entornos urbanos, que trabaja en una Universidad del centro de la ciudad y ha conocido a las mujeres del cordón hortícola platense alrededor del año 2017 en el marco de sus prácticas de formación profesional. Desde ese momento, participé en numerosos espacios colectivos en los que visualicé múltiples manifestaciones de la desigualdad de género. La pregunta acerca de los trabajos productivos y reproductivos y/o de cuidados emergió rápidamente en mi análisis como en el de muchas otras compañeras, en pleno auge de la cuarta ola feminista en nuestro país y región. Durante esos años realicé múltiples entrevistas, observaciones y participé en muchos espacios a los que fui invitada o acompañé en su organización. Mis lentes violetas me sumergieron una y otra vez en el análisis de la desigualdad de género mediado por la desigualdad de clase, pero había algo que se sentía extraño: por momentos me invadía la sensación de que no lograba comprender sus vidas cotidianas, o que me resultaban realmente ajenas sus vivencias. Se sentía un “ellas” muy “ellas”, muy distante y diferente a mí.

**

En el año 2022 comencé a transitar mi primer embarazo y, ya con una panza visible, fui a las quintas a diversas actividades. Lo que sucedió me resultó sorprendente e imprevisible: ese día surgieron una serie de conversaciones horizontales como nunca antes. Las distancias se redujeron y ahora era yo la que, sentada alrededor de una olla junto a ellas, recibía consejos, escuchaba sus vivencias de maternidad e intentaba responder algunas preguntas acerca de las decisiones que tenía por delante en mi vida personal. Sin dudas, mi propio embarazo modificó el vínculo con las mujeres productoras creando un nosotras-mujeres-madres que habilitó nuevas conversaciones, intereses y vínculos y permitió repensar y revisar todo

aquello que me habían permitido conocer desde una nueva óptica: la de las maternidades atravesadas por los feminismos.

El embarazo, la(s) maternidad(es) y la práctica investigativa

En las últimas décadas, el análisis de las vivencias subjetivas y la posicionalidad de les investigadores en relación con les sujetes y territorios con les que trabajamos ha sido ampliamente problematizado. Existe una vasta producción académica dedicada a debatir la falsa neutralidad del conocimiento y los presupuestos objetivistas y asépticos de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular. En este proceso, "las epistemologías feministas, más que abrazar un relativismo desaforado, ha buscado construir perspectivismos que sitúen a quien conoce y que revelen desde dónde se observa, pero también desde dónde se habita e interviene dicho mundo" (Pons Rabasa y Guerrero Mc Manus, 2018, p. 9), buscando eliminar toda pretensión de construcción de un conocimiento universalizante, transhistórico y descarnado.

La reflexión acerca de los procesos de gestación y puerperio por parte de investigadoras durante el trabajo de campo no es novedosa. Ya en 1972, Margaret Mead analizaba en su autobiografía los entrecruzamientos entre su vida personal y profesional, destacando particularmente las implicancias de su embarazo y abuelazgo en su producción científica. Años más tarde, en 1999, Anne Balsamo afirmó que los embarazos -es decir, las corporalidades visiblemente embarazadas- producen interacciones particulares en la experiencia etnográfica. Sin embargo, son pocos los trabajos que en la actualidad reflexionan acerca de los atravesamientos de momentos claves de la maternidad -como son la gestación y el puerperio- en el trabajo de campo.

Algunas reflexiones situadas

Me interesa presentar aquí algunas características que asumió mi propio embarazo en el trabajo de campo junto a mujeres productoras que sintetizaré a partir de cuatro ideas centrales: los embarazos y maternidad dotados de politicidad, el embarazo como vínculo, el embarazo como nueva lente y los embarazos atravesados por la

desigualdad. Se trata de aproximaciones provisorias en el marco de mi proceso de investigación y que no pretenden abarcar la multiplicidad de experiencias, sino abrir diálogos acerca de la imbricación de procesos que en apariencia son personales y singulares y la producción de conocimientos situada.

Los embarazos y maternidad dotados de politicidad. Si indagamos desde la óptica de los estudios de género, las investigadoras feministas han realizado un laborioso camino en las últimas cinco décadas en el que no solo han elucidado los mecanismos de opresión y subordinación de género, sino que han realizado una crítica estructural a las concepciones binarias del mundo y a la relegación de las mujeres al ámbito privado, politizando la vida cotidiana con la popularizada consigna "lo personal es político" (Millet, 1995). De este modo, los asuntos que pertenecían a la esfera privada hasta ese momento cobraron relevancia política y entonces académica. Este es un punto de partida fundamental: desde allí podemos comprender la relevancia pública no solo de las experiencias de maternidad que investigamos sino de los procesos de gestación de las investigadoras, y construir el proceso de producción de conocimientos como una relación sujete-sujete en que ambas figuras están atravesadas por la decisión epistemológica y política de analizar vivencias aparentemente personales e individuales desde perspectivas feministas que recuperen su dimensión política.

El embarazo como vínculo. Como ha afirmado Balsamo (1999), los embarazos físicamente visibles producen interacciones sociales específicas, en los que la mujer es leída socialmente como una mujer-embarazada antes que cualquier otra identidad significativa. El embarazo visible durante el trabajo de campo ha modificado sustancialmente mi relación con las mujeres del periurbano platense: mi identidad como investigadora y como trabajadora social -que, aun intentando construir vínculos horizontales, me asignaba un estatus jerarquizado respecto a ellas-, fue desplazado para darle lugar a una nueva identificación como embarazada y futura madre que nos igualaba e, incluso, me permitió cierto lugar de aprendiz de sus saberes y experiencias vinculadas a la maternidad.

El embarazo como nueva lente. En un artículo que indaga los usos del embarazo en el trabajo etnográfico, Verdenelli (2021) recupera que, para Kunin (2019), "su propia maternidad fue una llave que le permitió no solo ingresar de manera más profunda al trabajo etnográfico, sino que fue una condición que le permitió movilizar preguntas y respuestas frente a lo que miraba, escuchaba y escribía" (Verdenelli, 2021, p. 300). La autora destaca que fue su propia vivencia de maternidad la que le permitió advertir la centralidad que adquiría en el territorio que ella investigaba la identidad de las mujeres en tanto madres, tanto en la acción privada y pública.

Con las mujeres del cordón hortícola sucedió algo similar: sin dudas, fue a partir de mi proceso de identificación como madre que advertí la centralidad de tal identidad en sus vidas. Anteriormente, al haberlas comprendido como mujeres productoras que organizan sus vidas en torno al trabajo productivo y los cuidados, mis interrogantes se vinculaban más con la vivencia de la sobrecarga del trabajo que con la maternidad como experiencia en sentido amplio. Mi gestación y puerperio me permitieron reflexionar y profundizar teóricamente acerca de la maternidad, comprendiéndola como una vivencia que abarca los cuidados pero que los trasciende, y construir nuevos interrogantes acerca de las implicancias de la migración en la experiencia de maternar para estas mujeres, los significados que ellas le otorgan a la maternidad y las acciones individuales y colectivas que desarrollan en su vida cotidiana para conciliarla con el trabajo productivo.

Embarazos atravesados por la desigualdad. Desde el inicio de mi investigación -e incluso desde aproximaciones anteriores a los territorios periurbanos-, tomé la decisión de llevar adelante un análisis que articule diferentes ejes de opresión y privilegio que nos atraviesan como sujetas. No son pocas las autoras feministas que han realizado aportes al análisis de la imbricación de opresiones: categorías como matriz de dominación (Hill Collins, 1990), interseccionalidad (Creenshaw, 1991) o imbricación (Falquet, 2022) nos permiten interrogar nuestras experiencias y las de las poblaciones con las que trabajamos, echando luz sobre las desigualdades que se articulan en situaciones concretas y brindándonos herramientas para reflexionar

críticamente acerca de los vínculos construidos entre les investigadores y las comunidades, siempre mediados por instituciones que ocupan lugares diferenciales y jerarquizados en nuestras sociedades.

Cuando comencé a construir mi problema de investigación, mi maternidad fue un punto de partida ineludible. En ese entonces una de mis directoras me propuso que, para comenzar a organizar mis intereses y construir mis interrogantes, realice un listado de todas las tareas vinculadas a la maternidad, especificando espacios, tiempos y características de esas actividades. Por ejemplo, si la actividad era cambiar pañales, listé no solo donde lo hago, sino qué características tiene ese espacio, donde guardo los elementos necesarios, qué tiempos lleva. Si la actividad era llevar a vacunar a mi hija, en el listado figuraba quién lo hace, cuando, donde, como se consiguen esos turnos o información, como nos trasladamos hacia el centro de salud, entre otras características. Se trató de una decisión consciente de partir de mi propia experiencia para comprender otras que trajo consigo el desafío de construir múltiples rupturas y procesos reflexivos necesarios para la producción de conocimiento crítico.

Partir de mi experiencia para comprender otras vivencias introdujo, insoslayablemente, el análisis de la desigualdad en términos interseccionales, recuperando dimensiones o aspectos como la etnización, la clase, la migración, los territorios que habitan y el tipo de trabajo que resultan centrales para comprender las experiencias de maternidad de las mujeres del periurbano productivo.

Conclusiones: diálogos abiertos

Verdenelli (2021) plantea que estar embarazada durante el trabajo de campo permite “notar que nuestros cuerpos son físicos y discursivos a la vez y que, durante la gestación, esos cuerpos suelen volverse más públicos que nunca” (p. 307). Además, destaca que esto puede afectar profundamente nuestro desempeño y a la vez significar una oportunidad valiosa para la reflexividad crítica. Si bien en este trabajo

se han expuesto características del embarazo en mi trabajo de campo que resultaron una oportunidad sumamente interesante para la producción de conocimiento situado, hay reflexiones de investigadoras que han notado ciertas distancias, dificultades en el vínculo o sensaciones de rechazo en la población.

En tal sentido, resulta pertinente sostener la pregunta acerca de los efectos de las corporalidades visiblemente embarazadas en cada proceso investigativo particular y destacar la importancia de una actitud reflexiva y crítica que eche luz sobre la imbricación entre los procesos personales y académicos. Esto implica continuar desandando los binarismos y límites entre lo privado y lo público, lo personal y lo académico, lo productivo y lo reproductivo.

Referencias

Balsamo, A. (1999). Public pregnancies and cultural narratives of surveillance. En A. Clarke y V. Olesen (Eds.), *Revisioning women, health, and healing: Feminist, cultural, and technoscience perspectives* (pp. 231–254). Routledge.

Crenshaw, K. (1991). *Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color* (R. Platero y J. Sáez, Trads.).

Falquet, J. (2022). *Imbricación: Más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza*. Cátedra.

Hill Collins, P. (2017). The difference that power makes: Intersectionality and participatory democracy. *Investigaciones Feministas, 8*(1), 19–39.

Kunin, J. (2019). *El poder del cuidado: Mujeres y agencia en la pampa sojera argentina* [Tesis doctoral, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín].

Mead, M. (1972). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Paidós.

Millet, K. (1995). *Política sexual* (A. M. Bravo García, Trad.). Cátedra.

Mohanty, C. T. (2008). Bajo los ojos de Occidente: Feminismo académico y discursos coloniales. En L. Suárez Navaz y R. A. Hernández Castillo (Eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.

Pons Rabasa, A. y Guerrero Mc Manus, S. (2018). *Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*.

Verdenelli, J. (2021). Etnógrafas embarazadas: Reflexiones sobre el embarazo en el campo. *Avá. Revista de Antropología*. https://www.ava.unam.edu.ar/images/38/n38a13_00.pdf

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

El lento acceso de las mujeres a la universidad pública (1900-1948)

Laura Graciela Rodríguez
lau.g.rodrig@gmail.com
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Palabras claves: universidad pública, mujeres, género, egresadas.

Objetivos y encuadre

La situación actual de la universidad, conocida por todos, se ha visto afectada no solo por el recorte presupuestario sino también en forma indirecta, por el desmantelamiento sistemático de las distintas dependencias estatales dedicadas a las políticas de género que de una forma u otra inciden en las agendas de las propias universidades. Es sabido que las mujeres hoy acceden a la universidad sin ninguna limitación, sin embargo, existe un problema que persiste y es la existencia de fronteras invisibles que las mantienen alejadas de ciertas Facultades y carreras, en general las más prestigiosas y mejor remuneradas. En esta ponencia intentaremos mostrar que esta inequidad tiene una profundidad histórica cuyos orígenes se remontan a los inicios mismos del sistema.

Más específicamente, en este trabajo analizaremos la evolución del número de inscriptas, matriculadas y egresadas de la Universidad Nacional de La Plata entre 1900 y 1948, comparando estos datos con lo que sucedía en las otras cuatro universidades nacionales: Buenos Aires (UBA, 1821); Córdoba (UNC, 1854); Litoral (UNL, 1919); y Tucumán (UNT, 1921); sin contar Cuyo (1939). El corte en la periodización se debe a que disponemos de estadísticas oficiales diferenciadas por carrera y sexo solo hasta ese año.

Como es sabido, entre los varones la mayoría de los egresados de este período se concentró en las carreras de medicina y derecho. Sin embargo, esto no fue así para las mujeres, como quedó demostrado en un temprano estudio que fue el realizado por la Oficina de la Mujer en 1970. Más recientemente, se ha investigado sobre las primeras inscriptas y egresadas de la UBA (Palermo, 2006; Lorenzo, 2016), acerca de su inserción en la Universidad Nacional de La Plata (García, 2006; Arias, 2017; Gómez Molla, 2018) y las primeras egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba (Vasallo, 2019). En estos trabajos se destaca el peso de las parteras o de las farmacéuticas según cada casa de estudio y la escasa presencia de las médicas y abogadas durante la primera mitad del siglo XX.

Como hemos mostrado en otros trabajos, la educación de las mujeres puede ser dividida en dos grandes etapas: una que va desde fines del siglo XIX hasta 1941, cuando ministros de educación, funcionarios y profesores pronunciaron discursos y diseñaron normas destinadas a evitar que las mujeres accedieran a ciertos saberes vinculados a las matemáticas, y a limitar su ingreso a la escuela secundaria y la universidad. Al mismo tiempo, un sector de las jóvenes se resistió activamente a esta exclusión, presionando de distintas maneras a las autoridades. La segunda etapa se inició en 1941, con la llamada reforma Rothe, que habilitó a los egresados de las Escuelas Normales a ingresar a la universidad en las mismas condiciones que los bachilleres, lo que benefició especialmente a las mujeres y cuyos resultados comenzaron a observarse a partir de 1947 (Rodríguez, 2025).

La hipótesis para seguir es que la inserción de las mujeres dentro de la UNLP siguió la tendencia más general y es que la mayor cantidad de inscriptas, matriculadas y tituladas se concentró en la carrera de farmacia, igual que sucedió en las otras universidades. En simultáneo, fueron muy pocas dentro de las orientaciones de las ingenierías.

Como ha sido señalado en reiteradas oportunidades, el conteo de las mujeres en la universidad resulta siempre difícil porque las estadísticas oficiales están dispersas e incompletas. En esta investigación hemos accedido a través de las Memorias a una serie de matriculadas entre 1923 y 1935 de todas las universidades; y a cifras de inscriptas y egresadas correspondientes a 1948.

Desarrollo

Matriculados y egresadas en las Facultades hasta 1935

La UNLP tenía en esos años siete Facultades. La mayor cantidad de matriculadas se concentraba en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Facultad de Química y Farmacia, que tenía una sola carrera, la de farmacia, y dos doctorados (Cuadro 1). En 1933 por ejemplo, eran 407 mujeres en total, de las cuales 189 estaban en Humanidades y 188 en Farmacia (MJeIP, Memoria, 1933). En estos años la universidad no tuvo la carrera de medicina ni de partera. En referencia a las tituladas, contamos con el estudio de Arias (2017) que identifica el número de egresadas por carrera correspondientes a los años 1922,1924-1930 y 1935: las farmacéuticas fueron 178 y las profesoras de Humanidades 177. Cabe señalar que dentro de este número (177) se encontraban varias carreras correspondientes a los distintos profesorados, por lo tanto, las farmacéuticas fueron una amplia mayoría en comparación con las tituladas de un solo profesorado. En 1935 las Facultades que tenían menos mujeres eran las de Exactas y Naturales con cuatro matriculadas y Agronomía con una sola (MJeIP, Memoria, 1935). Ese año no hubo egresadas en las Facultades de Agronomía, Exactas, Veterinaria ni Ciencias Jurídicas (Arias, 2017).

De acuerdo a García (2006) las primeras egresadas de esta casa platense fueron las farmacéuticas (antes de la nacionalización) Celia Zeballos de Heredia e Isabel Baldevidares (1901). Después de la nacionalización, se recibió María Angélica Barreda, quien fue la primera abogada del país (1909) (Corva y Gómez Molla, 2021). En 1911 egresaron las tres primeras ingenieras agrónomas: Ninfa Encalada de Fleury, Amalia Vicentini y Celia Silva Lynch (García, 2006). La primera ingeniera civil fue Beatriz Chirelli de Ciaburri (Arias, 2017) y la primera escribana Juana Silvina Gomila de Merlo (1929).

Cuadro 1. Universidad Nacional de La Plata. Matriculados por sexo y egresadas de las dos Facultades con más mujeres (1923-1935)

Año	Humanidades y Cs de la Educación			Química y Farmacia			Total matriculados	
	Matriculados		Egresadas	Matriculados		Egresadas		
	V	M	M	V	M	M	V	M
1923	75	67	s/d	307	52	s/d	1.314	150
1924	159	115	20	189	56	18	1.571	182
1925	115	131	12	145	72	14	1.452	220
1926	133	158	16	145	72	12	1.385	245
1927	121	198	25	142	96	11	1.497	306
1928	118	141	22	163	79	15	1.038	230
1929	89	129	28	208	121	22	1.100	261
1930	s/d	s/d	35	s/d	s/d	39	s/d	s/d

1932	112	189	s/d	304	155	s/d	1.740	376
1933	112	189	s/d	327	188	s/d	1.918	407
1934	158	202	s/d	126	5	s/d	2.275	428
1935	112	220	7	310	82	25	2.815	444

Fuente: elaboración propia en base a las Memorias y Arias (2017).

Egresadas e inscriptas por carrera y Facultad en 1948

Como ya dijimos, en 1941 se aprobó la reforma Rothe que fue la más importante del nivel medio porque extendió a cinco años los estudios dentro de las Escuelas Normales. Estableció un ciclo básico común de tres años y un segundo ciclo con el cuarto y quinto año diferenciados de acuerdo con el plan del bachillerato o del magisterio. Esta reforma tuvo impacto directo en las mujeres, dado que, con estos cambios, los normalistas –cuya matrícula era casi el 90 por ciento femenina- quedaron habilitados a ingresar a la universidad en las mismas condiciones que los bachilleres. En la UNLP, la cantidad de inscriptas subió de 888 en 1941 a 1.428 en 1948 y el incremento fue más pronunciado en las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales con 143 alumnas nuevas, en Humanidades (114 nuevas) y Química y Farmacia con 100 inscriptas nuevas. Las inscriptas casi no crecieron en Agronomía, Ciencias Físico Matemáticas, Astronomía ni Medicina Veterinaria (Estadística, 1952).

Respecto a los datos estadísticos correspondientes al año 1948 referidos a las egresadas por carrera, mencionaremos que en la UNLP había 10 Facultades y Escuelas Superiores. Del total de egresados (98 mujeres y 595 varones) ellas eran mayoría de profesoras de letras (21), profesoras de filosofía y ciencias de la educación (14) y farmacéuticas (8). Si excluimos a los demás profesorados, le seguían las médicas (6) y las licenciadas en química (5). De acuerdo con Gómez Molla (2018), entre 1931 y 1950 se recibieron casi el doble de profesoras de Humanidades (617) que farmacéuticas (382), más 110 profesoras de bellas artes. Igual que antes, habría que

comparar los números de un solo profesorado de Humanidades con las farmacéuticas. Así también, fue muy importante el incremento de las abogadas (69) y hubo también 34 doctoras en química y farmacia y 31 médicas. A los fines comparativos, en el Cuadro 2 presentamos los datos de las tres carreras con mayor cantidad de egresadas por universidad.

Cuadro 2. Las tres carreras con mayor cantidad de egresadas por universidad. Año 1948

Universidad	Egresadas por carrera (1948)		
UBA	Farmacia (79)	Odontología (68)	Obstetricia (38)
UNLP	Profesorado de letras (21)	Prof. de filosofía y ciencias de la educación (14)	Farmacia (8)
UNC	Obstetricia (44)	Farmacia (35)	Notario (30)
UNT	Farmacia (12)	Profesorado de historia (9)	Profesorado de historia y geografía (7)
UNL	Farmacia (30)	Notario (18)	Partera (12)

Fuente: elaboración propia en base a ME, Estadística, 1952.

En el Cuadro 3 observamos las tres carreras con mayor cantidad de inscriptas por universidad del año 1948. Se puede apreciar que continuaba la tendencia de las mujeres por seguir farmacia, aunque en la UNLP y la UNC estaban primeras otras carreras. En la UNLP fueron 13.106 inscriptos (11.678 varones y 1.428 mujeres) y la

mayor parte de las inscriptas estaba concentrada en abogacía (216), le seguían farmacia (160) y medicina (126).

Cuadro 3. Las tres carreras con mayor cantidad de inscriptas por universidad. Año 1948

Universidad	Inscriptas por carrera (1948)		
UBA	Farmacia (670)	Profesorado de filosofía y letras (471)	Medicina (451)
UNLP	Abogacía (216)	Farmacia (160)	Medicina (126)
UNC	Profesorado de idiomas (354)	Notariado (260)	Farmacia (224)
UNT	Farmacia (51)	Bioquímica (35)	Profesorado de historia y geografía (35)
UNL	Farmacia (286)	Notariado (184)	Medicina (144)

Fuente: elaboración propia en base a ME, Estadística, 1952

Sumando los parciales, tenemos que 1.391 aspirantes se anotaron en farmacia, 1.115 en los distintos profesorados, 721 en la carrera de medicina y 660 a las carreras de notariado (444) y abogacía (216). En suma, se advierte que las nuevas generaciones empezaron a optar por las carreras de derecho en la UNLP, la UNC y la UNL. Como ha sido apuntado, las mujeres que hacían notariado solían continuar con abogacía (Gómez Molla, 2018). La carrera de medicina se ubicó en tercer lugar en la UBA, UNLP y UNL, y disminuyó notablemente la cantidad de inscriptas en obstetricia (293) en la UBA, UNC y UNL.

En comparación con el Cuadro 2 de egresadas, podemos advertir el cambio en las elecciones de las jóvenes: si en la UNLP las tituladas estaban en dos profesorados y farmacia, ahora las inscriptas habían dejado los profesorados y predominaban en abogacía, farmacia y medicina. En la UBA la mayor parte de las tituladas estuvo en farmacia, odontología y obstetricia, y ahora las inscriptas se concentraron en farmacia, un profesorado y medicina. En la UNC las recibidas estaban en obstetricia, farmacia y notariado y las jóvenes se habían anotado en un profesorado, notariado y farmacia. En la UNT las tituladas estaban en farmacia y dos profesorados y las inscriptas añadieron bioquímica, dejando de lado uno de los profesorados. En la UNL las egresadas estuvieron en farmacia, notariado y partera (obstetricia) y se anotaron en farmacia, notariado y medicina.

Si observamos el número de inscriptas por Facultad, se destacan los casos de la UBA y la UNL, donde aparecen nuevas tendencias en la elección de carreras por parte de las mujeres, asociadas al área de economía y de la diplomacia. En la UBA, las tres Facultades con más inscriptas en el año 1948 fueron Ciencias Médicas (1.899), Filosofía y Letras (768) y Ciencias Económicas (749) y en la UNL estuvieron en los tres primeros lugares Ciencias Médicas (645), Ciencias Jurídicas y Sociales (259) y Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas (168). Dentro de Ciencias Económicas de la UBA, las inscriptas se distribuyeron de la siguiente manera: curso preparatorio (294), doctorado en ciencias económicas (267), contador público (81), traductor público (81), calígrafo público (15), actuario (10) y licenciatura para el servicio consular (1). En la UNL, las jóvenes estaban anotadas en las carreras de: servicio consular (81), contador público (40), estadístico matemático (34), licenciado para el doctorado en diplomacia (8), doctorado en ciencias políticas (3) y doctorado en ciencias económicas (2) (ME, Estadística, 1952).

Si bien la figura de la farmacéutica ha sido poco estudiada en este período, observamos que, dentro de las profesiones universitarias, era vista desde el siglo XIX como una ocupación ideal para la mujer, en tanto se consideraba que era un trabajo de oficina que se limitaba a vender y despachar recetas, es decir, no requería

esfuerzo físico o intelectual. El desarrollo en una oficina, como decían, significaba que tenía un horario acotado que incluso podía ser de medio tiempo y que lo hacía compatible con los deberes de madre y esposa (Rodríguez, 2025). De todos modos, no era una carrera donde ellas eran mayoría como en algunos profesorados, sino que, respecto a los varones, las jóvenes siempre fueron menos de la mitad, tanto como inscriptas, matriculadas y egresadas.

Por último, mencionaremos que, igual que sucedía en las otras universidades, en la UNLP en 1948 había habido una sola egresada como ingeniera agrónoma y las inscriptas dentro de las carreras de ingeniería eran 9 en agronomía y 7 en ingeniería hidráulica.

Conclusiones

En suma, a pesar de los avances y como ha sido señalado insistentemente, este proceso de inserción de las mujeres en la universidad está lejos de haber alcanzado la paridad, ya que continúan existiendo serios obstáculos que las mantienen alejadas aún hoy de las carreras más prestigiosas y mejor retribuidas vinculadas con las ciencias exactas y la tecnología.

Referencias

Arias, A. C. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina: Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX* [Trabajo final de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, Universidad Nacional de La Plata].

Corva, M. A. y Gómez Molla, R. (2021). La matriculación de abogada de María Angélica Barreda ante la Suprema Corte de la provincia de Buenos Aires, Argentina (1910). *Revista Historia y Justicia*, (16), 1–26.

De Vedia, E. (1910). *Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria* (Tomos II y V). Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

García, S. (2006). Ni solas ni resignadas: La participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cuadernos Pagu*, (27), 133–172.

Gómez Molla, R. (2018). Universitarias argentinas: Desafío para contarlas. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (18), 1–25.

Lorenzo, M. F. (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad: Las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Eudeba.

Ministerio de Educación. (1952). *Estadística 1948*. Talleres Gráficos de Guillermo Kraft.

Mercante, V. (1908). La mujer moderna. En *El Libro: Órgano de la Asociación Nacional del Profesorado* (pp. 374–385). Imprenta Europea.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1923–1935). *Memorias presentadas al Congreso Nacional por el ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Moore, E. W. (1886). La mujer-madre y la mujer-doctora: Nuevo estudio sociológico. *La Educación, 18*, 290–292.

Oficina Nacional de la Mujer. (1970). *Evolución de la mujer en las profesiones liberales en Argentina: Años 1900-65*. Impresora del Plata.

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología, 4*(7), 11–46.

Rodríguez, L. G. (2025). Universidad y política: El lento acceso de las mujeres a los estudios superiores (1900–1948). *Anuario de la Historia de la Educación, 26*(2). En prensa.

Vasallo, J. (2019). Descorriendo el velo de la presencia femenina en la Universidad Nacional de Córdoba (1884–1920). *Pensamiento Universitario, 18*, 15–27.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Disturbios de género y sexo-subversivos. Recuperación, visibilización y difusión de producción del conocimiento desde una perspectiva transfeminista y sexo-disidente.

Facundo Saxe
facusaxe@yahoo.com.ar
Atilio Rubino
atiliorubino@yahoo.com.ar
Ariadna Quiroga
ariadnamquiroga@yahoo.com.ar
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: disidencias sexuales, disturbios, archivo, producción de conocimiento.

Objetivos y encuadre

Este trabajo describe y analiza las propuestas de un proyecto de investigación y desarrollo en curso ("Disturbios de género y sexo-subversivos. Recuperación, visibilización y difusión de producción del conocimiento desde una perspectiva transfeminista y sexo-disidente", código en trámite) y sus antecedentes en proyectos anteriores (PPID-H068 "Recuperación y difusión de trayectorias de conocimiento producido por mujeres y disidencias sexuales en la carrera de letras de la FaHCE-UNLP", 2020-2022, y Proyecto de Investigación y Desarrollo EH-003 "Un archivo de sentimientos desde los márgenes. Recuperación, visibilización y difusión de géneros y sexualidades en la producción de conocimiento", 2023-2024) y sus principales acciones realizadas y programadas, así como la fundamentación que lo sustenta.

Desarrollo

Los antecedentes, experiencias y desarrollos generados en estos proyectos forman parte de una red más amplia de producción científica de investigación en relación con la recuperación de aportes de saberes y conocimientos producidos en algunos espacios situados de la Universidad Nacional de La Plata, en al área específica de estudios de géneros y sexualidades y, en esta primera instancia, en el marco de las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta ponencia aborda algunos antecedentes, desarrollo y proyecciones de dichos proyectos, que se piensan como producciones abiertas, en proceso y continuidad. Se enmarca, de ese modo, en el trabajo sistemático y transversal con una perspectiva de géneros y sexualidades para pensar la producción de conocimiento.

A partir de los resultados de proyectos anteriores, se busca profundizar líneas de investigación y producción. Por un lado, trabajar con el pasado de la cátedra de Literatura Alemana, el grupo Rorschach y otras instancias ofreció resultados

puntuales de recuperación de producción de conocimiento realizado en esos marcos. Por otro, el análisis de los materiales hallados, por ejemplo, la digitalización y revisión de programas de la materia, así como la realización de entrevistas, ofreció como resultado nuevos desafíos para pensar la producción de conocimiento desde posicionamientos subalternos (tanto a nivel de quién produce conocimiento como de los materiales trabajados en distintas trayectorias de investigación) y la posibilidad de recuperar, visibilizar y difundir el mismo.

Por lo tanto, se continúa con una aproximación a la conformación de genealogías micropolíticas locales en la FaHCE-UNLP en cuanto a la producción de conocimiento desde trayectorias que podríamos considerar subalternas y articuladas desde lo que hoy podemos agrupar bajo perspectiva de géneros y sexualidades, teorías transfeministas y pensamiento sexo-disidente. La investigación tiene como objetivo la recuperación, visibilización y difusión de conocimiento producido en diversas instancias en el marco de la FaHCE-UNLP en relación a géneros y disidencias sexuales (cátedras de la carrera de Letras como Literatura alemana y otras, instancias semi-formales de producción de conocimiento como el Grupo Rorschach de Investigación y Lectura de Historietas, producción de líneas de investigación del pasado de la FaHCE-UNLP como el trabajo realizado por figuras como Ilse Brugger, sólo por mencionar algunos ejemplos). En el proyecto PI+D H003 se comenzó con una profundización en líneas emergentes con el fin de recuperar la producción realizada por distintos grupos de investigación subalternos que funcionan o han funcionado en espacios como la cátedra de Literatura alemana. En ese sentido, se apuntó durante ese proyecto a líneas que se espera profundizar en este proyecto: la producción en el marco de la cátedra de Literatura alemana en el período 2001-2021, los programas de materias que trabajaron género y sexualidades durante la década de los noventa (prestando especial atención a materias como Introducción a la Literatura y los seminarios dictados en esa década) y genealogías del pasado mucho más complejas de recuperar y más distantes en el tiempo que forman parte del pasado de la carrera de Letras y la FaHCE (nos referimos a figuras como Ilse Brugger). Asimismo, el proyecto busca ampliar el alcance y comenzar la reconstrucción de otras

trayectorias dentro de la carrera de Letras, por ejemplo, la de Introducción a la literatura y su inclusión temprana en los programas de la materia de materiales y perspectivas tanto literarios como teóricos considerados hoy queer o sexo-disidentes (como la narrativa de Manuel Puig o los primeros artículos traducidos al español de Judith Butler).

Con esto, nos interesa tanto pensar en la recuperación de producción de conocimiento, pero sin descuidar la posibilidad de dialogar, visibilizar y reconstruir una genealogía y un pasado mucho más lejano en el tiempo. Para esto, el marco teórico de este proyecto se nutre de la confluencia de varias líneas de teorización y perspectivas teórico-críticas: teorías transfeministas, perspectiva de géneros y sexualidades, pensamiento sexo-disidente, teorizaciones queer-cuir-kuir, género y colonialidad (Lugones, 2008; Valencia, 2018), así como estudios sobre memoria reciente y teoría y políticas del archivo.

Con estas posibilidades teóricas nos interesa retomar el conocimiento que fue producido al margen de la hegemonía científica o en tensión con ella, tanto por la enunciación de las personas que construyen el conocimiento (mujeres, disidencias sexo-genéricas) como por determinados materiales muchas veces considerados subalternos (Historietas, cómics, algunas producciones audiovisuales, etc.). Resulta fundamental, en ese sentido, la indagación en el archivo de investigaciones científicas y programas de materias que incluyeron de forma temprana estas perspectivas en clara tensión con el conocimiento más legitimado desde tradiciones patriarcales y heterocentradas. De este modo, se busca también visibilizar una historia de luchas, posicionamientos, disrupciones o disturbios culturales y científicos (Saxe, 2021) muchas veces subrepticia, desde dentro de (y en tensión con) las tradiciones más legitimadas o, incluso, en términos de micropolíticas, cuya influencia muchas veces se irradia de forma sutil e imperceptible y requiere, por eso, de los posicionamientos y perspectivas teóricas más recientes en torno al género, la sexualidad y el archivo para ser desveladas, analizadas y valoradas en su justa dimensión.

En el contexto local de la FaHCE y la UNLP, el avance en políticas de sexo-género viene siendo parte de un sistema de disturbios socioculturales que lideran los avances en ampliación de derechos e inclusión social (nos referimos a los movimientos sexo-políticos feministas de mujeres y disidencias sexuales). Este trabajo busca pensar las trayectorias que han colaborado para que nuestro presente pensado como un momento-laboratorio de experimentación sexual (Perlongher, Foucault) haya tenido un correlato en el sistema científico-académico de producción de conocimiento en las instituciones universitarias. Con esto nos interesa reflexionar sobre qué trayectorias de mujeres y disidencias han producido conocimiento en el contexto de nuestra Facultad en momentos anteriores al que estamos atravesando en el presente. En este sentido, se trata de revisar la trayectoria en la producción de conocimiento y prácticas de enseñanza universitarias desde una perspectiva transfeminista que busca recuperar producciones de mujeres y disidencias sexuales que no necesariamente se hicieron desde un posicionamiento claramente feminista. Al mismo tiempo, se pretende indagar en temas de investigación y prácticas que hayan sido disruptivas con respecto al status quo patriarcal y heteronormativo, más allá de las identidades con las que se identificaban los sujetos que las produjeron. Se trata por un lado de indagar en el archivo documental existente y material, pero también de producir archivo, ya que implica reconstruir ciertos gestos micropolíticos de disrupción de género o sexo-disidente desde la producción del conocimiento para estrechar lazos con el pasado y resignificar de ese modo nuestro presente de cara a la reconfiguración de las líneas a seguir y las nuevas estrategias en contextos que pueden volverse más reaccionarios.

Por otro lado, nos interesa situar el estado actual del tema en las discusiones, debates y tensiones de la producción de conocimiento desde perspectivas transfeministas y sexo-disidentes, así como en la posibilidad de pensar el archivo desde categorías contra-hegemónicas como puede ser el “archivo de sentimientos” (Cvetkovich, 2003). A su vez, nos posicionamos desde una perspectiva transfeminista entendida como articulación entre distintas revoluciones o disturbios en el marco del pensamiento occidental pero también como conjunción y puesta en diálogo de revoluciones vivas

(Valencia, 2010: 178), que se dan muchas veces en las prácticas, aunque no sean enunciadas como tales. La perspectiva implica, por otro lado, tomar a las identidades sexuales y de género no como algo esencialista y biológico sino como posiciones estratégicas que permiten las microrevoluciones disruptivas que hacen avanzar (o permiten las transformaciones) de los métodos, temas, prácticas y tópicos más tradicionales del sistema.

El marco teórico se construye por un lado desde una perspectiva de géneros y sexualidades y, por otro, busca reflexionar sobre la noción de archivo en un sentido contra-normativo, pensando ciertas irrupciones del archivo (o de su huella) como disturbios de género y sexo-subversivos que sacuden (momentáneamente) los modos de producción de conocimiento. A partir de estas líneas se llevará adelante una investigación-deriva del archivo físico y material, pero también al archivo disperso, el archivo (im)productivo y el archivo como cuerpo que siente y construye sentidos, recuerdos, represiones, afectos, entre otras posibilidades.

Por último, este proyecto busca sistematizar dos derivas específicas posibles (no excluyentes de otras posibilidades y ramificaciones) respecto a las genealogías culturales y subalternas iniciadas en los proyectos anteriores: 1) Por un lado, las líneas desarrolladas tanto en la cátedra de Literatura Alemana como en el grupo de estudio y lectura de historietas Rorschach en los últimos 12 años podrían articularse como parte de un sistema de producción de conocimiento disperso y contra-hegemónico que nos interesa recuperar, visibilizar y difundir; 2) Por otro, recuperar trayectorias específicas de producción de textualidades, artículos, libros, tesis, etc. de personas que aportaron al conocimiento generado en la FaHCE en la segunda parte del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, nos interesa como parte de los resultados de recuperación del pasado ya iniciados en el proyecto anterior.

En ese sentido, nos interesa retomar y profundizar en la recuperación de diferentes derivas genealógicas, que analizaremos desde una perspectiva de géneros y sexualidades en diálogo con los estudios sobre archivos, en particular los aportes de la teoría queer para pensar el archivo y las producciones de conocimiento al margen

de lo hegemónico. Entonces, el proyecto pretende aportar en la recuperación de materiales en distintas variantes, pero también en el trabajo con una perspectiva teórica y materiales culturales que tienen una tradición de subalternidad en las políticas de producción de conocimiento. De ahí que la idea de visibilizar, difundir y recuperar forma parte medular de este proyecto. A nivel concreto, nos interesa la edición de materiales textuales y audiovisuales relacionados con ese pasado (por ejemplo, la presentación de la edición de las traducciones inéditas de Georg Kaiser realizadas por Graciela Wamba Gaviña en los años ochenta, actualmente en su última etapa de edición como tarea del proyecto PI+D E/H003 aún vigente), así como la publicación de resultados (la edición de un libro que contenga los aportes de los Congresos de Historietas vinculados a transfeminismos y disidencias sexo-genéricas) y la digitalización de materiales como contribución al reservorio de nuestra facultad (por ejemplo, en la digitalización de los Anuarios de Germanistas vinculados a la producción de la FaHCE-UNLP o la digitalización de los libros editados por Ilse Brugger en la FaHCE-UNLP).

Conclusiones

Este trabajo se combina con la reflexión en torno de la noción de archivo y, fundamentalmente, se utilizan categorías de análisis provenientes de las teorías feministas, las teorías queer, los estudios transgénero y el pensamiento sexo-disidente, así como las derivas teóricas de estos campos vinculadas a las políticas de archivo, en particular el desarrollo teórico queer “Archivo de sentimientos” (Cvetkovich 2003). Asimismo, se trabaja con un enfoque genealógico que piensa la producción de conocimiento del pasado de la FaHCE en virtud del momento presente que estamos atravesando vinculado a los movimientos feministas y sexo-disidentes. La metodología incluye también la realización de entrevistas semi-estructuradas a integrantes o exintegrantes de las cátedras y exalumnos.

Por lo tanto, la metodología consiste en este trabajo documental con los archivos y el análisis crítico del pasado y la producción de conocimiento desde perspectivas

transfeministas y sexo-disidentes. Asimismo, nos interesa el análisis de los materiales para construir genealogías posibles, pero también nos interesa la realización de entrevistas a algunxs referentes vinculados a estos campos de producción de conocimiento, así como diferentes actores del pasado y el presente de la FaHCE cuando pensamos una perspectiva de géneros y sexualidades.

Por último, también nos interesa realizar una indagación sobre la posibilidad metodológica desde una perspectiva sexo-disidente transfeminista, a partir de la posición de val flores (siguiendo los desarrollos de Halberstam) de pensar la disidencia sexual como "una multitud de dinámicas metodológicas carroñeras" (flores 2018, p. 55). Se trata en ese sentido de propiciar un posicionamiento situado (Haraway, 1995). Por lo tanto, este proyecto abordará los materiales de archivo por fuera de la heteronorma cispatriarcal para construir una modalidad de análisis sexo-subversiva fluida, tóxica, contaminante, en contradicción y tensión, "carroñera" de todo lo que un sistema heteronormado pretende borrar, invisibilizar o exterminar. La revisión del pasado siempre se hace desde una perspectiva del presente, por tanto no se pretende una reconstrucción completa sino la recuperación y revaloración desde perspectivas presentes de disturbios (Saxe, 2021) micropolíticos de género y sexualidad a partir del análisis documental (programas de materias y seminarios, artículos de investigación, tesis, etc.) y de la recuperación de las historias personales que fueron atravesadas por esos disturbios en la formación de investigadores y docentes.

Referencias

Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos: Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Bellaterra.

flores, v. (2013). *Interruqciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.

Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Egales.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza* (pp. 313–346). Cátedra.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

Saxe, F. (2021). *Disidencias sexuales: Un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contra-vitales*. Ediciones UNGS.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.

Valencia, S. (2018). El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade*, (22), 27–43.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Entre copas, cuerpos y saberes: una praxis feminista sobre salud menstrual en la universidad pública

Carolina Suau Charo Solis
csolis@unsam.edu.ar, carolina.suau.1993@gmail.com
Mariana Rosende
mrosende@unsam.edu.ar
Universidad Nacional de San Martin

Palabras clave: política universitaria, salud menstrual, investigación-acción

Objetivos y encuadre

Esta ponencia recupera una experiencia de investigación-acción situada en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), llevada a cabo entre 2021 y 2023, en el marco del proyecto "Gestión Menstrual: abordaje en el marco de la conformación de una ESI universitaria". El objetivo fue indagar las relaciones entre menstruación y universidad, a partir de una intervención orientada a la promoción de derechos, la producción de saberes colectivos y la disputa por sentidos en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en el ámbito universitario.

La iniciativa articuló investigación, intervención y formación a través de encuestas, talleres y la distribución de insumos de gestión menstrual (copas menstruales, toallitas de tela). La perspectiva metodológica y política asumida se propuso desafiar el carácter androcéntrico y biomédico del conocimiento sobre la temática,

reponiendo las experiencias corporales y subjetivas como fuente legítima de saber y señalando la producción estructural de ignorancia sobre la salud menstrual.

Nuestra intervención se inscribe en una tradición de obras epistémicas feministas que cuestionan la neutralidad del sujeto de conocimiento (Haraway 1991; Scott 1992; Harding 1997) y proponen formas diversas de producción desde el cuerpo, la afectividad y lo colectivo. Al emplazarse en el conurbano bonaerense, e proyecto también problematiza las condiciones de posibilidad para desarrollar investigación feminista y situada en universidades públicas atravesadas por desigualdades de clase, género y tiempo.

Desarrollo

a) La pregunta política: ¿por qué hablar de menstruación en la universidad?

El proyecto nació de una pregunta central: si una gran parte de quienes habitamos la universidad menstruamos, ¿por qué no se habla de eso? De ella, se desprendieron otras: ¿Qué efectos tiene ese silencio en nuestras trayectorias académicas y laborales? ¿En qué medida la menstruación se constituye (o no) como un factor desigualador de las trayectorias? Desde estas inquietudes, se diseñó una intervención que combinó diagnóstico - a través de la realización de encuestas -, sistematización de saberes previos y generación de espacios de formación.

El ciclo de talleres “Saberes Colectivos sobre Menstruación” fue el corazón del proyecto: tres encuentros mensuales donde se distribuyeron insumos, se propusieron actividades pedagógicas y se habilitó el diálogo entre personas menstruantes de todos los claustros. Lejos de ser solo una actividad de extensión, el ciclo funcionó como dispositivo político-pedagógico, que pensamos como una experiencia situada de ESI en clave universitaria.

b) Metodología feminista: entre el error, el cuerpo y la afectividad

Nuestra investigación partió de una ética feminista situada, que rechaza la distancia entre quien investiga y quien es investigadx. En este sentido, tal como señala Viviana Mancovsky (2012), fuimos jueces y parte de un proceso en el que estuvimos emocional, política y epistemológicamente implicadxs. Esto se tradujo en una práctica donde el error no fue una falla a corregir, sino una puerta a nuevas preguntas: por ejemplo, un problema técnico en el diseño de la encuesta permitió relevar una gran diversidad de estrategias para gestionar el dolor menstrual, desbordando las categorías previstas y revelando saberes que suelen quedar fuera del radar académico.

La producción de datos combinó encuestas (respondidas por 371 personas de la comunidad universitaria) con registros etnográficos tomados durante los talleres, para lo cual formamos al equipo en técnicas de observación situada. A partir de esos materiales, pudimos trabajar los datos desde conceptos como "injusticia epistémica", "desconexión con el cuerpo", "saber legítimo" y "autoconocimiento" como categoría política.

Además, realizamos una revisión bibliográfica de producciones sobre salud menstrual en Argentina (2012–2021), tarea inicialmente asumida por estudiantes de grado que debieron dejar el proyecto por falta de tiempo entre estudio, trabajo y tareas de cuidado. Este hecho, lejos de ser anecdótico, evidenció cómo las desigualdades sexo-genéricas condicionan incluso la posibilidad misma de investigar. El abandono fue también un dato: mostró los límites materiales de nuestras apuestas metodológicas y reforzó la necesidad de prácticas investigativas sensibles a los tiempos, afectos y vidas reales de quienes las sostienen.

c) Resultados: el cuerpo en el aula, el aula en el cuerpo

Los talleres permitieron que lxs participantes pusieran en circulación saberes largamente silenciados y pudieran legitimarlos como tales. Se habló del miedo ante la primera menstruación, de la vergüenza, de la falta de información, de los dolores

ignorados por la medicina, del uso de la copa como experiencia transformadora, del tabú de menstruar en un cuerpo trans en baños no inclusivos.

El eje de análisis fue doble: por un lado, la desautorización epistémica de quienes menstrúan como portadorxs de saber; por otro, la desconexión corporal producto de esa misma exclusión. Desde ahí, el autoconocimiento emergió como estrategia política y pedagógica para disputar el lugar del cuerpo y de los afectos en la producción de conocimiento universitario.

Conclusiones

La pregunta inicial —¿por qué hablar de menstruación en la Universidad? — encontró múltiples respuestas, pero también una certeza: hablar de menstruación es hablar de desigualdades, silencios estructurales y de las posibilidades de subvertirlos. Lo íntimo no es sinónimo de lo privado; lo privado no debe quedar fuera de lo público. Y si la universidad es un espacio de producción de conocimiento, entonces también debe ser un espacio donde quepa el cuerpo que menstrúa, con sus saberes, dolores y resistencias.

De este modo, la experiencia permitió: (I) instalar el tema en la agenda institucional desde una perspectiva de derechos; (II) producir saberes colectivos desde el cuerpo, la experiencia y el diálogo; (III) cuestionar la neutralidad del sujeto académico y la legitimidad de los saberes biomédicos único; y (IV) proponer una ESI universitaria situada, interseccional y desobediente.

Como toda praxis feminista, no se trató solo de investigar: se trató de intervenir. De generar corrimientos, fisuras, pequeños gestos de cuidado y de fuga que, como dijo una de las participantes, se notaban en la dedicación en cada instancia para la creación de espacios divertidos, abiertos y amables. En términos de bell hooks (2016), una política feminista puede ser una política amorosa: aquella que se produce, en ocasiones, en los márgenes de las instituciones, pero que reivindica el cuidado como parte central de una praxis ética y situada.

Referencias

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.

Blanco, M. (2014). *Cuerpos sexuados, derechos en disputa: Educación, género y sexualidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI.

Flores, v. (2008/2013). *Poéticas de la desobediencia*. Buenos Aires: La Cebra.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

hooks, b. (2016). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Morata.

Mancovsky, V., Juárez, J., y Quintieri, M. (2012). ¿Cómo acercarse a las instituciones? Un proceso formativo hacia el entrenamiento de ciertas competencias del análisis institucional. *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*, 1–9. Sevilla, España: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

Mileo, A., y Suárez Tomé, D. (2018). *Menstruación: Sangre, género y poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Pérez, M., y Radi, B. (2020). La injusticia epistémica y la autoridad de la experiencia. En *Epistemologías feministas* (pp. 117–135). Buenos Aires: CLACSO.

Scott, J. W. (1992). Experiencia. En J. Butler y J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 22–40). Nueva York: Routledge.

Solis, C., Rosende, M., y Suau, C. (2023). ¿Cómo hicimos una investigación feminista sobre menstruación? y Entre el saber y el cuerpo: el autoconocimiento como estrategia. En C. Solis y M. Funes (Coords.), *¿Por qué hablar de menstruación? Hacia una universidad con Educación Sexual Integral* (pp. 13–44). Buenos Aires: Editorial Bosque.

Trebisacce, C. (2016). Feminismos y academia: Negociaciones epistemológicas. En *Saber y poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Young, I. M. (2005). *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. Oxford: Oxford University Press.

Eje temático: 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública.

La enseñanza de la psicología desde la epistemología feminista y los enfoques decoloniales.

Ana María Talak
atalak@hotmail.com
Julieta Karen Malagrina
julieta.malagrina@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata.

Palabras clave: epistemología feminista; decolonialidad; injusticia epistémica, circulación

Encuadre y objetivos

La enseñanza de la psicología en las universidades argentinas ha seguido en general las corrientes teóricas originadas en Europa y en América del Norte. En este sentido, ha predominado un enfoque más tradicional y colonial, que responde a agendas de problemas originadas en la tradición moderna occidental en la que se desarrolló la disciplina y en los contextos locales de las regiones mencionadas. Sin embargo, ha habido diversos momentos en la historia de la formación universitaria de la psicología

en la Argentina donde se ha debatido sobre la producción de conocimiento y su relación con las demandas sociales y el contexto local. Además, la extensión universitaria ha desplegado prácticas más contextualizadas y comprometidas con nuevas agendas. Pero la formación académica y curricular así como la investigación acreditada por las universidades han estado más orientadas a los formatos clásicos de producción y transmisión de conocimiento. La perspectiva de género ha estado presente en iniciativas más acotadas a ciertos espacios curriculares o prácticas específicas. Cabe plantear en este contexto cómo se podría desarrollar una enseñanza de la psicología desde una perspectiva feminista, qué diferencias tendría con otros enfoques y cuál podría ser su impacto en la formación universitaria. Los objetivos del presente trabajo son: 1) informar sobre una materia de Psicología que se enseña en primer año de Psicología en la UNLP, que se basa en la epistemología feminista y se articula con los enfoques decoloniales, 2) mostrar las articulaciones con proyectos de extensión y de investigación de la cátedra con el mismo marco teórico.

Un poco de historia sobre la enseñanza de la materia Psicología I (2007-2025)

La materia Psicología I se dicta en el primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología en la UNLP. Se trata de una materia anual, y es la única correspondiente a la disciplina en ese primer año de estudio. Desde los comienzos de su dictado cuando me hice cargo de la materia, en 2007, se buscó brindar una mirada plural e histórica de la disciplina, mostrando cómo ambos aspectos se relacionaban. Pero además se desarrolló una fundamentación epistemológica de las ventajas antidogmáticas y cognoscitivas de esa pluralidad epistémica de la psicología. A partir de 2010 y 2011, la propuesta explicitó esa fundamentación epistémica con el enfoque del pluralismo epistémico (Kellert, Longino y Waters, 2006), en el marco del desarrollo de enfoques postpositivistas en la psicología (Smith, Harré y Langenhove, 1995), y en 2012 se incorporaron las categorías de las epistemologías feministas de la Standpoint

Theory (SPT) que, junto con las epistemologías de la resistencia (Medina, 2013), fue profundizando en conceptos de esos enfoques para entender la pluralidad y el desarrollo histórico de la disciplina. Continuando con la participación en diversos grupos latinoamericanos, norteamericanos y europeos en congresos internacionales y regionales en América del Sur que desarrollaban enfoques críticos de la psicología y de su historia, comencé a profundizar los enfoques decoloniales, lo cual fue articulado posteriormente en la enseñanza de la materia a partir de 2022 en adelante (Talak, 2022, 2023, 2025).

Características novedosas de la propuesta

La materia aborda en primer lugar una justificación teórica (histórica y epistemológica) de la pluralidad de la psicología, incorporando los aportes de enfoques críticos de la psicología (como los de Kurt Danziger y Nikolas Rose) y, especialmente, de la epistemología feminista de la Stanpoint Theory (Hartsock, 1998; Harding, 2006) que incluye la consideración de los valores epistémicos y no epistémicos en la producción de conocimiento científico, y la posibilidad de construir un mejor conocimiento porque tiene en cuenta la situación de los sujetos (individuales y colectivos) que producen conocimiento, sus ignorancias activas y la dimensión política presente en las relaciones humanas (incluyendo la relación que se establece en los productores de conocimiento psicológico y los sujetos estudiados con los cuales interactúan). Los enfoques decoloniales aportan la consideración de la geopolítica en la producción de conocimiento, teniendo en cuenta cómo en el ideal moderno occidental de ciencia se construyen universales a partir de los problemas y contextos locales. En conjunto, ambos enfoques permiten analizar la pluralidad de corrientes en el desarrollo de la psicología focalizando en: los problemas que se consideran relevantes (teniendo en cuenta el trasfondo académico y social), las elaboraciones teóricas y las intervenciones prácticas que se realizan para resolverlos, las investigaciones que se implementan para poner a prueba esas teóricas y para ampliar los conocimientos dentro de la corriente, los “éxitos” y los “fracasos” que se obtienen, teniendo en cuenta para quiénes son éxitos y fracasos, y finalmente los

límites de esas teorías, investigaciones e intervenciones. Dentro de los límites, se diferencian los límites en cuanto a lo que no se propusieron investigar, mostrando que las teorías parten de problemas y no pretenden explicarlo todo, y los límites relacionados a las ignorancias activas de los investigadores y de sus situaciones materiales, simbólicas y geopolíticas. En cada corriente se trata de identificar: desde qué condiciones y con qué operaciones se construyen "los universales" y se invisibilizan esas condiciones y operaciones; cómo se imponen esos universales en otros ámbitos; cómo son apropiados por otros colectivos que otorgan un exceso de credibilidad a esos productores (generalmente de Europa o América del Norte); cómo se transmiten esas ignorancias activas en la no consideración o en una valoración negativa de los grupos marginados, desfavorecidos, de nuestras sociedades, excluyéndolos de los universales construidos o bien, incluyéndolos como formas patológicas, desadaptadas o incivilizadas. Lo geopolítico atraviesa estas consideraciones y permite identificar mejor quiénes, individual o grupalmente, permanecen como exterioridades, por razones de género, raciales, de clase social, de origen nacional, etc.

De esta manera, la consideración de los valores éticos y políticos como inherentes a la producción del conocimiento en todos los niveles (no solo en su aplicación) sirve para potenciar el aprendizaje de la psicología no como un saber neutro valorativamente, sino como un saber que puede reforzar formas de exclusión, o bien, ser crítico y producir conocimientos liberadores, en el sentido de que detecten las injusticias epistémicas presentes en sociedades desiguales, que terminan reforzando esas desigualdades (Talak, 2019). Se trabaja entonces con la pluralidad de enfoques y corrientes, mostrando sus posibilidades, sus límites, sus valores epistémicos y no epistémicos.

Relaciones con la investigación y la extensión en la cátedra

El enfoque de la materia se vincula estrechamente con proyectos de investigación histórica y con proyectos de extensión en marcha hace varios años.

El proyecto de extensión es desarrollado por la Profesora Adjunta de la cátedra, la Dra. Julieta Malagrina. Viene desarrollando desde hace 13 años un trabajo en equipo en la comunidad Quom en la zona del Gran La Plata. Desde las categorías trabajadas en la materia fundamenta intervenciones comunitarias promoviendo formas de abordar las desigualdades de género en la comunidad, promoviendo derechos y generando políticas activas de inclusión y desarrollo (véase, por ejemplo, Malagrina,

2022). Estudiantes desde primer año de la carrera participan en el proyecto, aprendiendo a reflexionar sobre los valores no epistémicos presentes en situaciones concretas y a intervenir para transformar la realidad. Esto incide en su propia formación profesional, como aprendizajes de alto impacto en el nivel universitario. Revisan en realidades sociales concretas procesos de estigmatización y exclusión de grupos humanos y actúan cuidadosamente para evitar que categorías científicas de la psicología justifiquen o psicopatológico en esa exclusión (Malagrina et al, 2022).

Los proyectos de investigación histórica se abocan a mostrar en temáticas específicas las relaciones entre el orden social y la producción de conocimiento en psicología, teniendo en cuenta problemas, valoraciones, formas de reproducción social, innovaciones, prácticas liberadoras, en la historia de la psicología en la Argentina, desde los mismos marcos trabajados en la materia, la epistemología feminista de la Standpoint Theory y los enfoques decoloniales. Si bien los artículos producidos son numerosos, se puede encontrar una muestra representativa de la producción de investigación de los miembros de la cátedra en el libro en prensa Psicología y orden social en la Argentina (2026), que recoge investigaciones producidas en proyectos anteriores (Talak y Malagrina, 2017). Además, se intenta establecer un diálogo con los actores sociales actuales, en donde la historia permita nuevas preguntas a las prácticas actuales, y los problemas relevantes en la actualidad favorezcan nuevas indagaciones históricas, como se está realizando en el marco del Proyecto vigente (Talak y Malagrina, 2023), jornadas sobre la Ley de educación Sexual Integral, en la que se trabajan en diálogo enfoques históricos y abordajes actuales, con investigadores, profesores, y trabajadores en el campo de la salud mental en escuelas

(I Jornada organizada en 2023, II Jornada organizada en 2025, Julieta Malagrina como coordinadora general).

Otra línea de investigación histórica dirigida por la Dra. Mariela González Oddera y el Dr. Sebastián Benítez, ambos profesores de la cátedra, se centra en el estudio de los feminismos presentes en la carrera de Psicología, en el último cuarto del siglo XX, teniendo muchos elementos del marco teórico de la materia en el marco historiográfico utilizado (véase, por ejemplo, González Oddera y Benítez, 2023). Incluyen la indagación de los procesos de recepción y circulación del feminismo, los estudios de la mujer y los estudios de género en la UNLP a fines del siglo XX.

Reflexionan sobre el rol de las ideas feministas en la UNLP en la docencia, la investigación y la extensión. Analizan las vías de implantación y difusión de los distintos feminismos; cómo circularon en instituciones ligadas a la vida universitaria y profesional de la ciudad de La Plata (ámbitos extrauniversitarios) y cómo se articularon las diferentes vías de trabajo de los estudios académicos sobre el tema y las organizaciones de militancia por los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales.

Los trabajos producidos en el marco de estos proyectos son incorporados también en la materia Psicología I, al abordar el desarrollo de la psicología en la Argentina, desde el mismo enfoque explicitado en la primera unidad.

Conclusiones

Frente al problema de cómo plantear la transmisión del conocimiento psicológico de una manera crítica, epistemológicamente fundada, valorando la pluralidad, mostrando los valores políticos y éticos presentes en las prácticas y conocimientos de la disciplina, como algo que hay que examinar asumiendo opciones y sus consecuencias; la propuesta de enseñanza descripta es un ejemplo concreto de cómo se puede llevar a cabo. Además, fundamenta prácticas de extensión y prácticas de investigación en historia de la psicología innovadoras y productivas, no

reproductoras de sesgos tradicionales, que aportan con abordajes concretos a la psicología y a su estudio histórico. La epistemología feminista aporta a la tematización de las injusticias epistémicas sostenidas en injusticias sociales, a la consideración de lo político presente en las relaciones humanas, que inciden en los desarrollos subjetivos e intersubjetivos y en los conocimientos que se producen sobre esas subjetividades.

Referencias

González Oddera, M. y Benítez, S. (2023). Recepción y circulación de saberes en la UNLP. Feminismo, estudios de la mujer y estudios de género (1983-2000). Proyecto acreditado, 2023-2024. Facultad de Psicología, UNLP.

Hartsock, N. (1998). *The Feminist Standpoint Revisited and Other Essays*. Westview Press.

Kellert, S.; Longino, H. y Waters, C. K. (Eds.) (2006). *Scientific Pluralism*. Univerity of Minnesota Press.

Malagrina, J. (2022). *Entretejiendo derechos de niñez, adolescencia y colectivos Quom. Historias en diálogo*. Proyecto de extensión, programación 2022-2023. Facultad de Psicología, UNLP.

Malagrina, J., Arpone, S. y Digiano, A. (2022). *Tradiciones, apropiaciones y elecciones: cuentos que traman historias.* X Congreso Nacional de extensión. 19, 20 y 21 de octubre de 2022. UNLPam.

Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistence*. Oxford University Press.

Smith, J.; Harré, R. y Langenhove, L. Van (1995). *Rethinking Psychology*. Sage. Talak, A.M. (2019). Conhecimento e política na história da psicologia: a injustiça epistemica como categoria meta-histórica. *Boletim da Sociedade Brasileira da História da Psicologia*. Vol. 2 (3), 44-52.

Talak, A.M. (2022). Psicología, colonialidad y procesos de decolonización.

Revista de Psicología, 21(2), 88-100.

Talak, A. M. (2023). *Módulo 1: ¿Qué es la psicología? Enfoques teóricos para abordar la pluralidad y la historicidad de la psicología* (6° edición revisada), Facultad de Psicología, UNLP.

Talak, A. M. (2025). *Programa de Psicología I*. Facultad de Psicología, UNLP.

Talak, A. M. (Coord.) (2026). *Psicología y orden social en la Argentina (1900-1955)*.

EDULP. *En prensa*.

Talak, A. M. y Malagrina, J. (2017). Psicología y orden social: controversias teóricopolíticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990). Proyecto de investigación acreditado, 2017-2022. Facultad de Psicología, UNLP.

Talak, A. M. y Malagrina, J. (2023). *Psicología, educación y orden social (Buenos Aires – La Plata, 1984-2025).* Proyecto de investigación acreditado, 2023-2026. Facultad de Psicología, UNLP.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

Enseñanza feminista del derecho:

Sistematización de experiencias en la materia "Trabajo, Género y Economía del cuidado" de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

Berenice Laura Timpanaro
ltimpanaro@derecho.uba.ar
Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Palabras clave: universidad pública; feminismos; producción de conocimiento; metodologías feministas; docencia feminista.

Objetivo y encuadre

El objetivo de este texto es sistematizar mi experiencia docente en la materia "Trabajo, género y cuidados" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Puntualmente, reflexionar sobre mi experiencia de enseñanza del derecho en otras propuestas que no son la carrera de abogacía, es decir, una docente

abogada al frente de un aula cuyos trayectos formativos no son centralmente en torno al derecho.

A modo de descripción de la materia, se inició en el año 2019 y continúa ofertándose hasta el día de la fecha. Se trata de una materia optativa albergada dentro de la carrera de Relaciones del Trabajo, pero, además, está abierta al resto de las carreras de esa facultad por formar parte del Circuito de Formación Feminista (CirFem). El equipo docente funciona a modo de pareja pedagógica con una perspectiva que busca construir interdisciplinariedad en el enfoque. Junto con la titular de cátedra, que es profesional de relaciones del trabajo con amplia trayectoria en gestión universitaria feminista, hemos logrado generar una dupla interesante para el abordaje de las temáticas del mundo del trabajo, situación reforzada por la reciente incorporación de otra profesional de esa disciplina, docente con formación en temáticas sindicales.

Para conceptualizar la sistematización de experiencias, recurro a Jara (2018). El citado autor sostiene que no se trata de mirar hacia atrás para apropiarnos de lo ocurrido en el pasado sino principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas (Jara, 2018, p. 21).

Es por eso por lo que, siguiendo a este autor, este texto busca ser una reflexión analítica de una práctica vivida, que procura reconstruir ordenadamente lo ocurrido, con una mirada crítica y que produzca nuevos conocimientos. Para potenciar estas experiencias, con el objeto de aportar al desempeño docente y generar un diálogo hacia el futuro.

Desarrollo

Recuperar mi experiencia personal no busca promover una mirada individualista, sino que, todo lo contrario, procura reconocer que mi posición personal (mujer cis, madre, trabajadora, abogada y docente de la universidad pública en una materia con perspectiva de género) es política, porque teje una trama más en la vida cotidiana e historia de la universidad pública. La filósofa Suárez Tomé (2020) al destacar la potencia del lema "lo personal es político", sostiene que no sólo busca desnaturalizar las relaciones de dominación en lo privado y lo doméstico, sino también, aquellas que transcurren en la esfera de lo público, tal como es el aula y la universidad (en tanto ámbitos de trabajo, ciencia y educación), que son repensadas desde una óptica feminista.

La materia es hija de un contexto histórico específico y refundante: la irrupción del Ni Una Menos en el año 2015 en la escena pública. Significó un cuestionamiento feminista hacia la violencia y la discriminación estructural permeada en toda la sociedad, de la que la Universidad Pública es parte. La materia, entonces, se centraba en una deuda de las currículas y programas de estudios de materias troncales que no contienen temáticas específicamente enfocadas en el género y en la diversidad.

La invitación a formar parte de esta materia devino en reconocer que nuestra formación específica del tema se dio dentro del tramo universitario de posgrado (las falencias todavía se sitúan en los estudios de grado) y, además, en espacios de educación informal a partir de curiosidades colectivas para adentrarnos en los debates de determinados temas feministas. Así, la construcción del programa para un trayecto específico para carreras de grado fue un desafío creativo, que buscó volcar nuestras nuevas preguntas e ilusiones en una propuesta formativa que contagie esos sentimientos y proyectos. La propuesta parte de negar la neutralidad de las miradas en torno al trabajo y generar pensamientos en torno a ese objeto de estudio desde una interseccionalidad, proponiendo a lxs estudiantes la producción de conocimiento en tanto sujetos protagonistas de la transformación de esas desigualdades. Buscamos redefinir los marcos de interpretación buscando nuevos

modelos de intervención, generando un programa que reconozca los márgenes patriarcales impuestos en los estudios universitarios de grado.

La selección del material bibliográfico se centró en recuperar voces feministas no sólo dentro de la academia, sino también por fuera, porque el pensamiento crítico en América Latina no siempre se vuelca en libros y artículos académicos. Por eso, fue importante recuperar la historia oral: entrevistas, reportajes, discursos de liderezas. Además de estudios específicos de la economía feminista, cuidados y de la división sexual del trabajo, en el programa se encuentran distintas normativas vinculadas con derechos de las mujeres y diversidades en el mundo del trabajo. Es decir, se contempló la enseñanza en derechos humanos y un enfoque de género que atraviese la dimensión laboral de la vida. La decisión de ruptura epistemológica fue cuestionar el androcentrismo jurídico para construir un programa de estudio con las principales normativas que ponían en valor las demandas por la justicia social y dignidad. Es decir, para estudiar el mundo del trabajo y sus derechos, no íbamos a arrancar sólo por la Ley de Contrato de Trabajo actual, ya que justamente por los cambios del mundo del trabajo, deja y ha dejado afuera muchas situaciones dejando a colectivos de trabajadorxs en situación de vulnerabilidad y desprotección. Comenzamos entonces con la normativa internacional, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), los Principios de Yogyakarta, convenios OIT y nuestra constitución nacional (con la jerarquización constitucional del derecho internacional de los derechos humanos y las medidas de acción positiva por la igualdad). Recién luego, avanzamos por la enseñanza de las leyes locales: Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; las distintas leyes de cupo laboral, la ley de identidad de género, la ley de contrato de trabajo y el Código Civil y Comercial.

Cuando a la clase planteábamos que se iban a estudiar estas normativas y decisiones judiciales y preguntábamos si habían estudiado algo así anteriormente, lxs estudiantes nos respondían que "nunca habían estudiado leyes" (recordemos que forman parte de carreras como sociología, ciencias de la comunicación, ciencias políticas, trabajo social y relaciones del trabajo). Obvio que esa respuesta era con cara de miedo ante lo desconocido. Aunque en los últimos años, esa respuesta ha ido cambiando de a poco por la obligatoriedad de la formación de la Ley Micaela. Entonces, para abordar el aprendizaje de estas normativas, planteábamos la importancia de conocer sus núcleos importantes y vincularlas sobre posibles prácticas profesionales de cada carrera.

En el desarrollo de estos núcleos la teoría crítica del derecho me sirvió como herramienta pedagógica principal para la enseñanza y aprendizaje del derecho en aulas que no son de la carrera de abogacía. Los aportes de esta teoría crítica, profundamente latinoamericanos, sostienen de manera breve, que el derecho es una práctica social discursiva que produce acuerdos y desacuerdos y se expresa en algo más que palabras, también en representaciones (así lo han insistido E. Marí, C. Cárcova y A. Ruiz, entre otrxs). De esta manera, plantear en el aula a la ley no como algo dado, natural y a-histórico, sino como resultado de un conflicto expresado en un tiempo y lugar determinados, con actores específicos en un proceso de luchas por el sentido de las palabras y por concretar esos términos en la realidad, me permitió contextualizar el cruce de dos luchas por derechos: de los feminismos y de los movimientos de trabajadorxs. Los derechos se expresan en lenguaje, en palabras y esa pugna por lo escrito y de qué manera escribirlo merece una profundidad necesaria para tenerla en cuenta al estudiar las leyes.

Traer al aula el dinamismo histórico de los derechos humanos, atravesado por sus peleas por reconocimiento, ejercicio y goce también sirvió para analizar cada normativa abrazada por sus contextos (cada texto legal tiene su contexto). La enseñanza de las nociones jurídicas de "violencia" y "discriminación" buscaba internalizar esos conceptos entendiéndolos principalmente como mecanismos

patriarcales de obstrucción del ejercicio de derechos hacia las mujeres y disidencias, sin perder de vista la interseccionalidad. Porque es difícil poner en palabras y explicar a la violencia y discriminación estructural cuando es algo cotidiano y naturalizado que nos atraviesa corporalmente. De ahí que resultó complejo el debate de estos conceptos jurídicos. En las discusiones en el aula, parecía que estos conceptos normativos de violencia y discriminación se les alejaba de sus vivencias personales, pero cuando se desmenuzaba en sus dimensiones esos conceptos se les hacían un poco más cercanos. Comenzábamos con la pregunta invitando a reflexionar sobre esos conceptos: ¿cómo pueden definir la violencia de género? ¿cómo pueden definir la discriminación en razón del género? ¿Hay similitudes y diferencias entre ambos conceptos? ¿Son o no lo mismo? De ahí, de ese torbellino de ideas, comenzábamos un camino para acercarnos a la conceptualización propuesta en la normativa. A veces en el aula nos han preguntado de qué sirve estudiar lo que dice la ley, ya que hay una distancia muy grande con lo que ocurre en la realidad, y de ahí, propusimos que la definición normativa de estos fenómenos se conciba como un piso importante para definir obligaciones del Estado frente a los mismos, además de teorizar y proponer o amplificar sentidos y conformarse como plataformas políticas. Se trata, en definitiva, de concebir al derecho como herramienta histórica que puede ser de transformación o de perpetuación de las asimetrías de poder. También respondimos que es nuestro derecho ponerle nombre a nuestro sufrimiento y de ahí, se desprendía otra discusión sobre la nominación: ¿es violencia, discriminación, opresión o subordinación? Resulta llamativo que a pesar de recuperar las distintas nominaciones que los feminismos han utilizado y procurado plasmar en leyes, la principal que inundaba todas las discusiones en el aula era el término de violencia, como la palabra por excelencia descriptiva de la situación actual. Eso nos llevó a reforzar miradas y aportes feministas antipunitivistas en el aula, advirtiendo los riesgos neoliberales de imprimir una mirada individualista centrado únicamente en víctima-victimario que invisibilice la dimensión estructural.

A continuación, quiero desarrollar las instancias evaluativas de la materia. Son dos: una a mitad del recorrido con un parcial escrito, principalmente a modo de reforzar

la lectura de bibliografía y luego, un trabajo final de desarrollo escrito que debe ser defendido de manera oral. En la consigna del trabajo final se planteaba el análisis de algún ámbito organizacional del mundo del trabajo a la luz de los conceptos estudiados en la materia, con una propuesta de transformación de los fenómenos de desigualdad, violencia y/o discriminación advertidos. Entendemos que son inescindibles estos dos aspectos: se produce conocimiento para cambiar la realidad, no porque sí.

Los espacios escogidos por estudiantes no se limitaron sólo al sector público y/o privado, alcanzó también organizaciones gremiales y/o sociales. El abanico de temáticas fue sumamente amplio en todos estos años, desde el arbitraje en el fútbol, industrias del petróleo hasta cooperativas de construcción.

Quiero remarcar que la exposición de trabajos finales se construyó desde el inicio como un momento de encuentro y de compartir el conocimiento producido, porque partimos de que el conocimiento es colectivo. Es un momento de socialización de producciones y reflexiones. Como equipo docente hacemos devoluciones en el sentido de mejorar y fortalecer las miradas y propuestas, siempre poniendo el valor la producción de conocimiento que consistió en la posibilidad de describir y observar un campo delimitado dentro del complejo mundo del trabajo, una toma de posición y las propuestas para la transformación. Estos cierres de la materia han sido momentos de gran riqueza porque quienes somos docentes aprendemos de nuestrxs estudiantes, de sus producciones y de sus maneras de mirar.

A modo de obstáculos, encuentro que el principal es el reconocimiento económico del trabajo docente, que no es rentado. Como madres y trabajadoras, el compromiso en dar clases nos significó una reorganización de los cuidados que redunda en costos económicos que tenemos que cargar en nuestras espaldas, además de gastos de movilidad y horas para la preparación de las clases, corrección e investigación de temas. Esta complicación es una de las principales para poder sostener a largo plazo, una materia de esta índole, a pesar de la suma dedicación que desempeña el equipo docente. Además, muestra lo paradójico del patriarcado: no tenemos salario quienes

nos abocamos a la enseñanza y estudio de la revalorización del trabajo de cuidados, en especial aquél no remunerado.

Conclusiones

La sistematización de mi experiencia de siete años como docente en la materia "Trabajo, género y cuidados" de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, emergente del proceso desatado con el Ni Una Menos, permite reflexionar que la enseñanza del derecho con un enfoque feminista es necesaria para comprender a las normativas como herramientas esenciales para visibilizar y transformar las asimetrías de poder en el mundo del trabajo. Resulta necesario además que, como propuesta de pedagogía feminista, la producción del conocimiento tenga por objetivo la transformación de la realidad y que el aula puede transformarse en un espacio colectivo de producción de conocimientos, que supere la jerarquía docente-estudiante. Luego de todo este recorrido, agradezco a la materia, a quienes la componen, por ser un abrigo y refugio necesario en contextos adversos, por ser un espacio de aprendizaje además de enseñanza y por ser un faro de discusiones en el mundo del trabajo.

Referencias

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Suárez Tomé, D. (2020). 'Lo personal es político' en contexto. En D. Maffía (eds.). *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia*. Editorial Jusbaires.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento

Instrumento para un enfoque interseccional

Karina Elizabeth Vitaller
vitallerkarina@gmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: enfoque interseccional, prácticas docentes, discursos hegemónicos, violencia simbólica.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se enmarca en mi práctica docente en la asignatura Contextos Educativos y Comunicación, asignatura correspondiente al Ciclo Superior de la Carrera Profesorado en Comunicación, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La gestión de este espacio formativo, que llevo adelante desde hace 4 años y en dos cuatrimestres por año, me ha llevado a replantear periódicamente la metodología y los encuadres de mi práctica docente.

Con el devenir de las experiencias, y con la propia deconstrucción de los modelos hegemónicos estructurantes, voy advirtiendo la necesidad de incorporar y poner en común una mirada interseccional para el análisis de los contextos educativos y de les sujetes que participan de ellos; pero no solamente con los contextos donde se va a intervenir, (requisito para la promoción de la asignatura) sino, además, con ese nosotres que conformamos el contexto áulico universitario. Como docente y formadora de docentes, revisar las propias interseccionalidades que convergen en el

aula universitaria para poder así, estudiar y analizar los contextos a intervenir desde este enfoque, se volvió una imperiosa necesidad.

En el espacio áulico universitario, como en todo contexto, convergen paradigmas y algunos resisten más allá del del plexo normativo garante de derechos que rige en nuestro país. Estos paradigmas, traducidos en discursos y prácticas racistas, clasistas, sexistas, capacitistas, heteronormadas, entre otras, ponen en tensión los derechos conquistados por los diferentes colectivos sociales, traduciéndose en prejuicios, estereotipos y violencias simbólicas naturalizadas que encuentran su cauce en un Gobierno que habilita y propicia la despolitización, la desmemoria y el vale todo, cuando de vulnerar derechos conquistados se trata.

Este trabajo pretende compartir un instrumento que habilite miradas y prácticas que aporten al accionar docente en una nunca acabada guía, pero si una plataforma desde donde pensarse y pensar los contextos que habitamos y nos habitan desde un enfoque interseccional, situado, y en protección y promoción de los derechos humanes.

Desarrollo

Considerando los discursos como constructores de realidades, retomo a Gutiérrez (2002), quien analiza la obra de Bourdieu, para decir que existen dos condiciones a considerar para abordar las categorías que pretendo presentar en este instrumento, por un lado, las referentes a lo objetivado, campo (y contexto), “lo social hecho cosas”, y por otro lado, la dimensión de lo subjetivo, “lo social hecho cuerpo”, el hábitus: El discurso subjetivado. Estos discursos se constituyen en plataformas desde donde pensarse e identificarse y también desde donde ser pensades y narrades.

Estos procesos de subjetivación se dan en el marco de relaciones desiguales, marcadas por atributos y distinciones basadas en la portación de diferentes capitales, los cuales se constituyen en válidos o valiosos según el contexto donde se producen estas relaciones.

Frente a lo discursivo, se pueden dar prácticas de asimilación, de resignificación, pero también de resistencia a los mismos, sin embargo, estos procesos de resistencia pueden verse obstaculizados por la masividad y repetición de estos en diferentes espacios de interlocución, de interacción y socialización, que muchas veces se presentan como legítimos y de referencia. Así mismo, es posible que también estos procesos de resistencia estén condicionados por las propias estructuras subjetivas, construidas por los mismos condicionantes sociales heredados e internalizados por la cultura y contextos transitados. Es por ello que, asirse de herramientas de identificación, de desnaturalización, de resignificación y de emancipación frente al discurso hegemónico, se vuelve una tarea muy compleja, aunque no imposible de llevar adelante.

El discurso hegemónico, se presenta como un discurso basado en criterios de tipo racista, colonialista, heteropatriarcal, sexista, clasista, binario, capacitista, especista, moralista, meritócrata, entre otros criterios posibles que propongo desmontar. Todas estas prácticas discursivas se constituyen en prácticas de violencia simbólica(Bourdieu,1994), entendiendo por ellas, aquellas violencias donde quien "domina" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de les "dominades", les cuales, no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, hecho por el cual se constituyen en "cómplices" de la dominación a la que están siendo sometides, esta complicidad se de forma involuntaria, al no poder reconocer la imposición de estos sentidos.

Es en este sentido que se vuelve imperioso introducir una perspectiva interseccional y situada en nuestra práctica docente, que permita desmontar estas violencias, identificar sus mecanismos y formas de operar a través del discurso subjetivado.

Para ello, es que hace años vengo trabajando en un instrumento que permita identificar en forma de criterios o recursos, una serie de estrategias discursivas que operan de forma funcional al modelo hegemónico dominante. Me propongo de esta forma, leer los contextos, como contextos discursivos, entendiendo lo discursivo desde un sentido amplio. Señala Verón (1998) que es sólo en el nivel de la

discursividad donde el sentido manifiesta sus determinaciones y los fenómenos sociales develan su dimensión significante. La teoría de la producción de sentido señala que; es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social.

De este modo, sostiene Verón, que el análisis de los discursos sociales abre el camino al estudio de la construcción social de lo real. Toda producción de sentido tiene una manifestación material. Esta materialidad es el punto de partida de todo estudio empírico de la producción de sentido. Lo que llamamos discurso, por ende, es una configuración espacio-temporal de sentido y que se da sobre un soporte material (texto, imagen, cuerpo, etc.) que son fragmentos de la semiosis.

Teniendo en cuenta entonces, estas necesarias especificaciones, intentaré esbozar estos criterios que comencé a delinear en mi TIF de grado (Vitaller et al.,2019).

Como señalé con anterioridad estos criterios detentan constituirse en una plataforma que permita ampliar la mirada, complejizar los análisis, deconstruir los sentidos instituidos, tensionar el sentido común, identificar las marcas y huellas que dan cuenta los modos en que lo discursivo detenta la construcción del sentido común de lo real, a veces invisibilizando, otras ocultando, otras espectacularizando, otras criminalizando, otras normalizando, negativizando, y otros mecanismos que iremos deconstruyendo.

No es una lista acabada, dejo en manos de les lectores, sepan enriquecerla y circularla.

Criterio de visibilidad/invisibilidad: Se refiere a la construcción de lo que puede ser mostrado, y lo que no. Aplica a estéticas, identidades, voces, escenarios, prácticas, formularios, aspectos edilicios, etc. ¿que se observa y que no? ¿Qué queda oculto?,¿Qué identidades, estéticas, conductas, prácticas podemos ver y cuáles no? ¿Qué escenarios, qué contextos son visibilizados y cuáles no, o de qué manera?

Criterio de credibilidad: ¿qué lugar se da a las voces, opiniones, figuras de autoridad? ¿Cuál es el discurso legítimo?, ¿quién, quiénes lo detentan?, ¿de qué

formas, en qué ámbitos?, ¿a través de qué lenguas y lenguajes? Criterio moralizante: Se refiere a aquellos discursos que sancionan prácticas, conductas y voces en relación con lo que hegemónicamente vinculamos a lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto. ¿desde qué ideal modélico se sanciona y se evalúa?, nos referimos a conductas, prácticas, estéticas, vocabulario, entre otras

Criterio Heteropatriarcal: Lo podemos visualizar en el reconocimiento de la supremacía del género Cis masculino por sobre otras identidades sexogenéricas y lo hetero por sobre otras orientaciones sexogenéricas posibles. Lo podemos ver en recursos como el hombre más fuerte, más inteligente, más práctico, más exitoso, más poderoso, lo heterosexista lo podemos advertir en las representaciones sobre parejas, familias, etc. podemos advertir muchas veces un Criterio sexista: en aquellos relatos que promueven un tratamiento diferenciado entre personas en razón de su sexo biológico (desde una perspectiva binaria) y basada en los estereotipos atribuidos culturalmente sobre cada une, propiciando a través de la exageración de estos atributos, vínculos competitivos. A este criterio también podemos añadir el Criterio binario, se refiere a aquellos enfoques basados en la construcción social que categoriza de manera dicotómica las prácticas, comportamientos, emociones, modales y anatomías humanas en masculino y femenino, sin reconocer otras posibles diversidades. Este criterio se puede observar en la disposición edilicia, baños, por ejemplo. También en aspectos de administración institucional, planillas, formularios.

Criterio racista y xenófobo: (racista: basado en la superioridad biológica y derivada de ella la xenófoba, según el origen): Si bien el racismo subyace todos los aspectos que desigualan las disposiciones sociales, vamos a poner la mirada en aquellos que específicamente se basan en aspectos biológicos.

Se puede reconocer en los enfoques que se basan en lógicas que subordinan a ciertos grupos sociales por su identidad cultural de origen o basados en sus atributos físicos, o resumidos a ciertos estereotipos culturales, también lo podemos identificar en la asociación de éstos con prácticas negativizantes, o en asociaciones discursivas que

atribuyen sentidos favorables a lo blanco en detrimento de lo oscuro o negro. Ejemplos posibles podemos encontrarlos en las estéticas, en las representaciones acerca de lo pulcro, en las asociaciones negativizantes de los grupos subordinados, también cuando observamos determinados grupos subordinados en situaciones menos exitosas, o de forma criminalizante, exótica o espectacularizada.

Criterio clasista: se visibiliza en los discursos que reproducen prejuicios, discriminación y estereotipos vinculados a la cuestión de clase. Si bien también podemos reconocerlo como un criterio racista, este es específicamente basado en la condición de clase subordinada por aspectos económicos o sus expresiones materiales. Podemos advertirlo en las asociaciones vinculadas a los consumos musicales, a determinado vocabulario o expresiones, a prácticas negativizantes que constituyen los estereotipos de los sectores populares, a determinadas estéticas, no sólo de las personas, sino también en los escenarios que se habitan.

Criterio capacitista: está vinculado a los abordajes que discriminan identidades con discapacidad o diversidad funcional. Podemos reconocerlas por asociaciones negativizantes, espectacularizantes, lastimosas, infantilizadas, discapacitantes, o por su misma invisibilización, raya muchas veces con el racismo, ya que se asienta en un modelo de “lo normal”. Criterio especista: son aquellas narrativas que sustentan supremacías entre especies, en detrimento de las cuestiones vinculadas al bienestar animal, la liberación animal, el derecho a la vida y al reconocimiento de los animales como seres sintientes con derechos que protejan su integridad física. Podemos advertirlos en la humanización de les mismes, en las caracterizaciones de animales felices a pesar de que van a ser consumidos o domesticados, sacrificados o en espectáculos de crueldad.

Criterio etario: Se refiere a asociaciones estereotipadas y limitantes vinculadas a la edad. Pueden ser discursos negativizantes, romantizados, discapacitantes, exotitizantes, por ejemplo: juventudes risueñas, exitosas o vagas, traumatizadas, con opiniones invalidadas, peligrosas, con adicciones, o hipertecnologizadas. Niñeces inocentes, risueñas, escolarizadas, en el seno de una familia, traviesas o híper

inteligentes, incompletas, con opiniones invalidadas. Ancianidades bondadosas o con capacidades reducidas, infantilizadas, asexuadas, o patologizadas. Otras expresiones, podrían ser, la de maternidades y paternidades adultas y no jóvenes, estudiantes jóvenes y no adultes, entre otros, naturalizando determinadas a características a ciertas edades y no en otras. Construyendo de esta manera, universos de sentidos generalizados.

Criterio político/ Meritócrata: Se refiere a discursos vinculados a alcanzar el éxito por sí mismo, basados en la idea del esfuerzo, el sacrificio, el mérito o el don. Invisibilizando lo colectivo, las luchas, la conquista, la organización. Destacando que con esfuerzo y determinación todo es posible, negando la desigualdad y la falta de oportunidades.

Criterio colonialista: Hace referencia a aquellos discursos que reproducen una visión del mundo eurocéntrica, occidentalizada, que universaliza saberes, prácticas, valores y normas nacidos en contextos dominantes, negando o subordinando las cosmovisiones, saberes y prácticas de los pueblos originarios, comunidades afrodescendientes y otras culturas subalternizadas. Este criterio se manifiesta en la construcción de estereotipos exotizantes o infantilizadores de estas comunidades, en la imposición de lenguas, sistemas de pensamiento, organizaciones sociales y modelos educativos que invalidan sus propios saberes. También puede observarse en la asociación automática de lo “moderno”, lo “pulcro” y lo “correcto” con prácticas blancas, europeizadas o del Norte Global, mientras que lo “primitivo” y “deficiente” se atribuye a las culturas no occidentales.

Criterio privatizante: Se trata de esas narrativas que resumen determinados conflictos a la esfera de lo privado, negando o invisibilizando las condiciones sociales de producción del contexto que lo hace posible. Deshistorizando, y deslindando responsabilidades de lo público. Podemos ejemplificar este criterio con las violencias por razones de género (s), también aplica a las identidades de la comunidad

LGTBNBQA+ dónde se atribuye la responsabilidad a la persona, muchas veces traumatizando su experiencia identitaria, también a las personas con discapacidad, borrando las responsabilidades del estado ante las barreras que crea para la expresión y experiencia vital de las diferentes comunidades, nombrándolos además "minorías".

Criterio de espectacularización: Se refiere a la construcción de narrativas donde los fenómenos sociales son transformados en espectáculo, despolitizando el conflicto y priorizando el impacto emocional o visual por sobre la comprensión crítica.

Criterio de deshistorización: Ocurre cuando los procesos sociales, culturales o políticos se presentan sin contexto histórico, como si fueran naturales o ahistóricos, dificultando la comprensión de sus causas estructurales.

Conclusiones

Como señalé con anterioridad, este trabajo se asienta en la observación, el análisis y la sistematización de diferentes complejidades que fui advirtiendo en mi práctica docente, en la función pública, en la militancia y en la vida. A medida que voy deconstruyéndome y aportando estas discusiones en el aula, los entreaprendizajes hacen que tanto el trabajo que aquí les comparto, como ese nosotres que construimos con les estudiantes, nos sigamos nutriendo. Anhelo que estos criterios amplíen la mirada y la sensibilidad de quienes trabajamos por tener una patria más justa e igualitaria, una educación transformadora que forme profesionales con criterio crítico y político en el reconocimiento de la diversidad y los factores que operan en lo discursivo que detentan perpetuar un paradigma que se opone a nuestro plexo normativo, que llevó décadas consolidar, dejando luchas y vidas en el camino.

Referencias

Gutiérrez, A. B. (2002). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierradenadie Ediciones.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action. Éditions du Seuil*. [Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Anagrama, 1997].

Verón, E. (1998). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

Vitaller, K., Ceretti, M., Bubenik, M. y López, C. (2019). *Niñeces en escenarios de convergencia mediática: Exploración desde una perspectiva inclusiva, feminista, disidente y en promoción de derechos* [Trabajo integrador final de grado]. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88407

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento en la universidad pública

Historias que abren diagonales para reflexionar sobre la ciencia desde una perspectiva feminista y local. Encuentros entre el pasado y el presente de la UNLP

Ana Carolina Arias
anacarolinaarias212@gmail.com
Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Dulce Daniela Chaves
dulcedchaves@gmail.com
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Gimena Palermo
gimena.palermo.lp@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: mujeres, universidad, reflexividad, cuentos, La Plata.

Introducción

Este trabajo tiene el objetivo de reflexionar sobre el proceso de construcción de un libro dedicado a contar historias de mujeres que formaron parte de la Universidad Nacional de La Plata en diferentes momentos de su historia. Además, la elaboración

de estos relatos nos llevó a una segunda instancia en esta reflexión, vinculada a los modos de construir y pensar las experiencias de las mujeres en las universidades.

Si bien el punto de partida del libro está asociado a visibilizar a las mujeres en la historia de las instituciones de enseñanza y científicas, su intención fue avanzar un poco más allá. Así, además de narrar relatos poco conocidos, también presenta a las protagonistas elegidas desde un enfoque que prioriza la vida cotidiana.

Esta perspectiva buscó, por un lado, romper con los estereotipos asociados con las personas universitarias y/o científicas: varones, blancos, usando delantal blanco y microscopios (Serna-Rosell y Vílchez-González, 2018); imágenes que se han detectado tanto en las niñeces como en personas adultas, generando "creencias y percepciones distorsionadas, producto de una cultura androcéntrica que se perpetúa desde los comienzos de la historia" y que no solo repercuten en todos los contextos sociales; sino que dejan también su impronta en el mundo familiar y educativo (Edelsztein et al., 2020, p. 1).

Por otro lado, intentamos salir de los relatos de las "grandes mujeres" o de las "pioneras", para narrar actividades y prácticas más heterogéneas dentro de la universidad. Esta mirada gestó diferentes reflexiones, tales como: ¿qué es importante para trascender como mujeres?, ¿qué nos transmiten las instituciones respecto de las tareas asociadas a las mujeres "exitosas" ?, ¿debemos ser "exitosas" para que nuestras prácticas sean relevantes?, ¿desde qué parámetros se mide nuestro éxito en la vida académica?

Así, a partir de un proceso de reflexividad colectivo, la construcción del libro permitió establecer un continuo entre el pasado y el presente, entre las mujeres cuyas historias reconstruimos y nuestras propias experiencias como universitarias, como docentes y como formadoras de recursos humanos.

Entendemos a la reflexividad en el sentido que le otorga Rosana Guber, la cual permite "incorporar al investigador al campo de análisis y poner en cuestión su

mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social" (Guber, 2004, p. 77).

Desde esta mirada, es importante reconocer nuestro posicionamiento teórico aprendido en la socialización profesional, pero también que podamos explicitar las actitudes hacia el mundo social, las relaciones sociales y las determinaciones. Esto nos permite dar cuenta de cómo modelamos nuestro quehacer y, al mismo tiempo, cómo son las formas sociales de producción del conocimiento (Guber, 2004).

Asimismo, nos nutrimos de algunos trabajos dedicados a analizar las mujeres en la historia de la ciencia desde enfoques más recientes, como los de Rentetzi (2008), Schiebinger (2004) y Fox Keller (1983). Los mismos aportaron nuevas formas de entender los entornos académicos, sociales, políticos e intelectuales, con detalles del trabajo y la vida privada de sus protagonistas: "No se trata solo de acumular nombres de mujer sino de analizar cómo sus historias de vida configuran en cada momento histórico las prácticas científicas y con ellas la ciencia misma." (Santesmases, Cabré i Pairet y Ortiz Gómez; 2017, p. 400).

Abriendo Diagonales: archivos y ficciones

Abriendo diagonales surgió de un proyecto presentado en la Convocatoria Ideas-Proyecto de Cultura Científica de la Universidad Nacional de La Plata, en el año 2023. El mismo fue elegido por la Dirección de Promoción de la Cultura Científica de la Secretaría de Ciencia y Técnica de dicha Casa de Altos Estudios y fue publicado por EDULP en septiembre del 2024.

El equipo que realizó el libro estuvo integrado por Fernanda Day Pilaría, Gimena Palermo, Dulce Daniela Chaves, Julián Cueto, María Huarte Bonnet, Melisa Auge y Ana Carolina Arias.

El libro, que se encuentra publicado en formato digital y es de acceso abierto, reúne ocho relatos inspirados en las biografías de diferentes mujeres que formaron parte de la Universidad Nacional de La Plata a lo largo del siglo XX. Desde un enfoque interseccional y diverso, que nos gusta describir como diagonal, los relatos tienen el objetivo de dar a conocer diferentes disciplinas, ocupaciones y tareas, así como la vida cotidiana de mujeres y colectivos de mujeres que formaron parte de diferentes ámbitos de la UNLP.

Las preguntas disparadoras del libro invitan a reflexionar acerca de cómo imaginamos a una persona que va a la universidad, especialmente a las mujeres. Estos interrogantes indagan tanto en el presente como en el pasado, permitiendo repensar qué imágenes producimos y cuáles reproducimos sobre las mujeres universitarias, en particular en la historia de La Plata.

Desde este lugar, el libro dialoga con diversas investigaciones que indagan en el pasado de las universidades desde la perspectiva de género. En la Argentina, se han estudiado ampliamente los procesos de incorporación femenina a la educación superior, sobre todo en la ciudad de Buenos Aires (Bonder, 1987; Palermo, 2000; Barrancos, 2000; Denot, 2007; Lorenzo, 2016; Bustelo y Parot Varela, 2020; Lobato, 2022). En los últimos años se ha comenzado a indagar en las particularidades de otras universidades y espacios formativos en todo el territorio nacional. Sobre la Universidad Nacional de La Plata, los trabajos son escasos, pero paulatinamente se evidencia un mayor interés en las intersecciones entre la historia institucional, los aportes locales y las cuestiones de género (Arias, 2018; Cruz, Gianfrini y González, 2021; Gómez Molla, 2024; Ametrano y Carrasquero, 2021).

Aunque el libro no es estrictamente de investigación, sí tuvimos que realizar un trabajo de recopilación y archivo para reconstruir las vidas de las mujeres que elegimos. Nuestro mayor desafío consistió en aproximarnos a sus cotidianidades, dado que no buscábamos hacer un listado de hazañas ni un relato cronológico de momentos académicos. Queríamos mostrar que estas mujeres eran como cualquiera de nosotras. Y como suele suceder en la historiografía de mujeres, muchos detalles

de sus vidas estaban perdidos en las arenas del tiempo. Así fue como, frente a la ausencia que encontramos en los documentos y en la bibliografía académica, nos lanzamos a imaginar, recurriendo a la ficción como herramienta creativa. Así, en el proceso combinamos los datos que se desprendían de las fuentes e imágenes históricas, con condimentos lúdicos y ficcionales.

Los relatos recorren un arco temporal que inicia a fines del siglo XIX y llega hasta la década de 1960. Primero nos encontramos con Ninfa Natividad Fleury, ingeniera agrónoma que comenzó sus estudios en el Instituto de Santa Catalina antes de que la universidad se nacionalizara. Además, trabajaba como maestra y se dedicaba a la crianza de sus cinco hijos/as. Si bien no trabajó como agrónoma, participó activamente de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires y del Centro Nacional de Ingenieros Agrónomos.

Continúa el relato de Virginia Peña, una profesora de matemática que fue convocada para trabajar como calculista o computadora en el Observatorio Astronómico, entre los años 1909 y 1923. En esa época, ese tipo de tareas eran realizadas en diferentes países por las mujeres. Sin embargo, en La Plata, a diferencia de otros observatorios, el pago era equitativo para varones y mujeres.

El siguiente relato presenta a María Angélica Barreda, la primera abogada egresada del país, quien pudo estudiar la carrera sin inconvenientes; pero que, a la hora de matricularse en 1910, tuvo que enfrentar un juicio por ser mujer.

El cuarto texto es plural; narra una comida familiar en la cual se entrelazan las historias de María, Juana, Sarah, Ana y Carmen Cortelezzi, que fueron cinco hermanas nacidas en la ciudad de La Plata, entre fines del siglo XIX y principios del XX. Todas ellas estuvieron vinculadas a las Ciencias Naturales, al Museo de La Plata y a la Universidad Nacional de La Plata en algún momento de sus trayectorias.

La historia que sigue es la de Isabel Hylton Scott, bióloga egresada del Museo de La Plata. En particular, el cuento se centra en un viaje de investigación realizado por ella

y su marido a la meseta de Santa Cruz en 1936, para el cual acondicionaron un ómnibus Chevrolet, para que funcionara como casa y como laboratorio.

A continuación, nos encontramos con una historia que habla de un colectivo: la Escuela de Visitadoras de Higiene Social, creada en La Plata en 1938. Narrado desde la perspectiva de un niño que observa a su madre escuchar la radio, nos cuenta la labor de comunicación que realizaban las visitadoras.

La historia que sigue nos introduce en el mundo del barrio y de una panadera que es famosa por sus tortas. En una ocasión, tiene que llevar una torta para una investigadora del Museo de Ciencias Naturales: Lilia Esther Chaves de Azcona, profesora e investigadora de antropología biológica.

Por último, una historia inspirada en la vida de las artistas Elsa Santanera y Dora Cifone y un encuentro que conjuga creatividad, pinceles y proyectos.

Por otra parte, es importante remarcar que cada relato está acompañado de un dibujo realizado a mano en acuarelas y tintas por la artista barilochense Alicia Pez. Cada integrante del equipo pensó ideas que sirvieron como disparadoras de los bocetos. A partir de las mismas, trabajamos con Alicia para incorporar referencias contextuales y detalles personales en cada imagen. Consideramos que las ilustraciones dialogan con los cuentos, contribuyendo con nuestro objetivo que es acercar las historias a un público amplio, que incluya y priorice a las niñeces.

Cabe destacar, asimismo, que al final de los textos se puede acceder a un código QR, que compila parte de los documentos y fotos que reunimos durante el proceso de creación del libro. Este material abre la puerta para seguir indagando en la historia de la universidad y también para trabajar los cuentos en otros ámbitos, por ejemplo, en espacios educativos como escuelas secundarias.

Palabras finales

Para cerrar, quisiéramos mencionar que estos relatos dialogan con temas que se investigan desde la historia con perspectiva de género. A partir de textos cortos, sencillos, se atisban temáticas que son transversales a varios campos disciplinares y que permiten aproximarse a diferentes dimensiones relacionadas con las mujeres en diversos contextos de producción de conocimiento. Por ejemplo, las condiciones de realización de los viajes de campo y la importancia de los vínculos familiares para el acceso y permanencia en espacios institucionales, laborales y formativos.

Los relatos también muestran -o, al menos, invitan a la reflexión- la importancia de considerar las prácticas científicas por fuera de los ámbitos tradicionales (por ejemplo, en espacios asociativos o en tareas técnicas) y la participación de diversos sujetos en la ciencia y en la universidad, corriendo el foco de las supuestas “grandes figuras” o “personalidades destacadas”. Además de reivindicar los espacios cotidianos, ubicando las tareas domésticas y de cuidado en el centro de la historia; alejándonos del lugar minimizado que los discursos patriarcales le han otorgado.

En este sentido, la reflexión sobre el proceso del libro nos permite pensar en una historia con perspectiva feminista: ¿qué relatos se construyen?, ¿de quiénes?, ¿qué aspectos se consideran relevantes en esas historias?, ¿cómo se presenta a las mujeres en la ciencia, en la docencia, en los trabajos y profesiones?, ¿se les requiere las mismas exigencias a varones y a mujeres en sus desempeños laborales y domésticos?

Esperamos que estas y otras preguntas surjan a partir de la lectura de “Abriendo Diagonales”, pero, sobre todo, que sea un libro que se disfrute y que se comparta.

Las experiencias de presentación del libro en instancias académicas y ferias públicas nos han mostrado reconfortantes recepciones y la necesidad de que estos relatos circulen y se multipliquen.

Referencias

Ametrano, S. J. y Carrasquero, S. I. (2021). Las primeras geólogas en la Universidad Nacional de La Plata (1906-1950). *Asociación Geológica Argentina. Serie D. Publicación Especial. La mujer en la Geología*, (37), 76–84.

Arias, A. C. (2018). *Mujeres universitarias en la Argentina: Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX* [Trabajo final de especialización en Educación en Géneros y Sexualidades]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Barrancos, D. (2000). Itinerarios científicos femeninos a principios de siglo XX: Solas, pero no resignadas. En M. Montserrat (Comp.), *La ciencia en la Argentina entre siglos: Textos, contextos, instituciones* (pp. 127–144). Manantial.

Bustelo, N. y Varela, P. P. (2020). Los primeros feminismos universitarios de Argentina. Entre la cultura científica y la aceleración de los tiempos emancipatorios. *Contemporánea, 13*.

Cruz, V., Gianfrini, M. F. y González, F. (Coords.). (2021). *Universidad pública y praxis feminista: Interpelaciones y apuestas por políticas de igualdad*. EDULP.

Denot, S. (2007). La emergencia de las mujeres en la Universidad de Buenos Aires: Transformaciones del campo intelectual y nuevos sujetos, 1889-1930. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*.

Edelsztein, V. C., Guastavino, F. y Mileo, A. (2020). ¿Quién es esa científica?: Una iniciativa didáctica para visibilizar la presencia de las mujeres en la ciencia. *JCOM – América Latina, 3*(1). https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/152197

Fox Keller, E. (1983). *A feeling for the organism*. W. H. Freeman.

Gómez Molla, R. (2024). Abogacía, mujeres y género: Un ejercicio profesional condicional (La Plata, 1950-1970). *Estudios Sociales del Estado, 10*(20).

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Lobato, M. Z. (2022). Trayectorias evanescentes e ideas de mujeres universitarias en las primeras décadas del siglo XX: La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En *Género en América Latina: Homenaje a Barbara Potthast* (pp. 167–187).

Lorenzo, M. F. (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad: Las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Eudeba.

Palermo, A. I. (2000). La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones. *Revista Alternativas, 3*(3).

Rentetzi, M. (2009). Trafficking materials and gendered experimental practices: Radium research in early 20th century Vienna. *Journal of the History of Biology, 42*(3).

Santesmases, M. J., Cabré i Pairet, M. y Ortiz Gómez, T. (2017). Feminismos biográficos: Aportaciones desde la historia de la ciencia. *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres, 24*(2), 379–404.

Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).

Serna-Rosell, C. y Vílchez-González, J. M. (2018). Estereotipos científicos: Percepción del alumnado de un centro de adultos de Granada (España). *Revista Científica*, (32), 169–182.

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento

Perspectiva interseccional en la universidad: contexto, problemas teóricos y políticos.

Jessica Visotsky
jessicavisotsky@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Sur

Palabras clave: interseccionalidad, neofascismo, pedagogía crítica, feminismos.

Objetivos y encuadre

El trabajo se inscribe en miradas que estamos planteando a partir de nuestros recorridos teóricos y políticos y que han ido confluyendo en miradas sobre la perspectiva interseccional como herramienta teórica y política. En la ponencia intentaremos poner de relieve estas miradas y su pertinencia en lo que es la refundamentación de la pedagogía crítica y de la educación popular universitarias.

Si bien en la pedagogía crítica la opresión de clase, racismo, género, imperialismo fue puesta sobre la mesa de debate por pedagogos críticos ya en los años 90, sin embargo, entendemos que las perspectivas feministas, antirracistas y la visibilización de las mujeres racializadas quedó bastante opacada en estas lecturas de la imbricación de categorías. Realizaremos una reflexión en torno al contexto en el que estamos reflexionando estas cuestiones y plantearemos algunas líneas que

entendemos que son un horizonte para nutrir la necesaria refundamentación de la pedagogía crítica universitaria en función del contexto contemporáneo. Para ello trazamos una breve historización en las universidades públicas inscribiendo en esta historia los relatos de jóvenes en el contexto de las marchas y protestas universitarias de 2024.

Desarrollo

El contexto

El pensamiento empieza
cuando estamos dispuestos
a enfrentarnos con lo que nos resulta incómodo
Hannah Arendt

Encontrarse en los medios con referentes de la ultraderecha lanzando discursos contra los grupos LGTBQ, las mujeres, las personas discapacitadas resulta ya un lugar común en la actualidad y resulta coherente con su concepción política dichos cuestionamientos. Resulta ya más incómodo, y eso nos ha motivado a pensar, el discurso que, desde los progresismos, entienden que la lucha feminista, de los colectivos LGTBQ, antirracista, anti capacitista y el debate sobre la interseccionalidad de las opresiones resulta casi un "opio" para que no se hable de la "verdadera opresión", que es la pobreza, el imperialismo, el saqueo de bienes comunes. Lo que aquí está en debate es la perspectiva, el enfoque y en definitiva la imposibilidad de escindir estructura y subjetividad. Los planteos de las compañeras feministas comunitarias indígenas son centrales para pensar estas realidades y estos debates. Describiremos estas miradas:

Pensamiento woke

Hoy asistimos a un contexto donde la imbricación de categorías ha caido presa de planteamientos inscriptos en los discursos y políticas woke (Neiman, 2024), donde el reconocimiento suele quedar preso de políticas neoliberales, o es empleada la

mirada interseccional con fines instrumentales en lo que hemos definido como un empleo descriptivo de la interseccionalidad (Visotsky, 2023), un uso edulcorado de una perspectiva política que nació de la lucha de las mujeres negras, pero como señalábamos al mismo tiempo de las mujeres afrolatinas, indígenas y de los pueblos oprimidos que han creado estrategias para visibilizar experiencias que no estaban siendo conceptualizadas.

Neo-fascismo

Por otro lado, los discursos neofacistas que niegan y entienden como "ideología de género" a los feminismos, al reconocimiento del racismo, del capacitismo, o del machismo, planteando concepciones propias de la ideología victoriana o incluso casi de tiempos de la inquisición.

La negación desde los progresismos

También asistimos a un contexto en el que se están planteando miradas que entienden que los feminismos, las luchas antirracistas están opacando la lucha contra el imperialismo y contra políticas extractivistas, neocoloniales y desigualdades de clase que serían centrales. Así para este discurso estas miradas vendrían a confundir, dispersar, dividir las luchas.

Acerca de estas tres perspectivas ahondaremos profundizando en sus discursos, planteos y proposiciones planteando la pertinencia de una perspectiva interseccional crítica como herramienta teórica y política (Visotsky, 2023).

Pedagogía crítica, educación popular e interseccionalidad crítica en la universidad pública

La pedagogía crítica tiene en sus manos la posibilidad de llevar a cabo una refundamentación de sus planteos, porque ni más ni menos que la subjetividad de las mujeres y diversidades, la sexualidad en el entramado con construcciones racistas y de clase son el foco, centro y eje de las políticas contemporáneas.

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la universidad pública latinoamericana en el contexto de una historia colonial, de la larga historia de los derechos humanos (Grosfoguel, 2013; Zaffaroni, 2022). Asimismo, nos proponemos pensarlas en el contexto de un presente neocolonial, en una fase de acumulación por desposesión, o un nuevo imperialismo en palabras de Harvey (2005) y en este punto son centrales para nosotros los procesos pedagógicos y de subjetivación que se promueven (Zemelman, 2010) entendiendo que las mismas son producto y proceso de luchas por la hegemonía. En su interior se debaten proyectos políticos, económicos, identitarios, pedagógicos y las tramas en las que los sujetos se constituyen son tramas envueltas por estas mismas disputas.

La universidad argentina, fue en 2024 no solo una institución o conjunto de instituciones universitarias, se constituyó como un movimiento social (Tilly, 2002) a escala nacional, de los más relevantes que se opuso al gobierno de neofascista y neoliberal durante ese año. Entre los repertorios de acción colectiva desenvueltos se dieron la movilización social en las calles, pero también en las aulas, las clases públicas, el empleo de las redes sociales con fines de movilización social, festivales, etc.... En ese contexto las voces de las estudiantes que trabajan viven, lucha, resisten se oyeron y las historias atravesadas por esas luchas interseccionales fueron parte de esas masivas movilizaciones, clases públicas, etc.

Universidades, colonialismo, neocolonialismo y resistencias interseccionales en el contexto de genocidios, epistemicidios y ontocidios

Esa institución en la que hoy resistimos, peleamos, damos batallas para que se abra al pueblo, a las mujeres, diversidades, pueblos indígenas, afrodiasóricos, campesinos, sectores empobrecidos de las grandes ciudades como parte de aspiraciones que devienen de procesos históricos de lucha.

América latina es un continente en el que sus universidades están atravesadas en su historia por una herencia colonial, los despojos, apropiación de cuerpos y de territorios son parte del contexto de surgimiento de estas.

Las primeras independencias no garantizaron que mujeres y pueblos indígenas accedan a la universidad. La reforma universitaria de 1918 abrió debates que desde el sur del continente permearon y transformaron definitivamente la universidad latinoamericana haciéndola una Universidad científica y vinculada a los problemas sociales.

Fue muy progresivo el ingreso de las mujeres a las universidades latinoamericanas (Buquet et al., 2013) en el contexto de una universidad que se iba haciendo de masas. Los genocidios de los años 70, por el caso de Argentina, fueron claves para las intenciones de transformar profundamente una sociedad que pugnaba por otras relaciones sociales, lejos del capitalismo. Las universidades fueron foco de estos procesos genocidas, con la desaparición de estudiantes y docentes, desestructuración de departamentos, centros de investigación, transformaciones curriculares, entre otras estrategias que desenvolvieron los gobiernos genocidas. Los mecanismos psicosociales que se desplegaron en el genocidio de esos años, mecanismos de delación, desconfianza marcaron a fuego subjetividades colectivas. Los años de retorno a las democracias políticas fueron años de luchas por los derechos humanos también al interior de las universidades que no quedaron ajenas y también los procesos subjetivos que se sucedieron en estos contextos aunaron la lucha por los derechos con las marcas de aquellos años, procesos de reincorporación de docentes, reapertura de carreras y el lento transitar hacia la visibilización de los y las compañeros/ as desaparecidos y asesinados, creación más tarde de cátedras libres de derechos humanos.

La autonomía relativa de las universidades se ha visto fuertemente afectada desde los años ‘90 con las reformas neoliberales, a partir de la implementación de políticas universitarias de los gobiernos que afectando los presupuestos las afectan claramente, pero también abriendo las puertas a las empresas transnacionales a comprometer fondos coaccionando a las universidades, lo que Giroux (2008) ha denunciado como una situación en la cual la universidad se halla “secuestrada” por la alianza industrial-militar-académica.

Desde los años ‘90 al presente los procesos que atravesamos en las universidades se caracterizan por una disputa por la hegemonía en la resistencia al neocolonialismo (Falaschi, 2013), y eso se hace evidente en las inmensas movilizaciones entre otros repertorios de acción colectiva desplegados. El académico estadounidense Charles Tilly (2002) acuñó dicha categoría a fines de los años ’70, haciendo con esto referencia al empleo desde los sujetos de un conjunto limitado de rutinas aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado, entendiendo que los repertorios son creaciones culturales aprendidas, pero no descienden de una filosofía abstracta ni toman forma como resultado de la propaganda política, sino que surgen en el seno de la misma lucha. Estas acciones desenvueltas por el movimiento universitario contemporáneo devienen y recrean procesos aprendidos, luchas acumuladas, acciones colectivas que se fueron transmitiendo y están en la memoria, y tienen su referencia en las luchas de aquellos años ’70 y las resistencias de los años 90 a la privatización de lo público, y también de las universidades, así como en la década pasada también frente a embates a la universidad pública. Así, somos parte de una historia y de un acumulado histórico de resistencias y de disputas hegemónicas que se reactualiza ante cada nuevo embate.

Es importante en este punto preguntarnos por las décadas y siglos de deuda de las universidades con las mujeres y diversidades, con los pueblos indígenas, afrodiaspóricos, con lxs trabajadorxs, pese a los avances, la apertura a la democratización en el ingreso, la creación de nuevas universidades existe aún una deuda y existen mecanismos más o menos sutiles de inclusiones excluyentes (Gentili, 2011).

Se han implementado redes y campañas de sensibilización en Argentina que denuncian el racismo en la educación superior y la ausencia de una perspectiva que reconozca la exclusión o inclusión excluyente de los pueblos indígenas y afrodiaspóricos y sus saberes en la universidad. También una red que se encuentra visibilizando las violencias de género, esta red que es hija de un movimiento feminista de envergadura en Argentina, desde un feminismo con diferentes repertorios de

acción colectiva que ha interpelado al patriarcado y claramente se puede ver que ha interpelado a esta institución, la universidad, tanto en reflexiones, políticas, estrategias, enfoques respecto de los trabajadores, y de los estudiantes de estas, así como de las autoridades. Reflexiones impensadas hace 30 años. La incorporación de trabajadores y de hijos de trabajadores ha ido incrementándose en gobiernos con mayor distribución de la renta, que han creado universidades en los territorios, dando lugar a una mayor democratización del ingreso, estudiantes de primera generación en ir a la universidad pueblan hasta el 100% de muchas de las aulas de las universidades argentinas.

Los epistemicidios y ontocidios (Barbosa, 2022) a que dio lugar la conquista y colonización y de la mano de ellas aquella universidad escolástica, pero también la universidad moderna, ilustrada, de los tiempos de las revoluciones independentistas, epistemicidios y ontocidios que asumieron diferentes características en tiempos de gobiernos conservadores, populistas, o de diversos procesos dictatoriales que las intervinieron, y que incluso y a pesar de la reforma universitaria, la universidad contemporánea sigue perpetrando.

La negación de los saberes de los pueblos originarios denunciados en las redes que mencionamos, la no incorporación de lenguas indígenas en currículas y carreras de letras en universidades, de autoras o autores indígenas o afrodiaspóricos, incluso la invisibilización y la negación misma de su existencia en muchas disciplinas son solo un ejemplo. De los pueblos y saberes afrodiaspóricos, asiáticos también son otros ejemplos en el marco de una universidad eurocéntrica.

Afirmamos que, sin embargo, han existido resistencias interseccionales, y cuando hacemos mención a esto planteamos una insterseccionalidad crítica (Visotsky, 2023) que pueda explicar también las opresiones y no meramente describirlas. En 2024, una joven mujer afrodiaspórica dirigía una Federación Universitaria en Rosario, y era víctima de ataques racistas, xenófobos, misóginos en el contexto de los discursos de odio neofascistas en el marco de las movilizaciones en defensa de la universidad pública. Las mujeres indígenas son muy pocas las que acceden y con enorme

dificultad a las universidades, las mujeres de los barrios periféricos salieron a la calle también en las movilizaciones universitarias planteando ser primera generación en ir a la universidad, con doble o triple jornada laboral también acceden con enorme dificultad a las aulas universitarias.

Conclusiones

A la luz de las reflexiones que anteceden respecto del contexto contemporáneo en 2025 en los discursos respecto de la interseccionalidad y de las miradas respecto de la universidad pública y su historia, de los legados y las deudas, tomando como punto de partida los testimonios de estudiantes, entendemos que las perspectivas críticas de la interseccionalidad y que recuperan los debates latinoamericanos sobre la relación cuerpo-territorio son imprescindibles hoy para interpelar la pedagogía universitaria y los discursos neofascistas, woke y los que desde los progresismos subestiman las luchas de mujeres, pueblos racializados, discapacidades. Sobre estas miradas ahondaremos también en el trabajo extendido. Estas reflexiones intentan ser un horizonte para la refundamentación de la pedagogía crítica y de la educación popular universitarias.

Referencias

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 3*(5), 30–53. https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM.

Falaschi, C. (2013). Extender la resistencia activa al modelo de pensamiento y mercado únicos: Tarea actual e ineludible de la universidad. En J. Visotsky y G. Junge (Comps.), *Inventamos o erramos* (pp. 23–35). EDUCO, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. https://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Educaci%C3%B3n%20popular-aprendemos%20o%20erramos.pdf

Federici, S. (2011). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores/CLACSO.

Giroux, H. (2008). *La universidad secuestrada: El reto de enfrentar a la alianza militar-industria-académica* (E. Pereira Urosevic, Trad.). Centro Internacional Miranda.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31–58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_arttext

Harvey, D. (2005). *El "nuevo" imperialismo: Acumulación por desposesión*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf

Melgar Bao, R. (2016). Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925. *Estudios Digital*, (11–12), 41–57. https://doi.org/10.31050/re.v0i11-12.13658

Neiman, S. (2024). *Izquierda no es woke*. Debate.

Tilly, Ch. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En M. Traugott (Comp.), *Protesta social: Repertorios y ciclos de la acción colectiva*. Editorial Hacer.

Vera, M. C. (2013). *Historia de las universidades latinoamericanas: Tradición y modernidad*. CórBáez-Innovat/CONICET.

Visotsky, J. (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: Hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (101). https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309

Visotsky, J. (2025). Interseccionalidad crítica contra el neoliberalismo y el neofascismo: Subjetividades rebeldes en y desde las universidades argentinas. En G. A. García Lara, S. Hernández Solís y O. Cruz Pérez, *La universidad, sus procesos y problemáticas psicosociales: Violencias, tramas y subjetivación*. Universidad de Artes y Ciencias de Chiapas. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/7081

Zaffaroni, E. R. (2022). *Colonialismo y derechos humanos: Apuntes para una historia criminal del mundo*. Taurus.

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27).

Eje temático 1
Praxis feministas y producción de conocimiento
en la universidad pública

La construcción de datos con perspectiva de género y el proyecto institucional en la carrera de abogacía

Carola Bianco
carolabianco22@yahoo.com.ar
Paula Talamonti
paulatalamonti@yahoo.com.ar
María Paula Perotti
mariapaulaperotti@gmail.com
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Palabras clave: construcción de datos; perspectiva de género; proyecto institucional; derechos fundamentales.

Introducción

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la relación entre la producción de datos con perspectiva de género y la gestión institucional de la carrera de abogacía. En particular hemos investigado acerca del acceso diferencial de las mujeres y las disidencias sexogenéricas a la comunidad científica entre los años 2022-2024.

Adelantamos que desde el marco teórico metodológico que construimos la sistematización y continuidad en la construcción de estos datos, resulta indispensable y parte del proyecto institucional. Entendemos que una política

académica pluralista/democratizante debe basarse en el conocimiento de las relaciones sociales situadas y las lógicas institucionales como parte de su objeto de estudio.

Por otra parte, la perspectiva de género permite identificar sesgos, naturalizaciones y lógicas de funcionamiento acerca del papel de los prejuicios en la legitimación de barreras a los derechos fundamentales y en ese sentido la formación de profesionales, abogados y abogadas con perspectiva de derechos humanos crítica deviene necesaria para cumplir con los mandatos constitucionales.

La perspectiva de género, como categoría analítica permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión por motivos de género. Los movimientos y activismos jurídicos feministas/antipatriarcales en su vinculación con perspectivas que permiten reconocer sistemas de dominación y variables interseccionales (racismo, capacitismo, adultocentrismo, capitalismo), lograron el reconocimiento internacional a través de pactos de DDHH que forman parte del bloque constitucional (artículos 75 inc. 22 y 23), así como leyes nacionales que actualmente brindan herramientas individuales y generan obligaciones directas al interior de las instituciones públicas en cuanto a su responsabilidad para prevenir y reparar las discriminaciones negativas. Entre esas normas debemos mencionar a la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (ONU 1979), la Convención de Belem do Pará (OEA 1994) que ampliaron el ámbito de aplicación al considerar que la violencia de género es una cuestión del ámbito público que se perpetúa también por los Estados e instituciones.

De ese marco normativo emerge la Ley 26.485 que coloca al Estado argentino como responsable de diseñar políticas públicas. Por lo que, una interpretación integral de la normativa nos permite afirmar que la producción de datos resulta necesaria como herramienta para el análisis y sistematización de información, constituyendo no sólo un insumo técnico, sino un instrumento clave para garantizar el diseño, monitoreo y evaluación de políticas públicas con enfoque en derechos humanos y perspectiva de género.

En cuanto a la legislación en las actividades de ciencia y tecnología, la Ley Nº 27.614 de Financiamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2021), incorpora la perspectiva de género y diversidad en la normativa del SNCTI al mencionar en su Artículo 2º que tiene por objeto establecer el incremento progresivo y sostenido del presupuesto nacional destinado a la función ciencia y técnica, y entre sus objetivos "propiciar la igualdad real y efectiva de la participación de las mujeres y la población LGTBI+ en todos los niveles y ámbitos del sistema científico-tecnológico". Así como la incorporación de la perspectiva de género como una Agenda Transversal y Perspectiva Integradora en el "Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030" (PNCTI 2030) elaborado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Las perspectivas feministas. Entre la ciencia y el campo jurídico

Incorporar perspectivas feministas desde la investigación científica implica cuestionar los aspectos metodológicos y epistemológicos de la construcción tradicional del conocimiento. En particular, se vuelve necesario elaborar una metodología que no replique el paradigma positivista, el cual da sustento a prácticas homólogas dentro del campo del derecho.

La perspectiva de género permite visibilizar aquello que ha sido históricamente invisibilizado en la estructuración del orden social y sus instituciones, entre ellas las unidades académicas a las que pertenecemos y la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, no resulta lógico sostener un discurso jurídico abstracto que ignore que tanto el derecho estatal moderno como la educación jurídica impartida, han colaborado simultáneamente, en la construcción de un valioso conocimiento jurídico y en la invisibilización de otros saberes.

Esta invisibilización contribuye a comprender por qué, a pesar de reconocer formalmente a determinados grupos sociales en los tratados de derechos humanos y en la reforma constitucional de 1994 -especialmente en el artículo 75, incisos 22 y 23 de la Constitución Nacional-, el sistema jurídico continúa tolerando prácticas de trato desigual hacia estos actores sociales.

Construir datos desde marcos teóricos críticos y feministas es necesario, pero no suficiente. La normativa mencionada exige una actitud reflexiva y creativa que contribuya a desarrollar metodologías y procedimientos acordes con los objetos inéditos que pretendemos investigar, poniendo en tensión la representatividad.

Participación de mujeres y diversidades en actividades de docencia-investigación (DI) en la FCJyS

Se utilizaron como insumos los datos recabados entre los años 2022 y 2023 por diferentes espacios administrativos de la FCJyS (Secretaría de Investigación Científica, Dirección de Personal, Departamento de Alumnos e Informes realizados por las Unidades de Investigación). A partir de ellos, puede ofrecerse una primera aproximación del acceso diferencial de las mujeres en las tareas de DI.

Se entiende por brecha de género una construcción analítica que da cuenta de la distancia entre los niveles de acceso a las oportunidades de mujeres, diversidades y varones para la participación, el ejercicio de sus derechos de manera integral, la remuneración o los beneficios en diferentes ámbitos sociales. Los índices de brecha de género se utilizan para medir y evaluar la participación de las mujeres y las diversidades en distintas áreas, con el fin de identificar aquellas en las que resulta indispensable la realización de acciones por parte de los Estados para favorecer la equidad en materia de género.

En los años 2022 y 2023 se llevaron adelante 32 proyectos de investigación (13 en 2022 y 19 en 2023). En los mismos participaron un total de 365 personas, de las cuales el 47% son mujeres.

Dedicación docente

	Total	Cantidad Mujeres	Cantidad varones	Proporción mujeres
Dedicación simple	155	70	85	45%
Dedicación Semi Exclusiva	54	26	28	48%
Dedicación Exclusiva	26	12	14	46%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Proyectos de Investigación Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP de los años 2020, 2021, 2022 y 2023.

Distribución de las dedicaciones entre las mujeres con cargo docente:

	Mujeres	Varones
Dedicación simple	65%	67%
Dedicación Semi Exclusiva	24%	22%
Dedicación Exclusiva	11%	11%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Proyectos de Investigación Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP de los años 2020, 2021, 2022 y 2023.

Mayores dedicaciones para la investigación:

Mayores dedicaciones	Mujeres	Porcentaje	Varones	Porcentaje	Total
Semi-Exclusiva	15	58%	11	42%	26
Exclusiva	6	46%	7	53%	13

Fuente: Elaboración propia a partir de registros internos de la Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS.

Roles en los Proyectos

En el siguiente cuadro vemos qué roles cumplen las mujeres en los proyectos de investigación. En el año 2022 se implementaron 13 proyectos (11 PID y 2 PPID) y en el 2023, 19 proyectos (15 PID y 4 PPID).

	Total	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Director/a	38	14	24	36%	64%
Investigador/a Formado/a	52	24	28	46%	54%
Investigador/a en Formación	137	63	74	46%	54%
Tesista, becario/a	22	11	11	50%	50%
Colaborador/a	114	60	54	53%	47%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Proyectos de Investigación Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP de los años 2020, 2021, 2022 y 2023.

Cabe señalar que algunos proyectos poseen la figura de co-director que se incluye en el ítem director.

Si observamos la distribución de los roles ocupados por las mujeres en los proyectos de investigación identificamos que:

	Mujeres	Varones
Director/a	8%	12%
Investigador/a Formado/a	14%	15%
Investigador/a en Formación	36%	39%
Tesista, becario/a	7%	6%
Colaborador/a	35%	28%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Proyectos de Investigación Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP de los años 2020, 2021, 2022 y 2023.

Sobre 19 Unidades de Investigación de la Facultad identificamos que:

La totalidad posee Directorxs, siendo el 29% mujeres (5 Directoras) y el restante varones. Solo 5 presentan la figura de Co-Director, siendo el 80% mujeres (4 en total).

Once Unidades de Investigación presentan Secretarix, con sólo el 18% mujeres en el cargo (dos).

Sobre un total de 246 integrantes informados por las Unidades de Investigación, el 45% son mujeres.

Observamos que, del total de personas que conforman los proyectos de investigación, la mayor presencia de mujeres se verifica en el rol de colaboradoras, rol de menor jerarquía en los proyectos formales de la UNLP. Esto es inversamente proporcional al rol de dirección de proyectos (que es el rol de mayor jerarquía/ responsabilidad) que evidencia una mayor presencia masculina (solo el 36% corresponde a las mujeres en los años relevados).

Publicaciones

Para el registro se contabilizan las publicaciones cuyo primer autor es una mujer

Tipo publicación	2022		2023	
	Total Publicaciones	Autoras mujeres	Total Publicaciones	Autoras mujeres
Artículos	101	41%	71	38%
Libros/Capítulos de libros	60	35%	45	42%
Otras publicaciones	31	6%	52	32%

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes presentados por las Unidades de Investigación sobre sus actividades 2022 y 2023.

Observamos que el 45% de los/as integrantes de unidades de investigación son mujeres, mientras que el porcentaje de publicaciones de libros o capítulos de libros realizado por mujeres no supera el 42% en relación con las publicaciones de los varones en dichas UI.

Sobre un total de 343 personas vinculadas a la investigación (participando en investigaciones durante 2022-2023 y/o categorizadas) observamos que:

Sistema Categorización	Mujeres	Proporción	Varones	Proporción	Total
PRINUAR	98	49%	104	51%	202
SICADI	37	45%	45	55%	82

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS.

A marzo del 2023 sólo el 13.3% de los/as docentes de la Facultad estaba categorizado/a, contando con 135 docentes categorizados/as, distribuidos/as de la siguiente manera:

Categoría	Mujeres	Proporción	Varones	Proporción
I	2	33%	4	67%
II	6	50%	6	50%
III	11	52%	10	48%
IV	18	53%	15	47%
V	26	41%	37	59%
Total	63	47%	72	53%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS.

En cuanto a las dedicaciones a la investigación (semi y exclusiva) y las categorizaciones docentes, verificamos una leve diferencia en favor de los varones.

Con relación a la postulación y acceso al Sistema de Becas para terminar estudios de posgrado e investigación, en nuestra Facultad son muy pocas las personas que se postulan. Para dar cuenta de los cambios en los últimos años se toma un período mayor de tiempo.

Año	CONICET		UNLP		EVEC-CIN	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
2016	4	0	1	1	0	0
2017	1	3	4	0	0	0
2018	2	0	3	2	0	0
2019	1	1	3	1	2	1
2020	0	0	3	1	1	0
2021	0	0	3	0	1	1
2022	0	0	2	0	0	0
2023	1	0	0	1	0	0
Total	9	4	19	6	4	2
Porcentaje	69%		76%		67%	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS.

Se observa una mayor presencia de mujeres en el acceso a becas de investigación para maestría y doctorado, en cambio los varones lo hacen principalmente a becas de doctorado y postdoctorado.

CONICET				UNLP					
Mujer		Varón		Mujer			Varón		
doctoral	postdoc	doctoral	postdoc	maestría	doctoral	postdoc	maestría	doctoral	postdoc
6	3	2	2	7	11	1	1	4	1
67%	33%	50%	50%	37%	58%	5%	17%	67%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS.

Conclusiones

Nuestro objetivo consiste en la construcción de herramientas que permitan identificar obstáculos/barreras al acceso igualitario de las mujeres y diversidades sexogenéricas a la producción científica y la formación profesional en la carrera de abogacía de la UNLP; con el propósito de desnaturalizar las razones de la brecha relevada por motivos de género, es decir conocer cuáles de ellas puede/debe remover la institución en un proceso de democratización que consideramos necesario.

En principio, es necesario identificar un primer obstáculo: No hemos podido relevar a las diversidades sexogenéricas porque no existen registros acerca de estos integrantes de nuestra comunidad. Sí, respecto de las mujeres en relación con los varones.

De conformidad a los datos obtenidos observamos una presencia mayor de varones por sobre el de mujeres que conforman la masa crítica de la FCJyS UNLP.

A partir de estos datos y de las problematizaciones teóricas realizadas (nos referimos a evitar simplificaciones dado que no son unívocos ni transparentes) encontramos un conjunto de desafíos. Consideramos que resultan elocuentes los números que compartimos, sin perjuicio de que es necesario problematizar y conocer también con datos cualitativos cuál es la percepción de los propio/as actora/es, acerca de otros elementos personales y/o biográficos que resulten preciso incluir por su influencia y relación con variables estructurales externas a la facultad pero que se perpetúan o profundizan si no son deliberadamente modificadas.

Por ello, nos preguntamos cuáles son las razones de esa menor participación de mujeres en determinados espacios y funciones, así como el acceso a los roles

jerárquicos ocupados en mayor número por varones. Esto se vuelve aún más necesario teniendo en cuenta que los roles y tareas de investigación tampoco han sido las más prestigiosas y/o destinatarias de recursos idóneos, en relación con los (recursos y prestigios) centrados en la formación de abogados litigantes. En esa dicotomía profesionalismo versus cientificismo, consideramos también que el ser investigador o investigadora dentro de un perfil predominantemente profesionalista como es el del/a abogado/a tradicional, también tiene sus dificultades.

En este sentido, las tareas de las mujeres y de las diversidades deben ser analizadas en la intersección con los obstáculos que tienen las ciencias jurídicas en el campo científico/académico en el que se encuentran instituciones tales como la UNLP, el CONICET, la CIC, entre otros. En dicho campo predominan también los criterios de evaluación de las ciencias formales, naturales y, en menor medida, las sociales, pero no hay una especificidad de aquello que resulta factible evaluar desde las ciencias jurídicas que tienen particularidades que no siempre resultan homologables al resto de las ciencias sociales.

Por otra parte, resulta necesario fortalecer la sistematicidad de la construcción de datos que permita desentrañar las dinámicas presentes en los espacios de investigación y su relación con otros tramos de las carreras de grado y postgrado en la formación profesional. De este modo esperamos contribuir a la formación de profesionales que desde su carrera de grado puedan problematizar las dificultades de cada colectivo en el acceso a sus derechos y las posibilidades que brinda la ciencia para la construcción de herramientas jurídicas que permitan achicar la distancia entre los sujetos y sus derechos fundamentales.

Referencias

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). (1994). Organización de los Estados Americanos.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979). Organización de las Naciones Unidas.

Gallardo, H. (2010). Teoría crítica y derechos humanos: Una lectura latinoamericana. *REDHES: Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, (4). https://studylib.es/doc/9207416/teoría-crítica-y-derechos-humanos.-helio-gallardo#google_vignette

Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2009). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley 27.614 de Financiamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). Boletín Oficial de la República Argentina.

Programa Nacional para la Igualdad de Géneros. (2023). *Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología 2023*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. (2024). *Ciencia y género: Implementación de indicadores con perspectiva de género y diversidad en la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/172226

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **2**

Transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en la gestión universitaria

en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Red, currículum y encuentro. La implementación del Programa Permanente de Formación en Ley Micaela en la UNICEN

Matías Alvarez
matias.alvarez89@gmail.com
Mercedes Marchetti
mercedes.marchetti@sabato.unicen.edu.ar
Olivia Orsatti
olivia.orsatti@fio.unicen.edu.ar
Área de Políticas de Género
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)

Palabras claves: Ley Micaela, transversalización, perspectiva de género, red de capacitadorxs, currículum.

Objetivos y encuadre

Una de las características de la UNICEN, es su distribución regional, 3 sedes y una subsede (Tandil, Azul, Olavarría y Quequén). La cantidad total de personal de la

Unicen es 2840 docentes y 797 nodocentes a junio de 2025. La primera capacitación en Ley Micaela se realizó en 2020 gracias a la iniciativa Spotlight-ONU Mujeres por medio de la articulación con la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE).

El Programa Permanente de Capacitación en Ley Micaela de la UNICEN es una propuesta elaborada por las Consejerías de Género dependientes del Área de políticas de género de la mencionada Universidad. En el marco del Relevamiento diagnóstico de la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires realizado en el año 2023, se registra una fuerte demanda de capacitación en Ley Micaela por parte de los distintos claustros.

Este trabajo narra el proceso que permitió la implementación del Programa de formación: la conformación de una red de capacitadorxs, el diseño de un currículum básico en torno a la temática, así como de las políticas de género de la propia UNICEN, el diseño de los materiales y la planificación de los encuentros.

Dicho Programa se propone desarrollar una propuesta de capacitación en Ley Micaela para los distintos claustros de la UNICEN comenzando por los claustros docente y nodocente con el objetivo de prevenir las violencias por motivos de género y promover la equidad de género y el respeto a la diversidad al interior de la Universidad.

Desarrollo

El Programa Permanente de Capacitación en Ley Micaela de la UNICEN es una iniciativa elaborada por las Consejerías de Género en respuesta a la capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres y disidencias, tal como lo establece la Ley Nacional N° 27.499. Esta normativa, conocida como Ley Micaela, fue sancionada en enero de 2019 y requiere que todas las personas que integran los

tres poderes del Estado reciban formación en estos temas, reconociendo a la educación como un pilar fundamental en la lucha por la igualdad.

En abril de 2019 las Universidades Nacionales adhirieron a esta normativa a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) durante su 81° Plenario de Rectores/as, lo que significó un nuevo compromiso asumido hacia la erradicación de las violencias y desigualdades de género en el ámbito universitario. En consonancia con este hecho, el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) formalizó su adhesión a la ley nacional mediante la Ordenanza Nº 4881, subrayando la importancia de desarrollar políticas que aborden las desigualdades de género dentro de la Universidad Pública.

La iniciativa, que busca promover la inclusión y la equidad en torno a estas temáticas, es una continuidad de un recorrido institucional de la UNICEN en la implementación de herramientas que permitan un abordaje de este tipo de violencias y que en nuestro país no se pueden pensar sin el movimiento Ni Una Menos, surgido en 2015.

El Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y discriminación por cuestiones de género fue aprobado el 25 de noviembre de 2016 por el Consejo Superior de la UNICEN, mediante la Ordenanza N° 4589. Este instrumento administrativo-legal fue fundamental para estandarizar procedimientos de intervención en nuestra Universidad ante casos de violencia sexista y ofrecer un marco normativo esencial para el abordaje de las problemáticas de género en su ámbito institucional.

Con el acompañamiento de toda la comunidad universitaria, el Protocolo marcó un punto de partida fundamental al garantizar recursos para el tratamiento integral y adecuado de los casos que se presentan en la UNICEN ya que dio lugar a la creación del Programa de Abordaje Integral contra la Violencia y Discriminación por Razones de Género, aprobado en 2017 por el Consejo Superior mediante la Resolución N° 6871.

Finalmente, a través de la Resolución N° 0424/2022, la UNICEN dio un paso más en la consolidación de sus políticas de género al jerarquizar el espacio del Programa de Género y transformarlo en Área de Políticas de Género. Esta jerarquización no sólo reconoce la importancia del trabajo realizado hasta entonces, sino que también permite dotar a este espacio de mayor relevancia y autonomía dentro de la estructura institucional: hacia fines de 2022 se crean, bajo la dirección del Área, Consejerías en Género con cuatro (4) coordinaciones en las sedes de Tandil, Azul y Olavarría, y Consejerías en Salud Sexual y (no) reproductiva en Tandil, en articulación con la Región Sanitaria VIII del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Parte del trabajo de las Consejerías en Género fue el Relevamiento Diagnóstico sobre la incorporación de la perspectiva de género en la UNICEN, llevado a cabo durante el período 2022-2023, donde uno de los ejes de trabajo definidos fue la Prevención, Asistencia y Erradicación de las Violencias por Motivos de Género, con un enfoque en la sensibilización y en la difusión de los mecanismos de abordaje propios de la Universidad.

En este contexto, el Programa Permanente de Capacitación en Ley Micaela está diseñado para ofrecer una formación continua a los distintos claustros de la UNICEN en el marco de la línea de trabajo correspondiente a la prevención, asistencia y erradicación de las violencias basadas en el género que contempla la realización de acciones de formación y atención a la problemática. Este programa es coordinado por las Consejerías en Género de la UNICEN y se desarrolla en articulación con las distintas Unidades Académicas y áreas de la Universidad. Para su implementación, las Consejerías van llevando a cabo el programa en tres etapas que se detallan a continuación.

1° Etapa - Elaboración de un Currículum Básico de Formación en Ley Micaela

Incluye la escritura y diseño de los materiales pedagógicos y didácticos para el desarrollo de la formación y sus formatos de evaluación de la formación. Se tomaron como base para el desarrollo del Currículum Básico de Formación (en adelante CBF)

las iniciativas de formación previa desarrolladas en distintas áreas de la UNICEN. El CBF se desarrolla teniendo en cuenta los cuatro ejes que establece la Ley Micaela, adaptados a la especificidad de la vida universitaria. Estos cuatro ejes se desarrollarán en cuatro encuentros, cada uno de los cuales contará con (a) una clase escrita y (b) un guión como propuesta para estructurar la clase, (c) formularios de evaluación de cada una de las clases y (d) materiales que lxs capacitadorxs consideren pertinentes en función de lxs destinatarixs.

Los ejes son los siguientes:

Encuentro 1: LOS 'LENTES VIOLETAS'. APRENDER A MIRAR LAS DESIGUALDADES Y VIOLENCIAS DE GÉNERO. Sexo y género. Estereotipos de género. Diferencia sexo – género. Carácter relacional. Reconocimiento de las relaciones de poder existentes entre los géneros. Interpretación histórica y social de dichas relaciones, considerando que han sido construidas social e históricamente, con privilegio histórico hacia los varones como grupo social. Discriminación hacia mujeres y diversidades, y su influencia en la constitución psíquica y social de las personas. Los estereotipos de género, su condición de construcción histórica con distintas características en diferentes tiempos y espacios. Relaciones de género e intersecciones con las relaciones de clase, etnia, edad, orientación sexual, religión. Categorías de análisis. Identidades de género, orientaciones sexuales, expresiones de género. Abordar la diferenciación entre sexo, género, identidad de género y orientación sexual. Construcción cultural de relaciones e identidades, procesos de subjetivación. Jerarquías y relaciones de poder. Introducción al concepto de patriarcado. Binarismo. Cisexismo y heteronormatividad. Comprender los procesos de desigualdades entre géneros. Dimensionar los efectos del patriarcado –en tanto régimen de inteligibilidad- y su incidencia en las vidas de las personas que no cumplen con lo que norma.

Encuentro 2: LAS POLÍTICAS DE GÉNERO Y SUS BASES NORMATIVAS. Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979, Ley 23.179). Protocolo Facultativo de la CEDAW (2006, Ley 26.171). Concepto de

discriminación contra las mujeres. Discriminación en todos los aspectos de la vida de las mujeres. Compromisos de los Estados. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer – Convención de Belem do Pará (1994, Ley 24.632). Definición de violencia contra la mujer. Deberes de los Estados. Principios de Yogyakarta (2007). Protección de los Derechos Humanos frente a la discriminación y la violencia basada en la identidad de género y la orientación sexual. Principio 2. El derecho a la igualdad y a la no discriminación. Paradigma de niñez, sujetos/as de derechos. Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (2009), actualizada por Ley 27.501 y Ley 27.533 de 2019. Tipos y modalidades de violencia. Definición de violencia contra las mujeres, tipos y modalidades. Lineamientos básicos para las políticas estatales. Ley 26.743 de Identidad de Género. Derecho al reconocimiento de la identidad de género y al libre desarrollo conforme a la misma. Trato digno, derecho a ser tratado/a de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificado/a de ese modo en los instrumentos que acreditan identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrado/a. Ley 27.499 de Capacitación Obligatoria en Género y Violencia contra las Mujeres para todas las personas que integran los tres poderes del Estado – "Ley Micaela" (2018). Importancia de la perspectiva de género en las prácticas del Estado. Obligatoriedad. Responsabilidades institucionales.

Encuentro 3: REGÍMENES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD. Violencia en relación con el género como producto de la desigualdad. Círculo y Espiral de la violencia. Micromachismos. La desigualdad y las violencias como construcción social. Generar reflexión sobre las distintas formas que asume la violencia, incluidas las menos evidentes o visibles. Femicidios. Travesticidios, Transfemicidios y crímenes de odio. Violencias desde una mirada interseccional: intersección de género con otras categorías como clase, etnia, etc. Dar cuenta del vínculo existente entre discriminación de género y violencia. Hay que destacar la importancia de miradas/análisis desde la interseccionalidad, es decir, desde el entrecruzamiento del género con otras dimensiones de la vida de las personas tales como su edad, etnia,

condición socioeconómica, discapacidad, etc. La universidad como territorio del patriarcado.

Encuentro 4: POLÍTICAS DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD. Transversalización de la perspectiva de género dentro de las instituciones. Buenas prácticas. Responsabilidad ante las situaciones de violencia. Transversalizar la perspectiva de género en los espacios de trabajo. ¿Qué tipo de acciones supone? ¿Cómo implementar políticas públicas con perspectiva de género dentro de la universidad? Responsabilidad y corresponsabilidad. Herramientas y recursos básicos para la identificación y orientación ante casos de violencia de género en el ámbito de trabajo: información, acompañamiento y derivación. Protocolo contra las violencias. La Línea 144 de la provincia, como recurso de asesoramiento, contención e información para personas en situación de violencia y también para instituciones públicas. Producción de recomendaciones para la identificación, orientación y/o derivación de situaciones de violencia por motivos de género.

2° Conformación de una Red de Formadores en Ley Micaela.

La convocatoria a la conformación de la Red de Capacitadorxs en Ley Micaela fue realizada por el Área de Género de la UNICEN. Lxs capacitadorxs que integran la red fueron seleccionadxs a partir de una convocatoria a integrantes de lxs distintos claustros de la UNICEN. Para formar parte de esta Red de Capacitadorxs en Ley Micaela, se debía contar una formación de formadores en Ley Micaela acreditada por algún organismo público o formación equivalente. Se ponderó además la trayectoria previa en espacios de gestión vinculados a cuestiones de género y sexualidad y, más específicamente, violencias por motivos de género.

3° Desarrollo de la Formación en Ley Micaela para los distintos claustros

Las Consejerías se encargan de recibir solicitudes y coordinar el desarrollo de la capacitación con las distintas Unidades Académicas y Claustros. Las Consejerías designan a lxs capacitadorxs que se abocarán a ese proceso formativo, atendiendo a criterios vinculados a (1) la disponibilidad subjetiva y de tiempo para participar de la

formación y (2) las solicitudes particulares que pudiera hacer quien solicita la formación o lxs capacitadorxs.

Las capacitaciones son desarrolladas por equipos de dos personas que pueden tener a cargo hasta un máximo de 40 personas por capacitación, en cualquiera de sus modalidades (virtual sincrónico, virtual asincrónico o presencial). La remuneración para cada capacitadorx es equivalente a un cargo de ayudante diplomado con dedicación simple por el mes que dure la capacitación.

La evaluación de la Formación consta de cuatro cuestionarios autoadministrados correspondientes a las cuatro clases y sus respectivos contenidos. Para acreditar la capacitación se deberá tener un 75% de asistencia a los encuentros (en caso de que sean virtuales sincrónicos o presenciales), participar activamente de las actividades propuestas por lxs capacitadorxs y completar los cuestionarios autoadministrados al final de cada unidad.

Conclusiones

La construcción de una red de capacitadorxs, formó parte de una estrategia para abordar la capacitación en Ley Micaela que respondiera a las particularidades de la UNICEN, relacionadas con su carácter regional, la cantidad de integrantes del área y la falta de presupuesto propio. Durante el año 2024 se consolidó el Programa Permanente de Formación en Ley Micaela de la UNICEN, que se institucionalizó con la RR 1291/2024. El mismo cuenta con más de 20 capacitadorxs, formadxs en perspectivas de género, diversidad e interseccionalidad. Todes acreditan formación emitida por reconocidas instituciones y también con trayectos formativos y de especialización en temáticas relacionadas a la prevención de las violencias, las dinámicas sexo genéricas en instituciones, educación y salud con perspectiva de género y diversidad.

Paralelamente, y con la intención de profundizar articulaciones institucionales para el planeamiento y efectivización de las capacitaciones, las Consejerías llevaron

adelante acuerdos y mesas de gestión con múltiples Secretarías, Direcciones y Áreas del Rectorado de la Universidad, así como con espacios de género propias de las Unidades Académicas, Decanatos de las Facultades y Sindicatos docente y nodocente.

Para las capacitaciones, el Área y las Consejerías, trabajaron en el diseño de un currículo base y de materiales de estudio, así como en la selección de lecturas y recursos audiovisuales afines a las temáticas. Como resultado el equipo del PPFLM, contó con un kit de materiales que incluye clases escritas, cuadernillo de recursos y videos explicativos, para cada uno de los ejes que presenta la Ley Micaela.

Los tramos formativos adquirieron diferentes modalidades, adecuándose a los requisitos de cada comunidad, virtuales, presenciales o híbridas y en todos los casos estuvieron a cargo de una dupla pedagógica y bajo la coordinación de las Consejerías. Se destaca la predisposición de las gestiones de las Unidades

Académicas, que previo acuerdo, sostuvieron en términos presupuestarios las capacitaciones.

Este trabajo significó la puesta en práctica de siete (7) cursos en Ley Micaela para cinco Facultades y dos cohortes de capacitación a nodocentes de Rectorado. Las experiencias formativas resultaron en un total de 176 personas que acreditaron la capacitación. En este en momento están finalizando tres capacitaciones en la Facultad de Exactas, Veterinarias y Humanas.Las Consejerías se encuentran realizando un informe que recaba un primer panorama de estas capacitaciones en torno a la sensibilización en temáticas de violencias por motivos de género y la cultura institucional.

Referencias

Argentina. (2019). *Ley 27.499: Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación*.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Ordenanza de Consejo Superior N.º 4881/19: Adhesión a la Ley Nacional N.º 27.499*.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (s. f.). *Ordenanza de Consejo Superior N.º 4589: Aprobación del "Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y discriminación por cuestiones de género en la UNICEN"*.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (s. f.). *Resolución de Rectorado N.º 1291: Aprobación del "Programa Permanente de Capacitación en Ley Micaela de la UNICEN"*.

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Las mujeres dicen de y desde la UNLP. Sistematización de aportes en el marco de experiencias de conducción y sostenimientos de equipos

María Bonicatto
mariabonicattogrillo@gmail.com
Mercedes Iparraguirre
mmiparraguirre@gmail.com
Camila Saltapé
camisaltape@gmail.com
Secretaría de Políticas Sociales
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: gestión, genero, modos, brechas.

Objetivos y encuadre

Las reflexiones que a continuación se comparten, las presentamos en el marco de los avances del proyecto T138 denominado GESTARES. Experiencias de mujeres gestoras. Análisis e implementación de políticas públicas a cargo de decisoras,

radicado en el Instituto de Estudios del Trabajo Social y Sociedad de la FTS UNLP. Este equipo está constituido por mujeres que ocupamos roles de conducción en la gestión pública universitaria y provincial en áreas vinculadas a la planificación y gestión. La problematización e investigación de estos temas son recuperados en el espacio académico como integrantes del equipo de cátedra Políticas Públicas: planificación y gestión de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS.UNLP. es decir, somos gestoras, investigadoras y docentes.

Desarrollo

En este marco, nos interesa analizar los modos en que las mujeres conducimos equipos de trabajo, tomamos decisiones, diseñamos e implementamos política pública. Nos enfocamos en sistematizar experiencias a cargo de mujeres y poner en tensión los modos de habitar las instituciones públicas y los espacios de toma de decisión en espacios que han sido cubiertos mayoritariamente por hombres.

Nuestra indagación se enmarca en la propuesta de Investigación-Gestión (I+G) que recupera la importancia de sistematizar y producir conocimiento por los equipos que tienen a cargo la implementación de política pública (Bonicatto, 2019), razón por la cual el sostenimiento de espacios de reflexión e intercambio de gestoras que actualmente se encontraran en roles de conducción que nos permitan sistematizar reflexiones sobre este campo, es central en nuestra investigación. Las JIDEEP XIII organizadas por la FTS en el mes de septiembre de 2024, nos permitió producir un primer espacio, al que convocamos a un conjunto de mujeres a poner en común y reflexionar sobre y desde esas prácticas de conducción e implementación. La consigna estuvo orientada a facilitar el encuentro de profesionales de tres ámbitos institucionales en los cuales gestionamos: la UNLP, el Ministerio de Justicia y DDHH PBA y el Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos PBA. Sin invitación previa se incorporaron profesionales del Colegio de Trabajadores/as Sociales distrito La Plata, motivadas por la propuesta. El grupo de trabajo denominado Mujeres

Gestoras: experiencias en procesos de conducción y sostenimiento de equipos, programas o proyectos en el ámbito de lo público, invitaba a reunir experiencias y procesos que de alguna manera pusieran de manifiesto los modos en los que las mujeres conducimos y/o habitamos equipos de trabajo, tomamos decisiones, diseñamos e implementamos política pública. Allí manifestamos uno de nuestros objetivos de investigación: poner en tensión los modos de habitar las instituciones públicas y los espacios de toma de decisión cubiertos mayoritaria e históricamente por hombres.

Se recibieron doce producciones de mujeres que gestionan en las organizaciones mencionadas. En el caso de nuestra universidad recibimos cuatro ponencias con diez mujeres involucradas: Entre el rebusque y la acción profesional: mujeres en la gestión de espacios de cultura científica; Palas Atenea. La única mujer que logró conducir la UNLP en sus casi 120 años de historia; AIMALAS. La experiencia de un grupo de mujeres decisoras en la UNLP; Piso 2. Reflexiones en clave de género a través de un relato narrativo de ficción.

Nos interesa en esta ocasión poder compartir la recuperación de dos tópicos recorridos en las producciones presentadas desde nuestra universidad, ya que entendemos que pueden contribuir a avanzar en el debate propuesto por el I Congreso de Universidad Pública y Feminismos Contemporáneos, espacio en el cual este trabajo se inscribe.

a) identificación de brechas de género en los espacios de gestión, con una atención focalizada en el ápice estratégico de la UNLP, incluyendo los cargos de la presidencia, vices y secretarías.

b) identificación de maneras, modos de habitar estos espacios desde la perspectiva de análisis de mujeres funcionarias de la presidencia.

La universidad feminista. Algunas brechas que nos alejan

En una de las producciones presentadas, se plantea que desde hace ya unos años y cada vez con mayor fuerza se ha instalado en la agenda pública el tema de las mujeres y el ejercicio de roles de conducción, que empieza a ser una dimensión sistematizada, analizada y visibilizada.

Aporta una sistematización cuantitativa de datos que muestran la conformación de los gabinetes de la UNLP de los últimos años incluyendo al tercer nivel de decisión.

Tabla 1. Conformación de los gabinetes UNLP en relación con el género

Período	Presidencia	Cantidad de cargos	Mujeres	Varones	Porcentaje
2004-2007	Varón	7	2	4	28%
2007-2010	Varón	6	2	?	33%
2010-2014	Varón	10	2	8	20%
2014-2018	Varón	11	2	8	27%

2018-2022	Varón	12	3	10	23%
2022-2026	Varón	16	5	12	31%

En el año 2014 por primera vez fue ocupada la vicepresidencia académica por una mujer. Esta aparente actualización en clave de debates epocales, volvió a tener su retroceso en 2018, ya que el triunvirato estuvo ocupado por hombres. En el año 2022 ingresa por segunda vez una mujer a la vicepresidencia institucional.

Durante tres períodos la representación femenina en el gabinete estuvo a cargo de dos secretarías que sostuvieron sus gestiones de manera ininterrumpida la Secretaría Académica y la Secretaría de Administración y Finanzas. En el primer caso el ámbito institucional que tiene bajo su responsabilidad la principal política sustantiva: la enseñanza. En el segundo caso el ámbito institucional encargado de gestionar y administrar los procesos de apoyo de la organización: el manejo del personal y del presupuesto. Dos espacios con perfil técnico y un peso organizacional potente en lograr que la universidad funcione. Luego de 14 años en el primer caso y 18 en el segundo, fueron reemplazadas por hombres.

En el período 2018-2022, se pierde la vicepresidencia y se reemplaza la secretaria académica por el ex decano de la FAHCE y se crean dos secretarías: salud y arte conducidas por mujeres. Subrayamos que ambos son ámbitos donde las mujeres tienen recorrido y protagonismo. Luego la secretaria de Salud por fallecimiento de responsable es ocupada por el prosecretario.

Por último, en el periodo actual 2022-2026 se crece en cantidad de secretarías, y de las cuatro creadas tres son ocupadas por mujeres. Derechos Humanos y políticas de Igualdad, Políticas Sociales y Ambiente. La cuarta que es Producción es ocupada por un varón.

La tabla nos permite identificar rápida y gráficamente la baja participación de las mujeres en el gabinete a pesar del crecimiento de cargos y el logro de mejor porcentaje de equidad durante la gestión 2007-2010, y el retroceso producido por la pérdida del cargo en manos de una mujer en el periodo 2018-2022.

Podemos decir por un lado que nuestra universidad ha tenido una predominancia de varones en sus espacios de conducción a pesar de ser una comunidad en las que las mujeres tenemos una presencia más que importante y por otro que las mujeres han ocupado espacios reconocidos históricamente como lo son la enseñanza, la salud, el arte, los derechos humanos y las políticas sociales.

Entendemos que esta situación debería interpelarse e interpelarnos fuertemente, ya que es en el seno de esas universidades donde colectivos diversos que incluyen estudiantes y trabajadores/as se cuestionan y desnaturalizan las relaciones asimétricas y desigualdad a la hora de conducir y liderar estos espacios institucionales donde no solo se gestionan políticas educativas y se producen investigaciones, sino que se acompañan y conducen luchas por ampliar las políticas que promuevan el acceso de mujeres a los espacios de decisión.

En otro de los trabajos presentados, la autora analiza el Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas. En ese marco subraya que Ana Franchi, ex presidenta del CONICET y segunda mujer en ocupar ese puesto en la historia de la institución señaló durante su gestión que, si miramos los números del CONICET, vemos que hay 53% de investigadoras y 60% de becarias. Sin embargo, las mujeres son mayoría en los niveles iniciales y van reduciendo su participación a medida que la categoría es superior. En 2019 ellas representaban el 61,3% de las y los investigadores asistentes, pero solo son el 24,5% de las y los investigadores

superiores. Estas desigualdades aplican también a otros rubros como las premiaciones científicas, las condiciones de producción, la cantidad de publicaciones, los recursos que se perciben.

Los modales señorita. Modos de gestionar de las mujeres

Con relación a los modos dos de las presentaciones realizadas por integrantes de nuestra universidad nos proponen preguntas: ¿Conducimos de la misma manera? ¿Conformamos equipos de la misma forma que los hombres y las mujeres? ¿Nos interesan los mismos aspectos al momento de tomar decisiones? ¿Podemos diferenciarlas de las maneras en las que toman decisiones los hombres? ¿Qué características tienen las prácticas masculinas en el modo de ejercer el poder en nuestra universidad? ¿Cómo concebimos la gestión? ¿Cuáles son los desafíos y adversidades que se nos presentan a las mujeres en la dirección de este tipo de instituciones?, ¿Cuáles son nuestras fortalezas?, ¿Cuáles son los horizontes para alcanzar?

En los escritos podemos visualizar también subrayados que intentan vincular mundos que en los modos de habitar de las mujeres parecieran estar más cercanos. ya que nos hablan de cómo compartimos un tipo de diálogo que hila de manera permanente la vida misma. Trabajo, política, amores, desamores, alegrías y tristezas. Hay una constante, se comparte de una manera donde la vida se integra, se cuela en los relatos, aunque la charla sea sobre un acontecimiento institucional, tenemos la habilidad de situar en lo que nos pasa. No somos solo actoras institucionales. Somos con nuestra vida a cuesta. Nos preguntamos si hay diferencias en los modos de conducir de mujeres y varones. Y acá nos escuchamos decir que creemos que sí. Y lo primero que aparece es la tendencia a colectivizar las decisiones. No dejamos de ejercer el poder, pero lo hacemos convencidas que siempre hay cosas que tomar de otros/otras porque sabemos de complejidades y que se necesitan de muchas miradas para construir el todo. Un modo de construir que define y avanza, pero le otorga un tiempo a entender y dar espacio a quienes existen más allá de la persona que tiene el rol de decisión. Y aquí aparece un aspecto central: el uso del tiempo. ¿Las

mujeres tenemos una forma de utilizar el tiempo que es distinta a los hombres? ¿A qué le dedicamos tiempo? ¿Cómo usamos nuestro tiempo? ¿Somos capaces de hacer una o varias cosas a la vez? ¿qué es perder el tiempo para nosotras?

Una de las autoras hace referencia al nombre del proyecto de investigación y los ejes de esta: Circularia: una exhibición sobre los círculos y esferas que nos rodean El círculo nos contiene, nos protege, nos incluye/excluye, nos mueve. "Yo creo un poco que las mujeres trabajando en círculo podemos sentirnos más contenidas, protegidas, incluidas y podemos movilizarnos mejor". La autora propone estar atentas a habitus patriarcales y vínculos desiguales que también sostenemos las mujeres entre nosotras. "Hablo entonces de círculos de mujeres en clave de fraternidad, de respeto y de buenas relaciones entre nosotras".

Aparece también con relación a los modos, que identifica la imitación de prácticas masculinas como un modo de habitar espacios de gestión universitaria y reacciones masculinas a nuestras propuestas que las minimizan o descalifican de diferentes formas. "Hay otro ejercicio del poder femenino que imita las prácticas masculinas, que, aunque no nos cierra, consideramos importante señalar que esas mujeres son juzgadas mucho más duramente que todos los hombres a su alrededor"

La reflexión sobre la interacción con pares que también conducen, pero son hombres, resulta significativa: "visualizamos al menos en nuestra experiencia que los hombres con quienes compartimos espacios de poder normalmente desestiman nuestros temas y enfoques como si lo que traemos no fuera relevante, por un lado, y por otro porque nuestra forma de plantearlo les resulta demasiado intensa quizás"

Otra de las ponencias que reflexiona desde el ejercicio de la escritura el lugar de las mujeres nos dice: "Las socializaciones diferenciales entre hombres y mujeres seguramente nos crean sesgos inconscientes, en los cuales las tareas de acompañamiento nos generen más comodidad, en donde la multiplicidad y simultaneidad de tareas no nos sorprenda y seamos propensas a naturalizarlas, así como las cargas mentales, las dificultades en el ejercicio de autoridad, la complicidad

percibida entre pares varones y el resquemor para ser explícitos con las mujeres en un "supuesto cuidado a la vulnerabilidad"

Con relación a escenas, figuras que aparecen en esas expresiones que escuchamos podemos encontrar en las reflexiones lo siguiente: "Nos infantilizan o nos consideran pequeñas, y somos demasiado intensas. Somos más deliberativas y la inseguridad en lo que hacemos aparece como una característica posible. ¿esa inseguridad no tendrá que ver con la falta de reconocimiento y/o acompañamiento en ejercer y ocupar esos espacios históricamente ocupado por hombres?".

Es interesante destacar el tipo de reflexión que hacen las autoras sobre ese escenario aún inexistente. una universidad conducida por una mayoría de mujeres, que incluyan su impronta en los modos de hacer colectivamente. Como la ronda, los círculos son modos posibles de comprender y habitar las organizaciones.

"Asumimos una gestión con una política trazada por un sector mayoritario de rectorado con un elemento en común: la seguridad de tener que dar contenido y construir política en cada una de nuestras áreas. Entendemos que nuestro compromiso político con la universidad se expresó en la paciente insistencia con la palabra compartida, la convicción en la racionalidad política y la disposición a la escucha entre nosotras y con les otres".

Es un modo de pensar y pensarse en la organización y sus roles, pero también en los y las personas que además tienen una vida, son responsables por otros/as. "También en la importancia del cuidado, aún en la diferencia y en el tiempo mujer. Un tiempo que reconoce atravesamientos de otra índole más social, familiar, de responsabilidades vinculadas a cuidados que no siempre se registran o encuentran presentes al momento de comprender porque las mujeres estamos o no estamos en una organización".

Conclusiones

Lugares anhelados. Palas Atenea no puede ser la única.

Somos mujeres gestoras, docentes, funcionarias, intelectuales universitarias que van acompañando de manera diferente los debates, acuerdos sobre el género y la transversalización. Tenemos a la mano estudios de diversa envergadura en los que se observan y señalan patrones y usos en ejercer el poder en nuestras universidades. Tenemos las estadísticas que nos muestran la aún escasa participación de las mujeres en los roles de máxima representación universitaria, del mismo modo podemos visibilizar los porcentajes de mujeres en los roles académicos y científicos y la participación en espacios de debate, divulgación científica y representaciones políticas. Necesitamos profundizar ahora en aspectos más sutiles, no tan evidentes, pero no por ello menos importantes, que son los modos de ser gestoras. Porque en esa clave entendemos que está la posibilidad de mostrar una forma distinta de conducir y desde allí disputar espacios que nos han sido negados y que son por nosotras esperados.

Referencias

Ageitos, P., Danel, P. M., Nucifora, C. y Pera Ocampo, M. J. (2024). Disputas de una gestión de mujeres desde una profesión feminizada: La experiencia del Colegio de Profesionales y Asistentes Sociales, distrito La Plata [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Anaya, M. J. (2024). *Experiencias en procesos de conducción y sostenimiento de equipos, programas o proyectos en el ámbito de lo público* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Bermúdez, M. L. (2024). *Los malabares nuestros de cada día* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Bonicatto, M. (2019). *Doble vía: El aporte de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP* [Tesis de doctorado, Facultad de Trabajo Social,

Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848

Bonicatto, M., Barletta, A., Iglesias, I. y Agratti, L. (2024). *AIMALAS: La experiencia de un grupo de mujeres decisoras en la UNLP* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Borgoglio, F. y Finocchi, M. (2024). *Mujeres con problemáticas de salud mental alojadas en cárceles* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Chaves, V. (2024). *Mujeres penitenciarias que hoy ocupan lugares de conducción impensados en otros tiempos: No están ajenas a tensiones y resistencias* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Coria, G. (2024). *Pisos pegajosos, techos de cristal en las unidades penales de la provincia de Buenos Aires*[Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Diz, M. J. (2024). *La planificación y el seguimiento de la obra pública en la provincia de Buenos Aires en clave de género* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Iparraguirre, M. M. (2024). *Piso 2: Reflexiones en clave de género a través de un relato narrativo de ficción*[Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Martínez, M. (2024). *Relato en primera persona de la Dirección de Carrera de Estudios Penitenciarios* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Pedersoli, C. (2024). *Entre el rebusque y la acción profesional: Mujeres en la gestión de espacios de cultura científica*[Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Yebra, L. P. (2024). *Mujeres, oportunidades y capacidades para gestionar, planificar, crear e implementar política pública en el ámbito estatal* [Ponencia]. JIDEEP XIII, Argentina.

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Mujeres que mueven: comunicar para transformar

Andrea Cammarano
andrea.cammarano@cienciassociales.edu.uy
Laura Silvera
laurasilvera.fcea@gmail.com
Facultad de Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
Universidad de la República (Uruguay)

Palabras claves: comunicación estratégica, equidad de género, representación, universidad pública.

Objetivos y encuadre

El objetivo es visibilizar y valorar el rol fundamental de las mujeres y disidencias en la vida universitaria desde una perspectiva de género, a través de una estrategia comunicacional articulada entre las facultades de Ciencias Sociales (FCS) y Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay, que promueva la equidad, desafíe estereotipos y contribuya a transformar

las estructuras simbólicas que perpetúan desigualdades en el ámbito académico y social.

Esta estrategia se enmarca en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, y a través de la campaña “Mujeres que mueven” articula un enfoque que combina la comunicación estratégica, el compromiso con los valores de las universidades públicas latinoamericanas y a través de una mirada de género busca transformar los imaginarios sociales y promover una cultura institucional más justa, inclusiva y equitativa

Desarrollo

El 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, constituye una jornada de reflexión y acción en torno a la igualdad de género y la defensa de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. En este marco, las unidades de comunicación de FCS y FCEA articularon para desarrollar y lanzar la campaña comunicacional “Mujeres que mueven”, reafirmando así su compromiso con la equidad de género. Esta iniciativa busca visibilizar y valorar el papel fundamental que desempeñan las mujeres y disidencias en la vida universitaria y en el conjunto de la sociedad.

El rol de las mujeres en la educación superior, la ciencia, la economía, la política, la gestión, la cultura, la administración y el desarrollo es incuestionable. A lo largo de la historia, las mujeres han sido agentes clave de transformación social, impulsando cambios sustantivos, pese a las múltiples barreras impuestas por estructuras de poder patriarcales que han condicionado su plena participación. En la actualidad, su presencia activa y liderazgo resultan esenciales para el desarrollo institucional y la vida de la comunidad universitaria.

La campaña “Mujeres que mueven” se propuso visibilizar el trabajo de las mujeres y disidencias en las áreas de enseñanza, extensión, investigación, gestión y apoyo académico, resaltando la importancia del esfuerzo colectivo que sostiene el funcionamiento cotidiano de las facultades. A través de producciones fotográficas,

materiales audiovisuales y reflexiones compartidas, se destacaron los aportes de las mujeres y disidencias universitarias, generando instancias de sensibilización y diálogo sobre la equidad de género, así como reconocimiento de los desafíos en estas temáticas aún vigentes en el ámbito universitario.

Según expone la investigadora y periodista Pilar López Díez (2004), en su ensayo La mujer, las mujeres y el sujeto del feminismo en los medios de comunicación, los medios tienden a reproducir estereotipos y a simplificar el discurso feminista, contribuyendo a su deslegitimación. Es en este marco que se propone visibilizar el trabajo de las mujeres y disidencias de ambas facultades. López Díez argumenta que, en muchas ocasiones, el tratamiento mediático de los temas de género se encuentra sesgado por una visión que subordina la representación de las mujeres, las homogeniza o les da un lugar marginal. A través de un lenguaje y una narrativa androcéntrica, el discurso dominante refuerza roles y actitudes que perpetúan la desigualdad. La investigadora sugiere que una representación justa e igualitaria de las mujeres requiere de una perspectiva inclusiva y transformadora que desafíe estos patrones.

En este contexto, resulta fundamental subrayar el papel de la comunicación como dimensión transversal a todos los procesos organizativos, y en particular, el trabajo de las unidades de comunicación en el ámbito de la Udelar. Por un lado, la comunicación instrumental se orienta a garantizar la funcionalidad y eficiencia operativa mediante la transmisión clara de información específica, con el objetivo de resolver problemas inmediatos, coordinar tareas e instruir procedimientos. Por otro lado, la comunicación estratégica se plantea como una herramienta orientada a alinear las acciones comunicacionales con los objetivos institucionales de largo plazo, influyendo en percepciones, comportamientos y fortaleciendo vínculos con públicos clave.

Es en este enfoque estratégico donde se enmarca la labor de las unidades de comunicación de FCS y FCEA y, por ende, la campaña “Mujeres que mueven”. De acuerdo con Tironi y Cavallo (2004), la comunicación estratégica busca transformar

el vínculo de las organizaciones con su entorno cultural, social y político en una relación armónica y beneficiosa en función de sus intereses y metas institucionales. En esta línea, y como plantea Mignolo (2005), se trata de trascender la lógica instrumental para construir mensajes y acciones comunicativas que, además de buenas prácticas, generen conexiones emocionales significativas con las comunidades institucionales. En diálogo con los aportes antes expuestos la investigadora y periodista Claudia

Montero (2014) en Comunicación, género y poder sostiene que "la comunicación es un escenario donde se visibilizan, se ocultan o se tergiversan los vínculos de poder que estructuran la vida social". Desde esta perspectiva, las acciones impulsadas por las unidades de comunicación de FCS y FCEA trascienden la difusión de mensajes para situarse como intervenciones políticas que buscan transformar los sentidos comunes, evidenciar desigualdades, así como también poner en valor los aportes de las mujeres y disidencias y destacar la importancia de su trabajo y trayectoria dentro de la Universidad, fundamentales en la construcción de prácticas más justas. Montero propone entender la comunicación con perspectiva de género como una herramienta crítica que permita desnaturalizar los discursos androcéntricos y dar lugar a narrativas plurales, inclusivas y emancipadoras.

Es importante destacar la articulación de trabajo entre ambas unidades que se da en el marco de una universidad pública, autónoma y cogobernada. Tomando como puntapié el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958), donde establece los fines de la institución: "La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública;

defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno".

Nuestros equipos de trabajo se distinguen por estar conformados por profesionales con formación y experiencia en diversas dimensiones de la comunicación, tales como comunicación visual, desarrollo web, creación de contenidos digitales, producción audiovisual y fotográfica, planificación estratégica, redacción de contenidos, redes sociales y coordinación. Esta diversidad de especializaciones permite abordar la comunicación institucional desde una perspectiva multidisciplinaria, enriqueciendo la mirada sobre los procesos y acciones comunicativas en nuestras organizaciones.

La articulación entre los equipos de comunicación de ambas facultades fortalece aún más este entramado, ya que la colaboración potencia capacidades, recursos y estrategias, ampliando el alcance y efectividad de las acciones desarrolladas. Esta sinergia constituye, sin duda, una de las principales fortalezas institucionales en materia de comunicación. Cabe destacar que estos equipos están integrados por funcionarias y funcionarios técnicos, de servicio y administrativos (TAS) y docentes, quienes, desde su labor cotidiana, no solo sostienen los procesos comunicacionales, sino que también amplifican y consolidan las políticas de género promovidas por ambas facultades.

Asimismo, resulta fundamental reconocer la participación activa de los equipos de comunicación en la Comisión de Género y Diversidades de la FCS y en el Comité de Calidad con Equidad de Género de la FCEA. Esta implicancia favorece una comprensión de las temáticas abordadas en estos espacios, así como un compromiso sostenido con las políticas de género promovidas por ambas facultades.

Incorporar una perspectiva de género en la comunicación institucional no es solo una cuestión de lenguaje o representación, sino una herramienta estratégica y una decisión política para interpelar y transformar las estructuras simbólicas que sostienen desigualdades. Desde esta mirada, el trabajo de estas unidades de comunicación trasciende la función operativa para asumir un rol transformador.

Tal como lo subraya el Manual de Género para Periodistas del PNUD (2010), los medios y los productos comunicacionales son agentes de socialización que construyen imaginarios colectivos. En ese sentido, la campaña "Mujeres que mueven" no se limitó a destacar experiencias individuales, sino que desafió activamente estereotipos y narrativas androcéntricas al posicionar las voces y aportes de las mujeres y disidencias como centrales en la comunidad universitaria. Se buscó visibilizar la complejidad y diversidad de los roles y trayectorias que las mujeres y disidencias de las facultades desempeñan desde una comunicación que no se limita al uso de lenguaje no sexista, sino que propone nuevas formas de narrar. Porque este abordaje, alineado con los principios de una comunicación ética, inclusiva y comprometida con la equidad, permite desnaturalizar prácticas discriminatorias y construir relatos colectivos que intentan promover transformaciones culturales en las instituciones. En este sentido, las unidades de comunicación pretenden posicionarse como agentes clave en la construcción de universidades públicas más democráticas, donde la equidad de género sea principio y práctica, no solo discurso.

La campaña abrió un espacio de expresión y reconocimiento desde los distintos lugares que las mujeres y disidencias ocupan en la estructura organizacional, destacando la centralidad de sus contribuciones para el desarrollo institucional y la importancia del trabajo en equipo. La representación de estas voces se plasmó a partir de diversos formatos comunicacionales, incluyendo producciones fotográficas, materiales audiovisuales y reflexiones compartidas, así como una estrategia en redes sociales y en las pantallas ubicadas en los edificios de las dos facultades.

Las "Mujeres que mueven", ahora visibilizadas a través de fotografías colectivas junto a sus compañeras del día a día, han tomado la iniciativa para alzar sus voces. En muchos casos, han expresado consignas reveladoras sobre su situación y los roles que desempeñan dentro de la organización. Un ejemplo de ello es el Departamento de Métodos Cuantitativos de FCEA, donde se reclamó la inclusión de la perspectiva de género en su área de desarrollo laboral. En el caso de FCS, las funcionarias TAS del área de Vigilancia destacaron la importancia del trabajo en equipo de las mujeres e

interpelaron las ideas patriarcales que reproduce la organización. Otros colectivos de mujeres destacaron su labor dentro de la organización, subrayando su aporte en la construcción diaria.

Sus voces se amplificaron a través de reels audiovisuales, en los que, mediante testimonios de docentes y funcionarias TAS, reivindican su presencia en cargos de decisión y cuestionan la representación que tienen en esos espacios. En los discursos también se rescata el trabajo colectivo como una de las premisas fundamentales para seguir construyendo la organización en conjunto y continuar con el camino hacia la transformación.

Es crucial resaltar el trabajo colectivo y la articulación entre las unidades de comunicación de FCS y FCEA, ya que, gracias a la colaboración de profesionales con diferentes perfiles se logró materializar la campaña de manera efectiva. En ese sentido se destaca a las y los compañeros que la realizaron: Serrana de Souza, responsable de contenidos; Valentina Ibarlucea y Gastón Croce, diseño gráfico; Carolina Zubelso, Florencia Suarez y Mateo Zeballos, realización audiovisual y fotográfica; Alejandra Guillén y Rodrigo Rivero, gestión de redes sociales; Matías Maciel, desarrollo web; Andrea Cammarano y Laura Silvera en el rol de coordinación.

Conclusiones

La campaña “Mujeres que mueven” constituye una acción comunicacional estratégica que reafirma el compromiso de las facultades de FCS y FCEA con la equidad de género y el reconocimiento del papel fundamental de las mujeres y disidencias en la vida institucional. La estrategia de comunicación pone en valor las trayectorias y aportes de las mujeres en la vida universitaria, intenta cuestionar las jerarquías simbólicas que han invisibilizado sus roles y saberes reconociendo los desafíos aún vigentes en el ámbito universitario.

La articulación entre las unidades de comunicación de FCS y FCEA demuestra la potencia del trabajo colaborativo y multidisciplinario para generar impacto

institucional, enriquecer los procesos comunicativos y promover una cultura organizacional más inclusiva.

Construir campañas de comunicación con perspectiva de género en el marco de universidades públicas y democráticas es un gran desafío para las unidades de comunicación. Desde la mirada de la comunicación estratégica y con perspectiva de género el reto es promover espacios de expresión, memoria y visibilización como herramientas políticas para derribar barreras y desigualdades de género en el ámbito universitario. El horizonte es que se destaque el rol clave que tiene la comunicación como dimensión transversal para el cambio cultural en las universidades, superando su uso instrumental y apostando por una narrativa ética, inclusiva y transformadora.

Referencias

Ley 12.549 de 1958. (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial, 29 de octubre de 1958.

López Díez, P. (2004). La mujer, las mujeres y el sujeto del feminismo en los medios de comunicación. En *Manual de información en género*. IORTV (RTVE) e Instituto de la Mujer.

Mignolo, W. (2005). *Occidentalización, herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Siglo XXI.

Montero, C. (2014). *Comunicación, género y poder*. La Crujía Ediciones.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Manual de género para periodistas: Recomendaciones básicas para el ejercicio del periodismo con enfoque de género*. Área Práctica de Género del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Tironi, E. y Cavallo, A. (2001). *Comunicación estratégica*. Taurus.

Referencias de la campaña:

Noticia en la página web de FCS - UDELAR

Campaña en redes:

Instagram FCEA - UDELAR

Instagram FCS - UDELAR

Reels de FCEA - UDELAR

Reels de FCS - UDELAR

Flickr FCEA - UDELAR

Flickr de FCS - UDELAR

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Plan UNR Feminista

Dolores Castellá
dolores.castella@gmail.com
Florencia Rovetto
florencia.rovetto@gmail.com
Universidad Nacional de Rosario

Palabras claves: Igualdad, políticas universitarias, género.

Objetivos y encuadre

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de los avances institucionales en la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario, a partir de la implementación del Plan UNR Feminista en los primeros 6 años gestión del Área de Género y Sexualidades.

El auge del movimiento feminista tuvo como consecuencia un proceso inédito de institucionalización de los feminismos en los distintos niveles del Estado, con anclajes muy concretos en las Universidades Públicas. Desde finales del siglo XX los estudios de mujeres, géneros y diversidad sexual iniciaron un proceso de crecimiento institucional en las Universidades Públicas argentinas. Con los aportes provenientes

de las teorías feministas, decoloniales y queers, su producción de conocimiento no sólo ha construido nuevos enfoques y generado nuevos datos, sino que también ha producido consistentes propuestas de intervención sensibles a la desigualdad en término de género para cambiar las lógicas de funcionamiento, visibilizando exclusiones y desigualdades históricas con el fin de transformarlas.

En el año 2019, la Universidad Nacional de Rosario crea el Área de Género y Sexualidades (en adelante, Agesex), con el primer mandato rectoral a cargo del Lic. Franco Bartolacci. Este acontecimiento representa un salto cualitativo en la institucionalización de la perspectiva de género. La UNR, además, se destaca por estar inserta en una ciudad que es referencia regional e internacional por la historia de su pujante movimiento de mujeres, diversidades sexuales y feminista, y por su capacidad de incidencia en la institucionalización y formulación de políticas públicas progresistas a nivel local y provincial con efectos territoriales muy concretos.

El Plan UNR Feminista para la igualdad de género y la erradicación de las violencias sexistas, busca sistematizar las políticas implementadas, poniendo en evidencia los resultados alcanzados hasta el presente y las metas que aún nos quedan por delante para construir la Universidad que queremos: inclusiva, feminista, popular, diversa y libre de violencias sexistas.

Los primeros 6 años de gestión dan cuenta de grandes avances y marcan el camino a seguir, con una apuesta por consolidar las políticas desplegadas y abordar los desafíos de aquellas líneas de trabajo que aún requieren profundización. Esta tarea de defender lo conquistado e insistir con los pendientes, cobra nuevos sentidos y plantea nuevas disputas públicas frente a un Estado Nacional que amenaza con destruir los acuerdos alcanzados por nuestra sociedad en materia de derechos humanos e igualdad de género. En un presente caracterizado por el avance de discursos crecientemente sexistas, homofóbicos y racistas, reconocemos en las Universidades Públicas un rol fundamental en la defensa y la garantía de derechos.

La apuesta por transversalizar la perspectiva de género y sexualidades cobra más importancia si comprendemos que, en gran medida, el sistema universitario es concebido como un espacio de formación profesional y de producción de conocimientos socialmente relevantes, donde se siguen depositando gran parte de las expectativas sociales por su capacidad de generación de ideas y acciones transformadoras para crear mundos justos, equitativos y democráticos.

Desarrollo

Plan UNR Feminista, camino a la igualdad

La creación de un área específica de gestión estuvo acompañada de una estrategia política orientada a la transversalidad, evitando el encapsulamiento, las fragmentaciones y la atomización de una perspectiva con fundamentos y estrategias de acción que se fundan en la integralidad y la articulación. Como propuesta operativa para la consecución de esta estrategia, se presentó en el Consejo Superior de la UNR el "Plan UNR Feminista 2020-2023".

El primer objetivo del plan fue presentar un diagnóstico claro sobre el estado de situación en nuestra universidad en materia de género y sexualidades que no teníamos antes de 2019. Así, construimos y actualizamos normativas, analizamos los datos disponibles y generamos nuevos datos sobre la población universitaria y los lugares que ocupan las distintas identidades sexogenéricas en toda la universidad, recogimos las distintas estrategias de transversalización de la perspectiva de género en las distintas unidades académicas, y relevamos las principales políticas implementadas en la Universidad para el abordaje de las desigualdades de género y las violencias.

En esta línea, y a partir de los datos construidos, se establece un registro del modo en que las desigualdades sexogenéricas atraviesan y afectan de forma diferenciada las trayectorias educativas, laborales y profesionales de quienes integran nuestra comunidad universitaria. Este diagnóstico tuvo como objetivo servir de base para la

toma de decisiones, para el desarrollo de estrategias y metas articuladas y colaborativas entre las unidades académicas, las áreas de gestión de Rectorado y la comunidad universitaria en su conjunto.

Implicamos a todas las áreas de gestión UNR, así como a las áreas de estadísticas, sistemas y administración en su desarrollo e implementación.

Realizamos rondas de trabajo con autoridades de todas las unidades académicas y trazamos líneas de acción comunes y específicas atendiendo las singularidades.

Conformamos equipos de trabajo que asesoran, asisten, generan recursos y están a disposición de las necesidades de capacitación, sensibilización e intervención en todas las unidades académicas y para todos los claustros en materia de: violencia de género, inclusión y diversidad, ESI, políticas de cuidado.

La apuesta por fortalecer las políticas de género cobra más importancia si comprendemos que, en gran medida, el sistema universitario es concebido como un espacio de formación profesional y de producción de conocimientos socialmente relevantes, donde se siguen depositando gran parte de las expectativas sociales por su capacidad de generación de ideas y acciones transformadoras para crear mundos justos, equitativos y democráticos.

Plan UNR Feminista. Dimensiones de intervención.

El Plan UNR feminista agrupa en 4 dimensiones distintas aristas de la política institucional. De manera sintética, presentaremos a cada una de ellas: fortalecimiento institucional, abordaje de las violencias sexistas, igualdad de oportunidades y transversalización curricular.

La dimensión de fortalecimiento institucional busca favorecer el desarrollo de una institución universitaria capaz de diseñar, planificar, monitorear, evaluar y asignar recursos para avanzar en la igualdad de género, adecuando su normativa y acciones a los estándares nacionales e internacionales en materia de derechos humanos. En

los primeros años de gobierno, se trabajó para actualizar normativa y procedimientos en muchas áreas de la política universitaria.

En los 6 años de gestión se avanzó en la actualización normativa y de procedimientos en todo el circuito administrativo, y se creó normativa específica: Protocolo para la atención de violencias, Ordenanzas de trato digno para garantizar el derecho a la identidad de género, licencias especiales para situaciones de violencia de género y para cogestantes y coadoptantes para garantizar el derecho a cuidar con corresponsabilidad; y la resolución de Cupo Laboral Travesti Trans.

Asimismo, en esta dimensión se incluyen la creación de espacios institucionales que abordan la temática de género y sexualidades en las estructuras de gestión de la UNR. En la mitad de las unidades académicas, este espacio está vinculado a una secretaría dentro de las estructuras de gestión de los decanatos, y en otros casos, se encuentra dentro de secretarías de extensión.

En cuanto a la dimensión de Violencia y Discriminación, se agruparon aquellas medidas tendientes a propiciar un ambiente educativo y laboral dotado de herramientas y dispositivos actualizados para abordar las violencias sexistas y generar ambientes libres de discriminación y maltrato.

En los primeros 6 años de gestión, se crearon equipos de atención a cargo de la implementación de protocolos contra las violencias sexistas en todas las facultades y tres escuelas medias. Se trabajó en la actualización normativa y formación permanente. Los equipos de atención trabajan en articulación con dispositivos de derivación: Dispositivo de Varones, Espacio de Acompañamiento Grupal a personas que denunciaron situaciones de violencia y Consejería de Salud Sexual del Centro de Salud del Área de Salud de la Universidad.

En esta dimensión también, se incluyen las políticas de capacitación y formación. El programa más importante, sostenido en estos 6 años de gestión es el Programa Mil Micaelas - Promotoras contra las violencias sexistas, que tuvo a cargo las formaciones Ley Micaela en toda la Universidad, y desarrolló formaciones específicas para la

población universitaria, y en articulación con organizaciones de la sociedad civil y los distintos niveles del Estado.

La tercera dimensión en la que se agruparon las iniciativas de gestión es la dimensión de Igualdad de Oportunidades, donde se busca fortalecer el compromiso de la UNR con la reducción de las brechas de género, la promoción de políticas de corresponsabilidad y el abordaje de las situaciones de discriminación directas e indirectas para promover la igualdad de oportunidades.

Dentro de esta dimensión se encuentra el Programa PIEL (Programa de Inclusión Educativa y Laboral), que tiene dentro de sus principales objetivos llevar adelante la política de cupo laboral travesti trans "Alejandra Gonzalez" desde el año 2019 que cuenta con 22 ingresos hoy. Además del cupo laboral, PIEL tiene una política de acompañamiento activo a las trayectorias educativas de la población LGBT de la Universidad, y llevó adelante campañas de rectificación de los registros administrativos de la Universidad.

Las políticas de corresponsabilidad y cuidados se incluyen dentro de las iniciativas que buscan generar igualdad de oportunidades. En estos años, en distintas unidades académicas se crearon lactarios y baños sin género, y un Centro de Cuidado para la primera Infancia en el Centro Universitario (CUR) para la comunidad universitaria. Como se comentó en el apartado de actualización normativa, se trabajó también en la extensión de licencias para cuidar para quienes trabajan en la institución.

Una última dimensión, trabaja específicamente con la transversalización curricular, buscando promover la producción de conocimiento con perspectiva de género y la generación de herramientas para consolidar los procesos de transversalización disciplinar y de oferta académica específica en todos los niveles educativos.

Dentro de esta dimensión se encuentra el Programa ESI en la Universidad, que se propone trabajar la educación sexual integral especialmente con las Escuelas Medias Pre Universitarias. Todos los años se trabaja articuladamente con todas las escuelas

y los polos educativos, en la Comisión Institucional de Transversalización de la ESI, para la realización de jornadas con docentes y con estudiantes.

En materia curricular, se trabajó sistemáticamente en cursos de actualización docente, y se desarrollaron dos líneas editoriales que tienen como objetivo aportar al debate curricular. "Cuadernos para la transversalización" de la UNR Editora es una colección que cuenta con 8 tomos de circulación libre y gratuita.

Conclusiones

En tiempos de ataque frontal a las políticas de género, se torna más necesario aún profundizar en los caminos recorridos no solo para defender lo conquistado, sino para seguir tejiendo redes. Nuestra función y también nuestro compromiso se basan en insistir y reforzar permanentemente las acciones que tiendan a la construir una universidad con mayor igualdad. Nos mueve el deseo y la convicción de hacer del Plan UNR Feminista un aporte a la construcción de la universidad que queremos: pública y popular, diversa, inclusiva y profundamente feminista.

Referencias

AGESEX. (2022). *Informe diagnóstico Plan UNR Feminista*. Universidad Nacional de Rosario. https://unr.edu.ar/genero-y-sexualidades/

AGESEX. (2024). *Informe de gestión 2020–2024*. Universidad Nacional de Rosario. https://unr.edu.ar/genero-y-sexualidades/

Rovetto, F. y Fabbri, L. (2021b). Haciendo universidades feministas: Una apuesta por empujar los límites de lo posible. En F. Rovetto et al., *Cuadernos feministas para la transversalización*. UNR Editora.

Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada, 2*(1). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78574/CONICET_Digital_Nro.9175a37c-3550-4232-b5fd-01b43a474436_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Recursero de espacios y políticas de cuidado de la salud integral en clave de género para personas trabajadoras de la Universidad Nacional de La Plata

Lorena Rosa Daneri
lorenardaneri@gmail.com
Julieta Luchetti
julieta.luchetti97@gmail.com
Belén Salas
mariabelen.salas@presi.unlp.edu.ar
Prosecretaría de Planificación y Gestión Laboral
Universidad Nacional de La Plata.

Palabras claves: trabajo, salud, género, comunicación.

Objetivos y encuadre

Desde la Prosecretaría de Planificación y Gestión Laboral, tomando como punto de partida iniciativas y acciones coordinadas con la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la UNLP, la Secretaría de Igualdad de Género de ATULP y

delegadas Nodocentes por la Presidencia, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Medios, proponemos generar un "Recursero de espacios y políticas de cuidado de la salud integral en clave de género para personas trabajadoras de la Universidad Nacional de La Plata".

Entendiendo la comunicación y la política como parte esencial de la vida de las personas y las instituciones, no podemos pensar los derechos, obligaciones y herramientas del ámbito laboral por fuera de esa lógica. Resulta fundamental acompañar la difusión de normativas, reglamentos, dispositivos y servicios, con estrategias que garanticen la efectividad de los mensajes para que lleguen a sus destinatarios directos.

Por otra parte, reflexionamos sobre la responsabilidad que tenemos, desde los espacios de gestión de esta Casa de Altos Estudios, de trabajar de manera transversal por la institucionalización de las políticas de cuidado con perspectiva de género.

Desarrollo

Antecedentes y propuesta

Históricamente, la Universidad Nacional de La Plata se caracterizó por ser una institución moderna, basada en los principios de la Reforma de 1918 que promueven la investigación, la tecnología, la docencia y la extensión con un fuerte compromiso social y cultural. Los valores como institución pública, inclusiva y de calidad incluyeron, en los últimos años, la perspectiva feminista a favor de la igualdad de los géneros.

En este sentido, se crearon espacios de gestión y políticas institucionales que no solo incluyeron a las mujeres y disidencias, sino que fomentaron políticas de inclusión e igualdad para toda la comunidad universitaria.

Es objetivo de esta Prosecretaría trabajar articulada y coordinadamente con otras áreas específicas para transversalizar la perspectiva de género, pensando a la Universidad como ámbito laboral para Docentes y Nodocentes.

A pesar de los avances que se han dado en materia de género, aún existen desigualdades sexo-genéricas en la organización social y sexual del cuidado, lo cual afecta particularmente a las mujeres y disidencias trabajadoras de esta Universidad en sus trayectorias laborales.

Un primer antecedente importante para nosotras fueron los Protocolos de salud y seguridad para tareas virtuales y presenciales, impulsados desde esta Prosecretaría y elaborados por la Comisión Central de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo

(CyMAT), con representantes de ATULP, ADULP y UNLP, durante la Pandemia por

COVID-19. En ese contexto de emergencia, se propuso una organización del trabajo con perspectiva de género, abordando temas como la organización social del cuidado, la corresponsabilidad parental, y las dificultades para la compatibilización del trabajo remunerado y no remunerado, asumido mayormente por las trabajadoras mujeres, y agudizado por la situación de aislamiento.

Nos proponemos ahora profundizar sobre estos y otros aspectos, en clave de género, con perspectiva feminista y con el objetivo final que es la igualdad de géneros en nuestro ámbito laboral. Para ello, retomaremos no sólo las políticas destinadas a las mujeres y disidencias trabajadoras, sino también las herramientas disponibles para los trabajadores varones, quienes serán incluidos en los análisis, encuestas y recurseros que elaboremos, partiendo de la premisa de que no podemos pensar la transversalización de la perspectiva de género sin incluir las trayectorias laborales masculinas, en comparación con las de las trabajadoras mujeres y disidencias.

Un recursero, es un instrumento elaborado por equipos interdisciplinarios para comunicar datos, informaciones, servicios y contactos de las políticas más relevantes en la materia. En otra experiencia previa del año 2023, con motivo de la inauguración

del Centro Integral de Salud para la Comunidad Universitaria (CISCU), elaboramos un Recursero de Salud para la Comunidad Universitaria, a fin de difundir y promocionar los servicios destinados a Estudiantes, Docentes y Nodocentes en general.

En esta oportunidad, proponemos al Recursero de espacios y políticas de cuidado de la salud integral en clave de género para personas trabajadoras de la Universidad Nacional de La Plata, como una guía destinada a quienes ingresan a la institución, en formato papel y/o digital, que los/as acompañe durante toda su trayectoria laboral. Este nuevo material, está dirigido a toda persona que tenga vínculo laboral con la institución, sin distinción de géneros, a fin de visibilizar y conocer, las herramientas más igualitarias incorporadas institucionalmente, en sintonía con la perspectiva de cuidados compartidos, o corresponsabilidad en los ciudadanos y salud integral, en términos de derechos y beneficios disponibles con el fin de facilitar la organización de las dinámicas familiares y personales.

Por otra parte, incluir específicamente a los trabajadores varones de la Universidad es un modo de concientizar sobre sus derechos además de sus beneficios y las desigualdades en la división de los cuidados y el crecimiento profesional con respecto a otras identidades.

Metodología

Realizaremos una breve encuesta dirigida a personas trabajadoras de la UNLP, para identificar su grado de información y expectativas en cuanto a la comunicación de estas políticas y sus canales de comunicación. Para el relevamiento tomaremos una muestra no representativa de la Presidencia, Edificio Karakachoff, Medios, Radio Universidad y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Los resultados serán presentados en el trabajo completo junto al recursero como producto final. Este último tendrá el objetivo de comunicar de manera directa y efectiva las políticas y herramientas existentes en la UNLP, entre las cuales podemos mencionar: licencias (maternidad, paternidad, adopción, fertilización asistida,

pérdida de embarazo/nacimiento sin vida, violencia de género), lactarios, prestaciones y subsidios de la DSS (salud menstrual, jardín maternal, nacimiento, adopción, primer año de vida, discapacidad, plan materno infantil, colonia de vacaciones); incluiremos también los servicios de los sindicatos (ATULP y ADULP).

Marco conceptual

Las acciones, espacios y políticas institucionales que formarán parte del recursero, intentan dar respuestas concretas a algunas de las distintas problemáticas que atraviesan las mujeres en sus trayectorias laborales, cuyos "escenarios" posibles se han tipificado y difundido a partir del Consenso de Quito (2007) apelando a las metáforas de "pisos pegajosos", "escaleras rotas" y "techos de cristal". Según el resumen ejecutivo del informe de progreso latinoamericano de ONU Mujeres, en el primer escenario las mujeres no pueden "despegar", es decir insertarse en el mercado laboral o lograr una inserción más o menos estable; en el segundo escenario, disminuyen sus posibilidades de avance y aumenta el riesgo de descenso o "caída"; y en el tercer escenario, se enfrentan con obstáculos para crecer profesionalmente y con limitaciones "invisibles" para ascender a los puestos más altos, en comparación con los varones.

Siguiendo a Fernández Soto, Filgueira y Genta (2020), el "empoderamiento económico" de las mujeres latinoamericanas, presenta una serie de tendencias facilitadoras y otras obstaculizadoras, vinculadas al ingreso, permanencia y desarrollo en el mundo del trabajo. Uno de los "aceleradores" positivos más importantes han sido los cambios en los patrones familiares y de conyugalidad, que cuestionan al modelo tradicional patriarcal y el lado "cooperativo y protector" del contrato sexual, atado a la división sexual del trabajo, asociada a los roles tradicionales de género: el varón "proveedor" y la mujer "ama de casa" que absorbe la mayoría o totalidad del trabajo no remunerado (doméstico y de cuidado).

Por el contrario, un modelo "post-patriarcal" implicaría que tanto varón como mujer fueran "proveedores" y "cuidadores" al mismo tiempo. No obstante, para ello sería

necesario que se den condiciones tales como el reconocimiento y la redistribución equitativa del trabajo no remunerado, en favor de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres para su carrera laboral.

En tal sentido, los autores consideran que nos hemos quedado a medio camino, y que se ha dado una "revolución incompleta", dado que sigue habiendo brechas y desigualdades estructurales que hay que apuntar a modificar desde las políticas públicas. Si bien en las últimas décadas ha aumentado exponencialmente el ingreso de las mujeres al mercado laboral no ha sido en la misma proporción la participación de los varones en el trabajo doméstico y de cuidado.

El modelo patriarcal sigue vigente, de la mano de una concepción "maternalista". No han sido suficientes las políticas sociales y laborales desde el Estado ni los incentivos a los varones para una distribución más equitativa de la organización social del cuidado: las mujeres tienen menor participación en el mercado laboral respecto de los varones, y siguen absorbiendo la mayor responsabilidad del trabajo no remunerado.

Entendemos que iniciativas como las licencias por paternidad, y otras propuestas que apunten a compatibilizar el trabajo remunerado con el de cuidado, como jardines maternales y lactarios, contribuyen a achicar la brecha de género, ya que coincidimos con los autores citados en que los "roles de género" tradicionales no cambian sólo por iniciativas o preferencias individuales; son necesarias políticas que enmarquen, motiven y faciliten esas decisiones de las personas.

Sin embargo, la existencia de políticas institucionales no garantiza su efectividad desde el punto de vista comunicacional. En tal sentido, desarrollaremos a continuación algunos conceptos desde el campo de estudio de la comunicación. Las normativas, reglamentos, dispositivos y servicios brindados por la UNLP no se explican por sí solos, sino que requieren un mensaje, una intención, una narrativa y un contexto para ser transmitidos.

Según Augusto Reina, en el libro "Comunicación política e institucional" (s.f.) elaborado por el INCAP, las políticas públicas también representan los valores que un gobierno sostiene, las aspiraciones que busca. Afirma que nunca son el fin en sí mismo sino representaciones de valores.

La imagen pública de un gobierno, en nuestro caso el co-gobierno de la UNLP, no está conformada solo por las posturas que expresa ni los eventos que promueve sino por la sumatoria de percepciones que se generan en el público en base a sus propias experiencias, valores, símbolos y creencias. Esta "reputación" se trata de un valor dinámico que, día a día, agrega percepciones.

La Universidad, como toda institución pública, tiene la necesidad de hacer más efectiva la comunicación de las políticas que lleva adelante además de informar los derechos y herramientas a sus trabajadores. El autor menciona que la comunicación moderna trabaja sobre la base de métodos de investigación social, con herramientas probadas de planificación y con mensajes previamente testeados.

Además, Reina afirma que en la comunicación institucional es necesaria la estrategia política y plantea que lo ideal es realizar un esquema de lineamientos generales para establecer una coherencia en la búsqueda y síntesis de la información. Resulta importante transformar los modos de comunicación y del lenguaje para que exista un cambio cultural teniendo sustento en el compromiso de esta Universidad en materia de género, diversidad y derechos humanos. Construir un nuevo sistema de valores y otra forma de entender, pensar y representar a esta institución es un modo de habitar una realidad más justa.

Marco normativo

Algunas de las normas que sustentan las herramientas institucionales que formarán parte del Recursero, sin perjuicio de otras que también podrían resultar aplicables, son:

- Constitución de la Nación Argentina: artículo 14 bis.

- Código Civil y Comercial de la Nación: artículos 638, 641 CCCN.
- Ley Nacional 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales: artículo 2 inc. a, inc. d, inc. g, inc. h, inc. j, artículo 7 inc. a, inc. c.
- Ley Nacional 27.611 de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia.
- Decreto 366/06 - Homologa el Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector Nodocente de las Instituciones Universitarias Nacionales. Artículos 106°, 107°, 108°, 109°, 110°, 116°, 118°.
- Decreto 1246/2015 - Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades
- Nacionales Artículos 48 inc. a) a f), 49 ap. II.- inc. d), 51 inc a)

Conclusiones

Desde esta Prosecretaría resulta indispensable generar diferentes estrategias, dispositivos, procedimientos y modalidades de abordaje de las desigualdades desde una mirada transversal, integral, interdisciplinaria y con perspectiva de género. Es necesaria la participación de autoridades y sindicatos, sobre todo atravesados por un contexto de profunda crisis como el actual, que pone en riesgo los derechos laborales y sociales conquistados.

Es en este sentido que las Universidades Nacionales, como fuente de conocimiento y verdadera libertad, son atacadas ferozmente por representar un espacio de resistencia a las duras políticas que se están llevando adelante en nuestro país. Debido a nuestra autonomía y la responsabilidad que nos cabe como institución pública, entendemos la necesidad de profundizar las políticas de cuidado en materia

de salud y seguridad además de generar ámbitos laborales armoniosos, dignos e igualitarios.

Referencias

Fernández Soto, M., Filgueira, F. y Genta, N. (2020). Empoderamiento económico de las mujeres: Tendencias y desafíos en América Latina. En L. Garrido (Coord.), *Articulación Feminista Marcosur: Documento producido para la XIV Conferencia sobre la Mujer de CEPAL* (pp. 5–41). Cotidiano Mujer Editorial.

De Luca, G., Fernández, G., Sassone, F., Rouvier, R., Baldassarre, S. D. y Reina, A. (s. f.). *Comunicación política e institucional*. INCaP, Ministerio del Interior de la Nación Argentina.

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Perspectiva de género en la implementación de proyectos de discapacidad. Abordajes con Interseccionalidad y Transdisciplinariedad en la Gestión Universitaria

Julia Lucía Di Jorgi
Secgeneros.atulp@gmail.com
ATULP

Palabras claves: Discapacidad, Género, Interseccionalidad, Transdisciplinariedad, Co-gobierno Universitario.

Objetivos y encuadre

Como Nodocente de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP y en carácter de estudiante de la Licenciatura en Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias durante el año 2023 recibí la consigna de generar en grupo un proyecto de intervención y desarrollo de propuestas de gestión en mi lugar de trabajo, que

considerase las problemáticas de las personas con discapacidad dentro de la Universidad.

A partir de allí, con el grupo de estudio decidimos retomar un proyecto de compañeras de la cohorte anterior presentado en 2017, cuyo objetivo era promover la mejora en la calidad del servicio brindado por nuestra Facultad a sus estudiantes con discapacidad, y así facilitar su recorrido académico. El proyecto original era la realización y colocación de señalización en braille respecto de la distribución de los espacios del edificio central de la Facultad, pero no pudo llevarse a cabo debido a que no se contó con el aval presupuestario necesario para su ejecución. No obstante, la pandemia de covid-19 nos enseñó que la virtualidad, el soporte digital y las nuevas tecnologías han llegado para quedarse, por esta razón decidimos retomarlo y adecuarlo a los tiempos que corren.

Las condiciones para llevarlo adelante eran óptimas, ya que la situación del claustro Nodocente habían cambiado mucho desde aquel momento, en tanto que su rol político en la Facultad estaba en crecimiento y se habían podido llevar adelante muchas gestiones que hasta hacía algunos años eran impensadas. Por otro lado, durante el 2020 se creó la Comisión de Discapacidad en la Facultad, por lo que contábamos con otro actor que podía impulsar el proyecto.

Si bien nuestro proyecto comenzó con la propuesta de realización de señalética en braille para mejorar el acceso y la circulación, rápidamente fue mutando. En las entrevistas realizadas para la confección del diagnóstico se nos revelaron otras dificultades y prioridades, que nos cambiaron los productos de la propuesta. En primer lugar, todas las personas ciegas a las que entrevistamos remarcaron como problemática principal la dificultad en el acceso al material de estudio, ya que son pocos los libros de textos que están digitalizados para ser leídos por los software o dispositivos que facilitan la lectura de los textos digitales y que, además, muchos de ellos son costosos o necesitan una computadora o celular moderno que dispongan de capacidad para instalarlos. Por otro lado, ya no todas las personas ciegas saben leer en braille, ya que la tecnología y especialmente el uso del celular con aplicaciones

específicas de audio, hacen que deje de aprenderse. Además, hemos notado la existencia de una gran brecha tecnológica entre los alumnos entrevistados, en tanto que el acceso a la misma puede ser muy costosa y no todos se encuentran con la posibilidad de poder adquirirlos.

En primer lugar, nos propusimos confeccionar códigos QR que estuvieran ubicados en lugares estratégicos y de fácil acceso, que puedan ser escaneados y utilizados con cualquier teléfono celular que pueda leerlos, y que, por medio de audio, se describan los lugares en donde se encuentran y la distribución a su alrededor. En segundo lugar, para aquellas personas que no cuenten con dispositivos tecnológicos adecuados, construir un mapa háptico confeccionado con impresoras 3D que se coloquen al ingreso de cada piso del edificio. En cuanto al material de estudio, adecuar las computadoras de la biblioteca de la Facultad con los software apropiados para que las personas con discapacidad visual accedan a ellos.

Si bien podríamos decir que el proyecto que realizamos fue exitoso, ya que conseguimos derribar el primer obstáculo de no necesitar presupuesto alguno para llevarlo adelante, y además el aval político ya fue conseguido, pues el proyecto fue presentado y aprobado en el Consejo Directivo de la Facultad y que, lo único que nos resta es pasar a la ejecución, también es importante pensar cómo podría mejorarse el proyecto.

Dentro del trabajo desarrollado hemos dimensionado las dificultades que poseen las personas con discapacidad en el ámbito universitario, especialmente las personas ciegas, partiendo desde una desigualdad en la autonomía y autodeterminación. Sin embargo, respecto de la interseccionalidad, el proyecto aborda las dificultades respecto de la clase social y la brecha tecnológica que puede existir entre los estudiantes de una universidad pública, pero no las complementa afrontando otras problemáticas significativas aportando perspectiva de género.

Me pregunto entonces ¿cómo podríamos haber incorporado la perspectiva de género en la formulación y realización del proyecto “Autonomía Personal en el Tránsito

Universitario: Independencia y Autodeterminación de las personas con Discapacidad Visual en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata"?

En esta ponencia trataré de responder esta pregunta, para ello revisaré la normativa que regula esta temática, buscaré estadísticas y marco teórico que la sustente. Indagaré en las desigualdades que atraviesan las mujeres en el acceso a la educación en general y en la educación superior en particular, además las relacionaré con la discapacidad, con el objetivo de explicar la multidireccionalidad de las problemáticas y de la importancia del abordaje interseccional en la gestión de proyectos.

Desarrollo

Para ello, tendré en cuenta la transdisciplinariedad en términos de gestión, es decir, la importancia de no abordar separadamente las necesidades humanas. Recuperando la propuesta de loa autores Max-Neef et al. (1987), donde proponen un nuevo modo de interpretar la realidad para el desarrollo. Plantean que no se habla de "pobreza", sino de "pobrezas" en plural. Y que "cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana" (Max-Neef et al., 1987). Lo que se sugiere es que:

a. cualquier necesidad humana fundamental no satisfecha de manera adecuada produce una patología; b. hasta el momento, se han desarrollado tratamientos para combatir patologías colectivas individuales o de pequeños grupos; c. hoy en día, nos vemos enfrentados a una cantidad de patologías colectivas que aumenta de manera alarmante, para las cuales los tratamientos aplicados han resultado ineficaces; d. para una mejor comprensión de estas patologías colectivas es preciso establecer las necesarias transdisciplinariedades (Max-Neef et al., 1987, p. 32).

En la propuesta se plantea desarrollar diálogos entre las disciplinas para poder realizar una interpretación adecuada de problemáticas como las mencionadas en

este trabajo. Ya que "sólo la voluntad de apertura intelectual puede ser el cimiento fecundo para cualquier diálogo o esfuerzo transdisciplinario que tenga sentido y que apunte a la solución de las problemáticas reales que afectan a nuestro mundo actual"(Max-Neef et al., 1987, p.32).

La normativa y los textos que relacionan a la discapacidad, el género y la educación son escasas y, si hablamos de abordaje transdisciplinar, son prácticamente nulas. Es relativamente reciente la legislación que se dedica a la protección y garantía de los derechos humanos y a la dignidad de las personas con discapacidad, como también aquella que hace foco en las desigualdades de género. Por lo tanto, se dificulta encontrar trabajos que aborden la interseccionalidad de ambas y que además se refieran al derecho a la educación. Ello hace relevante tratar de repasar normativa que las incluya, para poder llegar a una conclusión de trabajo contundente respecto de esta temática y su aplicación en un proyecto de gestión.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su preámbulo subraya la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2007)

Es importante destacar que en los diversos trabajos en los que he indagado, se remarca que no existe un criterio o método estadístico unificado que facilite la utilización de las mediciones sobre discapacidad de forma comparativa, pero siguen siendo relevantes para el tema que aquí se aborda, y por ello serán retomados.

Es importante tener en cuenta algunas estadísticas respecto de las personas con discapacidad:

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), más de 1000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad. En esta población hay un mayor número de mujeres que de varones. Y en algunos países de ingresos bajos y medios, las mujeres constituyen hasta las tres cuartas partes del total de personas con discapacidad. En

Argentina, la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, del año 2003, indicó que el 7,1% de la población tiene alguna discapacidad (Fernández Ferrari y González Venzano, 2020, p. 44).

En cuanto al acceso a la educación, "si bien no hace más de dos décadas que el sistema educativo ha incorporado estrategias y políticas públicas para la inclusión, las mismas se han dirigido mayoritariamente a la educación inicial, primaria y, en menor medida, secundaria" (Angelino, Heredia, Katz, Misischia, y Prolongo, 2020, p. 59). Al respecto, Fernández Ferrari y González Venzano explican:

> Hoy todavía las personas con discapacidad no tienen acceso a la educación común y, si lo tienen, se les atribuye una disminución en los contenidos. Los niños/niñas y jóvenes con discapacidad no tienen las mismas oportunidades que los demás. Por lo tanto, hay discriminación. Y es justamente en la educación donde más se puede transformar y trabajar sobre esta situación de desigualdad y exclusión social (Fernández Ferrari y González Venzano, 2020, p. 49).

Las estadísticas revelan la desigualdad: la tasa de alfabetización de personas con discapacidad es alarmantemente baja, con solo un 3% de alfabetización, y las niñas y mujeres con discapacidad son las más afectadas, con solo un 1%. Además, según UNICEF, el 98% de los niños con discapacidad en países en desarrollo no asisten a la escuela, y las niñas con discapacidad tienen menos probabilidades de hacerlo que los niños. En Argentina, los datos del censo de 2010 muestran que el 34% de los niños de 3 a 5 años con discapacidad no asisten a la escuela, el 35% de los adolescentes entre 14 y 19 años con discapacidad tampoco lo hace, y solo el 29,62% de las personas con discapacidad entre 20 y 24 años asisten a un establecimiento educativo. Este contexto refleja altos niveles de analfabetismo y una disminución a medida que avanzan los niveles educativos, lo que limita el acceso a la educación superior. Datos del Servicio Nacional de Rehabilitación (2011) indican que solo un 4,3% de las personas con discapacidad ha completado estudios terciarios o universitarios, y la mayoría lo hizo antes de adquirir la discapacidad. Las personas que completaron sus

estudios después de adquirir la discapacidad representan un porcentaje muy bajo (8,6%) (Angelino, Heredia, Katz, Misischia, y Prolongo, 2020, pp. 49-50).

Este panorama muestra que, a pesar de los avances, persiste una profunda desigualdad, especialmente para las mujeres con discapacidad, en el acceso a la educación y, por lo tanto, en la posibilidad de mejorar su calidad de vida y participación social.

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres recoge explícitamente la protección del derecho de la mujer a la educación, marcando la situación de desigualdad histórica que han sufrido las mujeres respecto al acceso a la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979).

En cuanto a las mujeres y su acceso a la educación superior también es una conquista relativamente reciente. La universidad, es una institución patriarcal desde el origen, exclusivamente destinada a los hombres de élite, que a pesar de resistirse comienza a abrir sus puertas a las mujeres hacia finales del siglo XIX en Europa y a comienzos del siglo XX en Argentina.

La incorporación de las mujeres a la vida universitaria fue lenta pero progresiva, con diversas aristas y dificultades y con marcado sesgo de género respecto de los ámbitos que fueron ocupando dentro de ella. Sin embargo, según el Censo realizado en el año 2010, “las mujeres universitarias son más que los hombres graduados: el 55% de los argentinos que tienen título universitario son mujeres. Esta variación se relaciona con cambios culturales sobre la significación de roles de las mujeres y la lucha de este sector por la equidad e igualdad de derechos” (Angelino, Heredia, Katz, Misischia, y Prolongo, 2020, p. 60).

Por su parte la UNESCO en su Agenda de Educación 2030 (ahora 2045) y en consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo insta a promover una política de ampliación de la oferta de educación superior, a la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, a

la generación de políticas de acción afirmativas, sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad, para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

En tanto que en Argentina, la Red Interuniversitaria Nacional (RID), que nuclea a las áreas programáticas que abordan la discapacidad en las universidades públicas del país en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), estableció la siguiente declaración:

Las universidades públicas -en tanto miembros integrantes del Estado argentino- están obligadas a cumplir y hacer cumplir la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella (Abascal, M. S., Chauvet, M. L., Ávalos, C., Díaz, C. M., Mabres, M., y Ruiz, G., 2021, p. 98).

Es evidente la desventaja respecto del resto de la ciudadanía que enfrentan las mujeres con discapacidad en la educación superior, y debido a la múltiple invisibilización de esta problemática, es indiscutible la necesidad de afrontar su acceso, acentuando su situación de desigualdad.

Las situaciones anteriormente descritas pueden observarse también en la particularidad del proyecto realizado, cuando tomamos la muestra de estudiantes con discapacidad visual de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Allí podemos observar que de los 20 alumnos, solo 7 son mujeres. Asimismo, la totalidad de las entrevistas realizadas para el diagnóstico a personas ciegas ha sido a varones, tanto los estudiantes, como el profesor. Por lo que, si bien se han desprendido desigualdades en tanto la brecha de acceso a la tecnología, no hemos tenido la capacidad de vislumbrar la brecha de género, donde se manifiestan las dificultades particulares de las mujeres con discapacidad visual en la Facultad.

Conclusiones

Para poder conocer las desigualdades es importante darles voz a las mujeres, ya que "lo que no se menciona no existe", como se expresa en los feminismos, y es su testimonio el único capaz de evidenciar los impedimentos y obstáculos que poseen para acceder y transitar la vida universitaria en tanto mujeres con discapacidad.

Como explican Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn: "La humanización y la transdisciplinariedad responsables son nuestra respuesta a las problemáticas y son, quizás, nuestra única defensa. Si no asumimos el desafío, nadie será inocente. Todos seremos cómplices de generar sociedades enfermas" (1987).

Es en la realización de los proyectos de gestión donde deben darse esas dinámicas de escucha a las personas involucradas, poniendo en el centro a las personas, de forma dialéctica, ya que como explica Sandra Katz:

Reconocemos que toda forma de apreciar, comprender y actuar implica un proceso de conocer, una forma de comprender la realidad, por tanto, comprender la inclusión educativa para nosotros es asumir esta categoría como un proceso de conocimiento –no es algo dado, es un proceso– que se da en el encuentro entre sujetos. Este proceso es una dialéctica, una forma de conversar, con acciones y con palabras; como un interminable encuentro que se reconstruye una y otra vez, cada vez con el asombro de la primera, y cada vez con la experiencia acumulada (2020, p.165-170).

Para concluir, los Nodocentes como una parte importante dentro del Cogobierno Universitario, tenemos un papel activo fundamental: debemos defender la educación pública y gratuita, para que todos y todas podamos acceder a una educación integral, permanente y de calidad con igualdad de oportunidades y acceso. Además, como trabajadores poseemos un profundo conocimiento de la Institución y gracias a la clase a la que pertenecemos, sabemos que la educación es la clave para el desarrollo personal y el futuro de las sociedades, podemos aportar a la gestión otras

perspectivas nuevas en la implementación de proyectos y tenemos nuestra carrera de grado para perfeccionarnos.

Referencias

Abascal, M. S., Chauvet, M. L., Ávalos, C., Díaz, C. M., Mabres, M. y Ruiz, G. (2021). Discapacidad y educación superior: Panorama del acceso a los estudios y su terminalidad. *Diálogos Pedagógicos, 19*(37), 96–111. https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/173

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979, 18 de diciembre). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (Resolución 34/180). https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007, 24 de enero). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Resolución A/RES/61/106). https://www.oas.org/dil/esp/A-RES_61-106_spa.pdf

Katz, S. L. y Danel, P. M. (Eds.). (2018). *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad*. EDULP. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1987). *Desarrollo a escala humana: Opciones para el futuro*. Editorial Icaria. https://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf

UNESCO. (2018). *Informe general: III Conferencia Regional de Educación Superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753.locale=en

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

"¿Cuál es la necesidad de decir que es torta?" Prácticas formativas para docentes de la UNLP desde una pedagogía queer/cuir

Lucas Gabriel Díaz Ledesma
ldiazledesma@abc.gob.ar
Dirección de Políticas de Género y Diversidad Sexual
Jared Morro Seguiel
danielmorro098@gmail.com
Dirección de Políticas Feministas
Secretaría de DD. HH. y Políticas de Igualdad
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: perspectiva sexo-disidente, pedagogía cuir, PAET, Ley Micaela.

Objetivos y encuadre

El propósito de este trabajo apunta a sistematizar acciones específicas que se llevaron a cabo desde el PAET (Programa de Acompañamiento Educativo

Transfeminista) inscripto en la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata.

Nos focalizaremos específicamente en reflexionar en torno a los emergentes resultantes de procesos de formación y sensibilización realizados en el Marco de la Ley Micaela que se acompañó desde el programa en tanto responde a una de las prioridades de intervención/acción.

Desarrollo

El Programa de Acompañamiento Educativo Transfeminisita (PAET) presenta como premisa el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes a las disidencias sexo-genéricas de la Universidad Nacional de La Plata. Este programa, creado en 2022 en el ámbito de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de la UNLP, contribuye a materializar el acceso efectivo al derecho a la educación superior, y busca promover, generar y ejecutar acciones que contribuyan a la consolidación de estrategias y políticas universitarias diversas para el acompañamiento integral a las trayectorias educativas de estudiantes LGBTTTQNB+.

¿Qué es el PAET?

En este sentido, el PAET en 2023, bajo la coordinación de la Dirección de Políticas Feministas y la Dirección de Políticas de Género y Diversidad Sexual, diseñó y ejecutó el primer diagnóstico de trayectorias educativas integrales a estudiantes LGBTTNB+ de la UNLP. Este diagnóstico tuvo como fin relevar y analizar las experiencias, saberes y necesidades de lxs estudiantes con relación al ingreso, permanencia y egreso en las dependencias educativas de la universidad. Asimismo, para su ejecución y establecimiento de posteriores líneas de acción, este diagnóstico se encontraba en diálogo con el plexo normativo de DD. HH vigente, especialmente la Ley Nacional de Identidad de Género, y se encontraba con un visible posicionamiento transfeminista. Dicha postura supone problematizar el estatus hegemónico del sujeto del feminismo

y reconocer en la escena pública y en la conformación de las agendas de género las trayectorias vitales de otras identidades y corporalidades existentes.

El PAET tiene como objetivos promover, generar y ejecutar acciones que propicien la consolidación de diversas estrategias y políticas universitarias para el acompañamiento integral a las trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes a colectivos sexo-género disidentes.

- Reflexionar en torno a la necesidad de un anclaje sexodisidente y de una pedagogía queer/cuir que acompañe no solo el diseño y planificación de los currículums sino también las intervenciones formativas tanto para docentes y estudiantes desde una perspectiva de género situada.
- Reponer las iniciativas desarrolladas por el PAET en materia de formación de docentes en el marco de la Ley Micaela UNLP.
- Reconocer y sistematizar las barreras y desafíos de cara a la continuidad de las prácticas formativas destinadas a docentes de la UNLP.
- Promover el desarrollo de acciones y políticas orientadas específicamente a estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTTTIQNB+ y a docentes y no docentes que las acompañan.

Enmarcar la práctica docente

Del diagnóstico institucional realizado en 2022 y cuyos resultados se comunicaron en 2023, se desprendió la necesidad de propiciar la formación en género y en tópicos concernientes a la agenda de estudiantes de las disidencias sexo genéricas en docentes de grado, entre otros tópicos.

El PAET tiene la premisa de acompañar las trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes a las disidencias sexo-genéricas de la UNLP.

Cabe indicar que la primera acción que se hizo desde el programa, a modo de gestar sus condiciones de institucionalización, fue diseñar y ejecutar el primer diagnóstico de trayectorias educativas integrales de estudiantes de grado del colectivo LGBTTNB+ de nuestra universidad. Se pretendía relevar y analizar sus experiencias, saberes y necesidades con relación al ingreso, permanencia y egreso en el marco de las instituciones de educación superior.

No es menor indicar que desde un primer momento se tornó fundamental para el programa conformar una línea de trabajo que amalgamara la relación entre una perspectiva conceptual sexo-disidente y los aportes de una pedagogía queer/cuir en el diseño y planificación de materiales y piezas comunicacionales en diferentes formatos (recurseros, manuales de buenas prácticas, posteos para redes, etc.) como también en las intervenciones formativas para estudiantes, docentes y no docentes de las instituciones universitarias.

En este sentido, desde la perspectiva de Ramallo (2019), resulta pertinente elaborar una estructura narrativa y performativa, cuestionando las formas de hacer de pedagogías tradicionales/canónicas a fines de reivindicar el valor de lo no aceptado, lo marginal y lo no normativo como fundamentos epistemológicos para la producción de conocimiento. Además, de revitalizar, recuperar y promover una pedagogía para todas las personas que componen la universidad, que debe ser entendida como narrativa nómade, afectiva, corporal y transgresora de la producción de los saberes académicos hegemónicos a la hora de transformar tanto el conocimiento como las formas de vida.

Resulta clave dar reconocimiento a lo que acontece en el escenario áulico y el accionar docente, puesto que se vuelven significativos y estratégicos por su capacidad de promover u obturar espacios de respeto y cuidado que apuntalen las trayectorias estudiantiles. Replicando lo planteado por Carli (2012) y Blanco (2014), se debe considerar a las universidades como instituciones de transmisión y producción de conocimiento, y como productoras activas de subjetividades, de procesos de sociabilidad y de subjetivación. También, se debe considerar que estos

procesos de transmisión y producción de conocimientos y construcción constitutiva de subjetividades están atravesados por regulaciones sexogenéricas. Es decir, regulaciones de procesos normativos que orientan o determinan formas de vivenciar la identidad y la expresión de género y sexualidad.

Continuando, la línea de trabajo mencionada párrafos arriba termina de configurarse a la luz de los datos que aportó el diagnóstico de trayectorias educativas realizado. En él se logró identificar y cartografiar las violencias simbólicas, epistémicas y psicológicas experimentadas por las personas que respondieron a un cuestionario (también se realizaron entrevistas dirigidas a un grupo de interlocutorxs que quisieron formar parte de esa instancia indagatoria), que se producen y reproducen por acción u omisión en los escenarios áulicos, curriculares e institucionales en cada facultad.

Frente a los datos arrojados, el PAET ha realizado diferentes iniciativas que contribuyeron a mejorar el acompañamiento de las trayectorias educativas, como es el caso del armado de recurseros, conformación de espacios de encuentro con estudiantes de la comunidad LGBTTTQNB+ e iniciativas de formación a docentes y no docentes de las facultades de la UNLP alguna de ellas en el marco de la Ley Micaela1.

En este orden, las iniciativas de capacitación y sensibilización se realizan en función de las necesidades, demandas y situaciones que se presentan en cada institución educativa o espacio que lo solicite. Asimismo, las actividades que se realizan son de formación y concientización del plexo normativo al que adhiere la UNLP y el que se debe cumplir y respetar a fines de erradicar discursos, prácticas y acciones que repercuten negativamente y atentan infringiendo los marcos normativos que protegen a les estudiantes sexo-disientes.

Los desafíos y los emergentes

En el 2024, se realizó una capacitación en el Marco de la Ley Micaela, y en un primer encuentro en el que se abordarían tópicos como la categoría de género, el sistema sexo-género-deseo y la cisteheronorma como régimen político y deseante, se abrió

el debate a partir de un disparador que consistía en visualizar una viñeta en la que una figura femenina decía: "¿Por qué "fulana" siempre dice que es lesbiana?" y otra le respondía "es cierto, la no tendría que ser relevante hablar de la intimidad de nadie"

A partir de visualizar y leer la viñeta, se abrió el debate y unx a unx lxs participantes expresaron sus ideas. Al principio de manera tímida, pero con el correr de las intervenciones se desinhibieron y dijeron:

> "Es cierto, no hay necesidad de decir con quién te acostás, yo no ando diciendo en la vida que soy heterosexual. Además, siempre dicen lo que les conviene, porque hay cosas que no dicen. Por ejemplo, en este hospital escuela, atendemos a mucha gente, pero por recomendaciones de sus médicos muchas personas homosexuales o travestis cuando se atienden con nosotros no nos dicen que tienen VIH o sida, exponiendo la salud no sólo de nosotros sino también de los alumnos que forman parte de las prácticas".
>
> "Además, no es cierto que se los discrimine. En ninguna de mis clases nadie jamás se quejó de cómo se los llama o de cosas así".

En la capacitación participaron alrededor de 80 personas divididas en 6 grupos. aproximadamente. El análisis se focalizó en un grupo que se coordinó desde lxs integrantes del PAET. Más allá de las narrativas expresadas que ahora examinaremos, no podemos soslayar el silencio que se generaba entre lxs demás participantes de grupo. Más de la mitad de ellxs no emitía opinión y eso es un síntoma no menor.

Con relación a las narrativas expresadas por lxs participantes, lo que se devolvió como intervención se centró en enfatizar que "lo personal es político" y tomando como premisa ese postulado del feminismo de la segunda ola, se intentó promover una instancia en cuya reflexión se plasmara lo problemático de la equiparación de heterosexualidad (en tanto norma) en detrimento con cualquier otra que no lo fuere, porque, en verdad, la primera constituye el orden hegemónico de la matriz sexo-

género-deseo que otorga coherencia, inteligibilidad y carácter ontológico a quien encarne la cisheteronorma (Mattio, 2012). Es decir, es una "máquina normalizadora".

Desde esta perspectiva, nombrarse como lesbiana, gay, marika o persona travesti trans, bajo ninguna circunstancia representaría lo mismo que visibiilzarse heterosexual, porque, en todo caso, una persona siempre será presuntamente heterosexual hasta que se demuestre lo contrario.

Desde una mirada queer/cuir, nombrarse como disidencia sexogenérica, es generar una práctica de visibilización y agencimamiento que pone en jaque cualquier proceso de estigmatización, discriminación y práctica prejuiciosa que se atraviese en cualquier ámbito o circunstancia normalizante. Además, se trata de nominalizar, rubricar y categorizar prácticas y experiencias de personas de las disidencias sexogenéricas por fuera de los efectos de sentido discriminatorios, prejuiciosos y estigmatizantes, y en este sentido, sostuvimos que "lo que no se nombra, no existe".

Desde este punto de vista, una pedagogía queer/cuir deviene no sólo un marco de producción epistémica que cobija las experiencias, sentidos y devenires subjetivos e identitarios de estudiantes, docentes y trabajadorxs LGBTTTIQNB+, sino también el punto de partida desde la cual producir saberes y conocimientos que acompañen tanto las trayectorias educativas no sólo de estudiantes de la UNLP, sino también que sea un marco de reflexión para las prácticas de formación, capacitación y sensibilización de docentes de grado y pre-grado.

En este sentido, la pedagogía queer/cuir se refiere a un marco epistemológico y a estrategias pedagógicas para la atención y comprensión en el ámbito educativo de quienes no se ajustan a la cisheteronormatividad. Se interesa por la reflexión y transformación de las prácticas educativas que perpetúan la disciplinarización de los cuerpos, la normalización y el control de las personas, especialmente en relación con la sexualidad, la identidad, la expresión de género, el sexo, la raza, la etnia, la edad, la clase social, la diversidad funcional y la neurodiversidad, esto es, los cuerpos no normativos (Velázquez, 2021).

Estos andamiajes teórico-epistemológicos que se nutren de las prácticas activistas de agenciamiento, las historias, las corporalidades y las experiencias vitales de las personas de las disidencias sexo-genéricas, se cristalizan bajo la premisa de resistir al orden cistherosexual.

Desde un anclaje afectivo, corporal y performativo, se piensa en la necesidad de seguir cuestionando matrices heterocentradas y discriminatorias como las que se expresaron en la capacitación.

Por ello, la estrategia que se decidió implementar en el taller fue promover desde la pedagogía de la pregunta, el cuestionamiento a la naturalización de sus representaciones sesgadas y estigmatizantes de las personas LGBTTTIQNB+. Se abrió el rebate en los siguientes tópicos:

- El VIH y el sida no debe ser una asociación directa con personas homosexuales y travestis y trans. Todas las personas, sin importar la identidad de género o la sexualidad pueden contraer el virus.
- No todas las personas que conviven con el virus conocen su diagnóstico.
- Que no se puede partir de una lectura malintencionada de lxs pacientes.
- Indetectable es = a Intrasmisible. Es decir, si se hace un tratamiento con antirretrovirales con controles debidamente realizados, el virus no se transmite por vías sexuales.
- Que existen protocolos y normativas de salud que resguardan la información y la privacidad de pacientes con serología positiva para VIH.
- Que no es fácil comunicar un diagnóstico de esas características, mucho menos si no se producen condiciones seguras y “amigables” para hacerlo.

- Que existen protocolos de salud para el tratamiento de pacientes y que siempre se debe atender a cualquier persona con cuidados extremos independientemente de su situación serológica.

Por otro lado, que ese docente que expresa que no existen prácticas de discriminación en sus cursadas porque nadie hizo un reclamo o un comentario al respecto, no quiere decir que no existan. De hecho, es lo contrario a lo que se diagnosticó desde el PAET. Incluso, es importante entender que las denuncias se realizan cuando hay certeza de un entorno seguro que podría cobijar cualquier tipo de exposición, reclamo o denuncia.

Por lo tanto, sostenemos que es central que en las capacitaciones que se promuevan desde el PAET, tanto aquellas que se sitúen en el marco de la Ley Micaela como las que requieran de intervenciones específicas y en contextos concretos (como una capacitación en el marco de una jornada de formación especial, un taller, etc.) se parta siempre desde una perspectiva pedagógica queer/cuir y sexo-disidente.

Una pedagogía queer configura una perspectiva, un arsenal de operaciones dislocantes que indaga las condiciones de posibilidad y resistencia de los procesos de enseñar, aprender, leer, escribir, hablar, escuchar, relacionarnos. Se ocupa por tensionar los procesos de [cishetero] normalización de las identidades, de las corporalidades y los andamiajes que sostienen estos saberes, conocimientos y prácticas. Esta mirada se interesa por la exploración de tácticas pedagógicas que roan los sedimentos de la estructura moderna escolar, comprometida con la

promoción de la proliferación de nuevas identificaciones (Val Flores, 2013, Escapil, 2019). Al respecto, Escapil menciona que: “La Pedagogía Queer re-localiza a los cuerpos en la escena escolar para trazar desde allí los vínculos con el conocimiento. Indaga cómo la carne se hace cuerpo, cómo el cuerpo se hace cuerpo escolar, como lo escolar se constituye en una prótesis que vehiculiza y medía los vínculos con otr*s, con un* mism*, con el conocimiento” (Escapil, 2019, p. 52).

Conclusiones

A modo de cierre, queremos habilitar una última zona de reflexión en torno a las condiciones de agenciamiento y de posibilidad de las prácticas pedagógicas queer/cuir y sexo-disidentes en los procesos de formación, capacitación y sensibilización de docentes de grado en la UNLP.

En primer lugar, es indudable que existe un área de vacancia con relación a estas temáticas, sus abordajes y su acompañamiento. Si bien desde diferentes dispositivos, áreas y políticas se promueven prácticas de formación en género y el feminismo, creemos que es nodal e imprescindible que un anclaje transfeminista, queer/cuir y sexodisidente se tranversalice en la teoría feminista clásica. Es necesario promover y legitimar un abordaje epistemológico que reivindique los aportes del activismo y los saberes situados, los anclajes interseccionales e intersectoriales que abonan a una matriz transfeminista que pueda acompañar las trayectorias de lxs estudiantes LGBTTTIQNB+ como así también atender las complejidades de las trayectorias en formación de docentes.

Entendemos que adscribir a una pedagogía queer/cuir también implica tensionar, diseñar y replantear los planeamientos curriculares de muchas materias que niegan, obliteran, y clausuran debates que son ineludibles para las trayectorias vitales y educativas de las personas de las disidencias sexo-genéricas. Además, es un punto clave que emergió en el diagnóstico del PAET.

En definitiva: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad institucional para consolidar una agenda de género sexo disidente en un diálogo más general con los DD. HH? ¿De qué modo generar estrategias de abordaje, acompañamiento e intervención que respondan a las demandas concretas y específicas en un contexto sociocultural hostil y de legitimación de retóricas del odio y de la crueldad? ¿cómo tejer alianzas que en su sinergia no se corra el riesgo de perder la especificidad de la demanda estratégica y concreta? lo cierto es que desde el PAET encontramos en la reflexividad constante, en la ductilidad de los abordajes y en la transversalidad de lo conceptual y en diálogo

con la imprevisibilidad de las experiencias situadas algunas preguntas y no pocas respuestas que nos obligan constantemente a barajar y dar de nuevo.

Referencias

Blanco, R. (2014). *Normatividades de la vida cotidiana: Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

Escapil, [inicial no consignada]. (2019). *Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar* [Trabajo Integrador Final, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata].

Flores, V. (2013). *Interrupciones: Ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. Morán Faundes et al. (Comps.), *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Ciencia, Derecho y Sociedad.

Ramallo, F. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: Dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis Educativa*.

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

Fugarnos de la hetero-cisnorma: desafíos, prácticas y políticas para una universidad inclusiva

Sistematización de la experiencia del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad con la comunidad LGBTIQNB+

Malu Gomes Perneta
mgomesperneta@undav.edu.ar
Majo Filipelli
mjfilipelli@undav.edu.ar
Universidad Nacional de Avellaneda

Palabras claves: Diversidad sexual, Políticas de género, Universidad pública, Subjetividades disidentes, transformación institucional, consejerías, hetero-cis-norma.

Objetivos y encuadre

Nos proponemos en este escrito reflexionar sobre los desafíos institucionales de construir una universidad pública que abrace la diversidad de subjetividades, desde una perspectiva que se fuga de la hetero-cis-norma. Se parte de una comprensión

ampliada del trayecto académico, no solo como camino hacia la obtención de un título, sino como proceso colectivo, político y afectivo. En ese sentido, la universidad debe pensarse como territorio que habilita experiencias significativas de ciudadanía, de producción de saberes colectivos y de contención ante las violencias estructurales que atraviesan a las personas del colectivo LGBTTTIQNB+.

Para ello, se detallarán las distintas políticas llevadas adelante desde el Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Este Programa resulta un soporte institucional para el mencionado despliegue de subjetividades, teniendo en cuenta el marcado proceso de retroceso en materia de derechos que nuestro país atraviesa al momento de escribir este trabajo.

Desarrollo

La historia de las instituciones universitarias ha estado atravesada por matrices de exclusión que han invisibilizado a quienes disienten de la norma cis-heterosexual1, pensadas y construidas para quienes encajan en dicha norma. En este sentido, Monique Witting (1992) en su libro El pensamiento heterosexual sostiene que el mismo crea un sistema de normas que determina qué identidades y prácticas son aceptables y cuáles son excluidas o invisibilizadas.

Cada sociedad forja en el imaginario social, en la vida cotidiana, determinados roles y estereotipos esperables en torno a lo “femenino” y lo “masculino”, en relación con el sexo o los cuerpos (a)sexuados. La sociedad crea desde el momento en que nacemos, la expectativa de un género asociado al sexo. Así, se construyen, mantienen y reproducen ciertos estereotipos y mandatos sociales. Se establece una construcción binaria: varon cis/mujer cis y por oposición jerárquica, es decir, la distinción de lo masculino por sobre el resto.

La Ley de Identidad de Género (2012), al establecer el derecho al reconocimiento de la identidad elegida por cada persona, brinda un marco legal que invita a las

instituciones a revisar sus estructuras, no solamente al acceso y permanencia del derecho a la educación superior, sino también en relación con la valoración de los saberes propios y el sentido simbólico de las trayectorias y experiencias de las personas trans, travestis y no binarias. A partir de allí, se vuelve fundamental generar condiciones que permitan que esos saberes irrumpan y transformen los espacios académicos, nutriéndose de nuevas perspectivas que desafíen las ideas establecidas y amplíen los horizontes de sentido institucional.

Como manifiesta Preciado, "el objetivo de las políticas contrasexuales no es la integración de los homosexuales en la sociedad heterosexual, ni tampoco su afirmación identitaria, sino el cuestionamiento de la norma sexual y la invención de nuevas prácticas de subjetivación disidente" (Preciado, S/P). Lo que sostiene Preciado reafirma lo necesario de habilitar, planificar y construir formas de escucha, de acompañamiento y de participación que escapen a las lógicas de inclusión superficial.

Las prácticas que desarrollan las personas que forman parte de la comunidad educativa, en sus distintos claustros son entendidas como prácticas subjetivantes, en la medida en que aportan a la conformación identitaria, generan sentido de pertenencia y construyen ciudadanía.

Colaborar en la construcción de subjetividades con pleno acceso a derechos sexuales es un aporte a la formación de profesionales que trabajen por la garantía y el ejercicio de derechos de toda la ciudadanía, particularmente los derechos sexuales e identitarios.

En la UNDAV, la creación del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad y la consolidación de la Consejería Integral en Salud y Derechos Sexuales y (no) Reproductivos constituyen pasos significativos hacia la institucionalización de políticas públicas con perspectiva de derechos humanos. Estos espacios habilitan intervenciones sensibles, cercanas y colectivas que responden a demandas históricamente silenciadas. Por ello, la constitución de la Consejería Integral en Salud y Derechos Sexuales y (no) Reproductivos resulta esencial, un espacio de promoción

de derechos donde se brinda contención, asesoramiento y acompañamiento ante situaciones vinculadas al ejercicio de la ciudadanía sexual.

Durante el segundo cuatrimestre del año 2024 se realizó el primer relevamiento LGBTTTIQNB+ en la UNDAV con el objetivo de conocer problemáticas, intereses, inquietudes, propuestas de acción. Y al mismo tiempo identificar qué espacios y cómo habita la universidad la población destinataria. Se obtuvieron un total de 151 respuestas, y quienes participaron fueron personas de los diferentes claustros que componen la comunidad universitaria: estudiantes, graduades/as/os, docentes y nodocentes. Se destaca que un 80% son estudiantes, un 9,3% son graduades/as/os, un 5,4% son nodocentes y un 4,6% son docentes.

Respecto a la infinidad de las diferentes identidades de géneros y orientaciones sexuales de quienes habitan nuestra casa de estudios, podemos resaltar algunos datos estadísticos que nos sirven a modo de ejemplo: el 37,7% se identificó como feminidad trans, el 12,6% como no binarie, el 7,9% como lesbiana, el 2% varon trans, el 1,3% masculinidad trans, el 2% lesbiane, el 5,3% gay, el 1,3% agénero, el 4% género fluido, el 2% marica y el 0,7% demigénero, entre otros.

En relación con la variable edad podemos distinguir los siguientes porcentajes: un 31,1% tiene entre 17 y 25 años, un 33,8% tiene entre 26 y 35 años, un 13,2% tiene entre 36 y 41 años, un 13,9% tiene de 42 a 49 años y un 6% declaró tener más de 50 años.

Además, nos propusimos medir el grado de conocimiento acerca del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad sexual -el 63,6%- y la Consejería Integral en Salud y Derechos Sexuales y (no) Reproductivos -el 47,7%-. Se recibieron 48 propuestas concretas de acción, 53 temas de interés y 69 contactos para continuar articulando en red con el Programa.

Los resultados evidencian la riqueza identitaria y generacional de la comunidad universitaria y la necesidad de espacios donde esa diversidad pueda ser reconocida, contenida y fortalecida.

Estos datos permiten sostener que existe un fuerte deseo de organización, transformación institucional y de participación. Asimismo, del relevamiento se destacan propuestas de abordaje como la necesidad de colectivizar, construir red y espacios entre pares donde se intervenga sobre la salud mental y acompañamiento en el tránsito de las distintas neurodiversidades y disidencias sexogenéricas. Otras de las propuestas fueron la creación de encuentros de lectura queer, grupos de pertenencia y prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), entre otras.

En este marco, el fortalecimiento de las consejerías, la producción de conocimiento situado y el acompañamiento cotidiano se vuelven prácticas primordiales para construir una universidad que habilite otras formas de estar, de saber y de vincularse.

La universidad pública debe asumir el desafío de constituirse como territorio de despliegue de subjetividades contemporáneas, donde el conocimiento no se reproduzca desde la neutralidad pretendida del paradigma hegemónico, sino desde el compromiso con la justicia social, la memoria histórica y la reparación de desigualdades estructurales. Espeche y Primante (2022) sostienen que no caben dudas de que el mundo del siglo XXI, del que las Universidades son parte, es un mundo atravesado por profundas transformaciones en casi todos los ámbitos, y las instituciones de educación superior (IES) pueden y deben (re)pensarse en esos nuevos contextos y de cara a nuevos desafíos, responsabilidades y oportunidades.

Es imprescindible pensar políticas de articulación que permitan generar espacios de formación, debate, recreación y expresión para el colectivo LGBTTTIQNB+. Estos espacios no son complementarios, sino centrales para una educación verdaderamente inclusiva, democrática y transformadora. Pero a su vez, la perspectiva de género y diversidad no puede quedar reducida a dispositivos aislados, sino que debe atravesar la vida institucional en su conjunto: planes de estudio, prácticas docentes, espacios de gestión y decisiones políticas. Para ello, se requiere voluntad institucional, formación continua y creación de redes con organizaciones territoriales y referentes comunitarios.

En este sentido, desde el Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad, impulsó la creación de políticas institucionales que permitan el despliegue subjetivo anteriormente mencionado. Entre ellas se encuentran: la emisión de títulos no binarios, la inscripción en el SIU Guaraní y en el Campus virtual con la identidad y el nombre elegido de cada estudiante y la implementación local del cupo laboral TTNB, ampliando así la perspectiva de ejercicio de derechos a modo de reparación histórica en la actualidad, de aquellos accesos que han sido negados de manera sostenida a lo largo del tiempo.

Desde el Programa también se ha generado la materia optativa Géneros, Diversidades y Sexualidades. Tiene por objetivo incorporar a la currícula universitaria los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral, generando conocimiento para contribuir al logro de la justicia social, la equidad de género, y el respeto por los derechos humanos, formando profesionales comprometides con la construcción de una sociedad libre de toda forma de opresión, violencia o discriminación basada en el género y la sexualidad, que sean capaces de intervenir en sus áreas disciplinares desde un enfoque transversal de igualdad de géneros.

Otras líneas de acción son: el Protocolo de intervención ante situaciones de violencia machista, acoso sexual y/o discriminación por identidad de género; capaciones en el marco de la Ley Micaela (Ley 27.499, 2018) para autoridades, docentes y nodocentes; y el curso Multiplicando Redes: herramientas comunitarias para el abordaje de las violencias machistas. Como así también, la Secretaría de Bienestar Universitario cuenta con una Ludoteca como política de cuidado.

Se proyectan para el presente año la creación de espacios de encuentro para la comunidad LGBTIQNB+, la presentación del Relevamiento interno y del Censo Diversidad (elaborado por un equipo de investigadores del CONICET). Generando así visibilización de la justicia epistémica que es fundamental construir para hacer universidades feministas y transfeministas.

Conclusiones

El presente trabajo nos permite sostener que construir una universidad que se fugue de la hetero-cis-norma no es solo una demanda del presente, sino una condición para garantizar derechos, democratizar saberes y cuidar trayectorias. Las políticas institucionales deben sostenerse desde una mirada comprometida con la transformación social, alojando las experiencias vitales de quienes históricamente fueron excluides.

El fortalecimiento de consejerías, la sistematización de datos, el reconocimiento de nuevas formas de organización política y afectiva, y la construcción colectiva de conocimientos deben consolidarse como ejes estructurantes de la vida universitaria. La universidad pública, feminista, popular y disidente que deseamos no es una utopía lejana, sino un horizonte posible que ya comenzamos a habitar desde nuestras prácticas cotidianas.

Referencias

Butler, J. (2007). *Deshacer el género*. Paidós.

Espeche, M. y Primante, V. (2022). Resignificación de las funciones sustantivas de las universidades argentinas desde una perspectiva de géneros y diversidades. En M. Agudelo et al. (Eds.), *Panorama actual de la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género en universidades latinoamericanas* (1.ª ed.). Universidad Internacional del Ecuador. https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/5840

Preciado, P. B. (2000). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (J. Sáez y P. Vidarte, Trads.). Editorial Egales.

Normativas consultadas:

Argentina. (2006). *Ley 26.150: Ley de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Argentina. (2006). *Ley 26.206: Ley de Educación Nacional*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Argentina. (2012). *Ley 26.743: Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero_0.pdf

Argentina. (2018). *Ley 27.499: Ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27499-318666/texto

Universidad Nacional de Avellaneda. (2016). *Resolución C. S. N.º 165/2016: Creación del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad*.

Universidad Nacional de Avellaneda. (2019). *Resolución C. S. N.º 524/2019: Reconocimiento del uso de lenguaje inclusivo en cualquiera de sus modalidades*.

Universidad Nacional de Avellaneda. (2020). *Resolución R. N.º 381/2020: Creación de la Consejería Integral en Salud y Derechos Sexuales y (no) Reproductivos*.

Universidad Nacional de Avellaneda. (2021). *Resolución C. S. N.º 250/2021: Cambio registral en el sistema informático universitario (SIU)*.

Universidad Nacional de Avellaneda. (2022). *Resolución R. N.º 293/2022: Implementación institucional del cupo laboral travesti-trans*.

Universidad Nacional de Avellaneda. (2023). *Resolución C. S. N.º 18/2023: Modificación del Reglamento General de Títulos, Certificados Analíticos, Diplomas y Certificaciones Académicas de la Universidad Nacional de Avellaneda contemplando la emisión de títulos y certificaciones con expresiones no sexistas y no binarias*.

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

ESI para no callar: la escuela como territorio político del Ni Una Menos

Gabriela Hoz
gabrielahoz@gmail.com
Sofía Bruzzone
sofiabruzzone19@gmail.com
Lorena Paolella
lorenapaolella@gmail.com
Escuela Graduada "Joaquín Víctor González"
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: ESI, primaria, perspectiva de género, NUM, transversalización.

Objetivos y encuadre

El I Congreso Latinoamericano: Universidad Pública y Feminismos Contemporáneos constituye una oportunidad valiosa para reflexionar colectivamente sobre los modos en que las luchas feministas contemporáneas interpelan, enriquecen y transforman las prácticas educativas en todos los niveles. En este marco, el presente trabajo se propone analizar la transversalización de la perspectiva de género en la escuela primaria como una decisión institucional, a partir del abordaje del movimiento Ni Una

Menos (NUM) como contenido posible y necesario en la Educación Sexual Integral (ESI).

En toda América Latina, el movimiento Ni Una Menos marcó un antes y un después. Lo que empezó como una consigna frente al horror se convirtió en una voz colectiva que atraviesa territorios. Ya no se trata solo de marchas o protestas, el NUM se volvió parte de nuestras conversaciones y de nuestras preguntas. Su fuerza logró correr veloz, poner en palabras lo que por años se calló. Por eso, llevarlo al aula no es un gesto menor. Es una forma de decir que esto también se aprende, que esto también se enseña.

Entendemos el trabajo del NUM en la escuela no como una intervención aislada, sino como parte de una decisión institucional de fondo, la de asumir el compromiso real de garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral. [Salto de ajuste de texto]La Ley 26.150 y sus lineamientos curriculares para el nivel primario reconocen a la ESI como un derecho de niñas, niños y niñes, y plantean como uno de sus ejes centrales el respeto por la diversidad y la perspectiva de género. Tal como señala dicha ley, la ESI no se limita a una materia o a contenidos puntuales, sino que debe ser un espacio transversal y continuo que atraviese todas las áreas del conocimiento y se mantenga a lo largo del tiempo. En este contexto, recuperar el NUM como contenido escolar abre el espacio para abordar temas urgentes como las violencias por motivos de género, pero también invita a escuchar a les niñes, reconociéndolos como voces activas en los debates que atraviesan nuestra sociedad.

Este trabajo se inscribe en el propósito de pensar cómo las instituciones escolares pueden asumir un compromiso activo con la equidad de género, desde decisiones pedagógicas colectivas y sostenidas, que articulen las normativas vigentes con las demandas de los movimientos sociales.

Desarrollo

El trabajo en torno al NUM se inicia en la escuela en el año 2019, circunscripto en Jornada Extendida -propuesta escolar a contraturno para les niñes de 6to año- y en el área de Prácticas del Lenguaje. Ese año, se llevó adelante un itinerario de enseñanza centrado en la campaña #NiUnaMenos que se inició con la lectura compartida de artículos periodísticos de distintos medios de comunicación. Se abrió un espacio de análisis crítico que permitió a les estudiantes debatir sobre la violencia de género, el rol de los medios de comunicación y las contradicciones presentes en ciertos discursos sociales. También se realizó el análisis de imágenes de campañas gráficas del movimiento desde 2015, la lectura y el estudio de datos estadísticos de femicidios extraídos del Observatorio Mumalá. Estos últimos generaron gran conmoción entre les estudiantes, quienes compartieron experiencias personales, relatos familiares y escenas de acoso que algunas chicas ya habían vivido. El aula se transformó en un espacio de contención, escucha y construcción colectiva de sentido, donde cada palabra encontraba respaldo en la empatía del grupo.

Las discusiones en el aula resultaron tan significativas que comenzaron a tener eco en las familias. Algunas manifestaron preocupación por la forma en que les niñes relataban en casa los temas trabajados, lo cual dio lugar a diversos encuentros con las familias. Sin embargo, lejos de retroceder, la propuesta se fortaleció con el compromiso de sostener el proyecto.

En 2022, también desde el espacio de Jornada Extendida, se realizó una secuencia de estudio en torno a la violencia de género y la instalación de los Bancos Rojos en distintos lugares del mundo. Este trabajo dio lugar a muchas discusiones y a la necesidad de visibilizar la desigualdad y la violencia de género instalada en la sociedad. El grupo de estudiantes, junto a su maestra, comenzaron los trámites para instalar un banco rojo en nuestra escuela. El 3J organizaron una intervención en el patio de la escuela para la inauguración de nuestro banco en memoria de las mujeres víctimas de femicidio. Desde entonces, el banco rojo del patio nos invita a recordar que la violencia y el amor nunca van juntos.

La instalación del Banco Rojo en el patio de la escuela no fue un gesto decorativo, sino una intervención pedagógica y política que asume al espacio escolar como una proyección del espacio público. Como señala Lefebvre (1976 en Orellana Rueda, 2020), la ciudad —y por extensión, cada espacio compartido— no es neutral, sino el lugar donde se manifiestan los vínculos sociales y se construye el sujeto político. En esa línea, ubicar un símbolo como el Banco Rojo en el centro de la vida escolar es disputar sentidos sobre cómo habitamos, miramos y nos vinculamos en lo cotidiano. Esta instalación en la escuela recupera esa potencia transformadora del movimiento feminista: convierte el patio en plataforma de expresión colectiva, memoria activa y compromiso educativo.

Asimismo, ese año y por primera vez, todes les estudiantes del Nivel Primario trabajaron con sus docentes sobre esta temática: leyeron notas periodísticas, intercambiaron opiniones, analizaron imágenes y frases de los distintos bancos rojos instalados en diferentes lugares del país, se hicieron preguntas y escribieron e ilustraron sus ideas para compartirlas con la comunidad educativa2. A partir de ese momento, en la escuela, la ESI dejó de ser solo un espacio en el aula para convertirse en una práctica institucional, colectiva, sostenida. El proyecto del Banco Rojo fue una muestra clara de eso. No fue solo un gesto simbólico: fue una invitación a toda la comunidad educativa a pensar sobre las violencias, a hablar de lo que muchas veces se calla.

En 2023, cuando consideramos que nuestra escuela era la escuela que conocíamos antes de la pandemia y que podíamos garantizar ciertas discusiones con les niñes, la propuesta se reestructuró. A propósito, desde la Comisión de ESI se planificaron actividades para hacer extensibles propuestas para todo el nivel con la intención de institucionalizar la reflexión sobre la violencia por razones de género en la escuela.

En el marco de una nueva conmemoración del #NiUnaMenos, la propuesta se retomó desde los primeros grados.

En 1ro, la actividad comenzó con una pregunta sencilla pero poderosa: ¿qué dicen los bancos rojos que hay en distintos lugares del país y del mundo? Las imágenes circularon en grupos, y lxs niñxs se detuvieron en los colores, las palabras, los signos. Descubrieron que todos esos bancos eran distintos, pero también parecidos: que todos hablaban de lo mismo, que todos pedían que nadie más sufra por violencia. En la puesta en común, surgieron preguntas, hipótesis, deseos. Después, bajaron al patio, se sentaron frente al banco rojo de su escuela y escribieron mensajes, sus ideas en papel: "El amor no lastima", "Hay que cuidar con palabras lindas", "No hay que pegar". El banco se volvió, otra vez, un lugar vivo.

En 2do y 3er grado, la propuesta partió de una frase: “NI GOLPES QUE HIERAN, NI PALABRAS QUE DUELAN”. La consigna fue pensar juntes qué es el amor. A partir de allí, escribieron completando: “El amor es…”, “El amor no es…”. Surgieron frases como: “El amor es jugar sin empujar”, “El amor no es gritar”. Luego, leyeron el cuento Enamorados, de Rebeca Dautremer, y descubrieron que el amor también puede ser confuso, gracioso, tímido. Rieron, se sorprendieron, se emocionaron.

En cuarto grado, la maestra repartió una fotocopia. “¿Qué creen que vamos a leer?”, preguntó. Las manos se levantaron. “Es una noticia”, dijo una voz. “Es sobre bancos… pero diferentes”. Entonces, mientras seguían con la vista, escucharon la historia del proyecto Banco Rojo y de esa mujer que quiso que la memoria de las víctimas se sentara en las plazas. “Queremos que la comunidad sienta que está haciendo algo”, leyeron en voz alta más tarde. Hubo silencio. Después, preguntas. “¿Y nosotros qué haríamos? ¿Qué podríamos escribir en ese banco?” Las palabras nos llevaron a descubrir que nosotres también tenemos cosas para decir.

En quinto, las palabras también flotaron, pero de otro modo. Habían leído el cuento Enamorados, y conversaron sobre las diferentes ideas que pueden surgir a partir de la frase “te trata así porque gusta de vos”. Una niña dijo: “Para mí, el amor no es solo si alguien te gusta. También es cómo te cuidan. O cómo no te lastiman”. Alguien agregó: “Y cómo te escuchan”. Entonces, la consigna del día cobró otro sentido.

Escribieron en carteles: El amor es… El cuento, la consigna y el banco rojo se fueron encontrando en una conversación extendida.

En sexto, la lectura fue distinta. Más dura. Había números, estadísticas, datos que hablaban de vidas perdidas. Leyeron por grupos, compartieron cifras, historias, conclusiones. “Desde que empezó el Ni Una Menos, hubo más de dos mil femicidios”, leyó una voz. Y otra agregó: “En muchos casos, ya había denuncias. Ya se sabía”. Se abrió una charla intensa. Recordaron la frase del banco de nuestra escuela: NI GOLPES QUE HIERAN, NI PALABRAS QUE DUELAN. “Porque no todo empieza con un golpe”, dijo alguien. “A veces, empieza con una palabra”.

En 2024, volvimos a mirar el banco rojo del patio. Volvimos a sentarnos, a pensar con las palabras, a escuchar lo que aún tiene para decir. En 1ro y 2do, las propuestas se repitieron: les niñes ingresaban a la escuela ese año y no habían vivido la experiencia del 2023, y para elles todo era por primera vez. Volvieron las frases, los dibujos, las preguntas.

En 3ro y 4to grado, la noticia llegó en papel. “Parece de un diario”, dijeron algunes. Mientras seguían con la vista, escucharon la historia de los bancos rojos, de esa mujer que quiso que la memoria se sentara en las plazas. “Para que se hable, para que se mire distinto”. Ubicaron los países, pensaron en las voces que aparecen en la nota, conversaron sobre la transformación que viene desde la comunidad, y sobre las violencias que a veces ni se notan. “¿Qué escribiríamos nosotros?”, preguntaron al final. Y las ideas llegaron, una tras otra. Con palabras, con dibujos, con fuerza. Como una respuesta. Con la misma fuerza que en 2023.

En 5to y 6to grado, la noticia llegó en partes. Cada grupo leyó una, la pensó, la subrayó. Eran datos, cifras, nombres de mujeres que ya no están. Alguien dijo: “Más de dos mil en ocho años”. Alguien más agregó: “Cuatro de cada diez ya habían hecho la denuncia”. Y entonces apareció la pregunta: “¿Por qué no alcanzó?”. La conversación se volvió urgente. Buscaron otras voces, leyeron campañas, posteos, carteles. Recordaron la frase del banco del patio y escribieron otras nuevas: lo que

quieren decir, lo que no quieren callar. Esas nuevas frases se escribieron en bancos de papel que pintaron de rojo y empapelaron las paredes externas de la escuela. Esas frases, nuevas pero repetidas frases, interpelaron a las familias. Y la conversación sobre la violencia por razones de género se extendió a sus hogares.

Conclusiones

En la escuela, junio ya no es solo un mes más. Desde que el Banco Rojo fue instalado junto al patio, cada año se convierte en una oportunidad para detenerse, mirar y conversar. El banco está ahí, rojo, con esa frase: "NI GOLPES QUE HIERAN, NI PALABRAS QUE DUELAN". Y aunque ya forma parte del paisaje cotidiano, cuando se acerca el 3 de junio, ese banco vuelve a hablar.

La Ley 26150 colocó a la escuela como escenario privilegiado en la implementación de la ESI. Sin embargo, sabemos que ninguna ley transforma -per se- los arraigados sistemas de creencias respecto de la sexualidad y las relaciones de género. Después de muchos años de trabajo de formación, reflexión y reconstrucción de ciertas nociones pedagógicas, podemos decir que, en nuestra escuela, la Educación Sexual Integral no se concibe como un contenido aislado ni como una actividad puntual. Es un derecho garantizado y una responsabilidad pedagógica que atraviesa de manera transversal la tarea educativa. Enseñar ESI es garantizar el acceso al conocimiento, a la palabra y a la posibilidad de ejercer una ciudadanía plena desde la infancia. Es también un modo de asumir que las desigualdades de género, las violencias y los estereotipos requieren ser nombrados, analizados y transformados en la escuela. Aunque algunes niñes tengan 6 años, aunque nos cueste pensar cómo habitar la reflexión con elles sobre un mundo tan injusto.

En este marco, la instalación del Banco Rojo se inscribe en una serie de acciones que retoman el impulso colectivo del movimiento Ni Una Menos, y lo hemos traducido en experiencias pedagógicas concretas. Lejos de reducirse a un símbolo, el banco se convirtió en un espacio de reflexión y producción compartida entre grados, donde se enlazaron las voces de quienes egresan de la escuela primaria con las de quienes

recién comienzan. Esta continuidad no es casual, sino producto de una decisión institucional sostenida.

En línea con esta perspectiva, la Comisión de ESI de la escuela desempeña un rol central: planifica, acompaña y garantiza el desarrollo de propuestas que promueven el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad, el reconocimiento de los derechos y la prevención de la violencia de género.

La escuela, así, asume su función social como espacio de cuidado y transformación. Enseñar ESI, de manera sistemática y transversal, es educar para construir vínculos más justos, más humanos y libres de violencia. Es también afirmar, colectivamente, que el amor no duele y que el silencio nunca puede ser una opción.

El NUM nos permitió tejer vínculos entre grados, entre tiempos, entre experiencias. Desde un proyecto gestado en el último año de primaria hasta una reflexión compartida con quienes recién comienzan la escolaridad. Es la huella de una escuela que se piensa a sí misma como parte activa en la construcción de relaciones más justas, más cuidadas, más humanas.

Referencias

Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F. y Valeriano, C. (2022). *Educación sexual integral: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia* (1.ª ed., 6.ª reimp.). Siglo XXI Editores.

Faur, E. (2019). La catedral, el palacio, las aulas y la calle: Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora, 25*(1), 1–3. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es

Orellana Rueda, A. (2020). Las luchas por las desigualdades de género en el espacio público: Breve análisis del movimiento #NiUnaMenos en Argentina. *URBE. Arquitectura, Ciudad y Territorio*, (10), 7–18. https://revistas.udec.cl/index.php/urbe/article/view/2899/3006

Eje temático 2
Transversalización de la perspectiva de género
y sexualidades en la gestión universitaria
en diálogo con los desafíos de las prácticas integrales.

El guion de género en el expediente electrónico: sesgos, diseño y domesticación en la UNLP

Ana Catalina Lacunza
analacunza@gmail.com
Presidencia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Aurelia Di Berardino
aure.diberardino@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Claudia Queiruga
claudiaq@info.unlp.edu.ar
Facultad de Informática
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: transformación digital, educación superior, guion de género, sesgos, brecha digital de género, inclusión, expediente electrónico.

Objetivos y encuadre

Este trabajo presenta avances de una investigación doctoral en curso para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación (Cohorte "Gestión de la

Educación Superior") de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Analizar cómo interviene el género en el diseño e implementación del software no implica únicamente identificar el género de quienes lo desarrollan—es decir, evidenciar la marcada diferencia numérica y la segregación jerárquica entre hombres y mujeres en la estructura productiva de las tecnologías—sino también examinar cómo operan los distintos niveles del sistema de género en la construcción del contenido y los resultados finales de estas tecnologías (Sanz, 2016).

Para llevar adelante esta investigación, se adoptó un enfoque metodológico basado en los estudios feministas de ciencia y tecnología, que han cuestionado los modelos epistemológicos hegemónicos y proponen una práctica tecnocientífica más reflexiva y sensible al género (Harding 1986) que pueda dar cuenta de las desigualdades, reconociendo que la práctica científica siempre es situada (Haraway 1995). Pensar una tecnología situada e interseccional, permite eludir la pretensión de neutralidad y reconocer que los patrones de dominación pueden ser múltiples (Torrano, Fischetti, 2024).

El concepto de "guion de género", que Sanz (2016, p. 100) retoma de Akrich, permite constatar cómo un diseño específico privilegia ciertos usos sobre otros. Este enfoque también evidencia que dichos diseños pueden reforzar jerarquías preexistentes y relaciones de poder desiguales al exigir un esfuerzo adaptativo adicional a determinados colectivos (Sanz, 2016, p. 113).

El objetivo de este trabajo es indagar sobre los sesgos de género implícitos en la cadena de desarrollo del software del expediente electrónico y evaluar su adaptación en la implementación local en la Universidad Nacional de La Plata.

Nos proponemos estudiar la trayectoria completa del artefacto (su "biografía"), desde su guion de diseño hasta su "domesticación", con el fin de analizar cómo la recepción y participación de lxs usuarixs confirma o altera los guiones.

Desarrollo

La hipótesis central sostiene que la digitalización de los procesos administrativos universitarios, lejos de ser neutral, puede reproducir desigualdades de género derivadas de estereotipos preexistentes. En este sentido, se examina si la incorporación de tecnologías en la administración y el gobierno universitario refuerza modelos androcéntricos o si, por el contrario, abre posibilidades para una mayor equidad de género.

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, también resulta relevante examinar la escasa participación de mujeres en el diseño y desarrollo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus implicaciones en la configuración de un futuro dominado por tecnologías computacionales (Soria-Guzmán, 2021). A pesar de que en Argentina el 60% del estudiantado universitario está compuesto por mujeres, sólo el 25% de quienes estudian ingeniería y ciencias aplicadas son mujeres, y en la carrera de programación representan apenas el 15% (CET, 2022).

A lo largo del trabajo nos referiremos tanto al sexo como al género. Entendemos por sexo las características biológicas que tradicionalmente se han utilizado para clasificar a los individuos como hombres o mujeres (ej. XX y XY). Por género, a la construcción social y cultural que atribuimos sobre esos hechos biológicos; el género determina lo que se espera, se permite y se valora en una mujer o un hombre en un contexto determinado. El género es una construcción artificial, pero ambos son reales. Y los dos tienen consecuencias significativas para las mujeres y disidencias sexogenéricas cuando se mueven por este mundo construido mayormente sobre datos y perspectivas masculinas (Criado Pérez, 2021).

Metodología

La investigación combinará una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos, teniendo en cuenta que los objetivos de la investigación se centraron en comprender y explicar fenómenos sociales y analizar las particularidades de un caso.

Uno de los aspectos de análisis será el sesgo de género en el lenguaje, tema que ha motivado grandes polémicas en torno a lo que se ha denominado "lenguaje inclusivo", discusiones que no sólo remiten a aspectos técnicos del idioma, sino que tienen alcances político-ideológicos dado que la lengua constituye un instrumento de poder y dominación (Olguin 2013). En este sentido, se realizó un análisis crítico de los tipos documentales presentes en el software de expediente electrónico empleado en instituciones de educación superior, con especial énfasis en aquellos tipos documentales que implican la codificación de género del firmante.

Descripción

Si bien las TIC han transformado profundamente nuestras sociedades (Castells, 2000), es crucial reconocer que los valores, roles y estereotipos sociales, incluyendo los de género, se incrustan y reproducen en el diseño, uso y producción de estas tecnologías (Perdomo, 2016).

El análisis feminista de la ciencia y la tecnología ha ayudado a una mejor comprensión de su naturaleza, sus procesos de producción, su relación con la sociedad y sus nexos con el poder de formas diversas. Mostrando, por ejemplo, el modo en el que las teorías científicas o los diseños tecnológicos pueden reflejar sesgos de género de forma inadvertida, o argumentando que la práctica científica siempre es situada. (Haraway 1995), (Maffía, 2007).

La perspectiva feminista ha interpelado la práctica científica y tecnológica al abordar lo que Nancy Tuana (2004) denomina "la epistemología de la ignorancia". La epistemología se ha ocupado tradicionalmente de lo que conocemos, de los procesos

de generación y validación del conocimiento humano. Sin embargo, es igualmente interesante aquello que ignoramos, bien porque se decide no indagar acerca de ello o bien porque las preguntas de investigación ni siquiera llegan a plantearse (M. González, 2017).

Para Marta González García (2017) sacar a la luz lo que estaba oculto significa tanto reescribir la historia de la ciencia y la tecnología, como recoger e interpretar los datos del acceso de las mujeres a los sistemas de ciencia y tecnología, identificar los sesgos de género en las teorías o producir innovaciones tecnológicas sensibles al género. Al llevar a cabo estas tareas, las concepciones sobre qué es la objetividad científica o la eficacia tecnológica se ven cuestionadas.

El aporte del feminismo constructivista subraya la idea de que el género no sólo se "asocia" a las tecnologías una vez están construidas, sino que es incorporado a la propia materialidad de los artefactos, lo que supone la implicación del género en el "contenido" mismo de la tecnología (Sanz, 2016).

Lo tecnológico es político

El análisis empírico de los procesos de innovación tecnológica muestra que los sistemas y artefactos tecnológicos son entidades que incorporan contenidos tecnológicos, así como tensiones y compromisos sociales, económicos, políticos, profesionales, conocimientos especializados, intereses y sesgos de distintas procedencias, habilidades y expectativas. De esta manera, el mundo tecnológico y el mundo social están ensamblados en los sistemas y artefactos tecnológicos (Balmaceda 2020).

Para abordar la asimetría inherente a la relación entre usuarios y tecnología, Madeleine Akrich (1992, 1995) propuso la metáfora del "guion" o "escenario". Según Akrich, este "guion" incorporado en la materialidad del artefacto "prefigura un marco de acción para los usuarios, inscribiendo así una interpretación dominante que limita la flexibilidad de usos posteriores."

El concepto de "guion de género" (gender script) es una herramienta analítica para explicar cómo el género está implicado en el diseño de las tecnologías o, dicho de otro modo, cómo las tecnologías están "generizadas". La hipótesis es que, aunque el contexto de uso es un lugar importante en el que los artefactos adquieren significados y connotaciones de género, no es este el único lugar ni el único modo en que las tecnologías adquieren connotaciones de género, sino que, en realidad, los procesos de "generización" comienzan ya en las fases de diseño e innovación (Sanz, 2016).

Siguiendo la clasificación de Sandra Harding (1986) sobre los tres niveles del género, los guiones de género actúan no solo en la dimensión de la estructura de género, sino también a nivel individual (al reflejar y construir identidades de género), simbólico (al reflejar y construir asociaciones) y estructural (al reflejar y construir diferencias en la división genérica del trabajo).

Si analizamos el software del expediente electrónico en su versión original desarrollado para las instituciones de Educación Superior (SUDOCU)2, observamos que en la descripción de ciertos tipos documentales clave —como aquellos vinculados a resoluciones emitidas por autoridades superiores— se emplean exclusivamente formas masculinas, sin alternativas que reconozcan identidades femeninas o inclusivas.

El sesgo se manifiesta en la nomenclatura misma del sistema, tal como se refleja en los siguientes ejemplos:

Tipo Documental	Código	Nombre visible
Resolución de Decano	RES DEC	Resoluciones de Decano
resolución r	RR	Resoluciones de Rector

Al omitir las formas femeninas (Rectora, Decana) en tipos documentales clave como "Resolución de Rector" o "Resolución de Decano", el software de expediente electrónico inscribe un guion androcéntrico que, como plantea Akrich, delimita las acciones de los usuarios y refleja supuestos sobre los roles de género.

Este diseño no solo refleja una asunción implícita sobre quiénes ocupan tradicionalmente dichos cargos, sino que, como señalaría Akrich, impone activamente un marco de acción que invisibiliza o dificulta la representación adecuada de las mujeres en posiciones de autoridad. De este modo, el artefacto tecnológico no solo gestiona documentos, sino que también perpetúa y refuerza una visión sesgada de la realidad institucional, demostrando cómo el "guion" inscrito en su materialidad digital reduce la flexibilidad interpretativa y prescribe un tipo de uso que puede no corresponderse con la diversidad de sus firmantes.

Mitigación del sesgo en la implementación local

Frente a estas limitaciones, en la implementación local en la UNLP se ha intentado "domesticar" o mitigar el sesgo de género presente en el diseño, proponiendo la incorporación de fórmulas aparentemente neutras como "Resolución Decanal" o "Resolución Presidencial".

Tipo Documental	Código	Nombre visible
resolución p	RR PRESI	Resoluciones Presidenciales
Resolución de Decano	RES DEC	Resoluciones Decanales

No obstante, estos intentos, aunque bien intencionados, resultan insuficientes para revertir el guion androcéntrico. Si bien tanto "Resolución Presidencial" como

"Resolución Decanal" son fórmulas lingüísticamente admisibles para referirse a resoluciones emanadas de la Presidencia o del Decanato (o de quienes encabezan dichas instancias), eluden la representación explícita de las identidades de género de las personas firmantes.

Al optar por una aparente neutralidad en lugar de habilitar formas femeninas explícitas (como "Resolución de la Rectora" o "Resolución de la Decana"), la estrategia de mitigación resulta insuficiente. No logra revertir el guion androcéntrico inscrito originalmente en el sistema y, por el contrario, evidencia las limitaciones que enfrentan lxs usuarixs para transformar una tecnología cuya arquitectura ya configura y restringe los márgenes de acción. Así, incluso los esfuerzos por corregir el sesgo desde el uso cotidiano pueden terminar reproduciendo, aunque de modo más sutil, la invisibilización.

Este guion androcéntrico no surge en el vacío, sino que se inscribe en una historia institucional más amplia marcada por la desigualdad de género en el acceso a los cargos de mayor jerarquía. La UNLP, con más de 120 años de trayectoria, nunca ha tenido una Presidenta mujer, y las Decanas han sido históricamente excepciones que confirman una norma de predominio masculino en la conducción de las unidades académicas.

Esta persistencia de brechas en la representación no sólo condiciona las expectativas sociales respecto de quiénes “deben” ocupar ciertos lugares de poder, sino que también alimenta los supuestos que se traducen en el diseño de sistemas como el de expediente electrónico. De este modo, la omisión de los femeninos en los tipos documentales no puede entenderse únicamente como una falla técnica o un descuido aislado, sino como parte de una trama institucional más profunda que naturaliza la autoridad en clave masculina y refuerza su reproducción simbólica a través de herramientas tecnológicas.

Conclusiones

En este contexto, el debate sobre el lenguaje inclusivo adquiere una relevancia particular al considerar su vínculo con el diseño de tecnologías institucionales. Si el lenguaje es una herramienta que no solo nombra la realidad, sino que también la construye, su uso en sistemas digitales —como el expediente electrónico— no es meramente formal, sino profundamente político. La omisión sistemática de términos en femenino o de alternativas inclusivas en los tipos documentales refuerza la exclusión simbólica de las mujeres y diversidades de los espacios de decisión. En contraposición, un enfoque de diseño que incorpore principios de equidad de género podría —entre otras estrategias— habilitar la opción de seleccionar la forma correspondiente al género autopercibido de quien firma o incluso adoptar formas inclusivas que eviten marcar el género sin caer en soluciones lingüísticamente forzadas o ambiguas.

Para el feminismo, el lenguaje es una institución de la sociedad que expresa ideas, valores y convenciones que aquella (re)produce y acepta; la lengua es un instrumento de poder y dominación y, por ello, jamás puede ser considerada neutral. Funciona como refuerzo de los valores hegemónicos, perpetuando relaciones sociales asimétricas en las cuales las identidades femeninas se subsumen en las masculinas, y transmitiendo visiones y experiencias androcéntricas a través de sus estructuras, sus normas gramaticales, su léxico —inclusive ante la ausencia de una terminología adecuada— y sus usos (Olguin 2013).

Es indudable importante que las tecnologías públicas contemplen estos aspectos desde su concepción, entendiendo que los sistemas informáticos no son neutrales, sino que pueden convertirse en instrumentos para ampliar o restringir derechos, según cómo se articulen con el lenguaje, la identidad y la representación simbólica. Así, avanzar hacia tecnologías más inclusivas implica, también, cuestionar las lógicas binarias y excluyentes que subyacen a muchos desarrollos tecnológicos actuales, y asumir el compromiso de diseñar sistemas que reflejen y promuevan una institucionalidad más equitativa.

Referencias

Akrich, M. (1992). The description of technical objects. En W. Bijker y J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society*. MIT Press.

Akrich, M. (1995). User representations: Practices, methods and sociology. En A. Rip, T. Misa y J. Schot (Eds.), *Managing technology in society*. Pinter.

Balmaceda, B. T., Pedace, K. y Schleider, T. S. (2021). Bajo observación: Inteligencia artificial, reconocimiento facial y sesgos. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología, 10*(2).

Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1, 2.ª ed.). Alianza Editorial.

Criado, J. I. (2021). Inteligencia artificial (y administración pública). *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (20), 348–372.

Fischetti, N. y Torrano, A. (2024). *Tecnologías feministas: Tramas para la resistencia*. CLACSO.

González García, M. I. (2017). *Ciencia, tecnología y género*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1991).

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata. (Trabajo original publicado en 1986).

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12*(28).

Olguín, M. J. (2013). *El sexismo lingüístico, visibilidad de las mujeres y polémicas en torno a los usos del habla*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Perdomo Reyes, I. (2016). Género y tecnologías: Ciberfeminismos y construcción de la tecnocultura actual. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 11*(31).

Sanz, V. (2016). Género en el "contenido" de la tecnología: Ejemplos en el diseño de software. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 11*(31), 93–118.

Soria Guzmán, I. (2020). Feminismo y tecnología: Software libre y cultura hacker como medio para la apropiación tecnológica, una propuesta hackfeminista. *Digital Scholarship in the Humanities*.

Tuana, N. (2004). Coming to understand: Orgasm and the epistemology of ignorance. *Hypatia, 19*(1), 194–232.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **3**

Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

Red territorial de género en contexto de privación de libertad

Julieta Arias
julietaarias016@gmail.com
Marianela Brafa
lic.marianelabrafa@gmail.com
Ma. Laura Follonier
programageneros@fhaycs.uader.edu.ar
Georgina Hirschfeld
mgeorginahirschfeld@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Palabras claves: Género, Encierro, Red, Territorio

Objetivos y encuadre

Desde los programas "La Facultad de Humanidades en contextos de encierro" e "Igualdad de Géneros, Sexualidades y Derechos" de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) se trabaja, desde 2018, articuladamente generando espacios de encuentros, educación y debates en las unidades penales de la ciudad de Paraná con propuestas en las que se apuesta al abordaje de problemáticas desde una marcada perspectiva de género. En 2022 se implementó en el penal de mujeres el dispositivo de formación de promotoras territoriales de género coordinado por la Red Territorial de Género (RE.TE.GER.), dependiente del Ministerio Público Fiscal de

la Nación. Esto sentó las bases para el trabajo que continuó desarrollándose durante 2023 y que continúa su planificación para el corriente año.

La presente ponencia busca poner en común problematizaciones que fueron y son transversales a la hora de planificar e implementar la intervención territorial: A) El o los sentidos de esta intervención; el rol de la Universidad en estos espacios, las adaptaciones que deban hacerse para enfrentar los límites y los desafíos de la lógica carcelaria; B) La necesidad de reflexionar acerca de la construcción social, histórica y política de los roles y estereotipos de género en el marco de sociedades patriarcales que reproducen las desigualdades basadas en una lógica binaria y heteronormativa que en estos contextos se profundizan; C) La importancia de generar espacios colectivos en instituciones donde impera la sobre fragmentación. En un ámbito social y temporal en donde, según el pensador Eric Sadin, un particularismo autoritario se ha instalado modificando las formas en que los sujetos se relacionan y expresan, y en tanto la cárcel suele operar como caja amplificadora de algunos fenómenos del mundo abierto justamente por ser parte del mismo, debemos preguntarnos qué hacer desde la Universidad para fortalecer las redes sociales que puedan operar como contención y protección de las personas detenidas en un sistema que fragmenta e individualiza. Finalmente, es importante poder dar cuenta de algunos impactos concretos de este espacio dentro de la unidad penal y otras líneas posibles de abordaje para la problemática de la violencia de género.

Desarrollo

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos posee un grupo de programas entre los que se encuentran el Programa “La Facultad de Humanidades en contextos de encierro” y el Programa “Igualdad de Géneros, Sexualidades y Derechos”.

Desde el año 2018 ambos equipos trabajan en articulación generando espacios de encuentros, educación y debates en las unidades penales de la ciudad de Paraná con

propuestas en las que se apuesta por el abordaje de problemáticas desde una marcada perspectiva de género.

Pretendemos pensar a la universidad como generadora/ posibilitadora de pensamiento crítico; que recupera saberes heterogéneos que están en los territorios, que construye un aprendizaje situado, vinculado a la vida cotidiana y que pretende poner en tensión enfoques y categorías que aportan la perspectiva de género y derechos.

Entendemos que estos espacios educativos generados dentro de las cárceles no tienen objetivos resocializadores, sino que buscan garantizar condiciones de acceso a derechos que muchas veces son negados. Quienes están detenidos/as no se encuentran en una situación de ciudadanía suspendida, sino que su condición de sujeto/a de derecho se sostiene a pesar de prácticas institucionales que atenten contra ello. Por otro lado, si bien la noción de institución total permite percibir ciertas dinámicas penitenciarias, también es importante pensar las cárceles desde sus porosidades, es decir, sus continuidades y contactos con el afuera. En otras palabras, la cárcel y quienes las habitan no están ajenos/as al mundo circundante, no se da un corte total, sino que ciertos vínculos, demandas, problemáticas continúan vigentes.

Aspecto que convive con aquel fenómeno —tan bien señalado por Beatríz Kalinsky— en virtud del cual la cárcel parecería ser un punto de suspensión de algunas problemáticas (violencias en sus diversas expresiones, carencias, etc.), tiempo en el que, por ejemplo, las mujeres detenidas pueden acceder a una escuela, a estudios médicos, a comidas, etc. En este contexto tan complejo y en apariencia contradictorio, son críticas las instancias de reflexión en clave de género que permitan problematizar las condiciones de vida de las mujeres y diversidades en el marco de un sistema patriarcal.

La necesidad de generar espacios de reflexión colectiva que tensionen la lógica patriarcal y reproductora de las desigualdades de género fue uno de los objetivos

que logramos visualizar en este trabajo. Considerando la perspectiva de género como posibilitadora de reflexión sobre las propias vidas, condiciones, asimetrías de poder.

Durante el año 2022 se implementó en el penal de mujeres el dispositivo de formación de Promotoras Territoriales de Género coordinado por la Red Territorial de Género, (RE.TE.GER.), dependiente de la Dirección General de Políticas de Género del Ministerio Público Fiscal de la Nación, lo cual implicó la articulación y coordinación de la propuesta entre tres instituciones: Ministerio – Facultad - Unidad Penal.

La propuesta formativa denominada Promotoras Territoriales en Género a la que acabamos de referir, establecía el abordaje de una serie de ejes temáticos, una propuesta metodológica, recursos lúdicos y audiovisuales, material bibliográfico, un plazo determinado y una certificación para quienes participen del mismo. Los Programas de la Facultad arriba mencionados, veníamos trabajando en las cárceles de la ciudad de Paraná en propuestas que abordaban las mismas temáticas. Es así como se define poder trabajar conjuntamente, asumiendo el desarrollo de los talleres con instancias de monitoreo, intercambio y evaluación del equipo técnico de la Dirección General de Políticas de Género del Ministerio Público Fiscal. De esta forma se desarrolló la primera experiencia en una Unidad Penal del país.

El dispositivo proponía que “quienes participen se constituyan en referentas/es para la difusión de los derechos humanos de la mujeres y personas LGBTI, la problematización y prevención de la violencia machista” brindando “herramientas para acompañar, asesorar y contener a mujeres que se encuentran atravesando situaciones de violencia”. Teniendo como objetivo principal “incidir en la prevención de la violencia de género en zonas de alta vulnerabilidad social”

Desde los programas consideramos que justamente los contextos de privación de libertad son “zonas de alta vulnerabilidad social”; incluso que existe una situación de doble vulnerabilidad dada por el hecho de estar en un lugar de privación de libertad donde sufren cuestiones propias de las dinámicas intra carcelarias y por los contextos de donde provienen, en su mayoría de barrios o zonas rurales marginados

socialmente, atravesadas por situaciones de pobreza, con hijes a cargo, con poco acceso a bienes culturales como la educación y ligadas a algún episodio de "criminalidad" (en su mayoría condenas o causas referidas al narcomenudeo) que agudiza la estigmatización de estas, y la ubica en un lugar de mayor asimetría.

En este sentido, se observa cómo por un lado estas mujeres deben desplegar estrategias en torno a transitar la lógica intramuros, que no es sencilla, a la vez de ver los modos de resolver situaciones vinculadas a lo que quedó afuera (cuidado de les hijes, sostenimiento económico de la familia, etc), en muchas ocasiones en otra ciudad. En varios de los relatos que traían a los talleres, daban cuenta de no sólo estar privadas de la libertad sino de muchos otros derechos. En muchas de estas mujeres confluyen una multiplicidad de factores como ser mujer, pobre, mestiza, algunas lesbianas, presas, delincuentes lo cual multiplica las desventajas y la segregación que la interseccionalidad en tanto categoría de análisis pone en relevancia.

Para la implementación de la formación se llevaron adelante talleres semanales con asistencia obligatoria para acreditar el curso. Se trabajó desde la educación popular: en talleres participativos y rondas donde se promovió la construcción colectiva del conocimiento, alojando también los sentires, las opiniones diferentes, y la problematización y desnaturalización de lo cotidiano (los roles de género y los mandatos, por ejemplo), las miradas críticas sobre la realidad, la colaboración colectiva y el intercambio.

Se promovió la disposición en ronda de las participantes, para propiciar desde lo espacial la posibilidad de mirarse a la cara, de reconocerse. Se propusieron dispositivos lúdicos y audiovisuales que fomenten el interés, el placer, la diversión, la participación, la escucha, el habla, el poner el cuerpo.

En los talleres se trabajaron ejes como: - Roles y estereotipos de género; violencia de género; Contención, acompañamiento y orientación a una mujer que está pasando violencia de género; Ruta de la denuncia. Acceso a la Justicia. Recursos locales;

Problemáticas sociales atravesadas por el patriarcado: Derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, trata de personas, ciberdelincuencia, abuso sexual y violencia contra niñes y Redes comunitarias.

Participaron del mismo 18 participantes mujeres, de diferentes edades. Quienes recibieron la certificación al finalizar el ciclo de formación. Dicha línea de trabajo sentó las bases para lo que continuó desarrollándose durante el 2023 y que en la actualidad está en proceso de continuidad. Tal proyecto enfatiza la necesidad de reflexionar acerca de la construcción social, histórica y política de los roles y estereotipos de género en el marco de sociedades patriarcales que reproducen las desigualdades basadas en una lógica binaria y heteronormativa.

Constituirse en Promotoras en la cárcel, tuvo que ver con retomar una demanda planteada en talleres previos donde surgieron emergentes vinculados a cómo acompañar a sus familiares que pasaban por situaciones de violencia; o cómo contener a sus compañeras en el espacio carcelario. Así mismo, tras la experiencia de la formación hubo quienes se planteaban como promotoras tanto dentro del penal, como al momento de su egreso.

Como plantea Quijano (2000) asistimos a formas de violencia que se plasman en un poder jerárquico- asimétrico y opresivo a través de relaciones de dominación que se llevan a cabo en mecanismos de biologización de la diferencia como “inferioridad vs superioridad” generando formas de violencia, fundando posiciones marginalizadas, inferiorizadas. Dominación que se asienta en las instituciones, perpetuando formas de violencias instituidas y naturalizadas. La dominación atraviesa las instituciones, los cuerpos, distribuye y asigna posiciones diferenciales, desiguales para la reproducción de las relaciones sociales (Quijano, 2014).

En este sentido, problematizar el concepto de red, revalorizar el impacto que esta tiene en el desarrollo de la vida cotidiana, aun en una institución carcelaria donde la individualización, el encierro, la sobre fragmentación pretenden construirse como único formato posible, ha sido uno de los desafíos y una de las propuesta más

interesantes y disruptivas que esta formación puso de relevancia. Apostar a la construcción de redes, como lugar de contención, de cuidado, de sostén, de amorosidad, de construcción de vínculos. Apelar al espacio de "lo común" de la construcción de "la par", que es mujer, que está privada de la libertad, que está sufriendo la misma opresión, con quien puedo colaborar, establecer relaciones de reciprocidad. Poder visibilizar también las redes "del afuera", las que tengo, y las posibles de construir como estrategias para cuidar y sostener "lo que quedó fuera".

Por esto es por lo que evaluamos como positivo y necesario sostener un espacio que dé continuidad a la propuesta temática y metodológica que llevamos adelante con RETEGER, pero que atienda algunas particularidades del contexto donde dicho trabajo se realiza, a la vez que la realidad de quienes trabajamos sosteniendo la propuesta.

En este sentido, hemos incorporado los deseos e intereses de las mujeres participantes que van surgiendo de los talleres, en la construcción de las propuestas que presentamos en los años sucesivos: salud menstrual, salud reproductiva y no reproductiva, expresión corporal desde la danza, diversidad sexual. Así mismo también hemos incorporado nuevas participantes/talleristas, especialistas o referentes en las distintas temáticas para que aporten y enriquezcan los temas.

Conclusiones

A modo de cierre de este artículo, no podemos dejar de hacer referencia a los desafíos que suponen para iniciativas como las referidas, las decisiones políticas desplegadas por el actual gobierno nacional. Desde un posicionamiento ideológico abiertamente detractor de la perspectiva de género, de las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, de la Educación Sexual Integral y de numerosas iniciativas que

supusieron ampliaciones de derechos, se está llevando adelante un ataque frontal a muchas conquistas conseguidas a partir del vaciamiento o directamente el cierre muchos de los organismos que sostenían dichas iniciativas. Contra estas afrentas, la Universidad Pública sostiene con firmeza políticas educativas y de intervención territorial para seguir traccionando en pos de una sociedad más justa e inclusiva, sosteniéndose y luchando en aquellos valores democráticos considerados irrenunciables e innegociables.

Referencias

Kalinsky, B. (s. f.). Los usos de la prisión: La otra cara de la institucionalización. El caso de las mujeres encarceladas. *Ley, razón y justicia. Revista de investigación en Ciencias Sociales*.

Ministerio Público Fiscal. (2021). Herramientas para la formación de promotoras y promotores territoriales en género: Material teórico y práctico.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Memoria y conflicto: Las violencias del siglo XX*.

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

ACCIÓN FEMITECA
Creando colectivamente la Colección de Género en la Biblioteca FAU-UNLP

Constanza Eliggi
constanzaeliggi@gmail.com
Luciana Lima
lucianalima_78@hotmail.com
Leticia Busetto
leticia.busetto@gmail.com
Anabella Lorenzi
anabellalorenzi@gmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: género, arquitectura, femiteca, activismo feminista.

Objetivos y encuadre

La Ciudad Que Resiste es una cooperativa de arquitectas transdisciplinarias de la ciudad de La Plata que investigamos desde prácticas colectivas territoriales, el urbanismo feminista. Conformamos el Programa de extensión: Arte, género y espacio público desde donde surgen varios proyectos como la Acción Femiteca, el

cual propone la creación de la Colección de Género en la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata.

A lo largo de nuestra experiencia nos fuimos preguntando maneras y modos de pensar, proyectar y construir ciudades, espacios públicos y equipamientos, que pongan en el centro la vida cotidiana de las personas (Punt 6).

En el camino transitado, empezamos a visibilizar formas de hacer ciudades y arquitectura de las mujeres y diversidades a lo largo de la historia, donde hemos encontrado respuestas en libros, artículos, películas, charlas, de distintas autoras, pioneras y referentes feministas la cual denominamos nuestra “FEMITECA”.

Muchas de nosotras somos docentes-investigadoras, activistas y extensionistas. Es por ello que vimos la necesidad de co-crear, de manera colectiva y participativa, la Colección de Género en nuestra Facultad, que reunirá documentos bibliográficos que incluyen temas sobre mujeres, feminismos, perspectiva de género en relación con la arquitectura, el urbanismo, la construcción, el arte y la cultura. El acceso a la colección será a través del catálogo de la Biblioteca FAU-UNLP.

Esta iniciativa, por un lado, puso en valor bibliografía que ya existía, pero que no estaba catalogada con perspectiva de género y por otro lado se incorporaron libros, revistas, materiales audiovisuales especializados en Género al alcance de estudiantes, docentes e investigadores/as y a la comunidad educativa en su conjunto. Con esta acción nos propusimos fortalecer la construcción de una perspectiva de género en la Facultad y generar un espacio en permanente construcción, quedando abierto a sugerencias sobre diferentes materiales a incluir en este nuevo espacio.

Desarrollo

Introducción

"Un libro mal ubicado, es un libro perdido"

Cultura Bibliotecaria

La Ciudad que Resiste es una cooperativa de arquitectas - artistas (danza-teatro-plástica-música) docentes- investigadoras -extensionistas, madres, activistas, que trabajamos desde 2018 de manera interdisciplinaria: accionamos y activamos nuestras experiencias de manera colectiva y performática: hacemos caminatas, mapeos, lecturas colectivas, muestras, como la realizada en el mes de marzo de 2019 en el Centro Cultural Islas Malvinas.

A partir de un intercambio casual entre la biblioteca y La ciudad que resiste, surgió la propuesta de iniciar una curaduría para construir la Colección de Género en la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP.

Con aportes de referentas locales e internacionales y la revisión bibliográfica del acervo, construimos una serie de títulos y materiales atesorando una riqueza bibliográfica que abarca temas fundamentales sobre mujeres, feminismos y perspectiva de género en relación a la arquitectura, el urbanismo, la construcción, el arte y la cultura.

Así, reconocemos que las mujeres también son parte de la historia, y han dejado una marca indeleble en nuestra formación. Nos proponemos detenernos y observar: ¿Dónde están esas mujeres en ésta biblioteca?¿Dónde están las maestras invisibilizadas en sus obras y contribuciones?

Una de las muestras que conformaron la ACCIÓN FEMITECA fueron las 21 arquitectas en la Sala de Lectura. Allí expusimos una selección de arquitectas (nacionales, latinoamericanas e internacionales) donde visibilizamos tanto por omisión de sus autorías en obras de arquitectura y urbanismo e historia, o donde ellas aparecían en

revistas y libros existentes en la Biblioteca. La acción fue señalar dónde estaban las fotografías y los ejemplares de libros y revistas que estaban en los estantes y lugares de guardado de la hemeroteca y depósito. Un gran aporte con el que trabajamos para hallar sus contribuciones rápidamente fue gracias al trabajo de investigación de las biografías realizadas por Un día/Una Arquitecta. Esta muestra en un principio efímera, ya que iba a ser expuesta solo el día de la inauguración de la Colección, quedó expuesta, como testigo de lo acontecido, durante más de dos meses en la Sala de Lectura de la Biblioteca.

La Femiteca fué inaugurada oficialmente con el evento del 27 de junio de 2024 a las 17.30 hs en la sala de lectura y la acción se completó con una intervención el Hall de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Plata, con una propuesta visual y reflexiva:

Un video proyectaba las imágenes de la convocatoria fotográfica capturadas bajo la pregunta: ¿Qué hacemos mujeres y disidencias en la ciudad? Este conjunto de fotografías reflejaba nuestras vidas cotidianas, nuestras experiencias en los espacios urbanos, desde los barrios hasta las plazas, evidenciando la diversidad de nuestros cuerpos y nuestras actividades diarias.

Asimismo, las "100 Citas para una Femiteca" constituyeron un punto focal que introdujo palabras e ideas de mujeres y disidencias, vitales, creativas, instruidas, desobedientes, que han escrito e influido en el campo del género, la historia, el urbanismo y la arquitectura.

Las citas estuvieron colgadas en formato papel y tanza para armar una nube de frases, ocupando el espacio aéreo del hall de ingreso a la Biblioteca. La muestra del hall anticipaba lo que iba a suceder en la Sala de Lectura, creando un universo de voces de mujeres y disidencias que dejaron una huella en la memoria de quienes transitamos estos espacios durante el mes de junio.

"Las moduloras" distribuidas en las galerías y en hall de la facultad, nos invitaron a observarnos haciendo, sobre las múltiples formas en que habitamos y nos movemos por la ciudad, reconociendo la diversidad de nuestros cuerpos y experiencias.

La Acción Femiteca fue posible gracias a La Ciudad Que Resiste, La Biblioteca FAU, al Programa: Arte, Género y Espacio Público de la Secretaría de Extensión FAU-UNLP, la Dirección de Inclusión y Géneros de la Facultad, Guerrinas, el Taller de Artes Combinadas de la Facultad de Artes de la UNLP y estudiantes FAU-UNLP.

Todas las actividades que conformaron la Acción Femiteca, fueron un trabajo colaborativo y colectivo. Desde que conformamos la Colectiva, encontramos una manera de hacer en red, siendo esta característica algo que nos potencia, que nos da la fuerza y nos posibilita concretar nuestros deseos, nuestros proyectos. Creemos y tenemos la convicción que es la manera de hacerlo posible.

Inicios

La idea inicial surgió en un encuentro casual entre una de nuestras integrantes: Mg.

Arq. Constanza Eliggi y las bibliotecarias FAU: Yanina González Terán, Monica

Miliccio, Julia Morzilli y la Directora de la Biblioteca Carolina Piesciorovsky. En una primera conversación surge por un lado, la idea de presentar el libro de La Ciudad que resiste (2019) en la biblioteca a partir de un encuentro y por otro lado, se plantea la inquietud de incorporar publicaciones por la ausencia o falta de algunos libros que nos parecían fundantes para la enseñanza de la arquitectura, la historia y el urbanismo feminista.

A partir de ahí desde la Cooperativa LCQR empezamos a articular una serie de encuentros entre la biblioteca FAU, la Secretaría de Extensión FAU y la Dirección de Inclusión y Géneros de la FAU, para empezar a trabajar en la Colección de Género de la Biblioteca y la inauguración del evento.

Es de destacar el trabajo realizado por la bibliotecaria arquitecta Sandra Trussi, quien no solo trabajó intensamente con el armado de la Colección, sino que también, rastreó aquellos artículos en revistas, libros y materiales que ya existían en el acervo. Toda esta labor fue articulada con integrantes de La Ciudad que Resiste. Las nuevas incorporaciones las fuimos trabajando en conjunto, desde la curaduría de la colectiva y la posibilidad del constante ensanche de los contenidos, ya sea de manera digital, audiovisual o documentos bibliográficos que incluyen temas sobre mujeres, feminismo, perspectiva de género en relación con la arquitectura, el urbanismo, la construcción, el arte y la cultura.

Seguidamente se sumaron a la producción y realización de la Acción Femiteca: las Guerrinas, el Taller de Artes Combinadas de la Facultad de Artes de la UNLP y estudiantes FAU-UNLP, quienes colaboraron en el armado de la muestra en toda su complejidad. La idea fue siempre ocupar el espacio de la Sala de lectura, lo que implicó la transformación de la misma, para alojar el evento efímero y performático.



Figura 1: donación Libro LCQR a la Biblioteca FAU

Fuente: Foto Luciana Lima, Mayo 2024

DIA DEL EVENTO, MÚLTIPLES ACCIONES EN UNA

El siguiente texto curatorial de la Instalación ubicado en el hall de la FAU: ***100 citas para una Femiteca. Visibilizando los aportes teóricos y activistas de mujeres y disidencias.***

YO SOY TODAS ELLAS La Ciudad que resiste (2019)

Como parte de ACCIÓN FEMITECA surge la instalación de palabras flotantes, que hacen visibles las voces, los textos, las citas teóricas y activistas de mujeres y disidencias; y desde hoy formarán parte de la Colección de Género de la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos propusimos llenar el espacio de esas frases que nos marcaron, que nos atravesaron y emocionaron al leerlas en un libro o en las calles, y hoy queremos, que circulen, que se conozcan, que sean leídas en voz alta.

Muchas de éstas citas recolectadas colectivamente, provienen de la arquitectura y el urbanismo feminista, pero también de la filosofía, la literatura, el teatro, la danza, las marchas, los manifiestos, las calles.



Figura 2: algunas de las 100 CITAS para una Femiteca
Fuente: Elaboración propia LCQR, 2024



Figura 3: Bienvenida y punto de encuentro en el Hall de la FAU . Palabras de Bienvenida de la Mg. Arq. Luciana Lima (LCQR).

Fuente: Fot. Izquierda, Germán Gomez Bustos; Fot. Centro, Cata Gatti; Fot. Derecha, Anita Lorenzi. 27 de junio, FAU 2024

Muestra Fotográfica: ¿Qué hacemos mujeres y disidencias en la ciudad?

Las imágenes que fueron proyectadas en el video fueron una construcción colectiva de mirada sensible, de nuestros paisajes cotidianos, reunidas a partir de la convocatoria abierta de fotografía. Su objetivo era visibilizarnos. Nos preguntamos: ¿Qué hacemos, cómo vivimos, cómo transitan nuestros cuerpo el espacio público?

Este conjunto de fotografías refleja nuestras vidas cotidianas, nuestras experiencias en los espacios urbanos, desde los barrios hasta las plazas, evidenciando la diversidad de nuestros cuerpos y nuestras actividades diarias.

La Sala de Lectura transformada

El espacio de la Sala de lectura, se transformó7 para alojar la Inauguración de la Colección de Género. El espacio liberado del habitual mobiliario de mesas y sillas,

invitó a recorrer tanto la muestra de las **21 arquitectas**, como la Colección FEMITECA de LA CIUDAD QUE RESISTE y parte del material de la Colección de Género que fue seleccionado para el evento.

Las Columnas se llenaron de afiches distintivos de nuestra Colectiva, mientras el espacio se llenaba de gente, se iba proyectando la convocatoria de fotografías: ¿Qué hacemos mujeres y disidencias en la ciudad? En este ámbito, dieron las palabras de bienvenida la Directora de la Biblioteca FAU Carolina Piesciorovsky, Sandra Trussi, Yanina Gonzalez Terán, Andrea Ulacia de la Secretaría de Extensión FAU, Julia Torillo desde la Dirección de Inclusión y Géneros de la FAU y Constanza Eliggi, representante de la Colectiva LCQR.



Figura 4: Palabras de Bienvenida por la Directora de la Biblioteca, Carolina Piesciorovsky.

Fuente: Fot. Germán Gomez Bustos 27 de junio, Biblioteca FAU 2024

Tuvimos el apoyo a esta iniciativa de la Dra.Arq. Ines Moisset y la Dra. Arq. Zaida

Muxí a través de dos vídeos proyectados en la sala, mientras que El taller de Artes Combinadas de la Facultad de artes, dejó señalamientos con luces en los cajones de

búsqueda bibliográfica, donde estaban iluminadas algunas de las mujeres arquitectas y urbanistas seleccionadas.



Figura 5: Proyección del video, palabras de Zaida Muxi.

Fuente: Fot izquierda. Cata Gatti; Imagen derecha: Collage de Invitadas. Elaboración propia LCQR



Figura 6: Señalamiento en Ficheros por Taller de Artes Combinadas y Colección Femiteca LCQR.

Fuente: Fot. izquierda, Ana Axat y Fot. Derecha, Andrea García

Ronda de Lecturas colectivas

En la inauguración de la Colección de Género contamos con la presencia de diferentes invitadas e invitados: la Arquitecta Carolina Quiroga, el Arq. Javier Samaniego García, la Arquitecta Karina Cortina, la Lic. Sociología Sandra Ursino, Arq. Mariana Segura, Arq. Elisa Deschamps y la Arq. Belén Malianessi.



Figura 6: Lecturas en la sala: Elisa Deschamps, Carolina Quiroga y Belén Mallianesi

Fuente: Fotos Germán Gómez Bustos, Biblioteca FAU 2024



Figura 7: Lecturas Colectivas.

Fuente: Javier Samaniego García y Mariana Segura. Fot. German Gómez Bustos.

Conclusiones

En este evento tan significativo pudimos reflexionar, compartir lecturas, celebrar y contribuir a una Biblioteca más inclusiva y representativa de las mujeres y diversidades. Seguir construyendo y alimentando esta Colección de Género es una tarea en conjunto y requiere del aporte no solo de las bibliotecarias, sino también de la comunidad educativa, ya que será de un constante enriquecimiento.

Creemos necesario para la formación universitaria y en este caso, en Arquitectura y Urbanismo, tener a disposición por parte de la Biblioteca, los materiales bibliográficos desde una perspectiva de género. Nuestra forma de trabajar en la construcción de estos espacios es siempre, de manera colectiva, colaborativa y en red.

Es nuestra intención realizar desde la FAU un aporte a la reflexión sobre políticas de igualdad y garantía de derechos para mujeres y diversidades, poniendo en juego prácticas feministas que reviertan el poder hegemónico patriarcal y sus marcas

androcéntricas y heteronormativas. Por una Universidad Pública, gratuita de calidad e igualdad.

En septiembre de 2024 tuvimos la posibilidad de compartir esta experiencia en el Segundo Congreso GADU en la ciudad de San Miguel de Tucumán. Este encuentro motivó a organizar la red de Femitecas, para replicar la ACCIÓN FEMITECA tanto en otras casas de estudio referidas al campo de la arquitectura y la ciudad, como a otras disciplinas. Creemos que la potencia de lo colectivo y de la red, es el camino a seguir, y la Acción Femiteca propone estas uniones a través de los vínculos que vamos conformando en este camino. Estamos articulando para realizar la Acción Femiteca en Valparaíso, México y Montevideo, como una red en expansión y colaboración.



Figura 8: Acción Femiteca en el Segundo Congreso GADU, Tucumán, sep, 2024.



Figura 9: Cierre de la Inauguración. Equipo de trabajo.

Fuente: Sala de Lectura FAU, 27 de junio 2024. Fot. Carolina Olivieri.

Referencias

Arfuch, L. (2013). La ciudad como autobiografía. *Bifurcaciones*, (12), 1–13. https://www.bifurcaciones.cl/

Kern, L. (2020). Ciudad feminista: La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres. Godot.

Lima, L. y Bilmes, I. (Eds.). (2019). *La ciudad que resiste: Hacia un urbanismo feminista*. EDULP, Universidad Nacional de La Plata.

Moisset, I. et al. (2023). *Un día | una arquitecta*. Programa GADU. https://undiaunaarquitecta2.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/03/un-dia-una-arquitecta-libro-1.pdf

Muxí, Z. (2018). *Mujeres, casas y ciudades*. Más allá del umbral.

Storni, A. (2017). *Poesía argentina del siglo XX*. Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina. https://digitales.bcn.gob.ar/files/textos/PoemasAlfonsinaStorni.pdf

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

“Puntos migrantes”: Un relato en clave de género sobre el encuentro estudiantil en el territorio platense

Trinidad Albina Romero
taromero@migraciones.gob.ar
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: extensión, democratización de saberes, materialización de derechos, deconstrucción.

Objetivos y encuadre

Mi nombre es Trinidad Romero, soy estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y militante de La Cámpora en el Frente de Mujeres e Igualdad de Género de la agrupación estudiantil ECOS. Participé de este proyecto de extensión “Punto Migrante” en el barrio de Romero junto con la docente a cargo la Dra. Luana Alberdi Imas, quien es docente de la materia “Derechos reales” e integra el colectivo NI UNA MENOS.

El proyecto fue presentado en el año 2022 a las autoridades de la Facultad en la modalidad de voluntariado universitario. El objetivo era el de brindar asesorías jurídicas en los barrios de Los Hornos, La Usina, Malvinas, Romero, San Carlos y Villa

Elvira, garantizando el acceso a la justicia de la población extranjera y a todos los derechos contemplados en nuestra normativa. El que luego, al ser presentado en el territorio de Romero, debió adaptarse a las necesidades de las vecinas y sus reclamos históricos. Es decir, luego de proponer el "punto migrante" a quienes militan en el territorio hace años y de dialogar sobre las necesidades actuales del barrio, desde la docente a cargo surgió la necesidad de usar ese espacio como un lugar de encuentro para poder hablar sobre las violencias presentes en el territorio.

Mi objetivo principal con este trabajo es difundir y poner en valor el trabajo realizado junto a las vecinas del barrio, presentando una ponencia en la cual pondría en común la experiencia adquirida durante el desarrollo del proyecto de extensión "Punto Migrante", que se llevó a cabo en el barrio platense de Romero durante noviembre y diciembre del 2024 y además generar un intercambio con extensionistas y público presente con experiencia en militancia feminista territorial que quiera aportar esos saberes para enriquecer al proyecto.

Personalmente busco que esta experiencia inspire a construir nuevos espacios de extensión que puedan aplicar a la territorialidad la perspectiva feminista, armando un esquema que incluya a compañeras vecinas de los barrios desde un lugar político que les reconozca el derecho de conducir sus destinos y llevar una vida libre de violencias.

Desarrollo

El proyecto se llevó a cabo en la Unidad Básica "Diego Armando Maradona" e inicialmente buscaba promover los derechos de las personas migrantes al acercarles información necesaria para acceder a ellos. Así fue presentado a las autoridades académicas que lo autorizaron. Sin embargo, al encontrarnos con las vecinas, como se mencionó resumidamente al principio de este trabajo, la docente a cargo identificó la necesidad de atacar la problemática de violencias por motivos género con las que conviven las vecinas del barrio, razón por la cual se planteó que las actividades sean

las rondas de vecinas, para así poder escuchar cuáles eran sus demandas principales. En dichas rondas, las vecinas manifestaron las violencias patrimoniales, psicológicas y físicas que padecían, tanto ellas en primera persona como sus familiares mujeres.

También tuvieron un espacio seguro para conocerse, conectarse y poder armar redes con vecinas con las que no habían hablado antes sobre sus respectivas realidades. Creo que el entrelazamiento de testimonios que encaramos junto a las vecinas, debe ser un punto clave a la hora de debatir sobre el feminismo contemporáneo, porque hoy nos planteamos construir un movimiento transversal que incluya a las mujeres y diversidades de todos los colectivos.

Creo que además de compartir mi experiencia, debemos poner en valor los proyectos de extensión ya que éstos nos permiten trasladar y acercar el conocimiento incorporado e impartido en las aulas a los territorios, donde se logra materializar y transformar en un derecho. Esto último nace de querer romper el viejo precepto de que “el derecho se presume conocido por todos”.

Estos proyectos implican la democratización de los saberes disciplinares adquiridos, llevando a que estos se pongan en jaque y se fusionen con el saber popular de las compañeras de los barrios, volviéndose más prácticos a la hora de aplicarlos y que no sean meros conceptos teóricos. En esta construcción de conocimiento colectivo feminista, seguimos la búsqueda ideal de combatir los años de construcción de sentido teñidos de prejuicios patriarcales, de a poco en cada uno de los territorios en los que trabajamos. Por ejemplo, en una ronda realizada en el barrio de Usina tuvimos una conversación con las vecinas en la que, entre todas, logramos llegar a la consideraciòn de que las relaciones sexuales forzadas dentro del matrimonio, tambien constituyen actos de abuso sexual, fisico y psicologico. Esta forma de encararlo me permitió entender el rol clave de la Universidad Pública en la sociedad y el rol fundamental de la territorialidad en el desarrollo académico de una estudiante como es mi caso, y se ve en cómo ambas partes se fusionan para cubrir falencias y reforzar las virtudes una de la otra, un ejemplo de esto es que desde la universidad pudimos explicar el derecho que tiene una vecina sobre el terreno que habita desde

hace dos décadas el cual desconocía y desde el territorio, en todos los que trabajamos la cuestión de violencia, aprendimos sobre cómo es la relación de las vecinas con las comisarías cercanas a sus domicilios a la hora de denunciar un caso de violencia por motivos de género, rompiendo la estructura ideal que se enseña en la facultad. En esta experiencia, entendí que lo académico no debe cerrarse jamás a la experiencia territorial y, a su vez, debe adaptar el lenguaje académico encontrando entonces, la forma estratégica de comunicar lo esencial del conocimiento sin caer en elitismos.

Estos proyectos acarrean la responsabilidad de forjar lazos con la comunidad, que llevan indefectiblemente a la sensibilización de les, las y los alumnos, y logran que estxs adopten el "involucrarse" como un ejemplo. Esto lo sostengo partiendo de mi experiencia personal, en la cual el contacto con el territorio logró sensibilizarme aún más, y llevó a buscar más capacitaciones sobre derecho para poder "estar a la altura" de las problemáticas que nos presentaban las vecinas.

Las rondas de vecinas se llevaban adelante los sábados por la mañana, en algunas había solo dos vecinas y en otros encuentros hasta seis. Se tocaban diversos temas, pero los principales eran la economía del cuidado, las violencias sufridas y la falta de acceso a herramientas estatales. Lejos de prometer resultados, nos debimos a la escucha atenta y respetuosa, sin repreguntas que revictimicen, pero siguiendo la conversación para poder ahondar más en las distintas situaciones de vulnerabilidad que se presentaba y así abordarlas con la responsabilidad que se merecían.

También, es menester destacar que las actividades se realizaban al mismo tiempo que jugaban las niñeces del barrio, algunxs hijxs de las propias vecinas que participaban de las rondas y de la olla popular, y esto también generó desde el minuto cero un clima cómodo, cercano a un lugar seguro, propicio para el diálogo fluido e, insisto, la escucha activa. Al desarrollar la actividad en la Unidad Básica que lleva allí varios años, logramos iniciar el proyecto junto a las vecinas de la zona que acuden por la vianda de la olla popular, lo destacó ya que para que una experiencia como esta pueda se pueda materializar de una mejor manera, ayuda hacerlo en un

espacio que les refleje seguridad y confianza. Quienes pensaron el proyecto en el 2022 se dieron cuenta que era una buena idea organizar con espacios territoriales que ya tengan una construcción previa, que lxs vecinxs identifiquen y respeten.

En este proyecto, pude conquistar la deconstrucción de presupuestos y prejuicios patriarcales adquiridos socialmente al tener contacto con las realidades de las compañeras a partir de los relatos de los casos de las sobrevivientes de violencia o sus familias, siempre desde la escucha y evitando la revictimización o repregunta innecesaria.

Sinceramente, estoy muy interesada en compartir esta experiencia para alentar a que se sigan promoviendo los proyectos de extensión con perspectiva de género, ampliando sobre los temas debatidos con las vecinas y como éstos llevaron a que construyamos feminismo popular con las compañeras. En un contexto donde se avasallan nuestros derechos a diario y donde se utiliza al feminismo como chivo expiatorio de los fracasos de los planes económicos de los distintos gobiernos, hoy más que nunca debemos reforzar las experiencias y militancias territoriales. Vienen por los derechos de todas y todes, por lo que creo sinceramente que democratizar los saberes que estos proyectos nos brindan lleva a una mejor organización del movimiento feminista contemporáneo, llevándolo a una perspectiva nacional —pensando puntualmente las problemáticas locales— y popular, es decir, incorporando a las vecinas en situaciones económicas vulnerables, las migrantes, las racializadas, las travestis y trans, jubiladas, entre otras víctimas de un sistema que sectoriza y transversaliza la opresión del sistema económico capitalista para buscar que se dobleguen y se conviertan en meros aparatos reproductores y de cuidado eternos.

También quisiera hablar de las experiencias extensionistas que no están enmarcadas formalmente en un proyecto de extensión como tal, las que lxs estudiantes llevamos adelante con ayuda de docentes pero que no cumplen el requisito de ser un proyecto presentado y aprobado aún, siendo una suerte de prueba y error para materializar una experiencia puntual en una propuesta de proyecto de extensión y que cuando

sea presentado sea lo más completo posible, es decir, luego de haber habitado el territorio lo suficiente como para poder identificar las necesidades con una perspectiva feminista y así poder plasmarlo en un proyecto que cumpla a su vez los requisitos formales que exige la facultad para aprobarlo. Ya que, en muchos casos, la cuestión de la falta de consideración de las distintas facultades o el exceso de formalismo burocrático le ponen trabas a los mismos, dilatando la llegada de herramientas a los barrios y evitando una conexión entre el pueblo platense y la Universidad. Es por eso, que creo que compartir estas experiencias pueden llevar a que, sumado a otras experiencias, alentemos a lxs presentes a llevar adelante proyectos de extensión con una fuerte mirada de género, y así lograr ser parte de la transformación social que debemos atravesar para convertirnos en una ciudad un poco más igualitaria. También para poder convertirnos en futurxs profesionales que el día de mañana puedan ser mejores receptorxs, ser verdaderamente empáticos y empáticas y contemos con una mirada más justa a la hora de asesorar a mujeres y diversidades, haciéndolo de la mejor forma posible a la luz de la ley 26.485, la CEDAW y la Convención Belém Do Pará.

Para finalizar, me gustaría destacar el rol de la docente que me acompañó, ya que, sin ella, nada habría sido posible. En este sentido, al momento de la realización del taller, considero sustantiva la elección de la persona que se desempaña como docente y llevará adelante coordinación del taller, ya que de su compromiso florecerán las ideas y la fuerza que dará estructura al proyecto, siendo combinado con el empuje de lxs estudiantes que lo organizan.

La Dra. Luana Alberdi Imas me enseñó sobre escucha activa, sobre la pregunta concisa, clara y respetuosa que no revictimice pero que demuestre un genuino interés en el relato de la sobreviviente de violencia de género, sobre el compromiso de poner el cuerpo los sábados a la mañana para salir del centro de la ciudad y dirigirme al barrio de Romero y, sobre todo, de que se puede utilizar el conocimiento académico adquirido en la Facultad para aplicarlo a causas nobles sin más interés que el de ver materializado el sueño feminista popular de una patria más justa y

equitativa con las mujeres y diversidades de los barrios platenses. Pienso sinceramente, que estos encuentros como lo son este congreso, nos abren la puerta a poder identificarnos entre docentes y alumnas, dándonos la posibilidad de encontrarnos tejiendo redes de contacto para poder desarrollar más proyectos como éste y para también saber que hay aulas que se van a convertir en espacios seguros, porque son clases conducidas por profesoras que no solo saben de Derecho, saben del compromiso feminista que implica demostrarle a tus alumnas que siempre van a poder contar con su apoyo. Yo pienso que la patria es la otra, que es mi profesora, la vecina de mi barrio y también la vecina del barrio de Romero, San Carlos, Ringuelet o Los Hornos por nombrar alguno de los barrios en los que se llevan a cabo rondas de vecinas fuera del contexto burocrático de un proyecto de extensión, pero que son esencia docentes y alumnas escuchando y brindando acompañamiento a las vecinas.

Conclusiones

Entre algunos ejemplos de este acompañamiento y de cómo se aplicaron los saberes académicos, pudimos discutir que hay una ley, la 26.485, que nos brinda herramientas cuando obliga al Estado a responder cuando hay una situación de violencia por motivos de género. Esto último implicó explicar cuáles son las obligaciones a la hora de recibir una denuncia tanto de las comisarías como de las unidades fiscales, conocimiento que fue contrastado con la realidad de las vecinas sobre cómo habían sido ignoradas o desestimadas a la hora de intentar realizar una denuncia de este tipo, al poder dialogar sobre esta cuestión pudimos quienes llevamos el proyecto identificar la diferencia con otros casos en los que las vecinas que eran acompañadas a denunciar por un operador/a jurídico/a eran más respetadas y se tornaba más receptivo el proceso. También pudimos deconstruir distintas ideas sobre las violencias, por ejemplo, el de que aquellas mujeres que eran familiares de quienes asistían a la ronda y eran víctimas de violencia de relaciones sexoafectivas de las que -ellas sostenían- “no querían salir” eran en realidad parte de un círculo de violencia que se debía romper desde el acompañamiento y no desde

juzgarlas o romper el vínculo con ellas hasta tanto no terminen el vínculo con su agresor. Estos preceptos se discutieron desde el saber de la militancia feminista que ambas -la profesora y yo- tenemos sobre violencias, pero también desde todo lo aprendido al analizar en las cursadas la normativa que busca prevenir y sancionar las violencias.

Finalmente, yo pienso que nadie se salva solo, en este caso, no nos salvamos solas. Que viva la organización estudiantil territorial, los proyectos de extensión con perspectiva feminista y las redes entre docentes y alumnas.

Referencias

Argentina. (2009). Ley 26.485: Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155

Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (Serie Tratados de Naciones Unidas, N.º 20378, Vol. 1246). (CEDAW, Ley 23.179).

Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará) (Ley 24.632).

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

Voces que se escuchan, encuentran y comparten saberes para promover la soberanía alimentaria desde un quehacer extensionista con horizonte feminista

Milagros Jimena Alvarez
alvarezmilagros@abc.gob.ar

Carolina Elena Rosenberg
crosenberg@med.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Médicas
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: extensión crítica; feminismos; cuidados; soberanía alimentaria

Objetivos y encuadre

Desde el proyecto de Extensión "Fortaleciendo Redes para la Soberanía Alimentaria" (Convocatoria 2023, UNLP), proponemos trabajar de manera articulada con los SURES (Sistema Universitario Regional de Salud) de Villa Elvira, Gorina y Abasto, para fortalecer su finalidad de contribuir a la promoción de la salud territorial. Nuestro objetivo general es promover, a través del trabajo con las familias, el ejercicio del derecho a la salud integral y a una alimentación sana, sabrosa, segura y soberana.

La finalidad de este escrito es relatar de qué manera las perspectivas de género y derechos atraviesan nuestro proyecto y nuestros roles como mujeres coordinadoras de este. Asimismo, compartimos algunas reflexiones sobre nuestras experiencias desde las que, en clave feminista, intentamos conocer las particularidades de los territorios, con una mirada hacia lo territorial desde un pensar situado, teniendo en cuenta las coordenadas socioculturales y espaciales, con la ritualidad y significaciones de su vida cotidiana (Carballeda, 2015). Buscamos encontrar-nos en entramados en los que los conocimientos se construyen desde la educación popular y las metodologías participativas, propiciando el fortalecimiento de las redes de cuidado que se producen en las comunidades con las que trabajamos.

Sabemos que en el sistema patriarcal-capitalista en el que vivimos, que "tiende a aislarnos para domesticarnos" (Korol, 2016, p. 77), la división sexual del trabajo es un factor estructural que explica la asignación de responsabilidades de cuidado a las mujeres en las familias y su ubicación en determinados sectores y ocupaciones de menor remuneración y categoría social (Paura y Zibechi, 2014). Es así como la atención a la salud de las niñeces y la alimentación (conseguir alimentos, cocinar, amamantar, cuidar huertas) están atravesadas por cuestiones de género, como tareas de cuidado asociadas, desde una mirada esencialista, a las identidades feminizadas. Conscientes de que los liderazgos de las identidades feminizadas están atravesados por roles de género patriarcales, nos gusta pensar que, desde el proyecto, podemos colaborar en otorgar a los trabajos de cuidado, como señala Butler en Reija (2023), un componente contrahegemónico y de resistencia, dotando de contenido a un horizonte feminista orientado a construir un mundo habitable y vivible para todxs, ofreciendo alternativas posibles de lucha frente a las presentes crisis globales (Reija, 2023).

Cabe mencionar que, en Latinoamérica, y en Argentina en particular, estamos viviendo un periodo en donde avanzan gobiernos de derecha, preponderando la lógica individualista y de mercado. Esto conlleva a un repliegue del Estado en su rol

de garante de derechos, lo que deja a una parte significativa de la población en una situación cada vez más precaria para su subsistencia.

Como equipo nos posicionamos desde un modelo de extensión que dialogue con los saberes del territorio y proponga un futuro de transformación y emancipación a la comunidad, convencidas de que, como sostienen Mattio y Pereyra (2020), el cruce entre extensión crítica y feminismo(s) es posible y necesario, ya que ambos comparten como ejes la integralidad y la transversalidad. Asimismo, y acordando también con lxs autorxs, las dinámicas extensionistas, con sus "entrecruzamientos inevitables, sus estrategias de bordes confusos, su cuota de incertidumbre la hacen especialmente abierta, la aproximan al gesto feminista que se permite cuestionarlo todo" (Mattio y Pereyra, 2020, p.14). Se suma, además, a estas intersecciones el sentido experiencial y de construcción conjunta de conocimientos propios de la extensión crítica, que se asemeja a las condiciones de los estudios de género (Norverto, 2021).

Entendemos que la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la educación popular nos permiten generar espacios de reflexión y construcción colectiva, y por eso proponemos, mediante una metodología dialógica participativa, trabajar en red con docentes, estudiantes, profesionales y familias de la comunidad, abordando la promoción de la salud integral, de la salud menstrual integral y de la alimentación saludable. Creemos que, si bien no hemos enunciado una metodología feminista en el proyecto, muchas de las actividades vivenciales que proponemos podrían incluirse en esta categoría, ya que, como sostienen Mattio y Pereyra (2020), se trata de estrategias de intervención que involucran alguna forma de compromiso colectivo, capaz de producir conocimiento a través de la reflexión y de un sentir compartido, a través de herramientas que representen nuestros cuerpos, subjetividades y emociones.

En esta red que se teje entre la extensión crítica y los feminismos nos preguntamos: ¿cómo cuidamos a quienes cuidan?; ¿qué lugar damos a la voz de quienes somos actoras en primera persona de estas prácticas?; ¿a partir de nuestras narraciones

recuperamos la voz de ellas, la nuestra o la de un nos-otras plural y colectivo que atraviesa nuestras cuerpas y vidas?; ¿cómo irrumpe la interseccionalidad en la integralidad desde la que promovemos nuestro trabajo y la construcción de saberes?

Desarrollo

Entre las variadas actividades llevadas a cabo durante el año 2024 en el marco del proyecto, elegimos compartir en esta comunicación, diversos aspectos en torno a la realización de un taller sobre la importancia de la lactancia en La Casita de los Pibes, organización social que articula con el SURES Villa Elvira, considerando que la leche humana es el primer alimento soberano, sano y seguro.

En nuestras conversaciones preliminares con la referenta de la Casita de los Pibes, nos brindamos a la escucha sobre sus demandas e intercambiamos ideas y estrategias posibles que permitieran desplegar líneas de intervención en el territorio.

Ella nos describió que su mayor preocupación es el “hambre”. A partir de esto, y a sabiendas de que nuestro entramado con el territorio versaría en torno a la promoción de una alimentación sana, segura y soberana vinculada a las tareas de cuidado desde una perspectiva de género y derechos, se acordó trabajar bajo la modalidad de taller, entendiendo a éste como un espacio de encuentro, que habilita y promueve el diálogo y la reflexión conjunta abonando a la resignificación de los saberes (Soza Rossi y otras, 2021).

La actividad fue realizada en el marco de la Diplomatura en Promoción y Gestión de la Salud Comunitaria, y de la Formación en Operadores de Cuidados en Niñxs y adolescentes impartidos en La Casita de los Pibes. Ambas formaciones buscan reconocer la labor de las tareas de cuidado que vienen realizando las trabajadoras informales en los barrios populares, promoviendo una práctica integral y favoreciendo un mejor desarrollo del sistema público de salud (Fonseca y Malleville, 2024).

En primera instancia, para conocer la población con la que trabajaríamos invitamos a responder una breve encuesta, previa al encuentro. La misma nos permitió anclar de forma más ajustada la propuesta, en la que se trabajó, en un primer momento, a partir de mitos y representaciones imaginarias en torno a la lactancia, promoviendo un abordaje integral de la salud, desde un diálogo de saberes situado en la realidad y necesidades territoriales.

El resultado de la encuesta nos había anticipado que asistirían sólo mujeres, algunas de las cuales habían amamantado y otras, no. En su mayoría eran madres y en algunos casos concurrieron con sus hijxs. En sus casas ellas son quienes están a cargo de la alimentación y cuidados en general de toda la familia. Teniendo en cuenta toda esa información, a la hora de abordar las temáticas tuvimos como premisa realizar acciones y promover reflexiones a fin de crear subjetividades que permitan posicionarse frente a la realidad habitada a partir de la perspectiva de género. En el encuentro todas compartimos nuestras experiencias como mujeres, porque entendemos que la práctica de socializar y colectivizar aquello que sucede en la esfera de lo privado (Reija, 2023), guarda la potencia de crear entramados, allí donde se creían inexistentes, entre quienes habitan el espacio.

La voz de la experiencia cotidiana de las mujeres que participaron del taller funcionó como recurso clave para que ellas mismas pudieran convertirse en hacedoras y constructoras de un saber que ponga en tensión y sea capaz de cuestionar el discurso y las prácticas patriarcales, permitiendo que a partir del diálogo y la comunicación se transformen las condiciones de vida comunitaria (Fals Borda, 1979). Como sostiene Fournier (2020, como se citó en Reija, 2023, p. 79), “el proceso de organización comunitaria- o de asociatividad- alrededor de los cuidados produce transformaciones notables en la vida de las mujeres, una creciente politización de ellas mismas y de los temas sobre los que intervienen, sacando a los cuidados de la esfera doméstica y poniéndolos en un plano más público y común”.

Asimismo, coincidiendo con Colacci y Filippi (2020, como se citó en Norverto, 2021), intentamos llevar adelante una contra-pedagogía del poder y del patriarcado,

caracterizada por el trabajo colectivo, propio de la lógica feminista quien sostiene que la cosificación de las vidas sólo se podrá detener a través de la creación de vínculos y de la construcción comunitaria. Esto se pudo observar en el taller: allí, hubo momentos pautados, donde la actividad a realizar implicó la explicitación de la importancia de la creación de lo vincular, del tendido de redes; de que lo que nos acontece no es una cuestión sólo del ámbito de lo privado e individual, donde lo personal también es político. Es así cómo se desarrollan y convergen estrategias con formatos colectivos que posibiliten pensar (nos) haciendo, y poniendo en valor los saberes que poseen.

A lo largo del taller quedaron en evidencia los mandatos que a veces la sociedad y hasta incluso el sistema médico obliga a cumplir, pudiendo generar sentimientos de culpa al no poder hacerlo como, por ejemplo: el de la maternidad y el de amamantar.

Las voces de las asistentes fueron fundamentales en la orientación del taller hacia sitios más íntimos y profundos, donde la construcción de una escucha atenta y comprensiva desde una perspectiva feminista permitió abordar temas de manera colectiva y segura, destacando su complejidad. En esa escucha que practicamos, también nos tocó poner en juego nuestra propia vida como mujeres, pero que a la vez se encuentra atravesada por la clase y saberes disciplinares provenientes de la academia. Fue así como, por ejemplo, cuando se habló de que “cuando se amamanta no se puede quedar embarazada”, una de las mujeres presentes expresó que en su caso sus 4 hijxs habían sido producto de distintos métodos anticonceptivos, y que uno había sido éste. Situación, ante la que la obstetra presente nos comentó que sí existe tal método anticonceptivo, pero que se da sólo bajo circunstancias muy particulares, y que por eso como efectorxs de salud recomiendan utilizar un doble método. Luego, esta misma mujer al continuar con los intercambios, también nos expresó lo valiosa que estaba siendo la charla, sumado al reclamo de “¿por qué esto no se hacía en las salas de espera? Que hay mucha información circulando en estos espacios, pero también te inculcan muchos miedos”.

También surgió el tema de ¿cuándo hay que dejar de amamantar? Una de las compas indicó: "cuando el niñx quiera", y otra dijo que no. Allí se puso en tensión y se explicitó que hay distintos intereses que se ponen en juego a la hora de tomar esta decisión. Existe el interés del niñx, pero también qué pasa con ese cuerpo que amamanta, sumado al vínculo y "el amor" que ellas manifestaron (al inicio del taller) que existe en el acto de dar de amamantar, que actúa doblemente: como culpa y también como aquello que no se quiere perder. Pero también se mencionó, que esta acción no es unívoca y que hay espacios particulares que acompañan "un destete respetado", desde donde se promueve que todas las partes involucradas en el acto de amamantar sean consideradas como sujetos de derechos y con deseos.

Tras finalizar la actividad, enviamos una encuesta que nos permitiría evaluar la actividad realizada. Entre las respuestas obtenidas, se manifestó que: la información brindada les había resultado útil para sus formaciones; acordaron que la lactancia está atravesada por múltiples factores tales como el biológico, cultural, social, la salud mental y el económico, pero que la preponderancia la tienen el biológico y el social, en igual orden de importancia. Asimismo, también se pudo relevar que los temas que más les habían llamado la atención fueron: "Lugares de banco de leche y charlas sobre lactancia, no sabía que todas pueden acudir"; "Estrategias para dejar de amamantar progresivo y la existencia del Consultorio de Lactancia Materna del Hospital San Martín con atención inmediata a demanda"; "Para mí en cómo saber si es necesario tener la leche materna desde que nacemos"; "El rol que tiene la madre socialmente impuesto como por ejemplo, que la madre es la única que sabe qué le pasa a le bebe". Lo que nos permite concluir, y anudar esto con el hecho de que para que la soberanía alimentaria pueda lograrse, es fundamental poseer información, porque permite el poder decidir y elegir en pos de tener una mejor vida.

Conclusiones

Como sostiene Norverto (202, p. 157), "una práctica extensionista feminista no se circunscribe a la mayor presencia femenina, sino que debe disputar las formas de

construcción, ejercicio y distribución del poder, y contribuir a democratizar las universidades y la sociedad". Es así como en nuestra práctica extensionista existe un doble ejercicio: pensar (las) y repensar(nos) en términos feministas y como colectivo.

Consideramos, que, como sostienen Mattio y Pereyra (2020), fuimos capaces de permitir que, juntos, el campo extensionista y el feminista hicieran audible lo inaudible y visible lo invisibilizado, desnaturalizando lo que se suele dar por sentado, conectándo(nos) con narraciones, experiencias y prácticas que desde el territorio invitaron a revisar las convicciones ideológicas y las respuestas afectivas que sostienen nuestros activismos.

A partir de las actividades convocamos a permitirnos el encuentro con otrxs, en esa frontera que se vuelve porosa entre el "ellas y el nosotras", surgido ante la necesidad de recuperar las voces, saberes y experiencias oprimidas. Allí buscamos promover y crear espacios de escucha y reconocimiento colectivo que permitiera problematizar las condiciones de vida, las tareas de cuidado y alimentación, enfatizando en el saber hacer que posean y han construido en y desde su práctica como aquello distinto de lo que promueve la mirada patriarcal.

Por otro lado, cabe destacar que la noción de cuidado mencionada también implica el autocuidado, acción fundamental dentro del equipo para que el mismo pueda crecer y avanzar. Trabajar en el territorio, en donde muchos derechos están siendo vulnerados de forma sistemática, no es tarea sencilla. En tanto somos seres sentipensantes, como afirma Galeano (2015), en muchos casos, las historias de vida se entrecruzan y nos afectan, de allí que es importante el establecer una distancia prudente y un acompañamiento constante. Crear espacios en donde se habilite la palabra pos las actividades, donde haya espacio para la escucha de lo que le sucede al propio equipo. Es fundamental cuidar a quien cuida.

Así, si miramos nuestro devenir como equipo podemos sostener que el camino recorrido nos ha ido retroalimentando y permitiendo mutar. Ya no somos las mismas del inicio. Por un lado, las experiencias situadas y la reflexión constante a partir de

los intercambios en los talleres nos han ido atravesando y transformando, pero también los términos teóricos como cuidado, género y feminismo han ido mutando y (de) construyéndonos, permitiendo que en nuestra práctica se produzca una verdadera praxis. Es así como, quizá "podemos encaminar alguna suerte de respuesta si entendemos, si sentimos que un quehacer extensionista feminista supone anudar la provisionalidad de dos campos que saben de sus fragilidades y de sus incertezas" (Mattio y Pereyra, 2020, p. 13) posibilitando ir consolidándonos como equipo en el proceso de crear saberes colectivos.

Referencias

Carballeda, A. (2015). El territorio como relato: Una aproximación conceptual. *Margen*, (76).

Fals Borda, O. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Tercer Mundo.

Fonseca, M. y Malleville, S. (2024). Diplomatura en promoción y gestión de la salud comunitaria: Manual de formación para promotoras y promotores de salud. María Sofía Bernat y Julieta Sala (Eds.). Universidad Nacional de La Plata.

Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

Korol, C. (2016). La educación popular como creación colectiva de saberes y haceres. En C. Korol y G. C. Castro (Comps.), *Feminismos populares: Pedagogías y políticas*. América Libre.

Mattio, E. y Pereyra, L. (2020). La extensión universitaria interpelada: Género, sexualidades y feminismos. *E+E: Estudios de Extensión y Humanidades, 7*(9), 10–16.

Norverto, L. (2021). Diálogos entre feminismos, estudios de género y extensión crítica: Encuentros y desafíos. *Encuentro de Saberes*, (10).

Paura, V. y Zibecchi, C. (2014). Mujeres, ámbito comunitario y cuidado: Consideraciones para el estudio de relaciones en transformación. *La Aljaba: Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer, 18*.

Reija, M. del P. (2023). Sobre los cuidados comunitarios: Debates, intersecciones y potencias hacia un horizonte-otro. *ConCiencia Social. Revista Digital de Trabajo Social, 7*(13), 71–83.

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

Hacia una epistemología feminista descolonial: reflexiones críticas en la enseñanza del derecho desde los territorios, saberes ancestrales y luchas comunitarias

Erika Silvina Bauger
bauger@gmail.com
ebauger@jursoc.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas

Julia Gómez
juliagomez.qom@gmail.com

María Demetria Puntano
marymariapuntano@gmail.com

Eufracia Rossi
rossieufracia@gmail.com

Comunidad Nam Qom de La Plata

Palabras clave: enseñanza del derecho; extensión; feminismos comunitarios; feminismos populares; feminismos jurídicos; perspectiva de género; derechos humanos.

Objetivos y encuadre

Este trabajo busca ofrecer una reflexión crítica sobre una experiencia docente extensionista a partir de la cartografía feminista de los territorios y procesos socio-comunitarios en los que participamos en el "Taller Literario de Formación en Género y Derechos Humanos en Clave Intercultural". La propuesta profundiza en la relación entre Estado, universidad, territorio y su vínculo con los feminismos comunitarios, campesinos y populares, promoviendo la producción de saberes desde la educación legal popular, las epistemologías y metodologías críticas.

El Taller es un proyecto de extensión y práctica preprofesional supervisada de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Busca construir un espacio transdisciplinario, transgeneracional, transfeminista, horizontal, desde abajo y con orientación hacia el Sur, en cooperación con las mujeres y disidencias de la comunidad Nam Qom de La Plata. Desde esta perspectiva, sostenemos que los derechos humanos deben entenderse como prácticas y luchas históricas, contextualizadas en América Latina, más allá de las meras declaraciones jurídicas.

En este sentido, el taller desafía los sentidos hegemónicos del derecho, articulando investigación, docencia y extensión para generar reflexiones y transformaciones situadas. Además, destacamos el papel de la literatura, las narraciones ancestrales y las manifestaciones artísticas creadas por las mujeres qom como herramientas para construir conocimientos colectivos y promover cambios sin caer en la objetivación de los saberes académicos tradicionales. En definitiva, la propuesta de intervención se consolida como un espacio solidarizado, horizontal y transformador de construcción colectiva de saberes que busca movilizar a sus participantes para una mayor democratización, igualdad y justicia social.

Transversalizar y descolonizar la perspectiva de género feminista interseccional e intercultural

Transversalizar el enfoque de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos implica su análisis en todos los niveles, reconociendo que el género está en todas partes y que el feminismo es para todas las personas ("Feminism is for everybody", bell hooks, 2000). Esto requiere una mirada feminista en la toma de decisiones, planificación, implementación y evaluación de políticas públicas. Carosio (2017) afirma que esta transversalización debe ser situada, es decir, partir desde el "desde donde" habitamos, donde se generan raíces, sentido de pertenencia y confianza en la vida, fundamentos para un pensamiento crítico. Pensar desde Nuestra América (Gargallo, 2014) implica analizar desigualdades, injusticias y resistencias populares que caracterizan nuestras sociedades, recuperando las insurrecciones y rebeldías de los pueblos.

Siguiendo a Castro-Gómez (2005), la universidad debe cuestionarse y pensarse a sí misma como institución autónoma, crítica y consciente de sus recursos epistemológicos, ajustados a las necesidades regionales. Los cánones del poder fijan conocimientos para favorecer intereses ideológico-políticos, limitando la producción científica a fines instrumentales (Castro-Gómez, 2007). Sobre el punto Freire (1993) sostiene que toda capacidad científica está al servicio de algo o alguien, por lo que los problemas siempre representan opciones con implicancias políticas y sociales. La ciencia, en su construcción, no es neutra y suele excluir los "para qué" y "para quién" del conocimiento.

Desde esta mirada, compartimos con Raffin (2006) que la civilización occidental moderna, nacida con los derechos del hombre y del ciudadano en 1789, se fundamenta en la burguesía, el dominio de la naturaleza, el progreso, el hombre racional y la circulación del capital. Sin embargo, esa visión universal del sujeto de derecho, basada en un "hombre" blanco, mayor, heterosexual, propietario y occidental, ha sido cuestionada. Guerra Palmero (2011) señala que la igualdad de los "meramente hombres" se transformó en una reivindicación que incluyó a diversos

grupos excluidos: trabajadores, mujeres, pueblos colonizados, minorías raciales y sexuales. Los derechos y la ciudadanía se construyeron desde esas "afueras constitutivas", abriendo una segunda brecha revolucionaria que demanda los sueños no realizados de todos los sectores sociales (Bauger, 2019; 2020; 2021; 2022).

En línea con estas ideas, Hountondji (1985) sostiene que los derechos humanos, inventados en Occidente, son discursos disponibles que se re-interpretan en diversos contextos culturales, enriqueciendo la noción de dignidad humana. Cruz (2020) señala que los derechos humanos, especialmente la educación, necesitan un trabajo cultural, político e ideológico para resignificarse en cada contexto y desafiar su uso instrumental bajo la dominación neoliberal. En ese sentido, la Universidad Pública debe fortalecer sus políticas y promover la transversalidad de estos derechos en todas sus dimensiones. Boaventura de Sousa Santos (2005) añade que todas las culturas son incompletas y tienen visiones de la dignidad, pero también puntos ciegos, por lo que es necesaria una hermenéutica pluritópica, intercultural y pluralista, que permita fundamentar los derechos desde perspectivas diversas y en diálogo pre dialógico. En este marco, Sagot (2017) imprime que los feminismos, al apropiarse del discurso de los derechos humanos, interpelan las desigualdades interseccionales relacionadas con género, clase, raza, sexualidad y nacionalidad, promoviendo cambios en todos los ámbitos donde esas desigualdades se manifiestan.

Las raíces múltiples y contradictorias de los feminismos en América Latina son el resultado de siglos de dominación, expropiación, conquista y resistencia. Los movimientos feministas latinoamericanos enfrentan una doble subordinación: patriarcado y colonialidad. La resignificación situada de identidades, basada en las experiencias de las mujeres originarias y de los movimientos como las Zapatistas, busca resistir y transformar esas opresiones, rechazando los modelos eurocéntricos y esencialistas que pretenden definir identidades fijas y homogéneas (Ciriza, 2015).

Así, los feminismos comunitarios, campesinos y populares en Abya Yala surgen en respuesta a desigualdades específicas, criticando la visión universal de la mujer y

cuestionando la reducción de la opresión a lo meramente de género. Utilizan conceptos como "cuerpo-territorio" para ilustrar la relación entre extractivismo económico y violencia sobre los cuerpos de las mujeres. Sobre estas ideas Nancy Fraser (2023) define el contexto global actual de crisis general de todo el orden social donde convergen múltiples calamidades: desigualdad arrasadora, trabajo precario, crisis de cuidados, migración, violencia racial, crisis ecológica y política. Con la idea del "capitalismo caníbal", expresa que estas crisis se agudizan mutuamente y amenazan con tragarnos enterxs.

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder (Quijano y Segato, 2011), reconocen cómo las estructuras coloniales y patriarcales han configurado subjetividades y sistemas de dominación que necesitan ser deconstruidos. Las experiencias de mujeres y disidencias en lucha contra el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo evidencian la interdependencia de opresiones por clase, raza, sexualidad y género, y son claves para comprender sus vidas y resistencias. Estas luchas visibilizan el pasado colonial, situando la herida colonial como fundante de las sociedades actuales en América Latina y territorios postcoloniales. Critican los feminismos hegemónicos que reducen la lucha a la igualdad moderna en los Estados nacionales, proponiendo un cambio estructural radical que ponga en el centro lo colectivo y la gestión comunitaria. Desde la teoría de la "colonialidad del género" (Lugones, 2008), sostiene que en la colonia se diferenciaba lo "humano" y lo "no-humano", y que las mujeres originarias son consideradas "lo no-macho de lo no-blanco", por lo que hay que deconstruir el orden heteronormativo y racial que sustenta el sistema de género moderno colonial. Julieta Paredes, del movimiento "Mujeres creando comunidad", denuncia la continuidad de patriarcalidades autóctonas y occidentales, criticando la "ONGización" que reduce la lucha a categorías blancas y heteronormadas. La descolonización del feminismo implica reconocer las luchas territoriales, las memorias ancestrales y las experiencias situadas de las mujeres (Paredes, 2010, p. 71).

En suma, los feminismos no blancos son críticos: críticos de lo hegemónico, de lo normado, de lo excluyente. Luchan desde los márgenes como sostiene bell hooks (1986): Estoy en el márgen [...] Este lugar de resistencia se forma continuamente en esa cultura segregada de oposición que es nuestra respuesta crítica a la dominación. Llegamos a este lugar mediante el sufrimiento y el dolor, mediante la lucha. Sabemos que la lucha es lo que es difícil, trabajoso, un reto y sabemos que la lucha es lo que es placentero, delicioso y cumple deseos. Nos transformamos, individual y colectivamente al crear espacio radical y creativo que afirma y sostiene nuestra subjetividad, lo cual nos da un nuevo lugar desde el cual articular nuestro sentido del mundo. (p.23).

Conclusiones

Los trabajos analizados ofrecen una plataforma para construir alternativas en América Latina y Argentina, posicionando a los feminismos no blanquizados como herramientas críticas fundamentales. Los feminismos permiten abordar problemáticas sociales macro y locales, promoviendo la visibilización y el abandono de prácticas colonizadoras en la enseñanza del derecho para fortalecer la identidad. Es esencial profundizar en la interseccionalidad y la interculturalidad para crear feminismos situados y contextualizados, que reconozcan las experiencias diversas y luchar por los derechos humanos desde una perspectiva intercultural y del sur (Bauger, 2023; 2024; 2025). Además, alzarse contra la homogeneización de las subjetividades subalternas por razones de género y otras formas de subordinación, promoviendo un enfoque que considere las intersecciones del sexismo con racismo, clasismo y capacitismo. Reflexionar sobre las prácticas académicas desde el feminismo anticolonial de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), que supera las perspectivas decoloniales y postcoloniales, fomentando una lucha cotidiana y comprensiva de las realidades coyunturales en Abya Yala mediante la deconstrucción de las subjetividades.

En resumidas cuentas, descolonizar el feminismo es mirar los procesos desde el territorio que se pisa, desde las experiencias de luchas propias. Es dejar de mirar a la historia a través de las categorías e hitos del feminismo eurocéntrico y recuperar la memoria ancestral de los pueblos (Guzmán Arroyo, 2019).

Transversalizar y descolonizar la perspectiva de género feminista interseccional e intercultural a través de experiencias extensionistas como la del Taller Literario de Formación en Género y Derechos Humanos en Clave Intercultural, es dejar de pensar desde la dicotomía del colonizador y el colonizado, es dejar de asumir el tiempo como lineal y el pensamiento como superador de las luchas, la clase como explicación suficiente y la posmodernidad como proyecto político. Es volver a mirar al patriarcado en su complejidad.

Referencias

Bauger, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Derechos en Acción, 11*(11), 297–312. https://doi.org/10.24215/25251678e277

Bauger, E. S. (2020a). El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación en razón del género. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, (50), 357–388. https://doi.org/10.24215/25916386e049

Bauger, E. S. (2020b). Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: Ensayando una visión en tiempo de pandemia. *Derechos en Acción, 16*(16), 625–677. https://doi.org/10.24215/25251678e437

Bauger, E. S. (2020c). Propuesta de intervención: Talleres con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural. *Trayectorias Universitarias, 6*(11), 129–148. https://doi.org/10.24215/24690090e043

Bauger, E. S. (2021a). Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del derecho internacional privado. *Trayectorias Universitarias, 7*(13), 227–250. https://doi.org/10.24215/24690090e082

Bauger, E. S. (2021b). Feminismo interseccional en Argentina: Pluriculturalidad y derechos humanos de las mujeres indígenas. *Revista de la Facultad de Derecho de México, 71*(281-2), 415–456. https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2021.281-2.81074

Bauger, E. S. (2021c). Perspectiva de género, derechos humanos y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho internacional privado. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, (51), 457–493. https://doi.org/10.24215/25916386e090

Bauger, E. S. (2022). Una pedagogía crítica feminista para desarticular las relaciones de saber-poder en las prácticas de enseñanza del derecho. En J. Orler (Comp.), *Los desafíos de la enseñanza del derecho en la virtualidad obligada* (pp. 38–45). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. https://doi.org/10.35537/10915/147267

Bauger, E. S. (2023). El foro de necesidad en el derecho internacional privado: Un análisis con perspectiva de género y derechos humanos. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, 20*(53), 367–395. https://doi.org/10.24215/25916386e151

Bauger, E. S. (2025). Responsabilidad social empresarial, principios Ruggie y Buen Vivir en la agenda del desarrollo sostenible: Un análisis con perspectiva de género(s) y derechos humanos. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, (54), 190. https://doi.org/10.24215/25916386e190

bell hooks. (1986). Sisterhood: Solidaridad política entre mujeres. *Feminist Review*, (23). https://doi.org/10.1057/fr.1986.25

bell hooks. (2000). Feminism is for everybody: Passionate politics. South End Press.

Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En M. Sagot (Coord.), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 17–42). CLACSO.

Castro-Gómez, S. (2005). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y la colonialidad de los saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global* (pp. 79–91). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central,

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9–24). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y tensiones. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 2*(3), 83–104.

Consolo, A. N. y Bauger, E. S. (2023). La (des)igualdad de género y los derechos humanos de las mujeres y las niñas como objetivos del desarrollo sostenible: La igualdad de género y los derechos humanos de las mujeres y las niñas como metas del desarrollo sostenible. *Oñati Socio-Legal Series, 13*(2), 589–607. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1389

Cruz, V. (2020). El derecho a la educación superior como proceso histórico, abierto y disputado. En M. Scarnatto y F. A. De Marziani (Comps.), *Investigar en cuerpo, arte y comunicación: Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento* (pp. 259–272). Teseo Press.

De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1995).

De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.

De Sousa Santos, B. (2011). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila. (Trabajo original publicado en 2005).

Fraser, N. y Odriozola, E. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). Alfabetización y ciudadanía. En C. A. Torres y M. Gadotti (Comps.), *Educación popular: Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.

Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Editorial Corte y Confección. http://francescagargallo.wordpress.com/

Guerra Palmero, M. J. (2011). La mujer-filósofo o la más "antinatural" de las criaturas: En torno a Simone de Beauvoir y a su obra *El segundo sexo*. *Revista Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, (7), 131–146. http://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/229

Guzmán Arroyo, A. (2019). Descolonizar la memoria: Descolonizar feminismos. Tarpuna Muya.

Hountondji, P. (1985). Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos. En *Observaciones sobre el problema de los derechos humanos en África*. Ediciones del Serbal/UNESCO.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, Revista del Colegio Mayor de Cundinamarca*, (9), 73–102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=es

Paredes, J. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Mujeres Creando Comunidad.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.

Sagot, M. (Coord.). (2017). Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina. CLACSO.

Segato, R. (2011). *Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder*. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2022/03/N2-Segato-Anibal-Quijano-y-la-critica-de-la-colonialidad-al-poder.pdf

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

Extensión universitaria y el devenir de profesionales críticxs: La construcción de identidades psi desde la perspectiva de la salud mental comunitaria y feminista

Mariana Alejandra González
marianaagonzalez10@gmail.com

Florencia Montiel Morales
florenciamontielmorales@gmail.com
Centro de Asistencia a la Víctima (CAV)
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: extensión; práctica formativa; territorio; transfeminismos.

Objetivos y encuadre

"Proliferar las líneas de fuga, portadoras de deseo".

Félix Guattari

El presente trabajo pretende reconstruir algunas de las reflexiones en torno a la experiencia formativa potenciada en el territorio, de estudiantes avanzadxs en la

Licenciatura en Psicología, consideradxs “psicólogxs en formación” y graduadxs noveles a partir del hacer en el campo práctico que ofrece el CAV (Centro de Atención a Víctimas de Violencia) en tanto proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Estas trayectorias subjetivas, vinculares, institucionales y comunitarias cumplen un rol formativo que puede asemejarse a lo que se espera transmitir y adquirir en las prácticas profesionales supervisadas (PPS), instancias de acreditación obligatoria durante los últimos dos años de la formación académica.

Ya en los principios constitutivos del estatuto de la Universidad Nacional de La Plata en 1905 declara que la misma reconoce como funciones primordiales al desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión, esta última en particular, proyectada como acción a favor de los sectores populares. La última reforma del estatuto, en el año 2008, ratifica dicha función de la extensión, en pie de igualdad con la docencia y la investigación. En este sentido la extensión es entendida como un conjunto de prácticas, un espacio de producción colectiva de conocimiento que conlleva acciones/intervenciones en territorio sobre una determinada necesidad o problemática de la sociedad.

Enmarcamos nuestra participación en el proyecto de extensión del CAV, como parte de la experiencia en la extensión crítica, lo que implica una transformación de saberes y prácticas universitarias desde una perspectiva situada, interdisciplinar, intersectorial, interseccional, interclaustro, participativa y reflexiva. En tiempos de crisis institucional y fragmentación social, esta articulación entre formación profesional y extensión universitaria se constituye en una estrategia pedagógica y política fundamental. Esta articulación permite repensar y definir los perfiles profesionales a la luz de las luchas transfeministas históricas y contemporáneas. En este sentido, las prácticas en extensión universitaria representan una fuente inagotable de experiencia, espacio de sostén colectivo y de prácticas políticas con sentido: comprometidas, situadas y transformadoras.

Este espacio surgido en el año 2012 convoca anualmente a la realización de pasantías para estudiantes avanzadxs y graduadxs de las carreras de Ciencias Jurídicas, Trabajo Social, Psicología, Comunicación Social, Ciencias Sociales y afines, ofreciendo un espacio de formación interdisciplinar desde la práctica profesional acompañada, centrado en la escucha, asesoramiento jurídico gratuito y acompañamiento a personas que transitan situaciones de violencia de género, con el propósito de garantizar el ejercicio efectivo de derechos, y promover la autonomía de las personas que concurren, todo ello en el marco de una perspectiva de Derechos Humanos.

Desde el CAV se abordan tres líneas de trabajo que se hallan articuladas entre sí. El área de atención (tanto a mujeres como al colectivo LGBTIQ+), el área psicosocial o de psicoterapias breves, y el área de formación y comunicación.

El presente trabajo se focalizará en las prácticas profesionales que se desarrollan en el área de atención, integrado por un equipo interdisciplinario del campo de la Psicología, Trabajo Social y Abogacía, quienes tienen como objetivo central, facilitar el acceso a la justicia de mujeres, niñxs y colectivos LGTTTBIQP, en situación de violencia de género, a través del asesoramiento, acompañamiento, intervención administrativa y judicial, o derivación, para contrarrestar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.

Ensayar una escritura crítica requiere situar coordenadas de problematización que nos implican como sujetxs, que nos ubican en un lugar de enunciación desde donde habitar los problemas, analizar las dimensiones que los atraviesan y en el camino, de diálogos e inter- saberes, lograr arribar a conclusiones permeables sobre las urgencias que nos causan y movilizan nuestras acciones.

La elaboración de esta escritura como vía de articulación teórico-práctica es una invitación a posibilitarnos la reflexión crítica en torno a nuestro propio recorrido como estudiantes, y en el transcurso de la práctica extensionista en el CAV, un devenir como graduadas del campo de la salud mental con perspectiva comunitaria y de pertenencia en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología.

Retomando los aportes de la psicoanalista feminista argentina Lila Feldman, entendemos que la perspectiva de género no es algo que se le añade o agrega al Psicoanálisis- corriente teórica de predominancia en nuestra formación curricular- sino que obliga a revisar sus fundamentos. Este es un trabajo que inscribimos en una teoría y praxis, y que en palabras de la autora pionera en materia de psicoanálisis y género, Ana Maria Fernández, la decisión de realizarlo es política.

Retomamos los aportes de la extensión crítica de referentes con quienes nos hemos formado en distintos espacios de la extensión universitaria, como Humberto

Tommasino, Oscar Jara, Silvia Rivera Cusicanqui, y las lecturas insustituibles de Paulo Freire, y cómo dichos aportes contribuyen a la formación de profesionales-trabajadores del campo de la salud mental. Desde este paradigma de la extensión crítica, uno de los desafíos centrales de las universidades públicas, es lograr la dimensión de la integralidad de sus funciones, concibiendo a la extensión como una práctica pedagógica y transformadora de la realidad social (Tommasino y Cano, 2016).

¿Por qué es necesario repensar el vínculo entre la universidad y la comunidad desde la mirada de la extensión crítica? Reflexionamos sobre el desafío de la extensión universitaria al poner en juego las tensiones de nuestros marcos teóricos interdisciplinares, el fortalecimiento del vínculo con las comunidades y enriqueciendo los saberes académicos. La inserción en una práctica profesional con perspectiva en clave de género, en la experiencia formativa que este programa nos ofrece, es pensarnos políticamente en el territorio, asumiendo una práctica con sentidos ideológicos, afectivos y sociales transfeministas; rompiendo así con la formación neutral, objetiva y técnica, alejada del campo de acción; interviniendo en situaciones de violencia, vulneración de derecho y enfrentando las limitaciones teóricas, desde un trabajo interdisciplinario ante un territorio complejo, con presentaciones crudas que exige un ejercicio de la sensibilidad del profesional. La sistematización, en este caso de nuestro recorrido como pasantes desde hace dos años en el espacio, conlleva las dimensiones de la reflexión conceptual, metodológica, e inscripta en un contexto

sociohistórico, que, a su vez, conlleva espacios de formación. Los aportes de Jara, O. (2012) en relación con la sistematización nos permiten dar cuenta que "(...) ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes".

Nuestro recorrido como pasantes del ámbito *psi* durante el año 2024 y su continuidad durante el año 2025, nos ha posibilitado ser transgresoras con nuestra formación de base, la que aún adeuda una real mirada interseccional en lo que a género respecta. A su vez, ha aportado herramientas que solo la práctica en el campo puede brindar a lxs profesionales de la salud mental en temáticas tan complejas como lo es la violencia de por motivos de género, sus efectos subjetivos y las particularidades institucionales del ámbito jurídico y el trabajo interdisciplinario.

Durante el año 2024 conformamos el equipo que llevó adelante el seminario de extensión "Hacer visible lo construido: acompañamientos de situaciones de violencia de género desde nuestras memorias". Allí nos motorizó la pregunta acerca del rol de lxs profesionales y activistas que trabajamos en el acompañamiento de personas que transitan situaciones de violencia de género, el rol de los organismos de DDHH, la Universidad, las organizaciones territoriales y lxs trabajadorxs que sostenemos las estrategias de cuidado. En ese marco, y durante sus cuatro encuentros, reflexionamos colectivamente acerca de las experiencias que desplegaron políticas de cuidado, previas a los diseños protectorios de derechos. El ejercicio de la memoria, en pos de recuperar esas experiencias y estrategias que lograron impulsar transformaciones sustanciales en las vidas de mujeres y disidencias sexuales. El año 2025, nos encontramos con otro desafío, el de formar parte del equipo de capacitación para acompañantes jurídicos en violencia de género. Llevamos adelante junto a otrxs colegas del CAV encuentros teórico-prácticos destinadxs a estudiantes y graduadxs de la carrera de Abogacía, y afines, y de instancia obligatoria para lxs

pasantes de la cohorte 2025. Nuestro aporte disciplinar se centró en los aspectos psico-sociales de la violencia y las primeras entrevistas, y por otro lado el abordaje de la ruta crítica, el ciclo de la violencia y el rol del acompañante. La experiencia de estos seminarios implico recuperar las particularidades de la atención en nuestro espacio, el encuadre sostenido en el trabajo interdisciplinar, la perspectiva ética y de Derechos Humanos que atraviesa la práctica, y las consideraciones de la práctica psicoanalítica en dispositivos por fuera de la clínica.

La práctica profesional como psicólogas feministas, nos ha invitado a señalar de manera urgente que nuestras propuestas políticas desde los feminismos deben ser reales, y con la capacidad de rebelarse ante un orden injusto, porque detrás de ello hay un anhelo de justicia. Para ser transgresoras debemos sostener una visión filosófica, una visión analítica del presente, tener una ética y estrategias políticas claras. Para ser transgresoras necesitamos tener una visión del mundo que corresponda con los cambios que queremos. Podemos afirmar valientemente, que hemos hecho nuestra pertenencia al CAV, un espacio seguro, algo muy cercano a aquella invitación de Virginia Woolf de construir *un cuarto propio*.

Reflexiones finales

Sostenemos que la Universidad Pública, se constituye con mayor relevancia en estos tiempos actuales, como un actor clave en la construcción de espacios de resistencia, habilitando espacios de reflexión y acción transformadora. A través de las prácticas del CAV, se habilitan procesos de aprendizaje situados, se construyen saberes compartidos y se fortalecen los lazos entre universidad y comunidad, cumpliendo un rol fundamental en estos tiempos, formando sujetxs críticos y con compromiso territorial.

Escribimos y reflexionamos en tiempo real, ejercitamos una escritura que hace borde a la crisis que atestiguamos en cada instancia de escucha y atención. Ensayamos ese *estar* psicoanalista, que heredamos de Fernando Ulloa.

En nuestra experiencia como extensionistas y trabajadoras del campo de la salud mental comunitaria, la perspectiva de género nos permite vislumbrar las desventajas históricas y específicas que viven las mujeres, las niñeces y el colectivo LGBTTTIQ en relación con los roles en la sociedad alrededor de la construcción de la identidad. La formación profesional transitada por el CAV nos ha posibilitado instancias de intercambio a partir de los marcos teóricos propuestos por parte de las epistemologías y metodologías feministas que contribuyen a problematizar las instituciones jurídicas e impulsan un movimiento que rompe con los dogmatismos respecto del acceso a la justicia. Un enfoque interseccional en nuestras prácticas profesionales implica el reconocimiento de las marcas subjetivas de una época, siendo parte de movimientos feministas nucleados en la Marea Verde y el Ni Una Menos, entre otros.

Somos parte activa de la historia del CAV, en tiempos sombríos, de deshumanización y exponencial crueldad. Pese a ello, hemos construido una trinchera. Coral Herrera lo dice con ternura y con verdad: cuando no hay, inventamos. Nos refugiamos en este espacio cuidado, inventamos las formas de sostenernos, de habitar el deseo, de cuidarnos sin recetas

Referencias

Capó, S. et al. (2010). *La sistematización de experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores*. Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP), Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Dagnino, R. (2007). *Empezando por la extensión universitaria*. Ponencia presentada en el Seminario CEVE, Córdoba, Argentina.

Felitti, K. y Queirolo, G. (s. f.). Cuerpos, géneros y sexualidades a través del tiempo.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión*. Paidós.

Fernández, A. M. (2014). Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias. Nueva Visión.

Fernández, A. M. (2021). Psicoanálisis: De los lapsus fundamentales a los feminismos del siglo XXI. Paidós.

flores, v. (s. f.). Afectos, pedagogía, infancia y heteronormatividad: Reflexionar sobre el daño. En *Pedagogías transgresoras*.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1969).

Freire, P. (2008). *La pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.

Herramientas para hacer frente a la violencia de género: Aportes y experiencias desde los feminismos. (s. f.). Ediciones La Caracola.

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Revista Docencia, 20*(55).

López Louro, G. (s. f.). Pedagogías de la sexualidad.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Tajer, D. (2013). Diversidad y clínica psicoanalítica: Apuntes para un debate. En A. M. Fernández y W. Siqueira Peres (Comps.), *La diferencia desquiciada: Género y diversidades sexuales: Devenires, deseos y derechos*. Biblos.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7–24.

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La extensión en la transformación de la enseñanza: Los espacios de formación integral*. Universidad de la República.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian y A. Romano (Eds.), *Cuadernos de Extensión N.º 1: Integralidad: Tensiones y perspectivas* (pp. 19–39).

Ulloa, F. (1995). La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental. En *Novela clínica psicoanalítica* (cap. 5). Paidós.

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

"La otra mitad del tablero". Experiencias feministas en el ajedrez universitario y comunitario

Abril Montero
bixhokanasto666@gmail.com
Tamara Pates
eleventam@gmail.com
María Julia Pich
julia.pich@gmail.com
Lucía Rodríguez
lucharodriguez9@gmail.com
Daniela S. Soleto
dsoleto@abc.gob.ar

Club de Ajedrez Humanidades
clubajedrezhumanidades@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: ajedrez, mujeres, género, extensión, estereotipos, inclusión, sexismo, mujeres, mujeres transgénero.

Encuadre y objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la realidad actual de la situación de las mujeres en el mundo ajedrecístico. Nos proponemos hacer un paneo general más no exhaustivo de los primeros pasos femeninos en esta disciplina, del sexismo y las marcadas desigualdades que existen hoy en día para las ajedrecistas en un deporte que por su característica mental y no física promete promover, al menos en teoría, la igualdad de género. Mencionaremos el inicio de los Torneos Femeninos, pasando por una figura histórica como Judit Polgar, a la vez que exploraremos la baja representación femenina para que sirvan de ejemplo e inspiración a futuras niñas campeonas del mundo que hoy necesitan referentes femeninos a quienes admirar. A su vez haremos referencia a la posición que tomó la Federación Internacional de Ajedrez (FIDE por sus siglas en francés), respecto a la participación de mujeres transgénero en Torneos Femeninos. Como mujeres y disidencias extensionistas de la UNLP, nuestro objetivo principal y a largo plazo es dar a conocer la existencia del Club de Ajedrez Humanidades, taller que se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y que se desarrolla en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la Facultad; un espacio seguro para la práctica del ajedrez, libre, gratuito, abierto a toda la comunidad y a todos los niveles.

Desarrollo

Un poco de contexto

Históricamente, la relación entre mujeres y deportes ha sido tensa. Siendo los Juegos Olímpicos la máxima expresión del deporte de rendimiento, desde fines del siglo XIX se ordenó la paulatina incorporación de participación femenina y las condiciones de ésta, las experiencias siempre fueron violentas y estuvieron atravesadas por estereotipos de género. El ajedrez, clasificado como deporte por el Comité Olímpico Internacional (COI), no ha sido ajeno a esto.

Hacia el reconocimiento internacional

Unas pocas mujeres ajedrecistas se abrieron camino en campeonatos mixtos, superpoblados de jugadores varones. Fue en 1884 el primer torneo de ajedrez exclusivamente femenino, en 1897 el primer Torneo Internacional Femenino de Ajedrez y, hacia 1927, la Federación Internacional de Ajedrez (FIDE) creó la categoría femenina en ajedrez, inaugurando con ella el Campeonato Mundial Femenino. Las razones de su creación fueron auspiciosas para las mujeres dentro de una sociedad patriarcal: evitar discriminación en los clubes por motivo de género, fomentar la igualdad de acceso a torneos e impulsar la afluencia de mujeres hacia el ajedrez, desde aficionadas hasta ajedrecistas de alta competición. Si bien no nos manifestamos en contra de la creación de estos espacios y en particular de la inauguración de la Categoría Femenina, no podemos evitar preguntarnos por qué es necesario crear una diferenciación de categorías en un deporte que, debido a su característica estrictamente mental, no admite ningún tipo de discurso biologicista que lo justifique.

Ajedrez y estereotipos de género

Los estereotipos de género funcionan como creencias rígidas y colectivas que asignan características fijas a determinados grupos sociales, entre ellos las mujeres, sin tener en cuenta las diferencias individuales. En el ámbito del ajedrez, estos estereotipos han contribuido históricamente a una visión distorsionada del potencial femenino, asociando a las mujeres con cualidades como la pasividad o la falta de control, lo que ha afectado tanto su participación como su rendimiento en este deporte intelectual.

Un estudio clave realizado por investigadores de la Universidad de Padua (Maass, D'Ettole y Cadinu, 2007) demostró que los estereotipos de género pueden tener un

efecto debilitante sobre las ajedrecistas. En el experimento, mujeres con habilidades similares a las de sus pares varones jugaron partidas en línea. Cuando no conocían el género del oponente o pensaban que jugaban contra otra mujer, su desempeño era parejo al de los hombres. Sin embargo, cuando creían enfrentarse a un varón, su rendimiento disminuía significativamente. Esta diferencia no se explicaba por menor capacidad cognitiva, sino por una menor autoestima y una actitud más cautelosa inducidas por la activación del estereotipo.

En definitiva, las mujeres ajedrecistas no parecen estar en desventaja por falta de habilidades o conocimientos, sino por la forma en que los estereotipos condicionan su autopercepción y motivación. La falta de confianza, reforzada por prejuicios sociales persistentes, limita su desempeño y contribuye a su escasa representación en la élite del ajedrez mundial. Por eso, abordar estos estereotipos no es solo una cuestión de equidad, sino una condición necesaria para liberar el verdadero potencial de las jugadoras.

“Paredes de cristal”

Entre todas las violencias estructurales que accionan contra las mujeres y les impiden su desarrollo en igualdad, particularmente en lo que refiere al ajedrez se da en el imaginario social la representación de éste asociada a un juego racional y de pensamiento lógico, condiciones que activan el fenómeno “paredes de cristal”: mujeres socialmente desalentadas a elegir actividades y carreras STEM (aquellas que abordan las áreas de Ciencia (Science), Tecnología (Technology), Ingeniería (Engineering) y Matemáticas (Mathematics) (Gavilanes, 2024).

Szenkman y Lotitto (2020) utilizan el concepto de "paredes de cristal" para describir la segmentación horizontal en la distribución de espacios considerados femeninos o masculinos, donde formalmente se permite el ingreso de mujeres a la educación superior, pero en la práctica, prevalece una mayor presencia masculina en estos ámbitos. Estas "paredes de cristal" reflejan la existencia de obstáculos invisibles que

limitan la participación plena de las mujeres en áreas específicas, manteniéndolas en posiciones secundarias o segregadas dentro de esas carreras, y contribuyen a la persistencia de la desigualdad de género en estos contextos tradicionales y que permitan comprender las múltiples facetas y realidades de las mujeres en el deporte, promoviendo así una mirada más inclusiva y crítica desde las ciencias sociales.

La mejor ajedrecista de la historia

Asimismo, desde la década del 1970 en adelante se incrementó la participación de las mujeres en torneos mixtos. Judit Polgar, la gran maestra más joven de la historia a los 15 años en 1991 y primera mujer en derrotar al vigente número uno del mundo de ese momento, Garry Kasparov, en una partida clásica en 2002, fue ejemplo y producto de esto (Horvath, 2023). En su artículo Maass, D'ettoley y Cadinu (2007) nos decían que “Actualmente, la mejor jugadora de la historia Judit Polgar, está ubicada en la posición 17° del ranking FIDE 2006 (...) y es la única mujer entre el Top 100 de jugadores del mundo. Además, las mujeres parecen estar subrepresentadas así como con bajo rendimiento”. De acuerdo a esos números, el 1% de los grandes maestros del mundo eran mujeres en el 2006. Casi 10 años después, la situación no ha cambiado ni un poco.

Baja representación femenina

A más de cien años de acciones en pos de favorecer la presencia de las mujeres en el ajedrez, el diagnóstico actual del resultado de éstas es desalentador: tan sólo el 9,2% por ciento de los ajedrecistas en todo el mundo son mujeres. Por cada 236.138 federados que juegan, solamente 18.401 mujeres también lo hacen (Zurita, 2024). La baja representación femenina, sin dudas, continúa y responde a las “paredes de cristal” y al amplio espectro de desigualdades que el patriarcado infringe a diario sobre las mujeres. Al interior del campo del ajedrez persisten problemas como la

brecha salarial, la falta de mujeres en puestos de liderazgo, la prevalencia del sexismo y el acoso en el deporte, especialmente en la categoría mixta.

Según el sistema de puntuación ELO, en julio de 2024 ninguna mujer ocupaba el top 100 absoluto. Sólo el 1% de los Grandes Maestros del mundo son mujeres y, a juzgar por estas cifras, respaldan la conclusión de que aún en la actualidad los mejores ajedrecistas del mundo son hombres (Zurita, 2024). Es inquietante saber que en el ranking FIDE actualizado a junio de 2025 sigue sin tener una mujer entre los primeros 100 mejores jugadores del mundo.

La falta de referentes femeninos no hace más que, culturalmente, desalentar a las nuevas generaciones de mujeres y, lamentablemente, reforzar una vez más estereotipos de género por demás persistentes.

Mujeres transgénero en el ajedrez

La Federación Internacional de Ajedrez (FIDE) decidió prohibir temporalmente la participación de mujeres transgénero en torneos femeninos oficiales, hasta realizar una evaluación que podría demorar hasta dos años. La medida generó fuertes críticas, dado que el ajedrez no implica ventajas físicas, y muchos la consideran discriminatoria. Activistas, jugadoras y figuras como la Gran Maestra Jennifer Shahade y la parlamentaria Ángela Eagle calificaron la decisión de injusta, dañina y basada en prejuicios, repudiando una regla que responde únicamente a un binarismo -imperante socialmente- y no a que exista una ventaja física real entre personas trasngénero y mujeres cisgenero. La FIDE aclaró que las jugadoras trans pueden competir en la categoría abierta y que seguirá analizando la evolución legal y deportiva en otros países y federaciones. Además, anunció que revocará los títulos femeninos si una jugadora cambia su género a masculino. La decisión se enmarca en un contexto más amplio donde otras federaciones deportivas también han restringido la participación de atletas transgénero en categorías femeninas. (BBC News Mundo, 2023).

Acciones concretas

Ante el sexismo, binarismo y violencias contra las mujeres que aún están presentes en el ajedrez al día de hoy, y frente a la ausencia de un espacio de juego que impulse ese cambio en el seno de la universidad, desde la práctica como estudiantes y ajedrecistas mujeres y disidentes nos surgió la necesidad de presentar un proyecto a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP para la creación de un Club de Ajedrez, destinado a toda la comunidad académica y no académica, ya sean estudiantes, docentes, no docentes o público en general. Un espacio seguro donde podemos ofrecer ciclos de clases de ajedrez a la comunidad para fortalecer el vínculo entre la universidad pública y el barrio.

Extensión en la Escuela de Lenguas

En 2024 se inició en la Escuela de Lenguas de la UNLP "una actividad sin precedentes que solo fue posible gracias a la flexibilidad de este deporte que no discrimina" (Pich-Soleto (en prensa)), el "Chess Club". Este es un proyecto que integra el ajedrez a las clases de inglés con estudiantes de entre 12 y 14 años, articulando contenidos de los libros de texto y promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas. Las autoras destacan el valor educativo del ajedrez, reconocido por su aporte al pensamiento crítico, la concentración, la toma de decisiones y la resiliencia. Además, permite incorporar vocabulario específico del juego y repasar estructuras gramaticales básicas.

La propuesta incluyó actividades dinámicas como la lectura de una noticia sobre Faustino Oro, tweets de figuras del ajedrez, juegos interactivos y partidas en el aula. Todo se desarrolló con materiales de elaboración propia y culminó con la creación del Chess Club de la Escuela de Lenguas, en articulación con el Club de Ajedrez de Humanidades. Se proyectan nuevas actividades, como un Chess Workshop abierto a distintos niveles y edades.

La iniciativa apuesta por un enfoque innovador, integrador y culturalmente significativo, que convierte la enseñanza del inglés en una experiencia más rica y participativa.

Conclusión

Que el ajedrez sea un entorno inclusivo, igualitario y seguro para las mujeres y disidencias es aún una deuda pendiente. Para Foucault (1978) las instituciones educativas tienen el poder de reproducir normas sociales pero también pueden ser espacios para la resistencia y el cambio.

Desde la breve experiencia del Club notamos una baja participación femenina en nuestras clases. Creemos que es necesario ver el deporte desde una perspectiva de género y feminista, lo que implica cuestionar estructuras de poder tradicionales y rígidas. Esto permite visibilizar formas de exclusión y reconocer otras expresiones deportivas vinculadas a diferentes grupos sociales. Es por eso que invitamos a mujeres y disidencias a habitar (y por qué no fundar) estos espacios seguros, como el Club de Ajedrez Humanidades, a hacerlos propios, a compartir este juego milenario con nuestras hijas, hermanas y amigas para así poder desafiar el modelo masculino dominante del deporte y proponer una mirada crítica que rompa con el estancamiento impuesto por el patriarcado, abriendo paso a un debate transformador.

Referencias

Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.

Guamán Gavilanes, N. C. (2024). *Paredes de cristal en las carreras STEM: Ambiente masculinizado y prácticas violentas*[Tesina de especialización, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,

Ecuador]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/21137/2/TFLACSO-2024NCGG.pdf

Horvath, A. (2023). *Mujeres en el ajedrez: Un viaje desde la historia hasta las grandes maestras contemporáneas*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/women-chess-journey-from-history-contemporary-alexander-horvath

Maass, A., D'ettoley, C. y Cadinu, M. (2008). Checkmate? The role of gender stereotypes in the ultimate intellectual sport. *European Journal of Social Psychology, 38*, 231–245. https://doi.org/10.1002/ejsp.440

"No existe ninguna ventaja física en el ajedrez": Las críticas a la prohibición de que las jugadoras transgénero participen en torneos femeninos de ese deporte. (2023, 17 de agosto). *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/articles/cjm8ldnyn0no

Zurita, B. (2024). ¿Por qué no hay mujeres en el ranking del ajedrez mundial? *Artículo 14*. https://www.articulo14.es/deportes/por-que-no-hay-mujeres-en-el-ranking-del-ajedrez-mundial-20240916.html

Eje temático 3

Prácticas de extensión crítica feminista como dispositivos para formar y formarse en la educación superior

Anabela Paleso Rodríguez
anabelapaleso@gmail.com
Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP, Uruguay)

Palabras clave: extensión crítica feminista; autoridad pedagógica; confianza instituyente.

Punto de partida

> ¿Qué maestras vamos a ser? La idea de maestras de las grietas aparece como una posibilidad, como una categoría de análisis, como una interrogante para la investigación, como una fuerza que tal vez aún no está delimitada, o sí, y nos está construyendo, y que en su intento de escapar de los romanticismos y de las limitaciones de los conceptos solo aparece para ser, para construirse, para reconfigurarse, o para evocar los accidentes de los destinos no escritos; es decir, encontrarnos en un presente posible. (Martínez y Tejería, 2023)

El desafío de formar para futuras/os maestras/os, profesoras/es y educadoras/es sociales, nos interpela a (re)pensar la Educación Superior terciaria (CFE-ANEP) y nuestra formación (como docentes de la formación), a partir de las "fisuras" o "grietas" que nos habilitan a "aprender a desaparender para volver a aprender" con otras voces y con voces otras (Ortega- Caicedo y Lang, 2020). En este proceso, nos (pre)ocupa pensar en dispositivos que se construyan desde la formación docente que interpelen el cotidiano de "hacer educación": ¿qué potencialidad tienen los espacios de formación para construir dispositivos que habiliten a la imaginación de otras formas de lo existente? Desde la responsabilidad docente de formar futuros maestras/os, profesores/as y educadoras/es sociales, ¿cómo provocar la inauguración de "hacer educación"? En este proceso de formar y formarse, ¿cómo desplegamos prácticas que habilitan, despliegan y sedimentan otras formas de construcción de la autoridad pedagógica? Nos ubicamos como parte de los procesos pedagógicos, donde también estamos siendo interpelados en el quehacer educativo.

Estas preocupaciones las concretamos a través del Proyecto de extensión titulado "Diálogo de saberes entre experiencias educativas comunitarias y la formación de maestras/os, profesoras/es y educadoras/es sociales", en el marco del Programa ENHEBRO del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE-ANEP). La implementación del Proyecto durante 2022 y 2023 provocó nuevas resonancias en el proceso de formar y formarse.

A partir de la experiencia vivenciada, de las (pre)ocupaciones por la formación en educación y las resonancias de las diferentes actividades, deseamos dar inicio a cartografiar (Rolnik,1989) prácticas de extensión en las carreras de Maestra/o de Educación Primaria, de Profesorado y Educación Social (CFE, ANEP). Cartografías entendidas como "estrategias de las formaciones del deseo en el campo social" y, a su vez, como "un espacio de ejercicio activo de tales estrategias (...), [es decir] espacio de emergencia de intensidades sin nombre, espacio de incubación de nuevas sensibilidades y de nuevas palabras a lo largo del tiempo" (Rolnik, 1989, s.p). En este marco, los epígrafes que acompañan el trabajo son voces de estudiantes y

profesores/as del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Canelones - Uruguay, que nos vimos atravesados/as por el Proyecto de extensión "Diálogo de saberes entre experiencias educativas comunitarias y la formación de maestras/os, profesoras/es y educadoras/es sociales" (CFE- ANEP). Nos interesa comenzar a trazar las cartografías del deseo para reflexionar en torno a la potencialidad de (re)pensar las prácticas de extensión como dispositivo de configuración articulada que habilita o abre posibilidades para la construcción de (otras) formas del quehacer educativo, particularmente sobre la autoridad pedagógica, la confianza instituyente en la trayectoria formativa. Cartografías que nos invita a reflexionar en torno a formar y formarse en la Educación Superior, particularmente en un Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP) que no tiene la curricularización de la extensión en la trayectoria formativa.

Saberes desde las experiencias. La "confianza instituyente" y la autoridad pedagógica

"Me sentí muy bien, en un espacio de confianza donde la palabra y la acción circulaban desde la escucha y la atención".

Estudiante de 2ºaño de Educación Social
Canelones-Uruguay, febrero 2023.

El proyecto denominado "Diálogo de saberes entre experiencias educativas comunitarias y la formación de maestros/as, profesores/as y educadores/as sociales", surge frente a la preocupación de docentes y estudiantes de pensar la formación en educación a través de prácticas que trascienden las instituciones formales. "Diálogo de saberes..." involucra -principalmente- a tres actores: la Brigada Pedagógica Crece desde el pie (Progreso, Departamento de Canelones-Uruguay), a las Mujeres Rurales Rincón de Brujas (Rincón del Colorado, Canelones- Uruguay) y al Instituto de Formación Docente (IFD) "Juan Amós Comenio" de Canelones (Uruguay).

La Brigada pedagógica Crece desde el pie es un colectivo sociocultural integrado por profesores, estudiantes de Profesorado y de Educación Social (CFE- ANEP), ingenieros y una maestra jubilada que desarrolla sus actividades en la localidad de Progreso (Departamento de Canelones, Uruguay). Sus cometidos son el desarrollo social, cultural y educativo de los habitantes de la comunidad a través de distintas acciones desplegadas en diferentes zonas de la ciudad (Villa San Pedro, Villa Alegría, Villa Felicidad y Villa de Los Ingleses y en el espacio cultural José "Nené" Pérez). Para esto, la Brigada lleva adelante diversas actividades desde fines de 2017: jornadas de estudios gratuitas para estudiantes de educación primaria y secundaria, jornadas de cine y – a partir de 2020- la biblioteca móvil. La población objetivo son niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pero también han tenido instancias con personas adultas y adultos mayores.

Las Mujeres Rurales de Rincón de Brujas se encuentran en la zona rural de Rincón de Colorado (Departamento de Canelones, Uruguay) y es un grupo organizado desde la autogestión que tuvo sus inicios en 2014 en torno al trabajo sobre mujeres, salud mental y género. A partir de ese año comenzaron un proceso de reflexión sobre la vida cotidiana de las mujeres, el sentimiento de soledad, los factores que influyen en el desarrollo personal, las conductas de autocuidado, la autonomía en la toma de decisiones y en los proyectos personales.

Para el caso del Instituto de Formación Docente de Canelones, el proyecto se extiende a todas las carreras que se dictan en el centro (Magisterio, Profesorado y Educador Social), particularmente a docentes y estudiantes de Segundo año de Magisterio, Profesorado y Educador Social que quieran participar (particularmente que cursan Sociología de la Educación y Pedagogía II).

El "equipo coordinador" (o "grupo motor") del Proyecto "Diálogo de saberes…" está conformado por docentes del Núcleo Profesional Común (Carlos Rodríguez y Anabela Paleso) y por estudiantes del IFD que -a su vez- integran la Brigada (Mauricio Juane) y las Mujeres Rurales (Jacqueline Acosta). Desde sus incipientes inicios (2020) nos interesó recuperar las voces para cartografiar los deseos (en sentido de Rolnik, 1989)

y, a su vez, para (re)pensar el Proyecto como un dispositivo que produce procesos de subjetividad en la formación y que habilita otros horizontes de porvenir (en sentido de Zemelman y Gómez Sollano, 2006).

Tres preguntas anudaron el Proyecto: 1. ¿Cuáles son los aportes de las experiencias educativas comunitarias para la educación y para el ejercicio profesional del docente-educador?; 2. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden contribuir al continuo desarrollo de la Brigada Pedagógica crece desde el pie? y 3. ¿Cómo participar en experiencias o actividades que permitan que las Mujeres Rurales Rincón de Brujas escuchen y sean escuchadas?

Apostamos al diálogo horizontal entre todas las personas involucradas y que querían involucrarse. Esto supone romper con la jerarquización de saberes y roles, construyendo y aprendiendo entre todos y todas. Es desde esta mirada que la extensión adquiere pertinencia para las personas involucradas, apostando a que el proyecto (con)mueva y genere experiencia (Skliar y Téllez, 2008) a quienes transiten por él. Asimismo, consideramos que, en toda experiencia educativa, ya sea en el ámbito formal, no formal y comunitario, se despliegan diferentes tipos de saberes (Charlot, 2000) que aportan para pensar la formación de maestros/as, profesores/as y educadores/as sociales. En las prácticas cotidianas se ponen en juego modos de adquirir y transmitir saberes, así como formas en las cuales estos circulan y se relacionan: se despliegan otras formas de enseñar y aprender, de abordar y pensar las trayectorias educativas y escolares, de tejer redes comunitarias, de articular con los problemas sociales, de circulación y diálogo de saberes que se producen socialmente (Puiggrós y Gagliano, 2004) para los educadores y educandos. Saberes que, desde el punto de vista didáctico, entendemos que habilitan una "pedagogía de la potencia" en contraposición a una "didáctica parametral" (Quintar, 2009): la "didáctica parametral" responde a una lógica positivista eurocéntrica que establece una clara jerarquía de saberes, donde lo único válido se encuentro en el currículo y sus respectivos programas, anulando de esta forma la posibilidad de diálogos con otros saberes que circulan en ámbitos no escolarizados. Entendemos que esto se

corresponde a una "pedagogía del bonsái" donde en el proceso formativo va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo, erótico (Quintar, 2009), agotando la realidad social, política, económica y tecnológica a los parámetros de un discurso dominante (Zemelman, 2012).

Abordar las relaciones pedagógicas nos lleva a centrarnos en la confianza en su sentido político- democrático (Cornu, 1999), particularmente la confianza instituyente (Greco, 2008). En tanto, "la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo" (Cornu, 1999). Una educación que "apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza en la educación" (Cornu, 1999). Posicionarnos desde estos planteos, nos invita a bucear en torno al reconocimiento de la otredad y, a su vez, a la posición que asumo con relación a los sentidos otorgados –históricamente- a la autoridad (particularmente la autoridad pedagógica). Entendemos que hay muchos hilos que enhebran estos elementos, siendo la confianza (o desconfianza) a las nuevas generaciones lo que habilita o sutura los sentidos en torno a las relaciones pedagógicas. La confianza permite repartir tareas, crear agenda, compartir un desafío que se sostiene entre varias manos; en cambio la desconfianza reproduce el sistema jerárquico con respecto a los tiempos, los espacios, el control, los saberes. Desde estos marcos, la confianza posiciona la configuración articulada de una autoridad como habilitación, como apertura. Compartimos que es una confianza en torno a sus posibilidades, es una confianza instituyente (Greco, 2023).

La autoridad es una práctica (Greco, 2007), donde los diferentes sentidos se despliegan con relación a nuestras trayectorias en los sistemas educativos (y en la vida cotidiana, en sentido de Federici) y con el reconocimiento que hacemos en el momento epocal existente. Distintas posturas se entrelazan y la potencialidad de la "transmisión lograda" (Hassoun, 1996) habilita esa posición que trasciende las dicotomías entre reestablecer la autoridad y se puede enseñar sin la presencia de la

autoridad y de la escuela: la inauguración de una autoridad que habilite o autorice democráticamente la apertura de nuevos escenarios. Dicha posición es posible en la trama de resignificación de la noción de autoridad; con la existencia de un reconocimiento entre los sujetos y apuesta al trabajo colectivo, de distribución de tareas. Un reconocimiento que supone el ejercicio de cartografiar los deseos de todos los sujetos involucrados. A su vez, supone el ejercicio de reconocimiento de las diferencias entre los sujetos y de diferencias en las posiciones que ocupamos.

Una posición que, juntamente con la autoridad y la confianza, se despliegan los sentidos en torno al acompañamiento que realizamos los docentes en las prácticas de extensión: ¿cómo habilitamos y nos habilitamos la posibilidad de otros escenarios posibles que acompañen las trayectorias de los/as estudiantes?

Abordar las prácticas de extensión como (otro) dispositivo para formar y formarse. La intervención del Proyecto "Diálogo de saberes..."

"Me sentí como quiero sentirme siempre. Por momentos movilizada y al borde de las lágrimas; acompañada e interpelada; quizá algo ambiguo ... así es como creo que necesito la vida. Lo más importante es que siempre me sentí cuidada y tranquila"

Estudiante del Instituto de Formación Docente
Canelones-Uruguay, febrero 2023

"¿Cómo dialogamos con las experiencias comunitarias que (nos) "están gritando" que tenemos que pensarnos desde otros lados? También me con-movió el cuidado o gesto pedagógico en cada una de las experiencias. Cómo el cuidado y el gesto pedagógico están presentes en la diferencia. La diferencia como parte de los procesos democráticos territoriales y de la formación".

Docente del Instituto de Formación Docente
Canelones-Uruguay, febrero 2023

Pensar las prácticas de extensión como dispositivo, nos habilita a ubicarlas en un marco de responsabilidades colectivas que trascienden al "equipo motor".

La construcción del Proyecto tuvo como punto de partida algunos nodos problemáticos que docentes y estudiantes identificábamos: en primer lugar, la necesidad de abordar el campo problemático de la educación (Puiggrós, 1990) desde la interdisciplina y, en segundo lugar, la necesidad de pensar la formación de educadores con relación a la producción de conocimiento y la didáctica no parametral (en sentido de Quintar, 2009). Pensarlo como dispositivo nos invita a abordar las problemáticas existentes y las nuevas (aquellas problemáticas que necesitan ser escuchadas a partir de la experiencia que nos acuerpa) desde otras formas. Habitar el lugar de las nuevas problemáticas supone el ejercicio de la revisión y reflexión permanente, buscando distintas formas para recuperar las resonancias de quienes participamos en las redes comunitarias.

Resonancias de las experiencias que, a través de las siguientes preguntas, se desplegaron una infinidad de sentidos: ¿Por qué quisiste participar de los encuentros con las experiencias comunitarias? ¿Tenías expectativas al momento de participar? ¿Cuáles eran? ¿Cómo te sentiste?, ¿Qué aspectos, palabras, expresiones, (entre otras cosas) te movilizaron del encuentro o los encuentros? Con estas preguntas buscamos "trazar" cartografías del deseo (Rolnix, 1989) para (re)pensar la educación desde la experiencia, desde lo "que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega" (Larrosa, 2011).

Entendemos que sistematizar las resonancias generadas a estudiantes que se encuentran formando, así como a las/os docentes que estamos formando y formándonos, nos queda el desafío de rastrear en torno a los aportes del dispositivo para horizontes de intelección que trazan posibilidades de otras formas de subjetividades en la formación.

Reflexiones finales

Los epígrafes que fimos pincelando en el trabajo son trazos que intentan dar cuentas de algunas resonancias de la experiencia vivida-vivenciada; como elementos que se ponen en relación para construir horizontes comunes para pensar la Formación. En el proceso de "volver a mirar" (Nicastro, 2006), identificamos la posibilidad de pensar la extensión como un dispositivo de encuentros: encuentros entre sujetos, despliegue de los saberes, de los tiempos, de la organización, del "entre" (Nicastro y Greco, 2012) instituciones y experiencias diferentes.

En este sentido, pensar la educación (particularmente las prácticas de extensión) desde la experiencia, interpelar y reflexionar desde allí para producir las reconfiguraciones de sentidos en torno a la extensión en la formación de Maestros/as, Profesoras/es y Educadoras/es Sociales. Pensar desde la experiencia supone el ejercicio de rastrear y problematizar los procesos de reproducción en acto –particularmente en cómo estamos atravesados por nuestra trayectoria escolar- y, a su vez, los procesos de provocación para la inauguración de lo novedoso. Eso requiere de un proceso de transformación y repetición de algunos actos; en el acto de transmisión, ¿cómo nos posicionamos?, ¿qué lugar le otorgamos a los sujetos?, ¿cómo los encuadramos en una red inter-institucional que produce sentidos en torno a la construcción de la autoridad pedagógica en la Formación?

Abordar el dispositivo de extensión como espacio de formación-producción de subjetividades donde las personas nos encontramos en espacios donde no hay una distinción entre los saberes populares y científicos (son saberes), con diferentes posiciones y trayectorias educativas, traza elementos para los horizontes de porvenir en el "hacer escuela". En este sentido, nos inquieta visualizar las "fisuras o grietas" (en sentido de Catherine Walsh) de los sistemas educativos para agrietar aún más e incorporar la diferencia como parte de los procesos democráticas. Entendemos que el reconocimiento de las diferencias son las que habilitan pensar en la producción y/o reconfiguración de alternativas pedagógicas (en sentido del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina). Asimismo, destacamos la importancia de considerar que la formación de docentes y educadores

es, en sí misma, la construcción de autoridad pedagógica que se genera procesualmente y a través de materiales de diversos cursos y programas. En sus efectos, nos invita a pensar la posibilidad de la producción de una Didáctica (didáctica no- parametral) que se produce y anida en las prácticas de extensión durante la formación.

Referencias

Charlot, B. (2000). El saber y las figuras del aprender. En *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Trilce.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios.

Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: Formar y formarse*. PAX México.

Greco, B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión: Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens.

Greco, B. (2008). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela: Reflexiones sobre la experiencia de educar. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: Perspectivas histórico-culturales en educación*. Novedades Educativas.

Greco, B. (2023). Sobre los dispositivos y la intervención institucional: Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos [Ficha de cátedra].

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

Larrosa, J. (2011). Experiencia y pasión. *Espacio Devenir*. http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/

Martínez, L. y Tejería, D. (2023). *Feminismos y educación: Encuentros necesarios para sostener la vida* [Segundo parcial de Pedagogía II y Sociología de la Educación]. IFD Juan Amós Comenio.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens.

Ortega-Caicedo, A. y Lang, M. (2020). Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Abya Yala.

Puiggrós, A. (1990a). Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento: Los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens.

Quintar, E. (2009). Entrevista realizada por J. Salcedo. IPECAL.

Rolnik, S. (1989). Cartografía sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Estação Liberdade.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc.

Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. IPECAL.

Eje temático 3
Experiencias extensionistas en clave de género y sexualidades.

Observatorio colaborativo de Diseño y Género

Manuela Eva Roth
manuela.roth@fadu.uba.ar

Macarena Zufriategui
zufriateguimacarena@gmail.com

observatoriocolaborativo.dyg@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno
Universidad de Buenos Aires

Palabras clave: diseño, observatorio, colaboración, feminismo, género, investigación, crítica, argentina.

Introducción

A raíz del impulso provocado por el crecimiento y la expansión del movimiento feminista en el país, la perspectiva de género ha encontrado diferentes modos de manifestarse, abriendo debates, cuestionamientos, deconstrucciones y desnaturalizaciones y, de algún modo, incorporando la propia categoría *género* en la vida cotidiana de *muchxs argentinxs*. Esto se ha visto traducido no solo en el desarrollo de políticas públicas, en múltiples congresos, foros, publicaciones y debates

feministas, sino también en el desafío de repensar variedad de prácticas, en las cuales también se incluyen las prácticas proyectuales.

El Observatorio, luego de establecer diversas redes de investigación dentro del campo del proyecto, reconoció que el diseño ocupaba un espacio desarticulado, poco explorado y con baja representación en comparación con las áreas de Arquitectura y Urbanismo. Derivado de esto y en conjugación con el crecimiento exponencial de las iniciativas de diseño con enfoques de género, nacidas naturalmente luego del 2015 con el auge del Ni Una Menos, es que surge la necesidad de relevar, sistematizar y socializar los diferentes proyectos y experiencias que proponen repensar el diseño y la producción a través de una mirada situada y feminista.

Epistemologías disidentes para re-pensarnos como *diseñadorxs*

En el proyecto de investigación Observatorio Colaborativo de Diseño y Género, estudiamos sobre el diseño con enfoque transfeminista, contemporáneo y situado en Argentina. El marco teórico, conformado por las teorías feministas latinoamericanas, el pensamiento decolonial, las teorías críticas del diseño y el aporte de los activismos que confluyen en la cuarta ola, tiene como eje central una visión crítica frente al pensamiento de diseño hegemónico y occidental.

La actual cuarta ola feminista (Meloni, 2012; Gago et al 2018; Altamirano et al, 2018; Varela, 2019; Cobo Bedia, 2018, 2019) emerge en 2015 como un estallido que sacude todos los campos de conocimiento y, en particular, desestabiliza a una disciplina proyectual que se encontraba mayoritariamente ajena a su contexto periférico. En la segunda década del siglo XXI, el movimiento feminista se vuelve al mismo tiempo inclusivo y trans, reconociéndose antirracista, ecologista, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista, decolonial y a favor de la diversidad corporal (Arruza, Bhattacharya y Fraser, 2019), lo cual nos propone una deconstrucción sistémica de las bases del diseño moderno y del diseño masivo actual.

El Observatorio, dirigiendo su mirada al diseño local propone una mirada decolonial sobre el campo del proyecto, buscando poner en valor las iniciativas ancladas al territorio. Todavía hoy, es posible detectar cómo en las prácticas masivas del diseño en Argentina continúa prevaleciendo la búsqueda de tendencias del Norte y la copia como parte del sistema productivo. Diversos autores críticos del diseño, como Guí Bonsiepe (1985), Arturo Escobar (2017), María Ledesma (2018) y Beatriz Galán (2018), han dado cuenta de esta problemática a partir de sus desarrollos. Mediante estos cuestionamientos los autores abren el debate sobre los posicionamientos de *lxs diseñadorxs* latinoamericanos y la necesidad de anclar nuestras prácticas a nuestros territorios, a nuestras poblaciones, a nuestras necesidades genuinas y a los propios condicionantes que impone un contexto inestable y empobrecido. Es desde estas reflexiones que el Observatorio propone un relevamiento federal, que busca también desenfocar la mirada de las grandes urbes del país.

Si bien es cierto que desde los propios inicios del campo del proyecto múltiples *autorxs* han dedicado sus esfuerzos a poner en valor la responsabilidad social del diseño (Papanek, 1977; Bonsiepe, 1985; Margolín, 2016; Manzini, 2015; Pelta, 2010, 2022; Ledesma, 2018), todavía hoy, las prácticas masivas no han logrado incorporar esta perspectiva. Sin embargo, junto a las prácticas hegemónicas coexiste un colectivo minoritario, pero pujante, que rescata los desarrollos críticos del diseño y los pone en práctica. Dentro de este grupo de diseño disidente pueden situarse: el diseño para la transición o diseño ontológico (Escobar, 2017), diseño para la innovación social (Manzini, 2015), diseño especulativo o diseño de ficción (Dunne y Raby, 2017; Torres Fernández, 2015), diseño universal (Wengrowicz,

2021), diseño social (Ledesma, 2018), diseño para el debate (Torres Fernández, 2015; Escobar, 2017), diseño sustentable o ecológico (Pelta, 2010; Escobar, 2017), diseño para el cuidado (Pelta, 2022), diseño activista (Siganevich y Nieto, 2017) y también se encuentra el diseño feminista y con perspectiva de género (Flesler, 2018; Roth y Ravazzoli, 2021).

Poniendo el foco en este último, el Observatorio recoge el término interseccionalidad (Crenshaw, 2016) que nos permite analizar cada proyecto desde los entrecruzamientos entre las categorías raza, clase y género; y, a su vez, retoma a las feministas latinoamericanas (Lugones, 2008; Segato, 2014, 2018; Hernández Castillo, 2014, 2017; Marcos, 2014; Espinosa Miñoso, Gómez Correal, y Ochoa Muñoz, 2014; Gutiérrez Aguilar, 2014; Rivera Cusicanqui, 2015; Galindo, s.f.), quienes también nos invitan a poner el foco en la pertenencia territorial y nos interpelan para desnaturalizar los sesgos del ideal de belleza moderno, que han permeado en nuestros imaginarios a la hora de diseñar (Chollet, 2020; Klein, 2001; Pineda, 2020; Wolf, 2020; Domínguez, 2021).

Las redes del Observatorio y sus objetivos

El Observatorio Colaborativo de Diseño y Género es un proyecto de investigación y acción acreditado en la UNM y en la FADU-UBA, que se encuentra en vinculación con el Programa GADU-IEH-UBA, el PICT *Diseño, Arquitectura y Urbanismo con*

Perspectiva de Géneros en Argentina (PICT-2019-I-A) y la línea de investigación del CONICET *Urbanismo, Arquitectura y Diseño Feministas* (UADFem). Además de vincularse con estas diversas instituciones, desde sus inicios en 2022, se propuso generar una red de investigación integrada por docentes, *investigadorxs, graduadxs* y estudiantes de grado de las diversas áreas del campo del diseño: diseño de comunicación visual o gráfico, industrial, indumentaria, textil, multimedial e imagen y sonido, para lograr un relevamiento amplio que contemple cada una de estas especificidades.

Primera línea de trabajo: El mapeo

El principal objetivo del proyecto es realizar un mapeo de prácticas profesionales, territoriales y productivas de diseño con perspectiva de género, situadas de modo

federal en Argentina, desarrolladas por emprendimientos autogestivos, colaborativos y cooperativos, colectivos y también personales, dentro del período 2015-2027. De manera secundaria, también releva este tipo de proyectos vinculados a las áreas de investigación, enseñanza y políticas públicas.

La estrategia metodológica que implementamos para el mapeo es cuantitativa y cualitativa. Por un lado, tiene como objetivo identificar las iniciativas de diseño con perspectiva de género en Argentina, recabando datos temporales y espaciales, entre otros. A su vez, realizamos una investigación cualitativa sobre cada experiencia. Para ello, establecemos contacto con cada emprendimiento y les invitamos a colaborar con el proyecto. Hoy en día, el Observatorio lleva mapeadas más de 130 iniciativas que trabajan con enfoques de género dentro de las distintas áreas del diseño.

Los objetivos del relevamiento son: analizar y sistematizar las iniciativas; difundir, visibilizar y socializar la diversidad de casos relevados; desarrollar un sitio virtual con acceso libre y gratuito; y vincular y fortalecer el espacio de diseño dentro de las redes de investigación y en el territorio. Actualmente el Observatorio se encuentra procesando y sistematizando el mapeo para comenzar su difusión.

Segunda línea de trabajo: Acciones colaborativas con la comunidad universitaria

Además de realizar el mapeo, el Observatorio lleva adelante trabajos conjuntos en diversas universidades, con el fin de crear y fortalecer lazos que propicien redes de investigación dentro de cada comunidad académica y entre diferentes instituciones educativas. Compartimos a continuación algunos ejemplos de los trabajos realizados.

Desde el 2020 el Observatorio dicta pasantías con crédito académico en FADU-UBA, con los objetivos de crear redes, abrir debates, transversalizar y proponer una investigación abierta, propuesta para *lxs* estudiantes de las seis carreras de grado de diseño.

Dentro de las pasantías, se realizó la escritura del texto colaborativo Anti-Glosario, publicado en el libro *Diseño y Género. Voces proyectuales urgentes* (Roth y Ravazzoli, 2021), que forma parte de la colección *Los libros del posgrado,* coordinada por la Secretaría de Posgrado de FADU-UBA.

El Anti-Glosario fue el disparador para realizar otra acción colaborativa con estudiantes del CBC de la UBA. Cada *unx* eligió un término del texto y realizó una ilustración, buscando traducirlo al lenguaje visual. Estas producciones fueron presentadas en la Exposición *Proyectos Para Nuevos Mundos*, en el marco del Primer Congreso Internacional Género, Arquitectura, Diseño y Urbanismo en 2022. En esta muestra propusimos integrar a *lxs* visitantes y que estos pudieran interactuar con las producciones, dejando sus comentarios.

La muestra *Proyectos Para Nuevos Mundos,* que se expuso en el Salón del Consejo Directivo en FADU-UBA, también fue una iniciativa del Observatorio. La acción tuvo como objetivo poner en valor y difundir la labor de profesionales que desarrollan sus prácticas desde diversos enfoques de género. En la muestra participaron 42 espacios expositores, entre *ellxs* cooperativas, colectivas, profesionales, centros de investigación, *graduadxs*, estudiantes, organizaciones y activistas *vinculadxs* al campo del proyecto. Todas estas iniciativas forman parte del mapeo del Observatorio. En las *Actas GADU 2022* (Programa GADU, 2024) se puede acceder a un texto escrito por cada proyecto y algunas referencias visuales.

En la UNM, el Observatorio Colaborativo de Diseño y Género convocó a *todxs lxs* estudiantes de las cuatro carreras de Diseño de la Universidad, a una actividad transversal. El mural colaborativo *Al feminismo lo proyectamos entre todxs*, se propuso a través de diferentes *Hashtags* vinculados al movimiento feminista. De modo grupal o individual eligieron uno, realizaron una breve investigación y produjeron una composición, plasmando sus ideas, sentires, interrogantes y pensamientos vinculados a esa elección. En la acción participaron más de 650 estudiantes de grado de primer y segundo año.

El resultado del trabajo fue un gran mural que se expuso durante el 2024 en el Segundo Congreso Internacional GADU —realizado en la Universidad Nacional de Tucumán—, en la Pre Bienal de las carreras proyectuales de la UNM, en el Conversatorio Violencias Actuales y sus derivas —en memoria de Vida Cecilia Manzano — y en la Muestra Anual de las Carreras de Diseño de la misma universidad.

Por último, durante todos estos años el Observatorio también participó en diversos espacios académicos —paneles, jornadas, congresos, exposiciones— y escribió artículos vinculados a la temática, entre ellos queremos destacar el texto colaborativo *Diseño y Género en la Universidad Nacional de Moreno,* publicado en la revista Integrales del Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la UNM (Hualde et al, 2024).

Desafíos

Actualmente el Observatorio se encuentra trabajando de manera activa y con objetivos propuestos para los próximos meses, lo cual expone varios desafíos. En primer lugar, extender nuestras redes de trabajo, resulta primordial para poder sostener el carácter colaborativo que guía al espacio. De este modo, será posible también pensar en nuevas acciones y actividades que no sólo difundan y den a conocer las producciones, sino también involucren a nuevos actores y públicos. Vinculado a esto, también está presente el desafío del trabajo en redes sociales, principal canal de difusión del Observatorio, desde donde se espera poder compartir el mapeo realizado y las diferentes acciones colaborativas mencionadas.

Referencias

Altamirano, A., Cioffi, E., De Titto, J., Fabbri, L., Freire, V., García, M. P., Gerez, M., Figueroa, N. y Stablun, G. (2018). *La cuarta ola feminista*. Oleada y Mala Junta. https://malajunta.org/wp-content/uploads/2019/06/libro-mala-junta-web-final-2.pdf

Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia: Debates y experiencias*. Gustavo Gili.

Cobo Bedia, R. (2019). *Somos la cuarta ola* [Conferencia]. Alianzas estratégicas para el cambio: El empoderamiento como herramienta de acción transformadora. https://www.youtube.com/watch?v=yrug7GcNj2I

Crenshaw, K. (2016). *La urgencia de la interseccionalidad* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=es

Escobar, A. (2017). *Diseño y autonomía*. Tinta Limón.

Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (Eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Flesler, G. (2018). Queering FADU: Perspectivas de género para desbordar las disciplinas del diseño. En *Actas XXXII Jornadas de Investigación FADU-UBA* (pp. 1175–1184). Secretaría de Investigación FADU-UBA.

Galán, B. (2018). Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa: Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*, (67), 63–100.

Galindo, M. (s. f.). *Feminismo bastardo*. Mujeres Creando.

Gago, V., Gutiérrez Aguilar, R., Draper, S., Menéndez Díaz, M., Montanelli, M. y Rolnik, S. (2018). *8M: Constelación feminista*. Tinta Limón.

Hernández Castillo, A. R. (2014). Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo. En *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Red de Feminismos Descoloniales.

Hualde, Y., Musumeci, B., Roth, M., Serber, M. y Zufriategui, M. (2024). Diseño y género en la Universidad Nacional de Moreno. *Integrales. Revista de la Universidad Nacional de Moreno, 2*(1), 58–62.

Ledesma, M. (2018). Diseño social o el pasaje de la proyectualidad objetual a la proyectualidad situacional. En M. Ledesma y M. López (Eds.), *Retóricas del diseño social*. Wolkowicz.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño como innovación social*. Experimenta.

Margolin, V. (2016). *Construir un mundo mejor: Diseño y responsabilidad social*. Designo.

Meloni, C. (2012). *Las fronteras del feminismo: Teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Fundamentos.

Papanek, V. (1977). *Diseñar para el mundo real*. Pollen.

Pelta, R. (2010). Diseñadores, medio ambiente y sostenibilidad: Actitudes para un nuevo activismo social. En *Actas del I Congreso Internacional de Diseño e Innovación de Cataluña*. https://www.researchgate.net/publication/279200141_Disenadores_medio_ambiente_y_sostenibilidad_Actitudes_para_un_nuevo_activismo_social

Pineda, E. (2020). *Bellas para morir: Estereotipos de género y violencia estética contra la mujer*. Prometeo.

Programa GADU. (2024). *Actas GADU 2022*. Instituto de la Espacialidad Humana, Universidad de Buenos Aires. https://programagadu.wordpress.com/actas/

Rivera Cusicanqui, S. (2014). La noción de "derecho" o las paradojas de la modernidad postcolonial: Indígenas y mujeres en Bolivia. En Y. Espinosa Miñoso, D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Roth, M. y Ravazzoli, I. (2021). *Diseño y género: Voces proyectuales urgentes*. Diseño Editorial.

Segato, R. (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.

Torres Fernández, I. (2015). *Diseño crítico: De la transgresión a la autonomía*. EINA. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2015/hdl_2072_255203/2014_2015_torres_fernandez_inmaculada.pdf

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0: La cuarta ola*. Penguin Random House.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **4**

Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Red PAR: el ejercicio profesional en clave política. La Universidad como espacio de transversalizaciones posibles desde la práctica feminista

Gabriela María Barcaglioni
barcaglionig@gmail.com
Mónica Marcela Molina
monimmolina65@gmail.com
Universidad Nacional de La Pampa

Palabras claves: comunicación, feminismo, violencia por razones de género, redes.

Objetivos y encuadre

Recuperar nuestra praxis docente en la carrera de comunicación promoviendo la inclusión de contenidos con perspectiva de género.

Focalizar esta experiencia a través del testimonio como integrantes de una red que nos permitió interpelar las narrativas sexistas sobre el tratamiento de la violencia en los medios.

Presentar una experiencia que articula acción política y formación universitaria.

Desarrollo

El punto de partida es la conformación en 2006 de la red de comunicadoras y periodistas- de la cual somos parte- llamada Periodistas de Argentina en Red, por una comunicación no sexista y, que constituye una experiencia con casi veinte años de incidencia política no solo en la agenda mediática sino en la formación profesional sobre la producción y circulación de discursos, así como de las condiciones de desempeño laboral.

El proceso permite observar el ejercicio profesional tanto en el campo de la comunicación como de la docencia en torno a lo que denominamos la agenda política feminista en las últimas dos décadas en nuestro país. Nos referimos a los temas y debates que surgen de las demandas que principalmente enunció el movimiento de mujeres en Argentina y los feminismos. Instancias que podríamos identificar en el surgimiento de la campaña nacional por el derecho al aborto en el 2005; la violencia machista que alcanza su punto más alto en expresión del Ni Una Menos en el 2015, cuando se extiende masivamente el reclamo por los femicidios ocurridos.

Red PAR, es la primera red en su estilo de Argentina y surgió como corolario del Primer Encuentro Nacional de Periodistas con Visión de Género organizado por Artemisa Comunicación, en noviembre de 2006 en la ciudad de Buenos Aires del que participaron periodistas de Argentina, México, Gran Bretaña y Uruguay.

Desde sus inicios, PAR propició la articulación con otras organizaciones de la sociedad civil, con lo movimientos de mujeres y con las redes feministas locales, nacionales e internacionales, para incidir en la agenda periodística de los medios de comunicación.

En su conformación, coincidimos que el enfoque de género era una asignatura pendiente para los medios de comunicación. Las dificultades para aplicarlo entendíamos, estaban en la línea editorial de los medios, la falta de interés de quienes tomaban decisiones editoriales en ellos que los consideraban poco noticiosos, la autocensura y los prejuicios con que trabajan sin darse cuenta las y los

periodistas, pero también la ausencia de formación universitaria por no estar presentes en la currícula de las carreras de Periodismo y Comunicación. El compromiso fue superar esas dificultades a partir del esfuerzo y la cooperación colectiva.

Por ello, integrantes de la red PAR que además de trabajar en medios éramos docentes e investigadoras universitarias en carreras de comunicación y periodismo vimos la necesidad de incidir en las currículas de las materias y planes de estudios incluyendo contenidos que tengan a la perspectiva de género como parte de la formación.

Una estrategia de incidencia para propiciar el tratamiento con perspectiva de género y de derechos humanos de los temas de género no solo al interior de los medios de comunicación sino como herramienta para la docencia fue la elaboración de dos decálogos: "Decálogo para el tratamiento periodístico de la violencia contra las mujeres" (2008) y "Decálogo para el tratamiento periodístico de la trata y la explotación sexual" (2012).

Construcción colectiva, producto de debates, opiniones e ideas confrontadas que se complementaron con la participación en los foros de Violencia Simbólica y Mediática en todo el país para debatir en torno a la discriminación y violencia en los medios de comunicación (2013 y 2014). Conscientes de que la violencia simbólica que expresan los discursos mediáticos debía transformarse.

El material ha sido declarado de interés parlamentario en La Pampa, Jujuy y Ciudad de Buenos

Aires, y presentado en diferentes actos y reuniones desarrollados en Salta, Santiago del Estero, Formosa, Jujuy, Mendoza, Córdoba, Buenos Aires, Capital Federal, La Pampa y Chubut, así como en Paraguay, Brasil, Cuba y Estados Unidos. También se incluyó como dossier de prensa para periodistas de distintos medios en la reunión realizada por UNIFEM (Agencia de Naciones Unidas para la Mujer) y UNFPA (Agencia

de Naciones Unidas para la Población) con motivo del Día Internacional por la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres (noviembre 2008).

Por su parte, el segundo decálogo, debido a las particularidades de los delitos de trata y de explotación sexual, nos motivó a dedicar un material específico a este tipo de violencia, ya que es parte de los objetivos de PAR observar y analizar su tratamiento periodístico, sino también proponer discursos alternativos, dada la centralidad de los medios en la construcción de representaciones colectivas, valores y pautas de conducta que garanticen la igualdad de trato y de oportunidades de las personas. Nos movía también la necesidad de que el correcto encuadre de esta violación extendida de los derechos humanos, y su adecuado tratamiento periodístico y mediático, se conviertan en instrumentos útiles para contribuir a su erradicación.

Este trabajo que se mantiene durante casi dos décadas cuestionó la cultura sexista y patriarcal y motorizó el reconocimiento público y político de la agenda del movimiento de mujeres y la diversidad que consecuentemente revalorizó el trabajo de quienes venían desarrollando -no sin dificultades- un periodismo con perspectiva de género. Esta circunstancia no fue ajena a los cambios que se produjeron a nivel universidad. Por ejemplo, en la Facultad de Periodismo y Comunicación de UNLP en 2012 se creó la Especialización en Periodismo, Comunicación Social y Género con participación de integrantes de la Red PAR que estuvieron entre sus docentes.

Como periodistas y profesionales de la comunicación insistimos a través de declaraciones públicas, talleres, seminarios, foros y debates mediáticos en la responsabilidad de medios y colegas a abordar la agenda de género y particularmente las violencias por razones de género -femicidio, aborto y trata - desterrando estereotipos sexistas, homo, lesbo y transfóbicos.

En nuestro encuentro posterior al Ni Una Menos (2024) declaramos: “consideramos que ayudamos a prevenir las violencias no sólo en la cobertura de las historias, sino también en la eliminación de los tratamientos morbosos, estereotipados y descontextualizados. Por esto recordamos la necesidad de que los medios de

comunicación cumplan con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26.522) y la Ley contra la violencia hacia las mujeres. Es imprescindible que la adhesión al "Ni Una Menos" se traduzca en profundizar desde los poderes Ejecutivos, Legislativos y Judiciales, políticas concretas que defiendan el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencias".

Desde la Red PAR -periodistas que trabajamos desde una perspectiva de género, es decir recurriendo al género como categoría de análisis, pero también valorando la

interseccionalidad que entrecruza el género con la etnia/raza, la condición social, la edad como algunos de los factores que facilitan entender la complejidad, la estructuralidad de las violencias heteropatriarcales nos propusimos modificar no sólo la denominación que tenían los femicidios en nuestro país sino argumentar por qué debíamos dejar de decir que se trataba de un "crimen pasional".

La insistencia, la capacitación, la sensibilización a través de nuestras notas, del armado de talleres en las carreras de Periodismo, de mesas de discusión con colegas en las redacciones y actividades en distintos puntos del país incidieron a que hoy no

se los considere crímenes pasionales, que no se asesina a las mujeres por pasión, no son hechos aislados, sino que son expresiones de una cultura, del patriarcado, pero también del capitalismo, del colonialismo que aún persiste en nuestra sociedad.

Conclusiones

La comunicación y el ejercicio del periodismo con perspectiva de género o feminista alcanzó niveles de desarrollo importantes y necesarios para disminuir las brechas de desigualdad por razones de género al punto de plasmarse en legislaciones en la esfera de la comunicación como la Ley de Servicios Audiovisuales Nº 26.522, la de paridad en los medios, la creación de las figuras de editoras de género; sin embargo, los avances en materia de derechos para las mujeres y las identidades sexo-genéricas logradas por la incidencia del movimiento de mujeres y el feminismo en particular son objeto de ataque por parte del gobierno nacional cuya concepción ideológica está en las antípodas del paradigma feminista y de los derechos humanos. Prueba de ello,

es la eliminación de organismos públicos como el ministerio de las Mujeres y las expresiones misóginas desde la más alta investidura del Estado.

Como agentes claves en la construcción de agenda pública y política generan y concentran poder. Seleccionan y priorizan información que será parte del debate público, fijan agenda al señalar no sólo sobre qué temas discutir sino con qué argumentos. Construyen sentido y subjetividad en el contexto de relaciones sociales en las cuales operan las diferencias de género como uno de los componentes estructurantes. Montan y perpetúan matrices sociales y culturales en relación con los géneros, etnias, clases, sexualidades, entre otras.

La comunicación, el trabajo periodístico y la docencia en estas disciplinas desde una perspectiva de género, puede contribuir a una mejor comprensión de la violencia como un problema estructural y en tal caso sensibilizar para accionar su erradicación u ofrecer una visión descontextualizada e incompleta de lo que ocurre, sin profundizar en la necesidad de acabar con las condiciones que permitieron el inicio de la violencia.

Posicionarnos como comunicadoras con este enfoque tienen una potencial capacidad de transformación. Permiten entender la violencia como una problemática social estructural, por eso creemos que lo importante es incorporar la perspectiva de género en este tema en particular y todos los que involucran los derechos de las mujeres, su pleno desarrollo y su inserción en la sociedad. En este sentido, recuperamos el Punto J enunciado en la Plataforma para la Acción, Beijing 1995 que señala la importancia del rol de los medios de comunicación como herramienta para la transformación y, el compromiso que deben asumir los Estados es respaldar las iniciativas que promuevan la equidad e igualdad con perspectiva de género.

Si el contenido de los medios es la única explicación disponible y ese contenido no abarca la complejidad del conflicto ni pone sobre la mesa todos los elementos a considerar, no habrá comprensión real de lo que ocurre. Y si la problemática en sí misma resulta incomprensible, difícilmente será posible pensar en una salida, en un

cambio, en una transformación. No hay comunicación sin que afecte, modifique, interpele a quienes participan de ella. Comunicar es poner en común.

Las estrategias desarrolladas y emprendidas por quienes integramos PAR tienen la impronta de la práctica feminista situada y crítica de los sistemas de opresión, en particular del patriarcado en su intersección con otros sistemas que convierten las diferencias en jerarquías dominantes.

El espacio universitario como ámbito de construcción de saberes reflexivos y críticos fue definido por la Red PAR como un espacio político en el cual alcanzar los objetivos propuestos en su creación. Considerando fundamentalmente que la perspectiva de género debía ser transversal a la formación de comunicadores y periodistas para modificar el imaginario colectivo y erradicar los estereotipos de género sobre los cuales se estructura la violencia machista.

Referencias

Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En J. Azpiazu Carballo, M. Legarreta y M. Luxan Serrano (Coords.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Falquet, J. (2022). *Imbricación: Más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.

Gamba, S. (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.

Hasan, V. F. y Gil, A. S. (2016). La comunicación con enfoque de género, herramienta teórica y acción política: Medios, agenda feminista y prácticas comunicacionales. El caso de Argentina. *La Ventana. Revista de Estudios de Género, 5*(43), 246–280. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362016000100246&lng=es&tlng=es

Red de Periodistas de Argentina en Red por una Comunicación No Sexista. (2008). *Decálogo para el tratamiento periodístico de la violencia contra la mujer*. https://redparblog.wordpress.com/acciones/incidencia/

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Tecnologías de cuidado en el abordaje de las violencias por razones de género

Irma Colanzi
metodologiainvestigacionpsi@gmail.com
Uomini Giulietta Fleiss Degli
giuliettafdu@gmail.com
Denise Marelli
marellidenise.a@gmail.com
María Belén Mariescurrena
bmariescurrena@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: salud mental, violencia de género, masculinidades y cuidado.

Objetivos y encuadre

Nos proponemos analizar las intervenciones y prácticas de cuidado de los equipos abocados al abordaje de violencias por razones de género, teniendo en cuenta los desarrollos históricos de estos en el marco del Sistema de Abordaje Provincia de Políticas Públicas contra las Violencias por Razones de Género (2020), y haciendo énfasis en la dimensión de la salud mental en las estrategias de abordaje y las acciones de cuidado de los/as integrantes de los mencionados equipos.

El análisis surge del proyecto de investigación "Trauma, estrés postraumático y daño psíquico en los abordajes técnicos de psicólogxs en el ámbito de la justicia", que articula con la Dirección de Casos Críticos y de Alto Riesgo de la Subsecretaría de Políticas Contra las Violencias por Razones de Género (Ministerio de Mujeres y Diversidad). El proyecto se desarrolló en el período 2023 – 2024, y actualmente se encuentra en proceso implementación de las estrategias de transferencia, dado que fue formulado con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción.

Desarrollo

Nos propone problematizar la categoría de cuidado en el marco de las acciones de equipos dedicados al abordaje de las violencias por razones de género. Nos interesa contemplar la dimensión de las tecnologías de cuidado y de ternura (Colanzi, 2021) a fin de identificar las invenciones de los/as trabajadores/as que brindan atención a personas en situación de violencias por razones de género.

Realizaremos un recorrido histórico, tomando experiencias que se iniciaron con la creación del Sistema Integrado Provincial (2007), a fin de analizar cómo se concebía el cuidado de los equipos y de qué manera, esto repercutía en la atención de las personas en situación de violencias por razones de género.

En consonancia con lo anterior, tomaremos las experiencias de trabajo con las masculinidades y las herramientas que surgieron en los equipos de abordaje frente a varones que ejercieron violencias.

En cuanto a la dimensión de la salud mental, consideramos que es un desafío en materia de políticas de abordajes de violencias por razones de género. De esta manera, sistematizaremos aportes recientes sobre la noción de trauma y daño psíquicos, así como también desarrollos sobre la categoría de lesión psicológica.

La indagación aborda una temática cuyo recorrido histórico da cuenta de un campo de problemas central para los/as profesionales psicólogos/as (Sanfelippo, 2018; Zenobi, 2014), y que constituye una vacancia en el campo de la Psicología Forense,

en el entrecruzamiento de discursos y prácticas: psicología, psicoanálisis y derecho. En tal sentido, consideramos que la investigación aborda un aspecto vacante y de gran importancia para los desarrollos del campo psi, la salud mental y específicamente las construcciones teóricas y técnicas de la Psicología Forense.

La noción de trauma psíquico será abordada desde sus aspectos conceptuales e históricos. En lo que respecta a los desarrollos teóricos tomaremos la propuesta de Juan Carlos Tutté (s/d) quien sostiene que el trauma es un concepto puente, que enlaza tanto el concepto de trauma psíquico, como también un amplio abanico psicopatológico. Si bien este último aspecto no será abordado en la investigación, sí revisaremos cómo se fue posicionando la noción de trauma y estrés postraumático en manuales de psiquiatría y en los desarrollos de referentes del campo psi, a partir de las trayectorias de intervención en situaciones vinculadas con el acompañamiento a víctimas del terrorismo de Estado en Argentina.

Es necesario señalar, que, en función del objetivo de la indagación, nos proponemos retomar aportes interdisciplinarios acerca del trauma, en función del recorte del ámbito de la justicia y el campo de la Psicología Forense. En esta línea, uno de los aportes fundamentales vinculados con nuestro objeto de estudio, son los desarrollos de Diego Zenobi (2014; 2017), autor que desde la Antropología propone una reconstrucción de la configuración de la noción de trauma a partir del análisis de la situación de las víctimas del incendio de Cromañón (2004).

Zenobi destaca que la noción de trauma se anuda con la construcción performática de la víctima (Colanzi y Rodríguez Durán, 2014). Es indiscutible la centralidad que ha cobrado la condición de víctima, especialmente en lo que respecta a la identificación colectiva. Siguiendo a Zenobi, el trauma psíquico se ha convertido en un lenguaje pasible de ser comunicado, es decir, que puede traducir en el ámbito del abordaje de las víctimas, así como también en las trayectorias de respuestas institucional a las que se enfrentan (Teodori, 2015).

En consonancia con lo anterior podemos señalar que la categoría de víctima se

complejiza a partir del período postdictatorial en Argentina (Cerruti, 2015), momento en el que se hace énfasis en la noción de sobreviviente (Elizabeth Schneider, 2000), que propicia nuevas discusiones en torno a la noción de víctima del poder judicial, y se enfrenta a las posiciones activas y performáticas de las víctimas.

En cuanto a la noción de daño psíquico (Risso, 2003), tomaremos la definición de trastorno emocional ocasionado por un acontecimiento disvalioso (enfermedad profesional, accidente, delito), que puede dar origen a daño psíquico. En la propuesta de indagación, nos abocaremos a delimitar esta noción en las estrategias de abordajes de víctimas de situaciones de violencias por razones de género, en consonancia con la articulación institucional que nos proponemos desarrollar (Dirección de Situaciones de Alto Riesgo y Casos Críticos). Esta categoría también constituye una vacante en las definiciones conceptuales y técnicas de los/as profesionales psi.

Las respuestas institucionales nos permiten vincular la relación entre las construcciones performáticas de las víctimas y los abordajes técnicos en áreas programáticas de gobierno, como un modo de construcción técnica de atención al sufrimiento. Esto nos permite atender a las estrategias técnicas específicas del campo psi frente al dolor del trauma psíquico, el estrés postraumático y el daño psíquico.

Definiremos entonces cómo la noción de trauma ha ido modificándose históricamente desde los desarrollos del psicoanálisis (Sanfelippo, 2018), así como también desde estudios interdisciplinarios acerca de la temática. En los manuales de Psiquiatría el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), editado por la American Psychiatric Association (APA), en su edición del año 1980, el DSM III, marcó una ruptura en el paradigma vigente del conocimiento psi en Estados Unidos y a nivel internacional. Se produjo un desplazamiento de la categoría de “trauma psíquico” a la incorporación en la nosografía del “Trastorno por Estrés Postraumático” (TEPT) como un desorden mental. Dicho desorden se asocia con “un acontecimiento estresante y extremadamente traumático” (APA, 1994: 435) fuera del rango de la experiencia humana previsible y normal (guerra, agresiones sexuales, entre otros).

De esta manera, la categoría psicoanalítica de trauma fue perdiendo protagonismo, sumando a su vez diálogos con disciplinas como "la neurobiología, la terapéutica farmacológica y los tratamientos cognitivo-conductuales" (Zenobi, 2017, p. 4).

La construcción del acontecimiento traumático en Argentina refiere a los desarrollos de psicólogos/ass que brindaron atención y seguimiento a víctimas del terrorismo de Estado. Retomando lo referido a Cromañón destacamos que existe un enlace entre la configuración de un colectivo de víctimas por el incendio y la recontextualización de definiciones técnicas que surgieron en los escenarios del trabajo con las víctimas de crímenes de Lesa Humanidad.

Siguiendo a Zenobi (2017) fue hasta los años 80 que la noción de "neurosis traumática" estuvo ligada al evento traumático con la personalidad preexistente de quien lo había padecido. Con la aparición de la noción de TEPT en el DSMIII, el evento externo tiene el principal impacto. Nos parece significativo que en esta coyuntura surgen las "tecnologías del trauma" (Caple James, 2010), y en consecuencia lxs agentxs que trabajan en ámbitos destinados a la ayuda humanitaria como organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales.

Las mencionadas tecnologías se vinculan también con la performance de las víctimas y la aparición de espacios de intervención estatal, a través de Programas, Direcciones, cuyos/as destinatarios/as son personas que han vivenciado estas situaciones traumáticas.

Podemos señalar a su vez, dos momentos clave para analizar estas tecnologías. Por un lado, las estrategias de acompañamiento de espacios como la Liga Permanente por los Derechos del Hombre, o el Centro Ulloa (Zenobi, 2014; Lampasona, 2020), que propiciaron a través del efecto terapéutico de la palabra, el acompañamiento a las víctimas, y la construcción de categorías técnicas de intervención frente a este tipo de daños. Asimismo, siguiendo a Andrea Andújar (2006), se observa que las intervenciones estatales permitieron identificar múltiples víctimas. La autora toma el caso de Cromañón y la creación del Programa de atención integral a las víctimas del

30 de diciembre de 2004, en donde la atención se orientó a sobreviviente, familiares de sobrevinientes y familiares de víctimas fatales.

De acuerdo con Andújar (2006), el Servicio de Estrés Postraumático delimitó una clasificación que distinguía entre quienes estuvieron expuestos de manera directa al incendio de Cromañón, quienes no. Siguiendo la clasificación del "Manual operativo sanitario para eventos con víctimas múltiples" del Servicio de Asistencias Médicas en Emergencias (SAME) de la ciudad, se establecieron cuatro grupos de sujetos a considerar para la atención: víctimas primarias (los sobrevivientes que estuvieron expuestos directamente al incendio); secundarias (familiares y/o allegados afectivos); terciarias (rescatistas, personal de salud, policía); y cuaternarias (integrantes de la comunidad afectada).

Consideramos fundamental referir entonces, al impacto de la creación de estos dispositivos tanto para el acompañamiento a las víctimas, como también en la construcción de una figura de víctima asociada al ámbito de la justicia. En este sentido, Julieta Lampasona (2020) refiere cómo el acercamiento a otras víctimas supone una situación de poder expresar lo sucedido y el lugar de la justicia, en tanto un espacio reparatorio para dar testimonio.

Nos interesa entonces referir al lugar clave de los/as profesionales del campo psi, especialmente los/as psicólogos/as, en el contexto de atención y acompañamiento a víctimas.

Diego Zenobi (2017) señala que el rol de los/as psicólogos/as y psiquiatras como especialistas en intervenciones en salud mental, tuvo un doble registro: en primer lugar, mejorar la situación del padecimiento de las víctimas traumatizadas; en segundo lugar, se desempeñaron como agentes certificantes legitimando la veracidad del padecimiento, especialmente en aquellos casos en donde se solicitó una compensación económica: "al mismo tiempo que la experiencia de sufrimiento de las víctimas fue legitimada por nociones como TEPT y trauma a través de la mediación de aquellos expertos, esas prácticas profesionales oficialmente

reconocidas se constituyeron en un recurso necesario para que éstas hicieran valer sus derechos frente al Estado" (Zenobi, 2017, p. 11).

Este rol legitimante de los/as psicólogos/as recayó en referentes con Ana Quiroga, directora de la Escuela de Psicología Social Pichón Riviere, el Dr. Alfredo Grande, psiquiatra y miembro de la Liga Argentina por los derechos del Hombre; y la Dra. Diana Kordon, directora del Equipo Argentino de Investigaciones Psicosociales (Zenobi, 2017, p.11–12).

Las intervenciones de estos "agentes expertos" tiene un rol fundamental en el ámbito de la justicia y es uno de los puntos de interés de esta propuesta de indagación.

Conclusiones

Partimos de un análisis histórico, en clave feminista, de las tecnologías de cuidado y de ternura en el Sistema Integrado Provincial, a fin de problematizar el lugar del cuidado de los equipos (Scardó, 2017), y al mismo tiempo, cómo estos profesionales incorporan la dimensión de la salud mental en sus abordajes.

Nos valemos de la noción de trauma y daño psíquico como recursos estratégicos para formular escritos e intervenciones situadas que nos permitan analizar políticas del tercer nivel de intervención en materia de políticas públicas contra las violencias.

Finalmente, nos referiremos al diseño de una propuesta de intervención situada como eje de transferencia en una investigación – acción feminista.

Referencias

Colanzi, I. (2021). *Tecnologías de ternura y saberes curiosos*. Liminal.

Sanfelippo, L. (2018). *Trauma: Un estudio histórico en torno a Sigmund Freud*. Miño y Dávila.

Scardo, V. (2017). *Cuidado de cuidadores: Dispositivos grupales y técnicas de intervención*. Noveduc.

Tutté, J. (s. f.). El concepto de trauma psíquico: Un puente en la interdisciplina. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*.

Zenobi, D. (2014). *Familia, política y emociones: Las víctimas de Cromañón entre el movimiento y el Estado*. Grupo de Investigación en Antropología Política y Economía Regional.

Zenobi, D. (2017). "Esperando justicia": Trauma psíquico, temporalidad y movilización política en la Argentina actual. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2017(1), 170. https://doi.org/10.1387/pceic.16921

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Desafíos y resistencias en el abordaje de las violencias por razones de género en el ámbito universitario Experiencia del trabajo colectivo del equipo técnico de la UDA Presidencia UNLP

Ana D'Ovidio
Antonela Peres
Maru Lamponi Tappatá
udapresidencia@gmail.com
Unidad de atención y prevención de las violencias por razones de género, Presidencia
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: universidad pública, políticas de género, unidad de atención, violencia por razones de género.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se propone reflexionar en torno a las políticas de género y disidencias sexogenéricas implementadas en el marco de la Universidad Nacional de La Plata, a diez años de la creación del Programa Institucional contra la violencia de género en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata (2015). Este Programa, que surge de una iniciativa colectiva coordinada por la entonces Dirección General de Derechos Humanos de la UNLP (actualmente Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad) junto con docentes, investigadores y referentes de los gremios ADULP, ATULP y FULP, se propone abordar las violencias por razones de género en tanto problemática social que afecta a la comunidad universitaria, y generar políticas articuladas en relación a la temática que apunten a la promoción de derechos y la atención ante situaciones de violencias por razones de género (en adelante SVPRG) en el ámbito de la UNLP.

Nos centraremos en la experiencia de la Unidad de Atención de Presidencia, en tanto dispositivo institucional destinado al abordaje de las problemáticas enunciadas, que fue creado a partir del mencionado Programa y el Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género que lo acompaña, con vigencia desde el año 2016.

Desarrollo

La Unidad de Atención a las Violencias por razones de género de Presidencia

(UDA-Presidencia) se ubica en el marco de la Dirección de Políticas de Género y Diversidad Sexual, y está destinada a la prevención y atención de situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género en el ámbito de la UNLP, a partir de la implementación de estrategias de abordaje interdisciplinarias, integrales e intersectoriales.

Para nuestras intervenciones en la temática, partimos de entender la violencia contra mujeres y personas LGBTTIQNB+ como una violación de los derechos humanos y, en tanto tal, como una cuestión de Estado. La violencia por razones de género es “toda

conducta, acción u omisión, que, tanto en el ámbito público como en el privado, en el espacio analógico o digital, basada en una relación desigual de poder entre los géneros, afecta (de manera directa o indirecta) la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política y/o la seguridad de mujeres y LGBTTIQNB+ hacia las cuales va dirigida".

A lo largo de los años se han ido consolidando los objetivos de trabajo propuestos en sus inicios, a la par que se han ido ampliando en función de nuevos emergentes e interrogantes que surgen ligados a la propia experiencia y a cambios sociohistóricos que plantean nuevos desafíos para los equipos que trabajan en el abordaje de las violencias.

En este recorrido, resulta importante destacar que la UDA - Presidencia no solo se ha constituido como un espacio de atención, intervención y acompañamiento ante situaciones de violencia, sino también como un actor clave en la institucionalización de políticas de género dentro de la Universidad. Su existencia y consolidación implican un posicionamiento político que reconoce la violencia por razones de género como una problemática estructural que atraviesa el quehacer universitario, y no como hechos aislados o meramente individuales. En este sentido, la UDA - Presidencia ha contribuido a instalar otras formas de leer y nombrar las violencias, promoviendo un cambio de mirada que interpela a las estructuras, vínculos y prácticas institucionales. La conformación de este espacio ha requerido sostener una apuesta constante por la legitimación de las intervenciones, la producción de marcos de sentido compartidos y la construcción de confianzas con los distintos actores de la comunidad universitaria, en un contexto donde, muchas veces, las resistencias y negacionismos conviven con los avances normativos e institucionales.

Entre los objetivos de la UDA podemos situar no sólo la prevención de las violencias por razones de género y la implementación de estrategias de atención, abordaje, acompañamiento e intervención ante dichas situaciones en el ámbito universitario; sino también reflexión sobre la propia práctica. Esta reflexión, que surge de la experiencia de trabajo, pone en evidencia la necesidad de actualizar e impulsar

instancias de intercambio, fundamentales para realizar abordajes situados, acordes a la complejidad de la problemática y las particularidades de la época.

Por tal motivo, se han concentrado muchos esfuerzos en crear nuevos dispositivos de acompañamiento y formación destinados a los equipos interdisciplinarios y profesionales que atienden situaciones de violencias por razones de género y discriminación en distintas dependencias de la UNLP.

Es en ese sentido que primigeniamente fue ese equipo el que llevó adelante los abordajes en torno a las violencias de género en el ámbito universitario, traccionando y articulando con los equipos transdisciplinarios que poco a poco iban formándose en cada una de las Unidades Académicas y otros espacios institucionales de la UNLP como es el caso del Albergue Universitario.

Aquí cabe mencionar que en el año 2023 se implementó el Programa de fortalecimiento de unidades de Prevención y Atención de Situaciones de Violencia y Discriminación por Razones de Género en el ámbito de la UNLP (UDAs), en línea con el compromiso asumido por la UNLP de prevenir y erradicar las violenciasy discriminaciones basadas en el género, identidad y/o expresión de género, y promover la transversalización de la perspectiva de género.

La implementación de este Programa, cuyo objetivo fue crear espacios de atención especializados en todas las unidades académicas de la UNLP, conllevó el desafío de acompañar la conformación de dichos dispositivos institucionales. Esto exigió, además, el desarrollo de estrategias novedosas de acompañamiento para un grupo de trabajo heterogéneo y cada vez más numeroso. Entre ellas, se destacan la creación del dispositivo de co-visión, la formación en servicio y las recorridas por los espacios UDAs.

Espacios de co-visión

Entendemos la co-visión como un dispositivo de abordaje, acompañamiento, escucha e intervención, que comenzó a implementarse con el objetivo de generar instancias

donde intercambiar con otres y repensar las estrategias implementadas por los equipos y los criterios de intervención.

El prefijo co funciona como preposición inseparable que significa 'con'. Desde una posición crítica y democrática abrimos la perspectiva, nos alejamos del modo convencional de supervisión como´mirada superior´ y generamos un espacio para pensar ´con otros´ porque entendemos que la covisión se hace ´con otros´, este modo de visión no lleva la marca de que existiría alguien que ´sabe más´ o que ´sabe a ciencia cierta por dónde seguir´ sino que en todo caso abre el camino, basado en hipótesis. Las respuestas buscadas se irán armando entre todos los que participen del espacio (Gimeno 2005:6).

Este dispositivo, que se implementa a demanda de los diferentes equipos UDAs, se ha consolidado como un espacio de referencia ante la necesidad de co-pensar colectivamente cuestiones clave de las competencias de los equipos. Entre ellas, la delimitación de las demandas, la construcción de problemas, las estrategias e intervenciones posibles, así como los posicionamientos ético-políticos implicados en el abordaje de situaciones de discriminación y/o violencias por razones de género.

La formación en servicio

Otra de las estrategias implementadas bajo la coordinación de la UDA-Presidencia, es la Formación en servicio, considerada un pilar fundamental para el funcionamiento de las UDAs en tanto constituye un requisito ético de todo espacio y equipo profesional que trabaje en el abordaje de las violencias por razones de género.

Estas instancias de encuentro, contempladas dentro de la carga laboral de les profesionales, adoptan distintas modalidades -clínicas de casos, ateneos, capacitaciones, entre otras- en función de las necesidades, demandas e intereses situados de los equipos.

En estos espacios se busca compartir inquietudes en torno a la problemática de las violencias por razones de género y/o discriminación, identificando aquellas cuestiones que requieren un trabajo en conjunto, ya sea en términos conceptuales y/o teóricos, o para intercambiar estrategias de abordaje e intervención. Entre las temáticas abordadas podemos señalar: el entrecruzamiento violencias y salud mental, la especificidad de las violencias por razones de género en el ámbito laboral, el abordaje de las violencias por razones de género hacia personas de las disidencias sexogenéricas, intersecciones entre violencias y discapacidad, entre otras.

Recorridas UDAs

Por último, cabe señalar lo que hemos denominado “recorridas”, que consiste en la generación de espacios de reunión e intercambio con las distintas UDAs, con el objetivo de propiciar intercambios entre el equipo UDA-Presidencia y los equipos de las distintas unidades académicas y dependencias, en los espacios mismos donde estos llevan adelante su tarea.

Estas instancias permiten acercarse a la dinámica de funcionamiento de cada equipo, buscando intercambiar estrategias de trabajo y proyecciones del equipo en tanto abordaje situado de las violencias que contemple las particularidades de cada Facultad y del Albergue Universitario, e identificar dificultades y necesidades específicas, con el propósito de construir colectivamente estrategias de resolución.

Para finalizar, resulta importante señalar que, a lo largo de estos años, las articulaciones y las estrategias de intervención de la UDA-Presidencia se han ampliado, conformando redes con diversos espacios intra e interinstitucionales; lo que busca fortalecer las herramientas institucionales, potenciar las estrategias y lograr abordajes integrales de la problemática.

El trabajo en red comprende el reconocimiento de la complejidad de las violencias, así como de las competencias, recursos y posibilidades de cada equipo. Implica pensar (nos) a las personas en relación, y apostar por un trabajo intersectorial,

interdisciplinario y corresponsable (Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos; 2022; p.25).

Respecto de las articulaciones que se han ido tramando desde la UDA-Presidencia podemos destacar diversos niveles:

Al interior de la Dirección de Políticas de Género y Diversidad Sexual, a partir del trabajo en red fundamentalmente con dos programas de la Dirección: el Programa Universitario de Promoción de Masculinidad(es) para la igualdad de género y el Programa de Acompañamiento Educativo Transfeminista (PAET).

En el marco de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, generando instancias de intercambio con otras Direcciones, entre las que podemos destacar la Dirección de Políticas Feministas y la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad.

Espacios institucionales dentro de la UNLP, tales como Prosecretaría de Planificación y Gestión Laboral, la Prosecretaría de Bienestar Universitario, el Departamento de Salud Mental, UDAs y espacios de género, gremios docentes y nodocentes, entre otros. Instituciones y dispositivos por fuera del ámbito de la UNLP, entre los que podemos señalar: espacios de género municipales, efectores de salud, entre otros.

Estas articulaciones, que se sostienen en un posicionamiento ético en relación con el abordaje de la problemática, se encuentran en constante expansión y actualización, dado que entendemos que la complejidad que conlleva el trabajo en violencias por razones de género requiere de intervenciones en red y abordajes en contexto, situados, interdisciplinarios e intersectoriales.

Conclusiones

En los 10 años que han transcurrido a partir de la creación del Programa Institucional contra la violencia de género, en la Universidad Nacional de La Plata se ha ido

avanzando fuertemente en pos de promover una Universidad libre de violencias y discriminaciones, implementando diversas estrategias tendientes a fortalecer las políticas de género en el ámbito de la UNLP y promover la transversalización de la perspectiva de género y disidencias sexogenéricas en todas las áreas de la Universidad.

Atendiendo a todo el camino recorrido, desde la UDA-Presidencia podemos señalar que aún existen múltiples desafíos tanto en torno a la creación e implementación de nuevas políticas de género y disidencias sexogenéricas; como así también en relación con la difusión de las políticas, programas y dispositivos con las que actualmente cuenta la Universidad y de las cuales aún existe cierto desconocimiento por parte de algunas personas y/o sectores de esta.

A su vez, otro desafío pendiente reside en reflexionar y problematizar las estrategias implementadas y políticas existentes hasta el momento, en tanto que el abordaje de las violencias requiere estar atentes a los cambios sociales y necesidades de época, que motorizan a repensar constantemente tanto las conceptualizaciones como los dispositivos, les destinataries y las estrategias posibles.

Referencias

Cruz, V. y Vásquez, E. G. (2018). Violencia de género y universidad: Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos. En M. Rojo y M. Jardon (Comps.), *Los enfoques de género en las universidades*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EDIUNS).

Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos. (2022). *Guía para el fortalecimiento de estrategias de intervención frente a la(s) violencia(s) por razones de género(s) en el ámbito universitario: Material teórico-metodológico de apoyo para equipos de las Unidades de Atención*. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/136436

D'Ovidio, A. C., Rojas, E. y Peres, A. (2024). *Repensar las estrategias de trabajo colectivo en el abordaje de las violencias por razones de género: La experiencia de los*

espacios de covisionado en la UNLP. 3.ª Jornadas Haciendo Universidades Feministas.

Gimeno, L. (2005). La covisión creativa. En *Resonancias rizomáticas: Escritos en el devenir de una psicoterapeuta*. Dunken.

Ley 26.485. (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155

Rojas, E. B., López, M. N., Luquet, M. y Cruz, V. (2020). *Propuesta de co-visión: Reconstruyendo nuestras intervenciones en situaciones de violencias de género desde una perspectiva de cuidado feminista*. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101819

Universidad Nacional de La Plata. (2015a). *Programa Institucional contra la Violencia de Género en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101812

Universidad Nacional de La Plata. (2015b). *Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101804

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Protocolo Violencias de Género. ¿Estrategia para Interpelar las relaciones de poder en la Universidad?

Manuela González
manuelagracielagonzalez@gmail.com
Gabriela Barcaglioni
barcaglionig@gmail.com
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: protocolo, violencias, testimonios, interseccionalidad.

Objetivos y encuadre

Recuperar la génesis del proceso de creación y aprobación del Protocolo de actuación frente a situaciones de discriminación y violencia de la Universidad Nacional de La Plata en clave feminista.

Compartir los resultados de la aplicación del Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y /o violencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Reconocer las matrices de poder en las relaciones y prácticas sociales que invisibilizan las violencias contra las mujeres e identidades feminizadas en las resistencias ante la aplicación del protocolo.

Desarrollo

La mirada que asumimos para abordar este trabajo es la de las epistemologías feministas, en tanto adherimos a la forma en la que se concibe al conocimiento y su relación con la realidad. Este es el principio básico de toda epistemología feminista, y más allá de las diferencias entre las diversas posiciones, las características comunes que se derivan de este compromiso sociopolítico son: atender a la relación entre los/as/es sujetos/as/es de conocimiento y el objeto de este, ya que el conocimiento es una práctica interactiva y holista.

Como señala Celia Amorós, "en feminismo, conceptualizar es politizar" por eso la producción crítica teórica tiene efectos políticos porque cuando se acuña una categoría para poner al descubierto una estructura de poder, se está politizando aquello que se ha identificado conceptualmente. Nuestro interés en participar de la producción académica, teniendo en cuenta que no se reduce a hacer análisis externos, sino a analizar desde una posición que esté intrincada en la red de la producción de conocimiento situado, en tanto nos mueve la preocupación por las posibilidades transformadoras del conocimiento (Abreu Yanes, 2012).

Retomamos el planteo de Donna Haraway, que hemos utilizado en otras publicaciones, quien cuestiona la visión única sobre los objetos de estudio, propugnando la producción de conocimientos situados, asumidos desde algún punto de vista, desde la particularidad y especificidad y no desde la trascendentalidad y el desdoblamiento jerárquico entre sujetos y objetos.

Para lo cual, partimos del desafío planteado por la autora quien indica que somos sujetos históricos e investigar implica situarse en el plano crítico. Harding (2012) nos propone teorizar la posición de quien investiga.

Sandra Harding, nos aporta sus definiciones sobre la teoría del Punto de vista para reafirmar que "algunos tipos de ubicación social y de luchas políticas impulsan el desarrollo del conocimiento opuesto a la visión dominante" (Harding, 1987, p. 41).

Desde estas epistemologías y su forma de relacionar el pensar con el hacer, la reflexión con la acción es que buscamos problematizar las prácticas violentas en la universidad y procurar una mirada crítica que desnaturalice lo construido y, con ello, evitar que el conocimiento reproduzca desigualdades.

Asimismo, posicionadas desde las epistemologías feministas, entendemos que se trata de un pensar haciendo y que nosotras, en tanto investigadoras, también somos miradas en el proceso de investigación-intervención. En el decir de Cruz et al. (2012), "debemos hacernos cargo que la 'realidad' que buscamos conocer no es externa ni está dada de antemano a los procesos de producción del conocimiento científico y que como investigadores estamos implicadas en estos procesos" (p. 256).

Resulta pertinente aclarar que entendemos que no hay un único feminismo, sino muchos, los cuales tienen como genealogía las rebeliones colectivas e individuales de las mujeres contra los mandatos patriarcales a lo largo y ancho del mundo (Galindo, 2019). Este posicionamiento implica reconocer a todos aquellos feminismos y entenderlos como un campo de disputa, que, por supuesto, no es homogéneo. Desde esta perspectiva, cobran sentido las epistemologías feministas, en tanto nos permiten pensar en un feminismo situado e incorporar nuestra propia subjetividad en la investigación-intervención.

El Derecho y la Comunicación, saberes desde los cuales trabajamos, nos permiten comprender que el campo jurídico además de normativo es discursivo por ello mismo, disputa el sentido con otros discursos. En esa puja, el feminismo jurídico pretende introducir un sentido diferente a las prácticas.

Como afirma Alicia Ruiz las normas son también discursos, cuyo contenido trasvasa estrictamente lo normativo y disputa sentidos ideológicos y políticos por interpretar el contenido de las normas.

En la historia reciente, el movimiento Ni Una Menos, representó una bisagra en la visibilización de las violencias contra las mujeres, focalizando en los femicidios y las violaciones a sus derechos. En ese camino debemos destacar el rol de la sociedad civil y su organización, buscando construir un sentido común que, en disputa con la hegemonía del patriarcado, pretende el reconocimiento de los derechos de las personas a las cuales se les ha negado históricamente los mismos, especialmente a las mujeres. La administración de Justicia como los medios tuvieron que modificar sus narrativas al respecto.

Esta coyuntura histórica dio nacimiento a los Protocolos como forma de visualizar las violencias que se generan en el ámbito universitario, los cuales son nuestro objeto de análisis. Por participar desde la génesis en la elaboración, aplicación y monitoreo de los protocolos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y, de la reglamentación en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) surgió nuestro interés por captar qué papel cumplen los feminismos en este recorrido.

Ese impulso organizado pujó también al interior del campo jurídico para producir modificaciones legislativas, a través de las diferentes expresiones del feminismo jurídico, que, desde la academia, impulsaron la visibilización de otras formas de vincularse las personas y sus conflictos con el derecho.

El registro de este momento histórico por las investigaciones empíricas, situadas e interdisciplinarias, permitieron mostrar los intersticios de disputas de los sentidos de los saberes hegemónicos; por ejemplo, el positivismo jurídico y la racionalidad de las resoluciones judiciales.

Respecto a la tarea de campo, la misma incluyó la administración de una encuesta-diseñada en colaboración con las Facultades de Derecho de La Pampa, Rosario, Tucumán y Córdoba-desde el 2023 al 2025. En la FCJyS (UNLP) respondieron a la encuesta seiscientos veinte estudiantes cuyos datos incluimos más adelante en esta presentación.

El instrumento de medición contiene once (11) ítems que indagan sobre el conocimiento del protocolo, el reconocimiento de las violencias por razones de género que se dan en el ámbito universitario y, particularmente la aplicación del protocolo y su efectividad para sancionar y reparar esas violencias en el caso de nuestra Facultad.

Las tareas articuladas con las otras Facultades pretenden recopilar, sistematizar y comparar la normativa. Los resultados constituyen insumos básicos para contextualizar el surgimiento de los protocolos, focalizar en las prácticas de quienes los usan (visibilización, denuncias, seguimiento de personas víctimas etc.) y de quienes los tiene que aplicar (funcionarios/as, espacios destinados al protocolo, construcción e interpretación de la prueba entre otros aspectos) .

Simultáneamente diseñamos y realizamos una serie de entrevistas a personas que participaron en la génesis del protocolo de la UNLP y quienes trabajan en la temática en la FCJyS - UNLP.

Hasta el momento de presentar este artículo efectuamos cuatro entrevistas en profundidad; técnica que nos permitió contar con la valoración de personas involucradas en el proceso que nos propusimos indagar, conocer sus experiencias y tanto las representaciones como las resistencias respecto al mismo.

Como parte de la tarea de campo y con la intencionalidad de observar la implementación del instrumento que es objeto de nuestro análisis, incorporamos también los testimonios de dos personas que solicitaron la activación de este.

En base a la tarea de campo podemos afirmar que están presente estas dimensiones:

*__Desconocimiento__: El último relevamiento (abril del 2025) insiste en señalar que no se conoce la existencia del protocolo. El 71,5 % de las respuestas obtenidas corroboran esta afirmación.

Complejiza este aspecto los datos que surgen de los testimonios de dos personas que pusieron en funcionamiento el dispositivo de aplicación del protocolo.

El testimonio es un recurso que valoramos por la riqueza que aporta a nuestra tarea de investigación. Va más allá del dato que prueba un hecho o una afirmación, trasciende lo jurídico. Es el relato co-construido con quien empáticamente escucha una experiencia personal, una situación vivida. El testimonio es un relato en primera persona sobre una experiencia que no conoceríamos si esa persona no la pusiera en palabras.

Como afirma Colanzi (2016), el testimonio de mujeres en situación de violencias revaloriza sus voces que interpelan las relaciones sociales al cuestionar una problemática estructural como es la subordinación de las mujeres en un contexto de violencia.

*__Ruta crítica__: Esta dimensión nos permite utilizar una categoría teórica como lo es el de ruta crítica para analizar los testimonios de las personas que recurrieron a su aplicación y mostrar las relaciones de poder asimétricas que existen en las instituciones educativas y comprobar los límites del protocolo. Coincidiendo con Sagot y Carcedo (2000) que es un proceso que se construye a partir de la secuencia de decisiones tomadas y acciones ejecutadas por las mujeres afectadas por la violencia de género y las respuestas encontradas en su búsqueda de soluciones.

*__Relaciones interpersonales__: aspecto esencial de las relaciones humanas en el cual se ponen en juego diferentes factores además de la información que se comparte. Se ponen en juego sentimientos, actitudes, visiones de la vida, el contexto social y la cultura. Implica normas, valores y reconocimiento de roles en la interacción que requiere de confianza y empatía. Por eso es un aspecto importante que considerar para valorar el proceso de conocimiento y aplicación del protocolo, dado que puede darnos elementos para pensar cómo y con quién nos relacionamos en el espacio

universitario, qué peso tienen las estructuras institucionales y cómo juega el poder en esas relaciones.

Las encuestas determinaron que el 20, 1% del alumnado que sabe que existe un protocolo accedió a su contenido a través del Centro de Estudiantes y el 15% lo hizo a través de sus pares. Mientras que el 15% referencia que sus docentes son quienes les acercan el protocolo.

***Adecuación de sanciones**: Las personas entrevistadas pusieron foco en este punto, remarcando que fue el mayor obstáculo que ofreció la aplicación del protocolo y que impulsa la modificación actual en curso de ejecución.

A partir de ello se pueden identificar las resistencias institucionales y los obstáculos procedimentales para que quienes las apliquen diferencien las sanciones administrativas de las que derivan de la aplicación del protocolo ya que no son lo mismo.

Las opciones de resolución ofrecidas a las denunciantes se estrechan en función de las características de la relación donde surgen las violencias. Dado que las personas involucradas pertenecen al mismo ámbito de trabajo, no desempeñan las mismas tareas y tienen diferentes jerarquías. Por otra parte, las resoluciones que podrían aplicarse están ligadas al derecho administrativo el cual difiere en sus procedimientos y sanciones de las que deberían aplicarse para las situaciones de violencias por razones de género en ámbitos institucionales.

Conclusiones

Podemos esbozar las siguientes cuestiones: las situaciones de violencias por razones de género en el ámbito académico no se reconocen como tales. Los resultados de la encuesta indican que el 59,5% de quienes fueron consultados/as dicen no haber vivido ni conocer situaciones de violencias. Lo que nos lleva a hipotetizar que en estos ámbitos educativos se naturalizan las violencias por razones de género y que el protocolo es un instrumento importante a través del cual se puede trabajar esta

preocupante cuestión. Tampoco se visibiliza claramente qué acciones realizar y qué trayectoria institucional habilitar.

Frente a la pregunta si sabe dónde recurrir para exponer una situación de violencia, buscar acompañamiento y/o asesoramiento las respuestas obtenidas son contundentes el 65,5% de las respuestas son negativas, sólo el 34,5% sí cuenta con esta información.

A partir de estos resultados podemos decir que para la resolución de los conflictos que surgen donde hay relación de poder atravesadas por el género entre otras categorías pueden resolverse con la transversalización de la perspectiva de género que valora el uso de la palabra.

Otra cuestión para señalar, a través de las respuestas obtenidas, es la necesidad de atender las diferentes estrategias de comunicación revalorizando la sensibilización y el rol docente en la transmisión ya que los docentes son los más señalados en las respuestas como violentos en sus interrelaciones. Hecho que pone en evidencia prácticas y estructuras patriarcales en el ámbito universitario.

Para finalizar afirmamos que el desconocimiento del protocolo está vinculado a la naturalización de las violencias en ámbitos donde claramente hay relaciones de poder que las justifican.

Referencias

Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En J. Azpiazu Carballo, M. Legarreta y M. Luxan Serrano (Coords.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Hegoa; SIMREF. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/pdfs/269?locale=es

Colanzi, I. (2016). El uso de testimonios en la indagación sobre violencias institucionales y de género. *Derecho y Ciencias Sociales*, (14), 62–75. https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/issue/view/249

González, M. y Barcaglioni, G. (2022a). Vinculaciones entre práctica jurídica y campo de la comunicación: Intersecciones y aportes desde una perspectiva de género. En M. G. González, D. Zaikoski Biscay y M. L. Lanfranco Vásquez (Comps.), *Acceso a la justicia: Intersecciones y violencia: Miradas de género*. Protohistoria Ediciones.

González, M., Barcaglioni, G. y Di Lelsi, A. (2022b). Protocolos de intervención como resultados del giro discursivo: Un movimiento transformador de las prácticas sociales y jurídicas. En *XXII Congreso Nacional y XII Latinoamericano de Sociología Jurídica: Libro de ponencias*.

González, M. y Barcaglioni, G. (2023a). Abordaje feminista a las violencias por razones de género en el ámbito universitario: El protocolo y su implementación en la FCJyS-UNLP. Trabajo presentado en las IV Jornadas Nacionales del Instituto de Cultura Jurídica: Mujeres, diversidades, políticas públicas, acceso a la justicia y salud mental, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

González, M. y Barcaglioni, G. (2023b). El protocolo como instrumento de gestión colaborativa: La experiencia de la UNLP. Trabajo presentado en las Jornadas Haciendo Universidades Feministas, Universidad Nacional de La Plata.

González, M. y Barcaglioni, G. (2024). Transformar desde la experiencia situada: Construir y validar el conocimiento en clave feminista. Trabajo presentado en las VII Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos y V Congreso Internacional de Identidades: Desafíos feministas: Logros, confines y estrategias, 10–12 de julio de 2024.

Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Facultad de Psicología, UNAM. https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3005

Yanes Abreu, Z. (2012). Cómo ver el mundo desde el feminismo: Una reflexión sobre la objetividad científica. En *Memorias IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Género y Tecnología*.

Zaikoski Biscay, D., Valderrey, M., González, M. G., Barcaglioni, G. y Di Lelsi, A. (2024). Los protocolos de abordaje de las violencias en las universidades: Entre los progresos y las resistencias. En *XXIV Congreso Nacional y XV Congreso de Sociología Jurídica: Estado, derecho y fraternidad después del contrato*.

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Violencias de género, poder y producción de subjetividades en tiempos de crisis: un análisis de las presentaciones actuales

Mariana Alejandra González
marianaagonzalez10@gmail.com
Florencia Montiel Morales
florenciamontielmorales@gmail.com
Centro de Asistencia a la Víctima (CAV)
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Estado, políticas públicas, poder, crisis, presentaciones actuales.

«Hablar de la ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos».
Fernando Ulloa

«La crueldad no es solo el ejercicio malvado sobre el otro; es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro».
Silvia Bleichmar

Objetivos y encuadre

El presente trabajo propone un análisis situado de las manifestaciones contemporáneas de la violencia de género en el marco de crisis socioeconómicas recurrentes en Argentina, en particular, estableciendo un contrapunto entre la crisis del 2001 y el contexto crítico actual: el achicamiento del Estado y el vaciamiento de políticas destinadas al abordaje de las diversas problemáticas vinculadas a las violencias de género. A partir de nuestra práctica profesional en el campo socio-comunitario, repensamos como la cultura del malestar —retomando el planteo freudiano acerca del "malestar en la cultura"— se actualiza y complejiza ante el vaciamiento de los entramados institucionales.

La presente exposición se basa en el registro de campo, a partir de entrevistas de usuaries en el dispositivo de atención del Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género (CAV), programa de extensión de la Universidad Nacional de La Plata, perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. En el periodo del 2024 y primeros meses del corriente año, observamos un aumento en la demanda y presentación de casos de violencia de género críticos, en un contexto social acéfalo, con un vertiginoso retraimiento estatal y nuevas subjetivaciones en torno a la violencia, configurando nuevas formas de exclusión y resistencia.

Desarrollo

Para dar cuenta de la vinculación entre feminismos, violencias patriarcales y agenciamientos, es preciso recuperar los avances políticos, sociales y normativos que nos han acompañado desde el retorno de la democracia. Es por ello por lo que vale señalar que nuestro país cuenta desde hace dos décadas con un relevante marco normativo basado en legislaciones tanto internacionales como regionales que abordan el reconocimiento y protección de los derechos de las mujeres, compromisos asumidos por el Estado nacional frente a organismos internacionales. Así también, durante la última década ha sido pionero en sancionar leyes que

promueven y garantizan derechos a las mujeres y personas del colectivo LGBTIQ+ en nuestro país. Una de esas normativas centrales en el diseño e implementación de políticas públicas en materia de protección integral se constituyó a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrolles sus relaciones interpersonales que data del año 2009. Entre las directivas centrales de la ley, se encuentra la de contar con un organismo rector de políticas en materia de género, en tanto obligación del Estado Nacional. De allí que su existencia sea un reconocimiento simbólico y material de la importancia de los derechos de las mujeres y disidencias sexo-genéricas, en pos de reducir las brechas de género y erradicar las violencias en el territorio nacional.

La inscripción de las luchas históricas sostenidas por el movimiento de mujeres, LGBTIQ+ y feministas que confluyeron en 2015 en la manifestación del hartazgo y la emergencia en materia de violencias extremas hacia las mujeres como lo fue el movimiento Ni una Menos, aperturando a masivas expresiones contra las violencias heterocispatriarcales.

El contexto actual no solo expone la fragilidad institucional y el desmantelamiento subjetivo, interpelando el rol de lxs profesionales en contextos de emergencia; también da lugar a nuevas formas de exclusión y resistencia. Poniendo en evidencia un proceso de desmantelamiento subjetivo, instalando y naturalizando un discurso de odio, que cuestiona las conquistas feministas, avala la violencia y no visibiliza el aumento de femicidios en los últimos meses. Nos encontramos frente a un direccionado cambio de paradigma que significa un retroceso en relación con los estándares alcanzados por la normativa vigente en nuestro país. El deliberado cambio de denominación a las políticas públicas de abordaje en situaciones de violencia por motivos de género, ahora referidas a “víctimas de violencia y discriminación, en un marco de asistencia integral familiar”. De esta forma el Estado y el actual gobierno nacional denostan la conceptualización y reconocimiento de la desigualdad y violencia de género, en todas sus expresiones, y la reducción de la

violencia estructural basada en la relación jerárquica entre los géneros para únicamente reconocer la violencia familiar y la noción de "protección a la familia". Nos preguntamos entonces: ¿cómo se construyen acompañamientos que encarnen una política de la ternura en un contexto de despojo institucional y precarización de la vida? ¿Qué implica ejercer una práctica profesional transfeminista en un escenario de desamparo, donde lo político, lo afectivo y lo ético deben entrelazarse para sostener la vida?

La primera parte de este trabajo busca situar las coordenadas sociohistóricas que nos permiten dar cuenta de los procesos de organización de las mujeres durante la crisis económica, política y social del 2001, y que, frente a una ofensiva neoliberal, acuerpó desde abajo, a los feminismos populares. La experiencia colectiva de esos años posibilitó la multiplicación de experiencias que buscaron desafiar las condiciones de opresión ya impuestas por el sistema capitalista, colonial y patriarcal.

Este feminismo con raíz en los movimientos populares, inscribieron la participación de las mujeres en estos espacios como un lugar estratégico para pensar en cómo se vincula la producción de subjetividades, en tanto una marca histórica, dinámica, de construcción y producción colectiva, sostenida en el lazo social y comunitario. Ese tejido político, social que a partir de su resistencia favorecieron la organización y visibilidad de las mujeres en el escenario de lo común, donde la afectación de manera similar posibilita que aquello subsumido al espacio público, tome dimensión pública, y reconfigure el posicionamiento subjetivo, y de paso a un proceso de exigibilidad de derechos de las mujeres. En ese escenario de hace dos décadas, aparecen nuevos instituyentes dentro de los movimientos sociales: las mujeres.

La segunda parte de este escrito se propone realizar un análisis situado de los casos abordados por el Equipo de Atención de Centro de Asistencia a la Víctima (CAV). Este espacio surgido en el año 2012 convoca anualmente a la realización de pasantías para estudiantes avanzadxs y graduadxs de las carreras de Ciencias Jurídicas, Trabajo Social, Psicología, Comunicación Social, Ciencias Sociales y afines, ofreciendo un espacio de formación interdisciplinar desde la práctica profesional acompañada,

centrado en la escucha, asesoramiento jurídico gratuito y acompañamiento a personas que transitan situaciones de violencia de género, con el propósito de garantizar el ejercicio efectivo de derechos, y promover la autonomía de las personas que concurren, todo ello en el marco de una perspectiva de Derechos Humanos.

Como equipo nos encontramos en un contexto de desmantelamiento de políticas públicas nacionales en materia de género y promoción de la equidad. La configuración discursiva actual, nos encierra en una grieta ideológica desde la que planteamos la fragmentación de las instituciones, los vínculos y las subjetividades.

La imposibilidad del encuentro, la crueldad y el aniquilamiento del accionar crítico.

Destacamos dos elementos centrales para nuestro análisis, por un lado, la dimensión económica actual que lleva a una precarización de la vida en extremo. Desde la asunción de la nueva gestión nacional, la depreciación del poder adquisitivo entre lxs trabajadorxs más precarizadxs, entre ellas, las mujeres jefas de hogar. El impacto de la caída de los ingresos, y de las transferencias sociales, limita la posibilidad de las mujeres de proyectar una vida autónoma y distante de sus agresores. El agravamiento de la situación incluye las consultas por asistencia alimentaria, y las dificultades de asistencia al espacio de atención y acompañamiento psicosocial para aquellas que se ven impedidas de contar con presupuesto extra para la movilidad en transporte público. Por otra parte, se evidencia la ruptura de lazos sociales, y un marcado retraimiento de las organizaciones sociales y feministas, no solo acontecido por la falta de recursos para el acompañamiento comunitario a mujeres en situación de violencia, sino también a causa de la proliferación de discursos de odio contra dichas organizaciones. La soledad y falta de redes de sostén en sus espacios cotidianos, el desmantelamiento de lo simbólico, con el consecuente empobrecimiento subjetivo, termina sumiendo a muchas de las consultantes en La cultura de la mortificación, como la plantea Fernando O. Ulloa, haciendo estragos en el espacio vacío de las grietas que hacen eco de la resignación acobardada por los discursos patriarcales y de derecha, devorando la valentía y la alegría de la resistencia popular.

La tercera parte de este trabajo se propone como una instancia de lo que podemos llamar una escritura en crisis, una escritura devenida en sistematización de las experiencias de escucha, de acompañamiento, de armado de estratégias desde una formación ética y política feminista, inscripta en el paradigma de los Derechos Humanos. Rita Segato (2013) en La escritura en el cuerpo de las mujeres, analiza cómo las formas de violencia extrema hacia las mujeres, los feminicidios, constituyen una forma de comunicación, de escritura que revela la relación entre poder, violencia y territorio. Retomamos esos aportes para situarlos en la atención de casos de extremo riesgo que asistimos en el último año, como la crisis se inscribe con violencia en la vida cotidiana de quienes consultan en el espacio. Nos interesa situar aquí el entramado de experiencias que nutren al espacio, producto de nuestras múltiples inscripciones subjetivas, como trabajadoras de la salud, feministas, educadoras populares, prófugas del derecho, artistas, etc, no como un "manual de buenas prácticas en materia de abordaje de las violencias interpersonales y de género" , sino más bien, como una expresión de la multiplicidad de facetas que nos permiten de manera profesional,cuidada, artesanal, pensar junto a las consultantes formas de habitar otros mundos, menos crueles, menos estragantes con la vida.

Conclusiones

«Mi política está en mi cuerpo,
creciendo y expandiéndose en cada acto de resistencia».
Adrianne Rich

Este trabajo pretende recuperar los transfeminismos, desde una mirada epistémica y política, como horizonte ético de intervención y resistencia. En tiempos en los que el Estado se retira y las políticas públicas son desmanteladas, vaciadas y acotadas, insistir en acompañamientos desde la ternura no es ingenuidad, sino ejercicio de poder colectivo.

Estamos ante la presencia inédita de un Estado beligerante ante los propios colectivos a los que debe proteger. El sostenimiento de políticas de abordaje de la violencia de género en los últimos 18 meses ha representado un desafío colosal en la Provincia de Buenos Aires. Tanto la escasez de recursos provenientes del estado nacional, como el menosprecio que se instala en la agenda pública a las políticas denominadas de género, han impactado de manera directa en la vida de quienes asisten al espacio de asesoramiento del CAV.

Identificamos como coordenadas que atraviesan las consultas del CAV con mayor predominancia: la interrelación entre las manifestaciones cada vez más extremas de la violencia y la subjetividad de las mujeres con un alto impacto en su salud mental, la ausencia de recursos económicos y redes afectivas que posibiliten su autonomía en un plazo breve, y la falta de recursos comunitarios y estatales que acompañen procesos de atención integral en los campos de la salud y el acceso a la justicia.

Nombrar la violencia, inscribir sus mutaciones, y crear estrategias para la reparación afectiva y simbólica, es parte de una práctica que reconoce que no hay neutralidad posible frente al sufrimiento social.

Ante la indiferencia institucional, el agrietamiento social y el recrudecimiento de los discursos de odio, reafirmamos por qué, como plantea Chimamanda Ngozi Adichie,

"todxs deberíamos ser feministas". El feminismo siempre fue la respuesta, fue de donde nos armamos de herramientas para la comprensión y transformación de las violencias estructurales. También es el feminismo nuestra trinchera en tiempos en los que la crueldad hace estragos. Es desde el movimiento que históricamente nos refugió a las mujeres y diversidades, la ventana que nos invita a continuar la lucha por futuros posibles desde los vínculos, la justicia social y el cuidado mutuo.

Resistir la crueldad desde una ética de la ternura es también una forma de resistir y existir, desde una perspectiva que se compromete con la construcción colectiva de condiciones dignas de existencia.

Referencias

Adichie, C. N. (2015). *Todos deberíamos ser feministas* (J. Acevedo, Trad.). Random House Mondadori. (Trabajo original publicado en 2014).

Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra Editora.

Bleichmar, S. (2005a). *Instituciones estalladas: Los laberintos de la subjetividad*. Paidós.

Bleichmar, S. (2005b). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.

Cohen Imach, S. (2013). *Mujeres maltratadas en la actualidad: Apuntes desde la clínica y el diagnóstico*.

Equipo Latinoamericano de Justicia y Género y Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2024). *¿Libradas a su suerte? Políticas públicas contra la violencia de género en Argentina en los primeros 6 meses del gobierno de Javier Milei*. https://ela.org.ar/publicaciones-documentos/libradas-a-su-suerte/

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Tinta Limón.

Fernández, A. M. (2008). *Política y subjetividad*. Biblos.

Fernández, A. M. (s. f.). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En *Instituciones estalladas*. Eudeba.

Fernández, A. M. (2021). *Psicoanálisis: De los lapsus fundamentales a los feminismos del siglo XXI*. Paidós.

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).

Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón.

Gago, V. y Cavallero, L. (2021). *Una lectura feminista de la deuda*. Tinta Limón.

Korol, C. (2020). *Feminismos populares: Pedagogías y políticas*. Chirimbote.

Longo, R. (2012). *El protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales: Innovaciones y desafíos*. América Libre.

López, M. P. (2019). *Apuntes para las militancias: Feminismos, promesas y combates*. Estructura Mental a las Estrellas.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños; Tinta Limón.

Tajer, D. (2020). *Psicoanálisis para todxs: Por una clínica pospatriarcal, posheteronormativa y poscolonial*. Topía Editorial.

Ulloa, F. (1995). La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental. En *Novela clínica psicoanalítica* (cap. 5). Paidós.

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Violencias, subjetividad y grupalidad: la otredad como sostén

Marina Guiter
marinaguiter@gmail.com
Claudia Carpintero
seminariogenerotrsc@gmail.com
Red Provincial por Mujeres Libres de Violencias

Palabras claves: Violencia de género- arte- Mujeres- Infancias

Objetivos y encuadre

Analizar y problematizar los enfoques y estrategias feministas para el abordaje de las violencias por razones de género en el contexto de una institución comunitaria desde una mirada interseccional y situada.

Visibilizar experiencias de intervención desde una organización feminista comunitaria en la prevención, atención y reparación ante la violencia de género.

Identificar tensiones, obstáculos y resistencias dentro de la organización y sus profesionales y las personas usuarias del dispositivo en la implementación de propuestas para la salida de las violencias.

En cuanto al encuadre este trabajo se apoya en los aportes del feminismo interseccional, decolonial y comunitario; se articula con los conceptos de violencias

estructurales, simbólicas e institucionales; Se contempla la noción de respuesta institucional y resistencia feminista.

En tanto la metodología se trata de una investigación cualitativa mediante análisis de casos, entrevistas y reflexiones del equipo de profesionales y las usuarias del dispositivo. en el marco de una sistematización de experiencias organizativas comunitarias en clave de pedagogía feminista.

Desarrollo

Desde la Red Provincial Por Mujeres Libres de Violencias traemos una experiencia de trabajo comunitario propiciada por nuestra inclusión territorial, hecho que ordena la intervención, las prácticas y los debates que hacen que la tarea comunitaria se vea fortalecida tanto en proyección como en la calidad de las acciones, como en la mirada atenta, y profesional puesta en el campo.

La práctica cotidiana en el barrio y las posibles líneas de trabajo que allí se ponen a rodar, podemos pensarla, en tanto metáfora, como una construcción permanente, como si cada experiencia nos volviera a hacer revisar nuestros marcos, realizar ajustes y diseñar estrategias. Estas particularidades nos indican que las dinámicas construidas no permiten marcos cerrados

La intervención de la Red se realiza en un barrio de la Ciudad de La Plata, y este trabajo pone por escrito parte del impacto, en el proceso que atraviesan algunas mujeres, parte de ellas con crianzas a su cargo, en el camino hacia la salida de las violencias, una situación que no es lineal ni alcanzada plenamente y para siempre. Se trata de visibilizar y analizar la percepción de la realidad y de las situaciones vividas, mirar los matices, mirar con otra, analizar con otra o con otras para fortalecer, para encontrar puertas novedosas a fin de resignificar las experiencias dolorosas y traumáticas, que muchas veces arrasan la subjetividad, dejando a las personas en la mera repetición, y esta como una situación que se presenta, a ojos vista, natural,

dada e inmodificable. Propiciamos acciones y derroteros que permitan iniciar la resignificación y con ello modificaciones que impacten en el desarrollo de la vida.

Lo dicho nos permite avizorar, también ayudar, impactar en las subjetividades en un sentido en que se vean atravesadas de forma positiva mediante la participación en dispositivos o espacios de reflexiones con otras, una grupalidad comunitaria reflexiva que se va gestando y construyendo a través de propuestas artísticas y culturales populares en el esquema barrial.

Las herramientas que co-construimos son prácticas que en líneas generales las aportan ellas mismas, en tal sentido resaltamos la importancia de la producción manual, de la reunión alrededor del arte, de las actividades artísticas o artesanales, de la escritura y la lectura, como propiciadoras de espacios de pertenencia, identidad, reflexión alrededor de los proyectos de vida.

Se trata de espacios de reunión de mujeres, la ronda de mujeres es ancestral, una

forma que es parte de nuestra cultura “femenina”, desde la reunión para la cosecha, la reunión para el hilado, la ronda del tejido a la luz de las velas, todas las mujeres juntas a fin de ahorrar energía, espacios que nos recuerdan a las rondas de las Madres de Plaza de Mayo, una ronda con otra, una ronda en que escucho, me escuchan, abrazo, me abrazan y encuentro en la reunión un canal para la palabra, una ronda en que se descubre que las violencias, las fragilizaciones y las subalternizaciones son un hecho común a la condición de mujeres en la cultura occidental.

Por su parte Renée Kaës (1978) entiende al grupo como uno de los “apuntalamientos” posibles del psiquismo, además de la cultura y el cuerpo. Entiende el apuntalamiento como funcionamiento psíquico compuesto por mecanismos de apoyo, modelaje y transcripción. Entre el grupo y el cuerpo hay una relación de metáfora. El grupo, tanto como la cultura, son zonas de producción de identificaciones e ideales.

En tal sentido el Caso de P una trabajadora sexual, que alterna la prostitución con el cuidado de enfermos. llego al grupo en búsqueda de alimentos, y se quedó atrapada en el coro, un espacio que construimos alrededor del concepto de canto colectivo, P canta, dice que su padre también cantaba, lo cierto es que se involucra en el coro y empieza a participar en las actividades, de la Red, tales como ferias, meriendas barriales, P se constituye en la cantante de la Red, sin embargo, en la charla logra involucrarse en aprender a hacer atrapasueños, para esto ya logramos que venga una vez por semana. los encuentros, las lanas, las rondas de mates y las charlas derivan en su deseo de estudiar, cuestión que logra, dado que la Red lleva adelante un proyecto educativo de terminalidad (FINES), habiendo egresado en el 2024 y actualmente está cursando una licenciatura en arte en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Estimamos que el hecho de quitarle la carga prejuiciosa a su situación, de encontrarse con otras mujeres, de poner en palabra el deseo, dio por resultado que encontrara esa ventana de fuga de la situación de violencia.

En la misma línea está el caso T, una chica muy joven, inmigrante de un país vecino, que se había puesto de novia con un joven inmigrante también, pero que se encuentra preso en una cárcel bonaerense. La prisionización del novio, que trabajaba como carnicero, vivían juntos, la privo de “sostén” se acercó a la red hace cinco años, en búsqueda de alimentos, se involucró en las actividades de bordado,

venía sistemáticamente todas las semanas, construyó lazo con las mujeres de la red y con el equipo de profesionales. La participación en las actividades, la habilitación al deseo la llevaron a proponerse un plan alternativo de vida, algo pensado en mediano plazo, para encontrar un trabajo que le permita sostenerse y dejar la prostitución, hoy T, sostenida por un grupo está cursando el segundo año de una tecnicatura en seguridad e higiene e un instituto terciario. Pensamos que aquí el deseo se habilito por el camino del saber, y que la Red acompañó y acompaña cotidianamente ese proceso. T sigue en situación de vulneración de derechos, no obstante, está en camino de un cambio, y esto se relaciona a cambios subjetivos propiciado por el encuentro y el sostén.

El grupo proporciona este apuntalamiento que protege contra las ansiedades relacionadas a los hechos traumáticos, aún graves como los producidos por la violencia de género, permitiendo la elaboración colectiva. La expresión artística colabora en este proceso reforzando la palabra, o allí dónde la palabra no alcanza o aún no es posible a modo de juego, espacio transicional según Winnicott (1975).

Durante las actividades se propicia la conversación y en su discurrir van surgiendo anécdotas, fantasías e ideaciones como modo discursivo de creación de las mencionadas identificaciones e ideales. De esta manera el "dispositivo dispone" de acuerdo con Fernández (1989), y los profesionales de la Red guían con sus intervenciones y su presencia para la creación de un clima de intimidad y respeto mutuo que facilita la reflexión. La palabra, apoyada en la acción creativa, invita a cierto levantamiento de las defensas que permite que aparezca la herida de manera paulatina y cuidada, llevando a la reflexión que permitirá la resignificación, la "anécdota" se transforma en oportunidad de elaboración de lo traumático. A través del "chiste", la "broma", se puede soportar el acercamiento a lo doloroso, de la mano de la creación de lazos que tejen la trama del sostén colectivo. (Freud en "El chiste y su relación con lo inconsciente" (1943) menciona este matíz del chiste como vía regia al inconsciente pues es la presentación disfrazada (vía condensación y desplazamiento) de deseos, impulsos y conflictos que no pueden acceder a la consciencia de modo directo porque resultarían insoportables).

Llegados aquí, destacamos la importancia liminar a del trabajo multidisciplinar que al desarrollarse en red se vuelve inevitablemente interdisciplinario, porque las intervenciones se dan desde diferentes dimensiones y diferentes marcos teóricos que se coordinan entre sí para interpelar la problemática de la persona sujeto de la intervención, es en ese actuar donde cada saber disciplinar se juega pero es la grupalidad la que permite acciones más vigorosas, novedosas y, en cierto punto, osadas, dado que vamos por fuera del límite del saber disciplinar construyendo un saber enriquecido: el interdisciplinar. Este accionar no se realiza sin tensiones y sin debates porque se atraviesan los saberes más rigurosos que abrevan en el campo de

cada disciplina en particular, por tanto, todo debe ser discutido, tensado y modificado en conjunto. Esto proceso se da a través de "tormentas de debates" que no llegan a unificaciones ni conclusiones unívocas, pero sí a condensaciones u acuerdos temporales siempre abiertos, pensados, para transformarse luego en aproximaciones profundamente enriquecidas, que repercuten en las mujeres que acompañamos, pero además nos constituye como equipo dado que también somos, en tanto profesionales, modificadas en nuestro campo. Este proceso produce un modo de agrupamiento de estilo democrático o asambleario.

Kaës (1989) sostiene que nuestro psiquismo está constituido en parte por las instituciones y grupos que conformamos, a la vez que nosotros conformamos esas instituciones y grupos. El dispositivo creado le permite pensar y hablar, ella manifiesta su miedo a la muerte, trabajar ese miedo con otras que tienen otra mirada sobre la muerte le ha permitido a M aceptar que ese es un camino ineluctable, su temor al fin radicaba en su hija. Avanzar sobre el temor, hacerlo humano, verlo cara a cara le ha permitido comenzar a trabajar sobre la autonomía de su hija. En ese clima de intimidad respetuosa y acompañante se ha trabajado el deseo sexual en la "tercera edad" y también en la soledad, en contar cosas que, según sus palabras, "ni al psicólogo le cuenta".

Conclusiones

Podríamos detenernos en muchos más casos, pero lo cierto es que desde la Red traemos la reflexión respecto de la presencia en el territorio con sistematicidad con actividades artísticas y culturales como propiciadoras en la prevención y acción de la violencia de género, constituirnos como lugar de referencia barrial, como un centro de referencia afectiva y de sostén a través del trabajo desde la experiencia del trabajo interdisciplinar

Las mujeres y sus infancias sienten a la red como un lugar seguro, un lugar de puertas abiertas, donde se entra sin golpear, donde mujeres e infancias entran porque saben que son recibidos, escuchados y mirados con atención y objetividad.

En el mismo sentido, la sede de la Red ha podido constituirse en un lugar que invita a entrar dado que es un espacio colorido, amigable, lleno de producciones artísticas, porque M y otras mujeres lo han constituido así con sus producciones. Destacamos este doble movimiento en que la Red modifica y es modificada, lo que permite que se constituya en lugar de sostén y de subjetivación, de identificaciones potenciadoras. En momentos de "liquidez" como sostiene Bauman (2002), la Red se instituye en un lugar de solidez, de certeza para las mujeres y para las infancias, trabajando desde lo artístico y desde las intervenciones culturales co-construimos espacios que se ocupan de las subjetividades y el sufrimiento con un anclaje interdisciplinar.

Lo hacemos desde la interdisciplina, dado que el campo de las mujeres no puede ser abordado desde un único campo teórico, tal como sostiene Ana María Fernández (1989), planteamos como desde el difuso malestar se crean las condiciones subjetivas y objetivas para las transformaciones colectivas a nivel micro social y en tal sentido la importancia de las redes comunitarias y sus equipos técnicos como organizadoras de sentido y de resignificación de las experiencias de la violencia de género.

Referencias

Amorós Puente, C. (2014). *Salomón no era sabio*. Fundamentos.

Anderson, B. S. y Zinsser, J. P. (2007). *Historia de las mujeres: Una historia propia*. Crítica.

Ariès, P. y Duby, G. (1990). *Historia de la vida privada* (Tomo V: De la Primera Guerra Mundial a nuestros días). Taurus.

Ariès, P. y Duby, G. (1990). *Historia de la vida privada* (Tomo IX: La vida privada en el siglo XX). Taurus.

Bauman, Z. (1992). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Burin, M. (2002). *Estudios sobre la subjetividad femenina: Mujeres y salud mental*. Librería de Mujeres.

Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen.

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Nueva Visión.

Fernández, A. M. (1994). *La invención de la niña*. UNICEF Argentina.

Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias*. Nueva Visión.

Fernández, A. M. (2010). *La mujer de la ilusión: Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós.

Flandrin, J. L. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Crítica.

Fridman, I. (2019). *Violencia de género y psicoanálisis*. Lugar Editorial.

Goldstein, M. (2006). *Xenofobias, terror y violencia: Erótica de la crueldad*. Lugar Editorial.

Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Amorrortu.

Lenarduzzi, Z. (2010). *Figuras de la madre y fondos de lo materno: Subjetividad y poder en situaciones de incesto paterno-filial*. Librería de Mujeres Editora.

Pacheco, G., Torres, I. y Tojo, L. (2004). *Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional*. Instituto Argentino de Derechos Humanos.

Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.

Velázquez, S. (2010). *Violencias cotidianas, violencia de género: Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós.

Winnicott, D. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Laia.

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Tejer redes, insistir en los cuidados, resistir en los vínculos: reflexiones situadas de una práctica institucional en riesgo

Maru Lamponi Tappatá
Eliana Rojas
Antonela Peres
Ana D'Ovidio
udapresidencia@gmail.com
Unidad de atención y prevención de las violencias por razones de género, Presidencia
Dirección de Políticas de Género y Diversidad Sexual
Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: violencias por razones de género, intervención profesional, crueldad, resistencias.

Objetivos y encuadre

A modo de introducción

Este escrito surge en continuidad con la ponencia titulada "Desafíos y resistencias en el abordaje de las violencias por razones de género en el ámbito universitario.

Experiencia del trabajo colectivo del equipo técnico de la UDA Presidencia UNLP", donde nos propusimos reflexionar en torno a las políticas de género y disidencias sexogenéricas implementadas en el marco de la Universidad Nacional de La Plata, a diez años de la creación del Programa Institucional contra la violencia de género (2015). Decidimos aquí retomar y ampliar aquellas reflexiones situadas que anuden ese trabajo compartido, realizado desde el equipo técnico-profesional interdisciplinario específico de la UDA Presidencia, a la coyuntura actual. Un escenario social, político y económico que entendemos como adverso, marcado por un profundo retroceso en materia de derechos, caracterizado por cierta incertidumbre, y profundamente movilizador; que exige (re)pensar colectivamente, sostener redes y resistir en/desde lo vincular e institucional.

Partiremos de enunciar el posicionamiento del gobierno nacional actual en materia de derechos de mujeres y disidencias sexogenéricas, particularmente en lo que respecta al abordaje de las violencias por razones de géneros, cuyas políticas (o el retroceso en torno a las mismas) se materializan en prácticas crueles y violación de los derechos humanos. Luego, nos detendremos a pensar qué nos está pasando como equipos técnicos, como trabajadoras/es, como profesionales que asumimos el compromiso de acompañar a quienes atraviesan situaciones de violencia, reflexiones que, si bien recuperaran apreciaciones generales, es decir atravesamientos que estamos pasando equipos técnicos que trabajamos en la temática en general, aquí serán compartidas, situadas desde nuestro lugar, el ámbito universitario. Nos interpela, y aquí queremos compartir desde preguntas, reflexiones, temores; y también apuestas y prácticas de resistencia que, desde los equipos técnicos, aún en condiciones de precarización y desfinanciamiento, continuamos construyendo y fortaleciendo cotidianamente.

Desarrollo

Cronología de una crueldad planificada: el desmantelamiento de las políticas como violencia estatal

Desde la asunción del actual gobierno nacional, encabezado por el presidente Javier Milei, se han sucedido retrocesos sistemáticos en materia de políticas de géneros. Se desató una ofensiva directa contra los marcos institucionales de protección y promoción de derechos conquistados en las últimas décadas. En particular, el vaciamiento de estas políticas fue uno de los blancos más inmediatos y evidentes. Algunas de las decisiones más graves y elocuentes pueden ordenarse en una cronología de desmantelamiento:

Diciembre 2023: Eliminación del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, degradado a Subsecretaría dentro del Ministerio de Capital Humano, sin presupuesto propio ni autonomía. Se despidió al 80% del personal técnico.

Enero 2024: Eliminación del programa “Acercar Derechos”, que garantizaba atención integral y acompañamiento territorial en situaciones de violencia por motivos de género. Cierre de líneas telefónicas y oficinas provinciales.

Febrero 2024: Suspensión de convenios con provincias y municipios para el sostenimiento de hogares y refugios para mujeres y personas LGBTTTIQNB+ en situación de violencia.

Marzo 2024: El vocero presidencial califica públicamente las políticas de género como parte del "adoctrinamiento ideológico" del kirchnerismo. Se cancela el envío de fondos a promotoras/es territoriales de género. Se difunden videos donde se ridiculizan expresamente conceptos como “femicidio” o “patriarcado”.

Abril 2024: Eliminación de partidas destinadas a la Educación Sexual Integral (ESI). Se interrumpe la capacitación de docentes, se retiran cuadernillos oficiales y se ordena la “revisión ideológica” de los contenidos escolares. Se refuerza el discurso de sectores antiderechos que señalan a la ESI como “adoctrinamiento sexual”.

Mayo 2024: Se disuelve el Consejo Federal para el Abordaje de Femicidios, Travesticidios y Transfemicidios. Se revoca por decreto la resolución que

garantizaba la implementación del Cupo Laboral Travesti Trans en organismos nacionales.

Junio 2024: Cierre definitivo del Observatorio "Ahora que sí nos ven" y eliminación del financiamiento al Registro Nacional de Femicidios. La Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género queda sin personal técnico ni líneas de intervención activas.

Julio 2024: Eliminación de financiamiento a las campañas preventivas de violencia en medios públicos. No hay más campañas oficiales del Estado contra el abuso sexual infantil ni contra la violencia doméstica.

Agosto 2024: La ministra de Capital Humano declara en una entrevista radial que "el Estado no tiene por qué entrometerse en relaciones privadas". Las escasas denuncias que llegan al nivel nacional no reciben respuesta ni derivación.

Septiembre 2024: Retroceso alarmante en derechos sexuales y reproductivos. Se promueven objeciones de conciencia institucionales.

Octubre 2024: Denuncias masivas de despidos arbitrarios de trabajadoras y activistas feministas en diversos organismos del Estado.

Noviembre 2024: La Subsecretaría de Género queda acéfala. No hay designaciones técnicas ni funcionarias/es a cargo. Las redes de acompañamiento institucional caen en informalidad o son asumidas por universidades, ONGs o militancia feminista sin financiamiento.

Diciembre 2024 - marzo 2025: Aumentan los femicidios, pero no hay registros oficiales. Las organizaciones de la sociedad civil comienzan a construir relevamientos alternativos. El gobierno minimiza las cifras y responsabiliza a las víctimas. Se promueven discursos estigmatizantes hacia mujeres y disidencias, reforzando estereotipos.

Abril - mayo 2025: Se profundiza el aislamiento institucional de las políticas de género. Ya no existen políticas estatales a nivel nacional para realizar denuncias, solicitar asesoramiento o iniciar procesos de acompañamiento. La ausencia de políticas públicas es completa. Todo el peso del abordaje recae sobre las provincias, municipios y, en muchos casos, universidades y organizaciones sociales que —sin recursos— intentan sostener prácticas de cuidado y reparación.

Este proceso no puede ser leído únicamente como un recorte presupuestario o una reorientación del gasto público, ni implica solamente un retroceso institucional. Se trata en realidad de una decisión política deliberada de desmantelar las herramientas de protección de derechos de los grupos poblacionales históricamente invisibilizados y vulnerados, legitimando formas de violencia estructural que impactan de forma directa en la vida de mujeres y personas LGBTTTIQNB+ de todas las edades. Es una política de crueldad, una forma planificada de abandono institucional, que no solo busca invisibilizar las violencias por razones de géneros como problemática social estructural, sino que también deslegitimar los marcos conceptuales, las voces y los espacios que históricamente las denuncian y abordan.

Implosiones cotidianas: ¿qué nos pasa como equipo en este contexto? Y nosotres, ¿dónde quedamos?

En este contexto nacional adverso, de despojo y retrocesos, nos encontramos tensionades/as en dicha tarea. El trabajo cotidiano de quienes formamos parte de equipos institucionales que abordan estas violencias se torna cada vez más desafiante. Nos toca sostener, con recursos escasos, una tarea que ya de por sí implica una enorme carga ética, política y emocional. A su vez, las demandas crecen y se complejizan, mientras nos atraviesa la incertidumbre, los temores, la precarización laboral. ¿Cómo sostener el acompañamiento en este contexto? ¿Cómo cuidar y ser cuidades sin presupuesto, sin respaldo, sin políticas públicas nacionales que habiliten o respalden nuestra tarea? ¿Cómo sostener la escucha cuando nuestros

propios contextos están atravesados por el miedo, la precarización y la desprotección?

No se trata solo de una parálisis o de una pérdida de sentido, sino de un momento de tensión colectiva donde lo que conocíamos como horizonte se ve resquebrajado, y lo nuevo no emerge del todo aún. El impasse, como tiempo de crisis y malestar, no anula la potencia vital, pero sí nos obliga a habitar la zona incierta donde los sentidos y las metodologías de nuestras prácticas deben ser revisados, redefinidos, reconstruidos de algún modo. Y también nos obliga a defender palabras y discusiones que pensábamos que "ya estaban ganadas, instaladas socialmente", pero lamentablemente el contexto nos dice que no es tan así, que debemos volver a lo que creíamos "pasado ganado", y dar viejas-nuevas luchas.

> Las decisiones sobre las palabras son decisiones sobre utilidad: usamos las palabras que son útiles, las que llegan más lejos, o las que te permiten transmitir un mensaje. (...) Tenemos que repetir los términos porque no los están convirtiendo en práctica, y como no los convierten en práctica tenemos que seguir repitiendo los términos. (Sara Ahmed, 2021).

En este escenario, lo que se vive aún no es un estallido evidente sino una implosión silenciosa (Gago y Barttolotta, 2023) de los lazos institucionales, de las tramas de contención estatal, de los marcos simbólicos que nos permitían sostener ciertos "sentidos / concepciones comunes" y cierta protección ante las mencionadas violencias. Se trata de una forma de descomposición social que opera hacia adentro, que busca fragilizar los vínculos, intensificar el aislamiento y erosionar las condiciones materiales, afectivas, simbólicas y subjetivas de quienes trabajamos en estos espacios institucionales de acompañamiento.

Sin embargo, este panorama no cancela toda posibilidad. Los afectos resultan una de las dimensiones más transformadoras de la política. La bronca, la ternura, la empatía, el miedo no son síntomas o señales de debilidad, sino material sensible de lo colectivo. Son expresiones de aquello que aún nos vincula y nos moviliza. Desde

esta perspectiva, apostar a politizar los vínculos a través de la escucha activa, el cuidado, la construcción de redes, no es asistencialismo, sino una táctica de resistencia. Frente a la precariedad de la vida, sostenemos con afectos. Y eso es político.

> En esa interpelación mutua entre teoría y práctica, es fundamental que se pongan en juego la mayor cantidad de modos de aproximación al conocimiento, y que junto a la racionalidad, tan colonizada por los procesos educativos y comunicativos hegemónicos, estén también presentes la afectividad, los sentimientos, las intuiciones, los sentidos (Korol, 2016, p.23).

Sentimos entonces la necesidad urgente de pensarnos colectivamente. De detenernos, revisar y (re)pensar nuestras prácticas, poner en palabras el temor, el cansancio, la bronca. Pero también de afirmar la convicción que aún nos convoca: desde una escucha activa, una perspectiva ética, transfeminista, interseccional y de derechos humanos. Porque sabemos/entendemos que lo institucional, puede ser refugio o trinchera. Y porque, a pesar del desmantelamiento, seguimos haciendo de nuestro lugar de trabajo un espacio donde las violencias pueden ser nombradas, problematizadas, desnaturalizadas, abordadas con sensibilidad, seriedad y compromiso ético-político.

Las universidades públicas, a pesar de tensiones y contradicciones, se han convertido hoy en uno de los pocos espacios donde aún se sostienen políticas de género y disidencias sexogenéricas. Este escenario nos interpela a reforzar redes interinstitucionales, a fortalecer estrategias colectivas y construir nuevas, a buscar apoyo en otres compañeres, en otras experiencias, en los activismos y en las luchas.

Frente al intento sistemático de romper lazos y desarticular lo colectivo que permiten sostener(nos), nuestra propuesta es doble: cuidar y resistir. Sabemos, cómo se plantea desde los feminismos y transfeminismos populares, que cuidar es una práctica política. Y resistir, hoy más que nunca, también lo es. Nos sostenemos en los afectos, los encuentros con otres, las charlas entre el equipo, luego escucha

compleja, las risas cómplices que alivian la sobrecarga emocional de nuestra labor, los espacios de formación donde podemos seguir pensando juntes. En la certeza, a veces silenciosa, de que no estamos soles.

Tejer redes se vuelve una estrategia; no solo para los abordajes de cada una de las situaciones, sino también para el sostén de los equipos y de cada une de les profesionales que los integran. Redes que nos permitan compartir recursos, conocimientos, estrategias, experiencias, cuidados. Y también es estrategia las calles, continuar presentes en ellas como trabajadoras/es, como sujetas/es políticxs como parte de un amplio movimiento que resiste, que no retrocede.

"El diálogo de saberes -en realidad el diálogo entre portadoras/es de diferentes saberes- es una dimensión fundamental, no solo de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, sino también de los procesos de conocimiento, investigación, interpretación y transformación de la realidad. No hay pedagogía emancipatoria que no tenga como base el diálogo" (Korol, 2017, p.11).

Porque frente al cinismo estatal, frente a los discursos que nos llaman "ñoquis", woke o ideología de género, adoctrinadores, respondemos con trabajo cotidiano, con vidas acompañadas y con redes que cuidan. Respondemos con la política del afecto como herramienta transformadora, con ternura como trinchera y con convicción como táctica.

Conclusiones

Nuestra intención en este escrito no fue solo enumerar, a modo de denuncia o evidencia, el vaciamiento sistemático de estas políticas a nivel nacional, sino también compartir cómo este desmantelamiento impacta en nuestras prácticas cotidianas como trabajadoras/es que acompañamos situaciones de violencia por razones de géneros en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos duele, nos enoja, nos interpela; pero también nos moviliza a seguir. Elegimos continuar acompañando desde una ética-política situada, transfeminista, interseccional. Con todas las limitaciones que este contexto impone, pero también con toda la potencia y convicción que una lucha histórica que no empezó con nosotres/as, pero que seguimos habitando y construyendo. No es fácil para ningún equipo, implica un gran desafío, desgaste, cansancio, riesgos. Pero también sabemos, y seguiremos creyendo, en la potencia de lo colectivo. En las redes que sostienen, en las alianzas, en los vínculos que reponen sentido cuando todo parece vaciarse.

Seguiremos insistiendo, trabajando, activando, en la importancia de las políticas de cuidado para que todes podamos acceder al derecho a vivir una vida libre de violencias. Porque estas violencias no se resuelven desde la negación, ni la individualización, ni la criminalización, ni la patologización. Mucho menos desmantelando o "achicando" el Estado.

Lo que deseamos es otra cosa, sostener la vida en común. Construir un presente habitable por todes/as. Seguir creyendo, y accionando / actuando, desde el deseo de un mundo más justo, donde nuestros cuerpos, nuestras identidades y nuestras historias dejen de quedar por fuera de lo que las violencias estructurales insisten en excluir de aquello que delimitan como "vidas que valen ser vividas". Ese horizonte siempre estuvo y sigue estando. Y mientras exista, vamos a seguir también nosotres/as.

Referencias

Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.

Gago, V. y Barttolotta, L. (2023). *Implosión: Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad*. Tinta Limón.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. En *Feminismos populares: Pedagogías y políticas* (pp. 15–25). América Libre.

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Abordaje de las Violencias por razones de género en la Universidad: desafíos y discusiones

Gonzalo Nicolás Molina
molina.gonzalo@uader.edu.ar
Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras claves: violencias, protocolo, desafíos actuales, violencia digital-telemática.

Objetivos y encuadre

El objetivo de esta presentación es dar a conocer la experiencia de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en torno al abordaje de las violencias sexistas. El encuadre previsto es realizar una breve descripción y desarrollo institucional y culminar con nudos problemáticos y preguntas en torno a desafíos con los que nos enfrentamos en dicha tarea.

El Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos fue creada por Resolución Nº 047/2021 de la FCVyS y funciona dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (UADER). Dentro de sus funciones principales se encuentra la promoción de los Derechos de las mujeres y del colectivo LGBTTTQPNB+; y la atención de situaciones de violencia y discriminación por razones de género, diversidad sexual expresión e identidad de género y orientación sexual. Todo ello en

consonancia con la legislación internacional, nacional y local con enfoque de Género y Derechos Humanos y el Protocolo de Actuación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos Frente a las Violencias y Conductas Discriminatorias en todas sus expresiones (Res. N° 382/2016). Este último constituye el marco regulatorio de actuación establecido para la Universidad ante las violencias y las conductas discriminatorias que emerjan o se detecten en la misma.

Entre los principales objetivos del Protocolo se destaca la restitución de los derechos humanos vulnerados ante situaciones de violencia y discriminación que afecten a la comunidad universitaria, a través de un procedimiento de asesoramiento, contención, asistencia y/o derivación pertinente, eficaz y eficiente.

Desarrollo

En la Universidad Autónoma de Entre Ríos contamos con un protocolo de abordaje de las violencias desde el año 2016, bajo la Resolución de CS 382/2016, que busca abordar y erradicar las situaciones de violencia y discriminación en todas sus expresiones. Desde el equipo de trabajo que me toca coordinar tenemos la responsabilidad de intervenir en aquellas situaciones de violencia y discriminación basadas en razones de género, protegiendo a mujeres y LGBTTTIQPNB+.

Cuando redactamos el protocolo en 2016 formábamos parte del Programa de Género, Diversidad Sexual y Derechos del rectorado de la universidad, con la tarea de diseñar, implementar y coordinar acciones y políticas con las diferentes facultades y con un potente sentido de cooperación y articulación con la comunidad y el territorio; hoy en día nos encontramos trabajando desde el área de Género, Diversidad Sexual y Derechos de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud dependiendo directamente del vicedecanato.

En este sentido, desde 2019 nos encontramos en la tarea. El área lleva adelante la implementación del mencionado protocolo, la implementación continua y permanente de Ley Micaela, las Asesorías en Salud Sexual, Reproductiva y No

Reproductiva y la puesta en funcionamiento de la Red de Referentes de Género por Sede, el espacio Inter-secretarías para la Transversalización de la Perspectiva de Género y la Mesa Estudiantil de Género. En todas estas estrategias, la detección, debida canalización y abordaje de las violencias y discriminaciones es una tarea transversal, atendiendo a la urgencia que amerita, sin dejar de entender que las políticas de género no pueden agotarse en el abordaje de las violencias.

La existencia de un protocolo de abordaje de las violencias en una facultad universitaria es una herramienta fundamental para construir espacios seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos de toda la comunidad académica. En primer lugar, cumple un rol clave en la prevención y concientización al promover una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la no discriminación. A través del protocolo, se visibilizan las distintas formas de violencia —como las violencias de género, simbólicas, sexuales o institucionales— y se reafirma que no tienen lugar dentro del ámbito universitario.

Este tipo de instrumentos garantiza la protección de derechos de todas las personas que integran la comunidad universitaria, ya sean estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio o autoridades. Contar con un protocolo significa reconocer el derecho de cada persona a transitar y habitar la universidad en un ambiente libre de violencias. A su vez, se protege especialmente a quienes se animan a denunciar o a pedir ayuda, evitando su revictimización y asegurando un acompañamiento adecuado.

El protocolo también proporciona un marco de actuación claro y transparente, establece procedimientos, responsabilidades, plazos y canales específicos para la recepción, abordaje y seguimiento de situaciones de violencia, lo que brinda seguridad tanto a quienes denuncian como a quienes intervienen institucionalmente. Esta claridad fortalece la legitimidad de las acciones institucionales y permite dar respuestas más efectivas y coherentes.

Otro aspecto fundamental es que el protocolo contribuye al acceso a la justicia y a la reparación. Al existir un canal formal dentro de la propia facultad, se facilita que las personas afectadas encuentren un primer espacio de escucha, contención y acción sin necesidad de recurrir directamente a ámbitos externos. Además, permite activar medidas de protección, acompañamiento o reparación, tanto simbólicas como materiales, en función de cada caso.

Desde una perspectiva institucional, disponer de un protocolo fortalece la universidad en su conjunto. Mejora la confianza en sus estructuras internas, demuestra un compromiso real con los derechos humanos y con la igualdad de género, y promueve transformaciones estructurales y culturales que desnaturalizan prácticas jerárquicas, sexistas o discriminatorias. Finalmente, cabe destacar que los protocolos responden también a obligaciones legales vigentes, como las establecidas por la Ley N.º 26.485 de Protección Integral contra la Violencia hacia las Mujeres, la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género, y la Ley de Educación Superior, así como por normativas propias de la universidad.

En suma, un protocolo de abordaje de las violencias no sólo permite actuar ante situaciones concretas, sino que constituye una herramienta estratégica para construir una universidad más justa, igualitaria y comprometida con los derechos de todas las personas.

Algunos datos estadísticos

Lugar y Fecha del informe: Paraná, 31 de mayo de 2024. Fecha de corte: 28 de mayo de 2024.

1. Personas atendidas por el equipo interdisciplinario del área de género, diversidad sexual y derechos por características de la demanda. Año 2022-2024.

1.1 Tabla cantidades de personas atendidas

Características de la demanda	2022	2023	2024
Discriminación por razones de género	0	0	0
Violencias por motivos de Género	11	14	7**0*
Otro	9	8	2
Totales	20	22	9

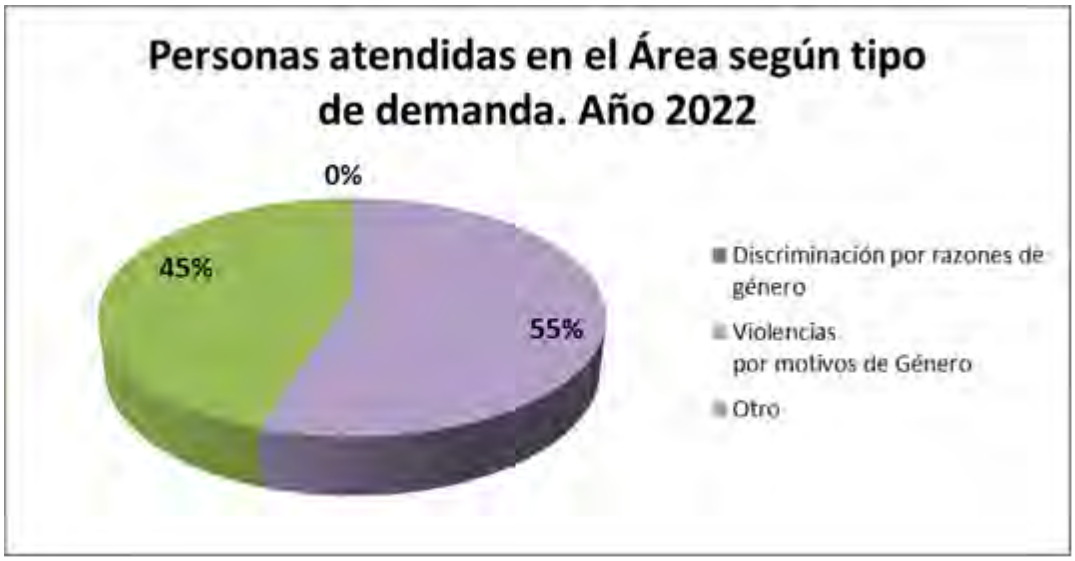
Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

1.2 Gráfico características de demanda por año.



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

1.3 Gráfico – porcentajes año 2022



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022.

1.4 Gráfico porcentajes año 2023



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022.

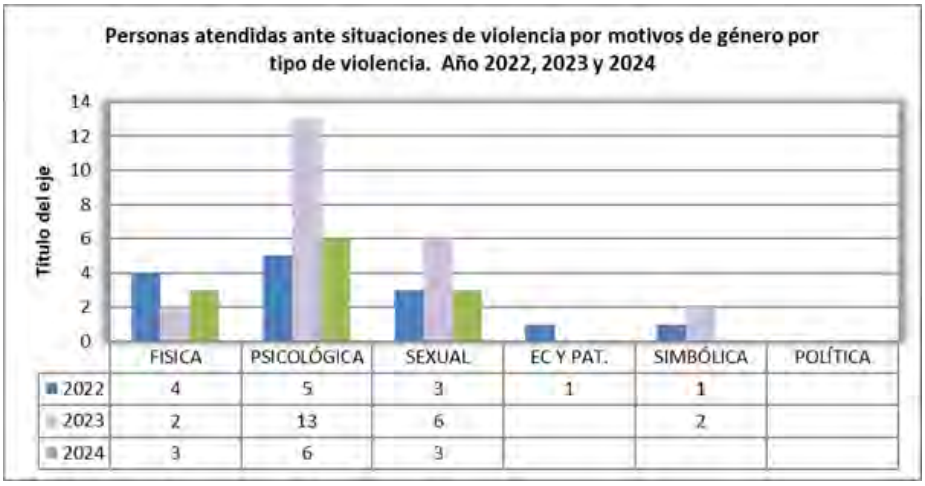
1.5 Gráfico porcentajes año 2024



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2024 (del 01/01/2024 al 28/05/2024).

2. Personas atendidas ante situaciones de violencia por motivos de género por tipo de violencia. Año 2022-2024.

2.1 Gráfico tipos de violencia (Ley 26.485) cantidades por año.



	FISICA	PSICOLÓGICA	SEXUAL	EC Y PAT.	SIMBÓLICA	POLÍTICA
2022	4	5	3	1	1	
2023	2	13	6		2	
2024	3	6	3			

Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2024 (del 01/01/2024 al 28/05/2024).

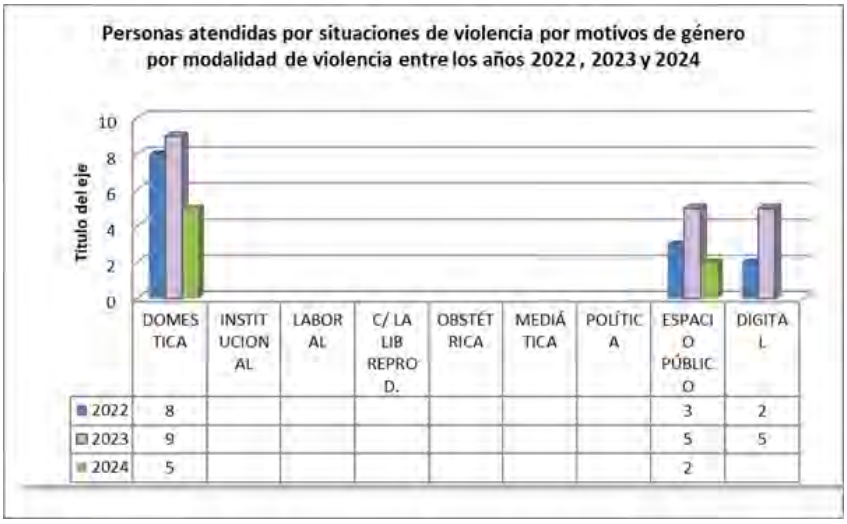
2.2 Porcentajes tipos de violencia (ley 26.485)



Fuente: Registro de intervenciones. Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

3. Personas atendidas en situaciones de violencia por motivos de género por modalidad de violencia. Año 2022-2024.

3.1 Gráfico modalidades de Violencia (Ley 26.485) cantidades por años.



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

3.2. Gráfico Porcentajes Modalidades (Ley 26.485)



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

4. Edades de las víctimas de situaciones de violencia por motivos de género atendidas. Año 2022-2024.

4.1 Gráfico Edades



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

5. Género de las víctimas de violencias por razones de género atendidas por el área entre los años 2022- 2024.

5.1 Género



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

6. Claustro a los que corresponden las personas atendidas por motivos de género atendidas por el área entre los años 2022- 2024

6.1 porcentajes por claustros



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

7. Carreras que cursan las víctimas de violencias por motivos de género cuya situación fue abordada por el área

7.1 Gráfico porcentajes carreras FCVYS



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

8- sedes a las que pertenecen las personas atendidas por el área en situaciones de violencias por motivos de género.

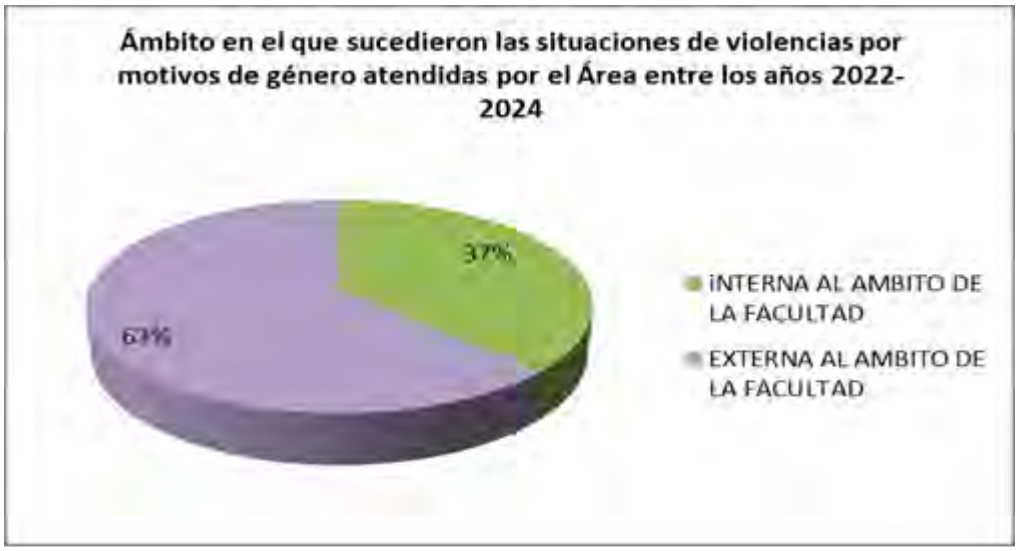
8.1 Gráfico con porcentajes de sedes FCVYS



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024.

9. Ámbito en el que sucedieron las situaciones de violencia por motivos de género atendidas por el área entre los años 2022- 2024

9.1 Gráfico porcentajes ámbitos en los que se ha perpetrado la violencia.



Fuente: Registro de intervenciones Área de Género, Diversidad Sexual y Derechos. FCVyS. Año 2022-2024

Implementación de Ley Micaela como estrategia de visibilización del espacio y posibilitador de detección y denuncias:

Micaela García fue estudiante de nuestra Facultad, por lo que su bandera y legado son parte fundante de nuestra identidad organizacional y el compromiso que ello implica en la perspectiva de género y en la efectiva y completa implementación de la capacitación en género y violencia contra las mujeres, siendo nuestra universidad la primera en adherir a la ley 27.499 y nuestra facultad la que implementa la

capacitación a todos los claustros, de manera transversal y permanente, al mismo tiempo que representa a la universidad en el observatorio de ley micaela de la provincia y dicta las capacitaciones que por convenio se dan a organismos provinciales y municipios de Entre Ríos.

De la experiencia de implementación de Ley Micaela en todas las carreras de todas las sedes y en todas las comisiones en el ingreso a la facultad surge que la mayoría de las consultas, asesoramientos y denuncias en el marco del protocolo se dan por estudiantes de primer año.

Así mismo es dable destacar que durante el desarrollo de los módulos previstos, el de violencia por razones de género suele ser el más debatido y cuestionado, comprendiendo la necesidad vigente de trabajar en el tema.

Escasas denuncias de personas LGBTTTIQPNB+:

De las estadísticas que surgen de la casuística de implementación del protocolo llama la atención la nula activación de este por parte de personas LGBTTTIQPNB+ que vivan situaciones de violencia o discriminación en base a su orientación sexual, identidad de género, corporalidad o expresión de género, lo que nos hace preguntarnos si las mismas no se dan, o si nuestro protocolo presenta barreras simbólicas o materiales para ser considerado como una herramienta válida en este sentido.

Mayoría de denuncias entre pares: los grupos de WhatsApp y sus dificultades:

Resulta llamativo que las situaciones en las que se requiera intervención en su mayoría sean entre estudiantes de los primeros años y a raíz de situaciones de conflictividad vividas en y a partir de los grupos de WhatsApp que se constituyen con los fines de intercambiar información académica.

Resulta un desafío la intervención en tanto las relaciones y situaciones se dan en ocasión de los vínculos construidos en el marco de la facultad, pero en ámbitos virtuales de autogestión de quienes participan, dándose situaciones de asimetría de

poder, amenazas, restricción de la información, expulsión, exclusión, violencia psicológica, potencialidad de violencia física; que requieren de acciones e intervenciones novedosas de nuestra parte.

Conclusiones

En este contexto nacional, social y cultural es imprescindible preguntarse acerca del rol de las universidades en la detección, prevención, abordaje y erradicación de las violencias. Resulta llamativo que el mayor porcentaje de abordajes del equipo se deben a violencias que las mujeres sufren por fuera del ámbito académico pero que afectan su vida universitaria.

Los momentos de crisis aumentan y recrudecen las violencias al mismo tiempo que contamos con menos recursos institucionales para hacerles frente, lo que complejiza el abordaje.

Un protocolo como el nuestro, amplio y sin restricciones es un elemento fundamental para poder dar lugar a las múltiples manifestaciones de las violencias, y sus características coyunturales.

A 10 años de sancionada la Resolución aún queda mucho por hacer en la profundización de esta herramienta, a sabiendas de que mantener dimensiones reflexivas y creativas frente a la urgencia puede parecer imposible de realizar, pero con la firme convicción de que son las desigualdades y violencias más profundas las que despiertan la imaginación política feminista y la praxis creativa.

Por último recalcar que la atención a las violencias por razones de género no es un tema menor, hiperespecializado o subsidiario, sino que versa sobre el núcleo duro de las desigualdades basadas en los roles y estereotipos de género, trabajar en violencias es fortalecer la democracia, aportar a la paz y la cooperación, honrar acuerdos y cooperaciones internacionales y multilaterales, revelarse a las asimetrías de poder y éticamente construir sociedades más justas, equitativas e igualitarias,

ofreciendo nuevas oportunidades de transformación incluso a quienes ejercen violencia. El abordaje de las violencias es una práctica ética con profunda fe en los Derechos Humanos y con una amplia capacidad de transformar relaciones humanas, institucionales y sociales.

Referencias

Barrancos, D. (2016–2017). *Violencia de género*. Argentina.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2014). *Ordenanza N.º 038/2014: Declara a la Universidad libre de discriminación por expresión e identidad de género*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2015). *Ordenanza N.º 057/2015: Establece el régimen de licencias por maternidad y paternidad*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2016). *Resolución N.º 382/2016: Establece el protocolo de actuación frente a las violencias y discriminaciones en todas sus expresiones*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2019a). *Resolución N.º 004/2019: Adhiere a la Ley Nacional N.º 27.499 de capacitación en género y violencias contra las mujeres (Ley Micaela)*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2019b). *Resolución N.º 115/2019: Establece la licencia especial por violencia de género*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2019c). *Resolución N.º 147/2019: Establece la obligación de exhibir la bandera del orgullo LGBTTTIQP+ en efemérides del movimiento*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2019d). *Resolución N.º 438/2019: Establece la capacitación obligatoria en género y violencias contra las mujeres a estudiantes ingresantes*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2019e). *Resolución N.º 510/2019: Propone el uso libre y opcional del lenguaje inclusivo*.

Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2020). *Resolución N.º 218/2020: Establece valorar los antecedentes en género y derechos humanos en concursos para cargos universitarios*.

Red Universitaria de Género y Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). *Informe final: Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino*.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y status en la etiología de la violencia*(Serie Antropología, N.º 334). Universidad de Brasilia.

Torlucci, S., Vázquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: Políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM*.

Vázquez Ramos, A. y González Graciela López. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: Elementos para el estado de conocimiento. *Nueva Época, 2*.

Eje temático 4
Violencias patriarcales: interpelaciones y agencias feministas.

Primeros resultados del relevamiento de situaciones de violencia de género y discriminación en el ámbito universitario: el caso de la UNICEN

Graciela Vallejos
Micaela Bigalli
micaela.bigalli@der.unicen.edu.ar
Gisela Giamberardino
g.giamberardino@gmail.com
Área de Políticas de Género
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)

Palabras claves: violencias de género; encuesta; producción de datos; comunidad universitaria; políticas inclusivas.

Objetivos y encuadre

El 3 de junio de 2024, en el marco del noveno "Ni Una Menos", las Consejerías en Género, pertenecientes al Área de Políticas de Género de la UNICEN, emprendimos un relevamiento sobre situaciones de violencia, acoso y/o discriminación por motivos de género en el ámbito universitario. El mismo se realizó a través de una encuesta anónima dirigida a estudiantes, docentes y nodocentes de nuestra comunidad

universitaria. Durante las actividades del 8 de marzo del 2025 presentamos el informe preliminar donde sistematizamos los datos obtenidos de la encuesta realizada.

Este proceso de indagación tuvo como objetivo identificar y analizar las experiencias de violencia, acoso y/o discriminación por género u orientación sexual en la comunidad académica de la UNICEN. Además, buscó generar datos actualizados para el diseño de políticas institucionales más inclusivas y equitativas

Desarrollo

La UNICEN es una Universidad Pública regional con tres sedes y una subsede en el centro de la Provincia de Buenos Aires, lo que presenta desafíos importantes tanto para la recolección de datos como para futuras acciones de prevención, asistencia y erradicación de las violencias por motivos de género.

Esta encuesta tuvo como propósito relevar situaciones de violencia y discriminación por razones de género y orientación sexual, ocurridas tanto en espacios presenciales como virtuales dentro del ámbito universitario. Los datos recopilados proporcionaron una base crucial para dimensionar la problemática actual y permitieron evaluar las brechas en la aplicación de políticas de prevención y asistencia, como las capacitaciones obligatorias de la Ley Micaela y el “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y discriminación por cuestiones de género” (Ordenanza Nro. 4589/16 de UNICEN).

Entre las buenas prácticas identificadas en este proceso se destaca la implementación de un sistema de recolección de datos anónimos, que garantiza la confidencialidad de quienes han experimentado estas situaciones, y la utilización de plataformas digitales accesibles para todos los actores universitarios. No obstante, también se identifican desafíos importantes: la necesidad de sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de denunciar y visibilizar estas violencias, así como

las resistencias por ejemplo para participar de la encuesta por parte de algunos claustros.

La encuesta se realizó entre el 3 de junio de 2024 y el 26 de septiembre de 2024 mediante un formulario de Google, distribuído por diversos canales internos. Se obtuvieron un total de 1.658 respuestas, las cuales fueron sometidas a un proceso de depuración, eliminando aquellas con datos inconsistentes o respuestas vacías, resultando en un total de 1.608 respuestas válidas para el análisis. Esta muestra es representativa de la comunidad de UNICEN y se utilizó como cuota, es decir como criterio de selección, la pertenencia a los diferentes claustros.

Para la elaboración de esta se tomaron en cuenta: las situaciones de violencia por motivos de género contempladas en el Protocolo mencionado; las relaciones en el marco de las cuales se producen estas situaciones; los lugares en los que las situaciones se producen; y el conocimiento sobre dispositivos de la UNICEN que trabajan cuestiones de género. Estas dimensiones nos garantizan cierta comparabilidad con estudios en otras Universidades Nacionales.

Además, se incluyó una pregunta abierta que invitaba a sugerir posibles modos de abordaje de las violencias machistas en UNICEN, así como manifestar la intención de participar de una instancia cualitativa de entrevistas en profundidad a realizarse a fines de este año 2025.

Se requiere una mención aclaratoria respecto del alcance del concepto de violencia por motivos de género, fundamentalmente porque la encuesta estuvo dirigida tanto a mujeres y LGBTI+ como a varones. Esta determinación se basó, por un lado, en las situaciones y sujetos definidos en los artículos 1 y 2 del Protocolo de Actuación mencionado2; y, por otro lado, en los informes realizados por las otras universidades que también incluyeron a los varones. Aunque esto podría considerarse contradictorio con otras definiciones de la violencia por motivos de género, creemos que los datos plasmados en este informe evidencian la utilidad de esta decisión para

pensar en futuras líneas de acción para el trabajo con mujeres, LGBT+ y masculinidades.

Caracterización de la muestra

En cuanto a la composición de la muestra por claustro, al comparar con el número total de personas que la UNICEN tiene registradas, observamos que participó el 12.25 % del cuerpo docente, 5.86 % de la comunidad estudiantil, y el 16.69% de lxs trabajadorxs nodocentes. En cuanto a la identidad de género de la muestra, podemos ver que hay una primacía de personas cisgénero, particularmente de mujeres (alcanzando los dos tercios). Por otra parte, las categorías Trans/No binarix representan un 0,7% mientras que la categoría Otros llega al 0,62.

Respecto de la orientación sexual, si bien hay una mayoría de personas heterosexuales, las orientaciones no hetero (gay, lesbiana y bisexual) alcanza un 13,06%, siendo Bisexual la categoría con más respuestas (10,57%) seguido por Gay (1,68%) y Lesbiana (0,87%). La categoría residual 'Otro' concentra el 2,43% de las respuestas. En cuanto a la edad de las personas que respondieron la encuesta, podemos decir que la edad promedio en nuestra comunidad académica es de 32 años.

Caracterización de la violencia por motivos de género en la UNICEN

El 25% de las personas que respondieron la encuesta manifiestan haber sufrido una o más situaciones de violencia, acoso y/o discriminación por su condición de género, sexo u orientación sexual en el ámbito de la Universidad. De este universo, el 88% son mujeres que sufrieron al menos una de las 15 situaciones descritas. En relación con la orientación sexual, puede observarse que la mayoría de quienes atravesaron situaciones de violencia por motivos de género son heterosexuales (74,9%), seguidos por quienes se identificaron como bisexuales (18%). En menor proporción se encuentran gays (3,2%), lesbianas (1,71%) y otros (2,20%).

El perfil de las personas agresoras es reconstruido a partir de cada una de las situaciones que recabamos en la encuesta. Del análisis surge que más del 80% de dichas situaciones fueron perpetradas por varones. Las mujeres fueron mencionadas en un 14,6% de los casos y las personas no binarias en 10 situaciones, que representan el 0,7 del total.

Al relevar el vínculo entre quienes viven y quienes ejercen violencia, caracterizamos el mismo como personal para referirnos a relaciones afectivas/sexoafectivas, institucional para las relaciones mediadas por su condición de docente, nodocente, autoridad y/o estudiante y ambas, cuando se combinan las dos anteriores. Del análisis se desprende que el 79,3 % de las situaciones se corresponde con vínculos institucionales, 14,3% personales y 6,4% combina ambos.

Respecto del lugar en que sucedieron las situaciones, podemos observar que un 69,85% sucedieron en distintas dependencias de la UNICEN (Facultades, Rectorado, Centros Culturales, etc.), un 14,64% en el ámbito privado, 8,64% en entornos virtuales (redes sociales, reuniones virtuales, etc.) y un 6,85% en la vía pública.

A las personas que hubieran respondido que sí vivenciaron situaciones de violencia motivadas por su condición sexo-genérica en el ámbito universitario, les ofrecimos una serie de situaciones (15 en total) que nos permitieran conocer con mayor profundidad esas violencias.

Para facilitar la redacción, describimos las situaciones en cinco grupos cada uno, ordenándose de las más a las menos frecuentes. Consideramos, además, que, en la mayoría de los casos, esta organización refleja conjuntos de situaciones que van de más sutiles e insidiosas, hasta formas de violencia más extremas y explícitas.

En el primer grupo se encuentran: los comentarios descalificadores, el uso de lenguaje sexista y los saludos incómodos, que van desde un 19% a un 13%. En el segundo grupo se ubican: las miradas insistentes e intimidatorias, la violencia verbal explícita y los mensajes ofensivos e intimidatorios que rondan entre un 10% y un 6,64%. El tercer grupo contiene: tener que modificar tu lugar de estudio o trabajo, la

sobrecarga de tareas y el contacto físico no deseado que rondan entre 5% y cerca de un 6%. El cuarto y anteúltimo grupo refiere a: limitaciones para circular, amenazas o presiones para actos sexuales y propuestas inadecuadas, que rondan entre un 2,50% y 1,35%. Finalmente, en el quinto y último grupo se ubican: la violencia física, la limitación de acceso a servicios y la solicitud de favores sexuales que rondan el 1%.

El abordaje de la violencia por motivos de género en la UNICEN

El relevamiento incluyó preguntas dirigidas a la comunidad de la UNICEN en general, independientemente de si atravesaron situaciones de violencia por motivos de género o no. Las mismas buscaron indagar sobre la difusión y el conocimiento de las políticas de género en la UNICEN.

Respecto del Conocimiento del Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y discriminación por cuestiones de género, pudimos observar que la mitad de las personas que respondieron la encuesta afirma conocer su existencia.

De las 410 personas que vivieron alguna situación de violencia de género, solo el 16,37% buscó ayuda en alguna persona o dependencia de la Universidad. Entre las opciones, se destacan “Colegas/compañerxs del mismo claustro que yo”, “Organización gremial (sindicatos docente y nodocente, centros de estudiantes, organizaciones estudiantiles)”, “Personal superior a cargo” y “Protocolo de abordaje de situaciones de violencia, discriminación y acoso”.

Es dable mencionar que la encuesta ofrecía, hacia el final, la pregunta abierta “¿Qué tipo de respuestas te parece que ameritan estas situaciones de violencia por motivos de género?” Las respuestas ofrecen un abanico muy diverso de posibilidades que quedarán para ser analizadas bajo una modalidad cualitativa, junto a alguna serie de entrevistas que invitan a complementar esta encuesta. Sí podemos adelantar que las respuestas van, en su mayoría, orientadas a pensar: 1) Aumentar los dispositivos de acompañamiento, 2) Revisar medidas de reparación para las víctimas y 3) Abordar las situaciones desde medidas punitivistas o de castigo.

Entre las respuestas que recibimos a las preguntas abiertas, identificamos 56 respuestas que expresan un rechazo abierto a las políticas de género en la universidad, a las que denominamos respuestas reactivas. Aunque resultan poco significativas en términos cuantitativos y, al igual que las anteriores, requieren una aproximación cualitativa para poder ser trabajadas en profundidad.

Desde un punto de vista sociodemográfico, la mayoría de quienes expresaron respuestas reactivas son varones heterosexuales menores de 30 años, con una presencia predominante en el claustro estudiantil. El contenido de las respuestas varía desde: 1) el rechazo a las políticas de género; 2) la negación de la violencia de género; y 3) expresiones agresivas.

Conclusiones

La Encuesta sobre situaciones de violencia de género en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) ofrece una primera aproximación cuantitativa a las situaciones de violencia por motivos de género en la universidad. A partir del análisis de estos datos, es posible comprender quiénes son los actores que padecen o ejercen estas violencias, en qué marcos suceden y cuál es su magnitud, aproximarnos al conocimiento del abordaje de estas en la UNICEN y caracterizar algunas de las resistencias a las políticas de género.

Contar con datos como los obtenidos en esta encuesta resulta fundamental para el diseño de políticas públicas dentro de la universidad, ya que permiten identificar de manera preliminar algunas de las problemáticas y realidades que atraviesa la comunidad universitaria en relación con la violencia de género.

Estos datos nos proporcionan una primera visión sobre la magnitud y los tipos de violencia que se presentan, a la vez también permiten dimensionar las respuestas institucionales y las resistencias a las políticas de género. Para que las estrategias de abordaje sean efectivas, es imprescindible el compromiso de todxs lxs actores que componen la UNICEN: estudiantes, docentes, nodocentes y autoridades, en un

trabajo conjunto que garantice la creación de un entorno seguro, inclusivo y respetuoso para todas las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual. La construcción de un compromiso institucional sólido, acompañado de medidas concretas basadas en datos rigurosos y actualizados, es clave para avanzar hacia una universidad libre de violencias de género.

Referencias

Grupo Interdisciplinario No a la Violencia de Género. (2019). *Encuesta sobre situaciones de violencia de género en el ámbito de la Facultad*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

GenEx. (2021). *Informe: Las violencias de género en Exactas*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **5**

Educación, formación y curricularización de la perspectiva de género y sexualidades

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización de la perspectiva de género y sexualidades.

En el Astillero también construimos derechos

Roberta Aguirre
raguirre@astillero.gba.gov.ar
Valeria Hernández
hernandezvaleriaa00@gmail.com
Beatriz Horrac
bhorrac@astillero.gba.gov.ar
Romina Zuco
zucoromina@gmail.com
Ente Administrador Astillero Rio Santiago

Palabras clave: Astillero, industria naval, pedagogía feminista, política pública, participación.

Objetivos y encuadre

Este trabajo recupera la experiencia del Astillero Río Santiago en la implementación de las políticas públicas de formación de su personal - en cuanto a la desigualdad de género, las diversas identidades sexo-genéricas y las masculinidades - para la prevención de la violencia por razones de género y la reflexión sobre la cultura

organizacional marcada por valores patriarcales.

La Ley Provincial 15.134 conocida como Ley Micaela Bonaerense sancionada en marzo de 2019 establece la capacitación obligatoria en la temática de género y prevención de violencias contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en los tres poderes del estado cualquiera sea su nivel y jerarquía. El Estado provincial implementó través del Ministerio de Mujeres y diversidades el curso de Formación de Formadores y Formadoras para desarrollar equipos de personas que, a partir de la auto reflexión y el análisis de sus entornos y utilizando herramientas metodológicas y didácticas adecuadas, sean capaces de diseñar los planes pedagógicos para aplicar en sus organismos.

El Astillero Río Santiago ubicado en Ensenada sobre el Río de la Plata tiene particularidades propias de su rol en la industria naval y metalmecánica. La mayoría de los procesos de trabajo requieren esfuerzos físicos importantes para el personal operativo por lo que ha sido conocido como “una empresa de hombres”.

Así, en sus orígenes, hace ya más de 70 años, contó con una población mayoritariamente masculina, con muy pocas mujeres que ocupaban puestos tradicionalmente feminizados, de cuidados y servicios: secretarias, administrativas, personal de cocina. Más adelante, en 2010 cuando se abre el Jardín Maternal que funciona dentro de planta, se incorporan mujeres en puesto de maestras y auxiliares del Jardín Maternal. Actualmente trabajan en el astillero unas 300 mujeres en puestos diversos: son jefas, secretarias, administrativas, técnicas, operarias de producción, mantenimiento y servicios.

Desarrollo

El Astillero Ríos Santiago, empresa estatal dependiente del Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología, se sumó a la implementación de la Ley 15.134. En 2020 un grupo de trabajadoras y delegadas fueron convocadas para trabajar en una investigación sobre los antecedentes de violencias por razones de género en la empresa.

En encuentros semanales durante la pandemia se diseñó e implementó una investigación participativa con metodología cualitativa; se concretaron 56 entrevistas a mujeres y hombres que trabajaban en la empresa entonces o que se había jubilado antes del 2020, también se entrevistó a mujeres familiares de trabajadores que habían apoyado activamente a sus parejas durante tiempos de crisis político-sociales que impactaron en lo laboral. El informe final con conclusiones y recomendaciones fue entregado al presidente Ariel Basteiro a fines de ese año. Una de las recomendaciones fue implementar capacitaciones en temas de género y para la prevención de la violencia.

En 2021 una quincena de trabajadores y trabajadoras realizaron voluntariamente la formación propuesta por el Ministerio de Mujeres y Diversidades para poder ser formadores/as desde finales de 2021. En paralelo al curso virtual del Ministerio, participaron de reuniones presenciales de trabajo en las que se analizaron las formas de decir y nombrar las prácticas cotidianas del ámbito laboral por el personal de la empresa con el objetivo de desnaturalizarlas y ponerlas en discusión en el Manual. Nos preguntamos: ¿Cómo se habla? ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se dirigen a las mujeres y a la comunidad LGTIB+? ¿Qué roles ocupan las mujeres y qué tareas desarrollan? ¿Qué referencias se hacen a su desempeño laboral y cómo se lo califica?

En estas reuniones de una quincena de personas se elaboró el programa pedagógico para la implementación de la Ley Micaela en la empresa que se presentó y fue aprobado por el Ministerio de Mujeres y Diversidades. Decidimos incorporar las herramientas propuestas por la Educación Popular para nuestros cursos: metodologías participativas situadas, las únicas que podrían generar cambios en la cultura institucional y en cada trabajador y trabajadora. Por lo cual, los casos problemas a presentar debían ser tomados de la propia historia de la fábrica.

Las pedagogías feministas requieren necesariamente una revisión de los paradigmas históricos dominantes que sostienen las desigualdades. Por lo cual en los cursos sería imprescindible repensar las prácticas que a lo largo de su historia se han consolidado en la empresa de modo de interpelar las prácticas tradicionales. El diálogo, la escucha

activa y el debate respetuoso serían impulsados en cada clase, este es el rol que definimos para nuestros formadores a los que decidimos denominar "talleristas" porque su rol es el de construir el conocimiento –las preguntas y las respuestas- trabajando en conjunto con los participantes de la formación, aceptando los diversos posicionamientos y trayectorias de vida de cada cual. También surgió la propuesta de diseñar un material propio para el dictado de nuestros cursos de Ley Micaela. En este material se recuperarían los relatos recogidos en la investigación realizada.

La Presidencia del ARS a cargo de Pedro Wasejko, comprometida con esta política pública provincial, impulsó la publicación de este material que sería la bibliografía base para la implementación de los cursos. Tres trabajadoras realizamos la estructura y proyecto de diseño del Manual y la redacción de los textos. Se solicitó la colaboración de la ilustradora Ro Ferrer. El área de Comunicación de la empresa se ocupó del diseño final del Manual.

Cabe señalar que, paralelamente, la Presidencia aprobó el Protocolo de actuación en casos de violencia de género y la creación del Equipo Interdisciplinario dependiente de la Gerencia de Recursos Humanos que interviene en esas situaciones desde entonces.

El Manual "En el ARS también construimos derechos" se estructura en base a 12 casos que abordan situaciones problema identificadas en la investigación realizada. Cada caso se presenta con una ilustración de Ro Ferrer que alude a la situación planteada en el caso. Se acompaña esta imagen con un adjetivo que connota una forma de discriminación en el ámbito laboral. Se suceden así: Desplazada (jefa de área que pierde su puesto al reintegrarse después del parto), Diferente (persona transgénero rechazada por el jefe de sector), Inapropiado (maestro que no es aceptado por la empresa para desempeñarse en el Jardín Maternal), Ninguneada (mujer cuya opinión técnica no es tomada en cuenta en una reunión de equipo), A limpiar (el jefe del sector asigna las tareas de limpieza solo a mujeres), Controlada (jefe ordena al equipo vigilar a una operaria ingresante en un taller), Acorralado (la jefatura no acepta a un varón que se ocupa de las tareas de cuidado), Vida privada (complicidad masculina y

silencio ante un compañero que ejerce violencia doméstica, Humillada (requerimiento a una mujer de mantener relaciones sexuales por un jefe para obtener un cambio de turno),Discriminada (se rechaza a la postulante más calificada en un concurso para una vacante), ¿Protegida? (en un caso de violencia de género doméstica, el jefe desconoce cómo actuar), A distancia (la empresa no hace respetar el distanciamiento obligatorio establecido por la justicia).

Cada caso presenta una situación, una pregunta disparadora y cuatro personajes que dan sus posturas sobre cómo encarar el problema planteado. Estas posturas se corresponden a las recabadas en las entrevistas incluidas en la investigación realizada en 2020. Como material de lectura se incorpora un marco conceptual que aplica al caso en cuestión. Este aporte conceptual está redactado en lenguaje coloquial. Se complementa con recuadros de glosario que incluyen vocablos y definiciones feministas (patriarcado, heteronorma, micromachismos, complicidad masculina, suelo pegajoso, techo de cristal, homofobia, entre otras). Se incorporaron 8 canciones en relación con algunos casos.

Para abordar los estereotipos de género se presenta una imagen de dos personas de apariencia similar para contraponer a los estereotipos cuyas características aparecen vinculadas al “deber ser”. Este tema se presenta también en “Los mitos de la masculinidad”, apartado que reúne frases tomadas de las entrevistas del 2020 y otras recuperadas por la escucha de diálogos en el ámbito laboral. Tanto las canciones, la imagen sobre estereotipos como las frases de los Mitos son utilizados como disparadores de debates grupales.

Identificado por una imagen en la que una trabajadora con evidencia de agresión física en su rostro relata a su jefe lo sucedido y le consulta sobre cómo actuar se inicia un capítulo sobre violencia de género en el que se aborda el marco normativo haciendo mención al contenido de la ley y las definiciones de los tipos y modalidades de violencia por razones de género. Se presenta el Protocolo de actuación, el Equipo de abordaje interdisciplinario frente a situaciones de violencia por motivos de género

- que depende de la Gerencia de Recursos Humanos de la empresa – y el decreto que regula la Licencia para mujeres víctimas de violencia.

Finalmente, el Manual presenta la evolución de las declaraciones de organismos internacionales, la normativa nacional y provincial que desde principios del siglo XX regula los derechos de las mujeres y diversidades en lo que respecta a su identidad de género, en su vida social, familiar y económica y la participación política y gremial. Se presentan además las líneas de emergencia para asesoramiento en caso de padecer o ser testigo de situaciones de violencia por motivos de género.

El personal del astillero tiene niveles educativos heterogéneos, ocupan puestos de trabajo con requerimientos diferentes. Para definir las estrategias pedagógicas fue necesario tomar en cuenta esta heterogeneidad Y formular propuestas participativas adecuadas al perfil de los participantes. La implementación de los cursos exigía algunas definiciones. La primera fue que el Manual sería nuestra bibliografía común que sería abordada tomando en cuenta las características de los grupos. La siguiente definición fue convocar en primer lugar a personal de jefatura por su responsabilidad de gestión de personas y aplicación de la normativa vigente y política de la empresa.

Se convocó sucesivamente a grupos de 30 personas: personal de jefatura, personal técnico y administrativos, supervisores, personal operativo y se establecieron diversas modalidades de trabajo para cada uno de ellos en pos de asegurar la participación.

En la modalidad presencial, en grupos de profesionales y/o con personal a cargo, se propuso el trabajo en grupos de 5/6 participantes con guías para la resolución grupal a partir de la lectura de la consigna escrita; se solicitaba resolver casos problemas a partir de la consulta de marco conceptual y normativo. Una vez que los grupos resolvían la tarea se generaba una puesta en común que permitió la escucha grupal y la participación de númerosos/as compañeros/as que decían no haber hablado antes de ciertas experiencias personales.

En pos de favorecer la difusión y comprensión del Protocolo y apropiación de la posibilidad de recurrir al Equipo Interdisciplinario se proponen ejercicios de resolución grupal de Verdadero o Falso que deben ser respondidos en base a la lectura e interpretación de las funciones del Equipo y resumen del Protocolo incluidos en el Manual. Estos debates en pequeños grupos permiten aclarar dudas al respecto.

En la modalidad mixta, implementada a partir de 2024 para favorecer la inclusión del personal que no podía asistir a los 4 encuentros presenciales, se propusieron 2 encuentros –uno inicial de presentación del curso en plataforma educativa virtual del ARS y otros de intercambio y evaluación final. Por limitaciones de la plataforma utilizada no fue posible entonces implementar foros de intercambio entre cursantes y la interacción solo con tutores. Esperamos en 2025 poder implementar foros que entendemos son una forma de favorecer la participación en la virtualidad. En plataforma se incorporaron como material complementario canciones, videos además de ejercicios de Verdadero o Falso y preguntas abiertas de reflexión.

Consideramos relevante mencionar que, en todos los casos, se implementa al finalizar el curso una encuesta en la que cada cursante evalúa la experiencia formativa y formula, si lo desea propuestas de mejora. La encuesta incluye: interés de los temas abordados, desempeño de talleristas, metodología, accesibilidad de la bibliografía obligatoria (Manual) y posibilidad de aplicación de lo aprendido en su desempeño laboral y vida personal, duración del curso, propuestas de mejora del curso. Las respuestas son procesadas por el equipo docente y los comentarios y propuestas analizados. Se retoman sus aportes para generar modificaciones en las siguientes cohortes.

Al finalizar los cursos los participantes completan una encuesta que abarca los siguientes ejes: interés de los temas para el desempeño laboral, desempeño de los talleristas, la forma de trabajo en clase, accesibilidad del Manual, duración del curso. Además, aportan propuestas para la mejora del curso en próximas ediciones.

El cierre de cada curso incluye un momento de puesta en común en la que cada participante comparte al grupo su experiencia personal. Toma una de las tarjetas expuestas en una mesa central y en voz alta responde a la consigna: “algo que observé en mis charlas en el sector / algo que me hizo pensar / algo que comenté en mi familia / algo que no volveré a hacer / algo que voy a cambiar / algo que observé en la calle / algo que comenté con mis amigos, algo que me emocionó”.

Las metodologías de trabajo en las clases son valoradas positivamente por los y las participantes quienes reconocen el espacio como un tiempo de escucha y diálogo, de reflexión colectiva y respeto a las distintas trayectorias personales y puntos de vista.

Conclusiones

Las políticas públicas en general y en particular las referidas a la perspectiva de género y sexualidades requieren para su implementación el involucramiento de quienes en su labor cotidiana deben incorporarlas, adecuarlas y llevarlas a la práctica con compromiso y creatividad, favoreciendo la participación de todos y todas quienes son parte activa en la transformación social y cultural que se impulsa.

En el Astillero hemos diseñado e implementado la Ley Micaela siguiendo estas pautas básicas. Cada nuevo curso, cada nuevo grupo es un desafío nuevo que nos exige revisar nuestras propias ideas y preconceptos y nuestras propuestas pedagógicas. Aprendemos junto con nuestros compañeros y nuestras compañeras. Los debates que se generan en las clases presenciales o los intercambios en plataforma virtual nos movilizan y nos plantean cómo mejorar nuestra propuesta pedagógica. Nos obligan a reconocer las diversas trayectorias de vida y a comprender los diversos posicionamientos, único modo de impulsar un cambio cultural.

Entendemos que esta experiencia da cuenta del proceso complejo de implementación de las políticas públicas que ponen en debate construcciones culturales que requieren ser revisadas desde una perspectiva de género y en pos del respeto de los derechos de todos y todas

Referencias

Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual. (2021). *Ley Micaela: Curso de formación, formadoras y formadores en el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires*.

Álvarez, C. y Lamberti, S. (2022). *Mujeres que hacen barcos*.

Astillero Río Santiago. (2022a). *En el Astillero también construimos derechos*.

Astillero Río Santiago. (2022b). *Protocolo para la prevención y abordaje de situaciones de violencia de género*.

Sobre implementación de los cursos [Video]. (2023, 19 de octubre). YouTube.

Testimonios [Video]. (2023, 19 de octubre). YouTube.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Desafíos y obstáculos en la implementación de la ESI ante el avance de discursos de odio

Nadia Nerina Altonaga
nadianerina1985@gmail.com
María Soledad Carreño
solcarreno18@gmail.com
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Educación Sexual Integral, pedagogías feministas, violencias, discursos de odio.

Objetivos y encuadre

El presente escrito tiene como objetivo compartir reflexiones, preguntas y un atisbo de respuestas acerca de los desafíos que se plantean para la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto actual. Las que escriben entienden que el mismo está atravesado por el recrudecimiento de los discursos de odio y de las violencias. Estos discursos son performativos, ya que no son meramente descriptivos, sino que cambian o crean realidades a partir de ser pronunciados.

habilitando determinadas acciones violentas vinculadas con ellos. En este sentido, "siempre hablar es un acto corporal (...) el lenguaje está encarnado en los cuerpos de lxs hablantes y los cuerpos adquieren significado en una trama discursiva en el contexto de las relaciones de poder" (Butler, 2011 como se citó en Sardi, 2024).

Coincidiendo con los aportes de Giberti y Fernández (1989) sostenemos también que, los discursos de odio son materializaciones de violencias simbólicas, en tanto por momentos estas manifestaciones llegan a las formas más crueles y extremas (crímenes de odio) y por momentos circulan como violencias "invisibles" que se naturalizan socialmente.

Este escrito, también se encuentra atravesado por nuestro ejercicio en la docencia universitaria, específicamente en la materia Perspectiva de género en la intervención profesional, perteneciente al plan de estudio del Profesorado en Trabajo Social (FTSUNLP). Los postulados de la ESI y la perspectiva de género crítica e interseccional son contenidos transversales de la propuesta pedagógica. A su vez, la materia profundiza en la conceptualización de la Educación Sexual Integral (ESI), visibilizando los modelos de abordaje en ámbitos educativos, que refieren justamente a diversas ideologías, marcos teóricos y concepciones sobre el género y la sexualidad (Zemaitis, 2021). A su vez, se analiza el programa de ESI (Ley Nacional N°26.150, 2006 y Ley Provincial N°14.744, 2015), en tanto derecho conquistado y herramienta fundamental al momento de diseñar una propuesta pedagógica. Las leyes retoman y sintetizan muchas de las banderas y postulados centrales de los feminismos, siendo instrumento de lucha, de exigencia de garantía de derechos y de revisión de prácticas y nociones que obstaculizan el pleno ejercicio de estos. En esta línea, se entiende a la ESI también, como herramienta de emancipación pedagógica insustituible en las trayectorias educativas (Brener, 2022).

Coincidimos con Graciela Morgade (2023) en su desarrollo acerca del proceso corporal de sexuación, en tanto permite visibilizar el rol fundamental de la ESI:

Al interpretar el proceso como una producción histórica y cultural, se señala su carácter arbitrario (es decir, hay otras maneras posibles) y la dimensión crítica incorpora un programa político: si las cosas están así por una determinada configuración de poder, pero generan desigualdad social y padecimiento subjetivo, entonces habrá que cambiarlas. (p. 22)

Como docentes universitarias y profesionales que desarrollamos y hemos desarrollado nuestro ejercicio profesional en diferentes escuelas de la provincia, el contexto actual

nos interpela de forma particular. Nos interrogamos acerca de nuestra práctica de enseñanza y de las fortalezas que podemos ubicar en el ejercicio docente desde los postulados de la ESI, como una estrategia para construir espacios democráticos y libres de violencias. En este marco será necesario reflexionar y explicitar aquellos desafíos que creemos tiene hoy su implementación.

Desarrollo

Aportes de las pedagogías feministas para la implementación de la ESI

Partimos de entender que los aportes de las pedagogías feministas son un eje crucial para comprender el ejercicio docente, la formación de futurxs profesores en Trabajo Social y la construcción de espacios justos y democráticos siguiendo los lineamientos de la ESI. En coincidencia con los planteos de Morgade (2019) sostenemos que:

> La educación es sexuada, tiene que ser sexuada desde la perspectiva de género y en dirección a lograr mayor justicia y emancipación para las mujeres y otrxs grupos oprimidxs. Es decir, como educadorxs debemos hacernos cargo del carácter sexuado de los cuerpos y de que siempre se están tramitando significados sexo-genéricos en todas las prácticas (p. 3).

En esta línea, los aportes de Val Flores (2016) sobre la heterosexualidad como régimen político de regulación corporal, también nos permiten caracterizar y

nombrar lo que sucede en las aulas, en tanto este régimen moldea vidas, cuerpos, afectos, prácticas pedagógicas. La autora sostiene que este régimen produce cuerpos dañados en tanto promueve y legitima marcos normativos en la experiencia del género, imponiendo modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Flores (2016) propone entonces retomar la categoría de daño, entendida como aquellas normas naturalizadas sobre modelos legítimos de vivir los cuerpos (heteronorma). Normas que generan efectos en las prácticas al interior de las aulas y en la cultura escolar, y que comprometen pedagógicamente los afectos y sentimientos en relación con las infancias y juventudes. La poética del daño, para Flores (2016), no es reivindicación del dolor, sino una condición que posibilita desarmar las pedagogías

de la ignorancia que informan el hacer educativo, reinventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, basados en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua. Es en este sentido que la ESI como proyecto político, pedagógico y epistémico que promueve la justicia social (Morgade, 2019), habilita el lugar por la pregunta y la oportunidad de transformar esos modos de mirar y actuar heterosexualizados y heteronormados que generan daños y violencias en los cuerpos, géneros y deseos.

Transversalizar la ESI: desafíos y obstáculos

Comprendemos así, a la ESI como una estrategia y herramienta política para garantizar derechos, en tanto la educación es un derecho que permite garantizar otros. La presencia y participación de lxs niñxs en el sistema educativo se constituye en oportunidad para desarrollar junto a ellxs los contenidos relacionados con la ESI, que deben ser abordados desde la transversalidad. Entendemos que, como afirma

Graciela Morgade (2023), la sexualidad, históricamente, ha formado parte del "currículum evadido" o "nulo", esta situación fue variando en los últimos años. A pesar de ello observamos, en cuanto al despliegue en las escuelas de la ESI, que muchas

veces, depende de ciertas "voluntades individuales" de lxs docentes. De este modo, hay grupos de niñxs, jóvenes, adultxs y familias con lxs cuales se viene trabajando la ESI desde una perspectiva de derechos, de género, interseccional. Con otros grupos, el trabajo sigue presentando zonas de "no intervención", por ejemplo. Algunas veces lxs docentes manifiestan "no saber" cómo abordar ciertos temas que emergen, haciendo alusión a una falta de formación específica al respecto y/o a una incomodidad ante la necesidad de poner palabras ante alguna situación. En ocasiones, resulta evidente que la ESI no forma parte de los intereses centrales de determinadxs docentes (a diferencia de otras áreas como matemática, prácticas del lenguaje, etc.). Resulta entonces fundamental que exista una mirada atenta desde lo institucional al respecto.

En relación con las puertas de entrada a la ESI, la reflexión sobre nosotrxs mismxs resulta en este punto fundamental, ya que brinda la oportunidad de interpelarnos como docentes acerca de lo que nos sucede en relación con la misma, en tanto nuestra subjetividad, por supuesto, se encuentra mediando el modo en que desarrollamos los contenidos. Es necesario que exista una planificación en relación con los contenidos de la ESI, pero también un criterio institucional que aborde, que trabaje, sobre la necesidad de intervenir a partir de los emergentes, sobre todo cuando éstos impliquen situaciones de discriminación, violencias y/o vulneración de derechos hacia lxs estudiantes. En relación con las puertas de entrada de la ESI, la actuación frente a episodios que irrumpen es crucial porque permite transformar situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones

En este contexto de avance de los discursos de odio y de avasallamiento de los derechos, la formación en perspectiva de género crítica para la argumentación ética y teórica sobre ESI se vuelve fundamental. En 2023, J. Milei afirmaba: "Si fuera presidente, anularía la Educación Sexual Integral. Es un mecanismo por el cual se le deforma la cabeza a la gente", "La queremos eliminar porque es adoctrinamiento

nada más", agregó Victoria Villarruel, quien en ese momento era candidata a vicepresidenta. Concomitantemente, en la ciudad de La Plata aparecieron grafitis en escuelas esgrimiendo "ESI es corrupción de menores", "ESI es pedofilia". De modo que las derechas, mediante sus discursos, generan desinformación y por ende, estigmatización hacia la ESI, hacia les educadores que la promueven y hacia aquelles que busquen acceder a información científica, confiable, pertinente, precisa, actualizada desde la perspectiva de género, que promueva el respeto a la diversidad y la no discriminación. Estos discursos tienen carácter performativo, generan prácticas y vivencias (violentas) sobre algunos cuerpos, obstaculizando la posibilidad de vivir y expresarse de identidades no heteronormadas, reforzando la desigualdad y subordinación de cis mujeres y LGTBIQ+ y constituyéndoles en destinataries de violencias coyunturales y estructurales (Gamba y Diz, 2007).

La Ley 26.150 (2006) estipula el hecho de que es necesario que las familias estén informadas acerca de la Educación Sexual Integral que se aborda en las escuelas. A partir de experiencias vivenciadas en las escuelas, en las que se acercan familias preguntando de qué se tratan los talleres sobre ESI, en principio, podríamos mencionar que no hemos vivenciado experiencias de familias que acerquen a consultar qué contenidos se están dando en otras áreas (matemática, práctica del lenguaje, etc.). Por lo tanto, pensamos, existen particularidades con respecto a la ESI que no se presentan en el desarrollo de otros contenidos. Ante estas situaciones, la estrategia de abordaje que mejor ha funcionado no ha sido la confrontación sino la escucha, el diálogo, compartir con las familias materiales y actividades que se están desplegando en las aulas. Creemos que es insuficiente el argumento que esgrime que "la ESI es una ley", ya que de lo que se trata es de acercar posicionamientos e información para el ejercicio de los derechos, de argumentar acerca de la relevancia del despliegue de la ESI, en tanto ésta implica una "trama de voces múltiples que dan cuenta de historias de vida, trayectorias formativas, cuerpos e identidades sexogenerizadas diversas" (Sardi, 2024, p.10).

Frente a esto creemos necesario dejar algunos de los interrogantes que nos permiten continuar la reflexión y que pueden ser puntos de encuentro para futuros trabajos:

¿Qué características tienen los obstáculos que se les presentan a les docentes en la implementación de la ESI? ¿Cuáles son las estrategias, grupales e institucionales, que han construido para enfrentarlos? ¿Qué rol pueden encarnar las escuelas para contrarrestar el avasallamiento de las nuevas derechas en los postulados de la ESI? ¿Qué consecuencias tiene sobre las familias de la comunidad educativa este avasallamiento? ¿Qué lugares y discursos estratégicos se pueden potenciar desde la escuela allí?

Referencias

Brener, G. (2021). La ESI como pedagogía del cuidado. En L. Velasco (Comp.), *ESI: Pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral*. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En D. Britzman, V. Flores y B. Hooks (Comps.), *Pedagogías transgresoras*. Bocavularia Ediciones.

Gamba, S. y Diz, T. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.

Giberti, E. y Fernández, A. (Comps.). (1989). *La mujer y la violencia invisible*. Sudamericana.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada,* *3*(1), e080. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf

Morgade, G. (2023). *La educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.

Sardi, V. (2024). Imaginando aulas universitarias justas desde los aportes de las pedagogías feministas interseccionales. *Mora, 30*(1), 5–20. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18384/pr.18384.pdf

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? Moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina. En G. Giamberardino y M. Álvarez (Comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. UNICEN.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Perspectiva de género en la universidad: tensiones, resistencias y desafíos en el curso de ingreso a Veterinarias

Ana Balleto
anaballeto@gmail.com
Luis Nurnberg
luis.nur93@gmail.com
Facultad de Ciencias Veterinarias
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: perspectiva de género, resistencia, coyuntura sociopolítica, subjetividades.

Objetivos y encuadre

Este eje procura recuperar contribuciones de las pedagogías transfeministas desplegadas en sólidos desarrollos que evidencian la producción de identidades y ordenamientos sexogénericos mediante el currículum. Invita a revisar las instituciones

educativas y las prácticas docentes, nunca neutras sino política y sexogénericamente connotadas. De allí que se esperan trabajos que narren experiencias socio-educativas orientadas a instalar temáticas y proponer intervenciones didácticas relacionadas con la desigualdad de género, las múltiples adscripciones identitarias, las sexualidades disidentes, las masculinidades, los saberes generizados, la ESI, las violencias interseccionales y los ámbitos educativos con especial referencia a la universidad pública.

Desarrollo

En el marco del curso de ingreso de la carrera de Cs Veterinarias de la Facultad de Cs Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata del corriente año, se llevó adelante tres encuentros planificados y propuestos por la Dirección de Derechos Humanos de la facultad, con tres ejes de trabajo: Memoria, Verdad y Justicia, Discapacidad y ESI, Salud Mental y Violencia. Particularmente y nuestro interés en esta presentación es enfocarnos en el último eje. Se propuso trabajar colectivamente sobre conceptos clave como sexo, género - sistema sexogenérico - roles asignados culturalmente, tipos de violencias y su legitimación social. En este sentido, uno de sus objetivos principales fue reflexionar y problematizar la violencia por razones de género como fenómeno social estructural, con impacto transversal en todas las esferas de la vida, incluida la universidad; se buscó problematizar lo que suele darse por “natural” en las relaciones entre masculinidades, feminidades y diversidades sexo genéricas. Así mismo, la propuesta se inscribió en las políticas de género que la institución viene promoviendo, en articulación con las que se desarrollan desde la Universidad, con el propósito de construir espacios educativos más inclusivos, equitativos y libres de violencia.

Cuando hablamos de género o de la categoría género, nos referimos a los comportamientos y atributos que la sociedad, en un tiempo determinado, considera deseables y esperables según el sexo asignado al nacer. A partir de esta definición se

atribuyen roles y características que influyen en casi todos los aspectos de nuestra vida, y es por esto por lo que cuando decimos "género" no nos estamos refiriendo a la diferenciación entre masculino o femenino, varón o mujer, es un más allá, hablamos de un "sistema de organización social de los cuerpos" que, además de ordenar, facilita o dificulta tipos de experiencias para cada cuerpo, privilegiando a unos y oprimiendo a otros. Siguiendo con esta misma línea de desarrollo, el género, como se mencionó es un sistema, significa que atraviesa procesos culturales, históricos, sociales y políticos, en los que puede reproducirse o transformarse. Esta definición evidencia la importancia de la construcción social y cultural que, a partir de los diferentes procesos de socialización, define las características emocionales, afectivas e intelectuales, así como los comportamientos y conductas que cada sociedad asigna como "propias" y "naturales" a los géneros, según los criterios y valores de los distintos grupos humanos. "Cuando se introduce la perspectiva de género, suele afirmarse que nacemos con un sexo y, en base al mismo, se nos asigna un género (…) pero existe una forma alternativa de explicarlo: los seres humanos nacemos con diferentes características corporales, como resultado de procesos que sí son biológicos. Sin embargo, es la cultura en que nacemos la que hace de las diferencias genitales LA DIFERENCIA que nos clasifica y divide entre machos y hembras. Esta clasificación entre machos y hembras, entonces, no es un mero hecho biológico, sino una interpretación cultural que hace que toda la variedad de cuerpos sea reducida a dos únicos sexos" (Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A., 2019).

En esa interpretación el género opera como dispositivo de poder, como estructurador de los cuerpos y subjetividades, trama que define lo que debemos y podemos sentir, desear y hacer en el marco de una estructura binaria. Repensar esa categoría, darle visibilidad como marca, y poner en evidencia la conformación de sus guiones y jerarquías es lo que se llama tener una mirada de género, y nos permite interrogarnos acerca de cómo, por qué y en qué términos se establecen relaciones de poder asimétricas entre mujeres, varones, identidades trans, gays, lesbianas, queer, intersex, y toda forma de existir que no represente la afirmación de la norma. Las diferentes maneras de habitar nuestros cuerpos están lejos de ser una cuestión

natural; nuestra existencia, la mayoría de las veces, se inscribe en las exigencias y mandatos que se deben cumplir cuando se asigna el género de las personas. En esta

posibilidad radica la potencia del concepto dejando en claro que las relaciones sociales entre varones, mujeres, y otras identidades de género y orientaciones sexuales de nuestra sociedad, son relaciones desiguales y jerárquicas.

En este sentido fue fundamental el abordaje de conceptos fundamentales como los tipos y modalidades de violencia reconocidas en la legislación argentina, y los mecanismos simbólicos que perpetúan desigualdades y discriminaciones, mecanismos que impactan, se reproducen y naturalizan en el ámbito universitario y en lo particular se puede ver reflejado en la facultad, en los espacios de formación. En un segundo lugar, y vinculado con lo anterior, se presentó a la Unidad de Atención (UDA) haciendo un breve recorrido histórico: desde el surgimiento del protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género, con vigencia desde el año 2016 y el programa institucional contra la violencia de género abordaje de la violencia por razones de género, se expuso sobre el acceso a la Unidad de Atención, sus dimensiones: preventivas y anticipatoria, asistencia y acompañamiento, se presentó cómo esta conformado el equipo. Esta actividad, también tuvo el propósito de garantizar la mayor información posible.

A lo largo de los encuentros, se hicieron evidentes, notorias, las diversas formas de resistencia activa y pasiva por parte de algunos y algunas estudiantes. Algunas intervenciones por parte de ellxs apuntaron a una supuesta “politización” de la formación académica, y otros manifestaron directamente que estos contenidos “no tenían relación con la veterinaria”. Estas posturas fueron acompañadas, en algunos casos, por gestos de desinterés, sarcasmos y minimización del tema y hasta terminando en el abandono del espacio en algunos de los casos. Este fenómeno, lejos de constituir un obstáculo inesperado, desde el equipo implementador, entendemos que forma parte de los procesos de cuestionamiento e interpelación que toda propuesta educativa crítica y transformadora genera en sus destinatarios/as, en este caso a las y los estudiantes del ingreso a la carrera de Cs Veterinarias.

Como señala Diana Maffía, “el género no es un tema de ´ de mujeres´ ni tampoco un contenido ´complementario´ a las disciplinas duras: es una clave de lectura de cómo se producen jerarquías y exclusiones dentro del saber” (Maffía, 2012). Así, cuando el estudiantado expresa rechazo, no necesariamente lo hace desde el desconocimiento, sino desde la incomodidad que genera verse interpelados sus propios privilegios o visiones del mundo.

Del mismo modo, Rita Segato sostiene que “el género es una tecnología del poder que estructura lo social más allá de lo sexual o lo íntimo” (Segato, 2013). Este enfoque permite comprender que la formación profesional, en este caso como futuros veterinarios y veterinarias, no puede desvincularse de los contextos donde se ejerce o no se puede encapsular solamente en los contenidos teóricos, técnicos y metodológicos de la profesión. En espacios laborales como los que ocuparán futuras y futuros veterinarios, las desigualdades de género —como, por ejemplo, en ámbitos rurales, institucionales o de toma de decisiones— no son ajenas ni menores.

Por su parte, retomamos el aporte de María Lugones quien menciona que una mirada decolonial cuando plantea que “el género fue impuesto como una categoría universal a partir de la colonialidad del poder”, que lo que implica que no solo es una construcción cultural, sino también una herramienta histórica de subordinación (Lugones, 2008). Esta perspectiva amplía el análisis, mostrando que las resistencias a hablar de género no son ingenuas: están cargadas de sentido político.

Desde una perspectiva pedagógica, estas reacciones pueden leerse como indicios del efecto disruptivo que tiene el ingreso al discurso académico con perspectiva de género, enfoque de derecho sobre sentidos comunes profundamente arraigados. En este sentido, las resistencias no deben ser leídas como fracasos del dispositivo formativo, sino como momentos necesarios de tensión y negociación, que habilitan procesos de revisión subjetiva y apertura hacia otras formas de comprensión de lo social.

Reconocemos que la formación en género en el ámbito universitario no puede reducirse a instancias aisladas o episódicas. Por el contrario, requiere continuidad, transversalidad curricular y acompañamiento institucional sostenido. En este marco, la experiencia de esta charla refuerza la necesidad de seguir consolidando espacios

de formación crítica que interpelen las prácticas, los discursos y las estructuras que habilitan o silencian la violencia por razones de género.

Para ir finalizando, y nos parece necesario mencionar que estas resistencias observadas en estos espacios comprenden un marco aún más amplio de disputa cultural e ideológica en torno a las formas de comprender la violencia por razones de género. Mientras que desde una perspectiva crítica de género se entiende que dicha violencia es estructural, sostenida por relaciones de poder históricamente desiguales entre los géneros, otras miradas —más conservadoras o liberales— tienden a despolitizar o individualizar el fenómeno, así mismo, instalar el discurso de odio frente este tema/problema, minimizar y deslegitimar el abordaje de la violencia por razones de género.

Desde estos enfoques, la violencia se percibe como un hecho aislado, producto de circunstancias particulares o de “personas violentas”, sin vinculación con un sistema más amplio de desigualdades. En muchos casos, se asume una postura de “neutralidad” que desconoce la dimensión política del género, e incluso se cuestiona la inclusión de estos contenidos en la formación universitaria por considerarlos “ajenos” a las disciplinas científicas o profesionales.

Esta divergencia de perspectivas no solo explica algunas de las resistencias estudiantiles, sino que también pone en evidencia la necesidad de seguir debatiendo qué tipo de formación pretendemos promover en nuestras instituciones: si una que se limite a la transmisión técnica de conocimientos, o una que se comprometa con la formación de profesionales capaces de actuar con conciencia ética, social y política.

Conclusión

Lejos de plantear conclusiones, este trabajo sólo esboza interrogantes. Creemos que es una reflexión que debemos dar. Poder comenzar a repensar las prácticas y cómo nos acercamos para ponerlas en tensión. La inclusión de contenidos de género en los espacios de formación inicial revela, muchas veces, el conflicto entre el saber académico/la formación académica y el saber hegemónico legitimado en un contexto

sociopolítico determinado. Las resistencias observadas durante el curso de ingreso no son fallas del dispositivo pedagógico, sino síntomas de una disputa más profunda por los sentidos y los límites de los que se considera "formación profesional".

Este tipo de experiencias nos obliga, en el rol de educadoras y educadores, a repensar nuestras estructuras estratégicas didácticas, a sostener los espacios de diálogo aún en el disenso, y a comprender que educar en clave de género no es adoctrinar, sino abrir preguntas sobre lo que se da por supuesto.

Entonces, la experiencia de incorporar una charla sobre violencia por razones de género en el curso de ingreso a la carrera de Veterinarias pone de manifiesto tanto la necesidad, como la complejidad de transversalizar la perspectiva de género en la formación universitaria y fortalecer las políticas de género dentro de la facultad, en principio. Las resistencias emergentes, lejos de invalidar la propuesta, evidencian el carácter profundamente político y transformador de estas instancias, que no solo transmiten contenidos, sino que interpelan subjetividades, creencias y prácticas arraigadas.

Transmitir o referenciar que la igualdad es fuente de beneficio puede considerarse un argumento estratégico para acercarnos y animarnos a tomar compromisos respecto a la desigualdad. Sin embargo, ¿somos conscientes de las consecuencias que conlleva atrasar eternamente algunos debates y seguir pensando que, apelar a la buena voluntad a través de la seducción, es la mejor opción para provocar cambios que trasciendan lo estético? (...) Parece evidente que, para que alguien gane, alguien debe perder (Azpiazu, 2017, p. 59).

Entendemos que la comprensión y el abordaje de las violencias de género no pueden recortarse al ámbito de lo individual, sino que resulta necesario incorporar al conjunto de actores y relaciones sociales. La problemática de la violencia de género constituye un eje transversal a todos los ejes de contenido propuestos por el tránsito en la vida universitaria. El compromiso por una educación superior de calidad que promueva el diálogo, la reflexión entre varones y los espacios de producción con perspectiva de género, sin posiciones punitivistas, que promuevan la horizontalidad en los vínculos y empatía como eje. Son estas algunas claves para trabajar con los varones para aportar al cambio social que hoy la sociedad nos demanda.

Así mismo, en prospectiva, será necesario tener y planificar espacios de auto- cuidado tanto para el equipo como así también para las personas interesadas en la temática, generando así espacios democráticos que permite a través de las interpelaciones la emergencia de las diversas perspectiva, miradas y posturas frente al tema/problema pero desde un marco de respeto.

Este tipo de iniciativas requieren continuidad, institucionalización y acompañamiento pedagógico. No se trata simplemente de "informar", sino de habilitar procesos de reflexión crítica que permitan revisar estructuras de poder naturalizadas. Asumir ese desafío implica entender que la formación académica no puede estar disociada de los valores democráticos, el respeto por los derechos humanos y el compromiso con una sociedad más justa e igualitaria.

Por último, desde esta experiencia sostenemos y decimos que la universidad, tiene que ser entendida como espacio de producción de conocimiento y de transformación social, tiene un rol insoslayable en este proceso. Promover una educación con perspectiva de género no solo es una responsabilidad ética, sino también una condición indispensable para la construcción de comunidades educativas más inclusivas y comprometidas con la erradicación de todas las formas de violencia.

Referencias

Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es)*.

Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora; Homo Sapiens Ediciones.

Jones, D. (2022). Varones en deconstrucción: Límites y potencialidades de una categoría imprecisa. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 6*(1), e171.

Karsz, S. (2023). *¿Qué es una intervención social?*

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

Maffía, D. (2012). *Filosofía y feminismo: Del amor a la justicia*. Biblos.

Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual.

Segato, R. (2013). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Experiencias en la enseñanza de la materia “Relaciones Humanas en el ámbito del desarrollo de las Ingenierías” desde una perspectiva de género y diversidad

Diana Broggi
dianaxbroggi@gmail.com
Carola Ré
carola.re@ing.unlp.edu.ar
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: relaciones humanas, ingeniería, perspectivas transversales, género y diversidad, pedagogías críticas.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se inscribe en la creación y desarrollo iniciático de la materia "Relaciones humanas en el ámbito del desarrollo de las ingenierías". Materia cuatrimestral, dictada de manera optativa en los dos semestres del año para todas

las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2024. Para cursarla, los y las estudiantes deben contar con al menos treinta materias aprobadas en la carrera. Esto implica que quienes la eligen se encuentran en los tramos finales de su formación de grado. Esta condición representa una orientación estratégica que permite trabajar sobre el perfil de los/as egresados/as, en un momento de su trayectoria académica con mayor recorrido y a poco tiempo de finalizar la carrera.

A través de esta asignatura se busca aportar a la formación integral de futuros y futuras profesionales de la ingeniería, incorporando una mirada crítica, ética y situada de las relaciones humanas en los contextos de trabajo y ejercicio profesional. Esta propuesta busca incluir saberes y competencias en las currículas técnicas, poniendo en el centro la dimensión relacional, humana, vincular, interpersonal del ejercicio profesional en el campo del desarrollo de las ingenierías.

En este sentido, la materia reconoce que los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que los entornos profesionales, están atravesados por relaciones de poder, matrices de desigualdad y construcciones sociales del conocimiento. La dimensión relacional y humana del quehacer profesional en ingeniería no es secundaria ni accesoria, sino constitutiva de toda práctica técnica. Por ello, la asignatura se propone recuperar e integrar saberes provenientes de las ciencias sociales, los estudios de género y las pedagogías críticas, con el objetivo de ampliar el horizonte formativo de las y los estudiantes.

Uno de los ejes principales de la materia es la incorporación de perspectivas transversales en la formación de ingenieros e ingenieras, jerarquizando la perspectiva de género y diversidad, abordada desde un enfoque interseccional, intercultural y ético.

El objetivo de esta propuesta es poder generar espacios pedagógicos que propicien la reflexión crítica sobre las formas en que el género, la diversidad sexual, la edad, la etnicidad y otras matrices de desigualdad, configuran tanto los vínculos

interpersonales como las trayectorias profesionales en el ámbito de las ingenierías. De manera particular, la materia se propone cuestionar y reflexionar en torno a los mitos y representaciones clásicas que históricamente han moldeado el perfil profesional del ingeniero/a, para habilitar otras formas de pensar y ejercer la práctica técnica desde una ética situada, humanista e inclusiva.

Un ejemplo del abordaje de los contenidos desde una perspectiva de género es trabajar sobre los supuestos androcéntricos que configuran los saberes técnicos, introduciendo una mirada epistémica que permita impulsar transformaciones. En este sentido, el reconocimiento de las desigualdades estructurales que enfrentan mujeres y disidencias en el mundo del trabajo es central. Se trabaja con datos estadísticos y conceptos teóricos nodales de los desarrollos de la economía, como techo de cristal, piso pegajoso, segmentación horizontal y vertical, entre otros. Esta experiencia se nutre de los informes estadísticos anuales de organismos nacionales, marco normativo nacional e internacional, artículos, libros de cátedras, planes de acción, que dan cuenta de la persistencia de brechas en el campo científico-tecnológico.

Desarrollo

La materia se organiza en torno a cinco (5) unidades temáticas que abordan cuestiones vinculadas con las relaciones humanas de manera general, y atraviesan otras vinculadas a los mitos y representaciones de las ingenierías, en torno al trabajo en grupos, la ética profesional, la comunicación asertiva, la planificación estratégica, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y centralmente, el género y la diversidad en el mundo del trabajo.

Particularmente, la unidad dedicada a la perspectiva de género y diversidad funciona como núcleo articulador, dentro de lo que llamamos perspectivas transversales. En la misma, se abordan contenidos normativos, éticos, contextuales, aplicados, no sólo

de diagnóstico sobre las desigualdades, sino también de propuestas y claves para la incorporación de acciones positivas.

Los contenidos vinculados con la normativa nacional e internacional sobre género, diversidad y trabajo incluyen los contenidos mínimos de la Ley Micaela, los convenios de la OIT y legislaciones específicas que rigen las relaciones laborales y organizacionales. Esta dimensión normativa se articula con un enfoque ético que recupera la responsabilidad profesional en la promoción de entornos de trabajo libres de discriminación, violencia y desigualdad.

Asimismo, se incorporan materiales como el "Cuadernillo de formación" de lo que fue el Programa Nacional Igualar, del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación vigente en los años 2021- 2023, que proporciona herramientas para problematizar la desigualdad de género en el mundo del trabajo desde una mirada interseccional, reconociendo la relevancia del cuidado, las violencias por motivos de género y la organización social de la vida cotidiana. Además, funciona como base para el análisis de los condicionamientos estructurales que enfrentan mujeres y diversidades en el empleo formal, incluyendo brechas salariales, división sexual del trabajo, techo de cristal y acoso laboral.

El Plan de Igualdad de Género 2022–2025 de la OIT se utiliza como insumo para comprender los compromisos internacionales en materia de justicia social y trabajo decente. En particular, se destacan los principios de igualdad de remuneración, corresponsabilidad en los cuidados y erradicación de la violencia y el acoso laboral como pilares de transformación para el sector productivo y profesional.

Adicionalmente, se trabaja con las estadísticas del INDEC presentadas en el dossier del 8M de 2024 para reforzar los análisis y evidenciar brechas salariales, desigualdades en la distribución del trabajo de cuidado y menor acceso de mujeres y diversidades a puestos jerárquicos en ciencia, tecnología e industria. En particular, en el ámbito industrial y científico, las mujeres siguen estando subrepresentadas en los niveles de decisión, pese a alcanzar mayores niveles educativos. Las temáticas se

abordan a partir de recursos bibliográficos actualizados y diversos, que permiten una lectura crítica de los datos y favorecen el cruce entre la experiencia formativa de les estudiantes y los desafíos sociales contemporáneos.

Por otro lado, el capítulo 3 "Nuevas éticas" del libro "Ingeniería y saberes sociales" de Stella Abate y Cecilia Lucino, invita a pensar el rol de los y las profesionales de la ingeniería desde una ética situada, crítica y transformadora, que asuma el compromiso con los derechos humanos, la justicia social y la igualdad.

Desde el punto de vista pedagógico, la materia se sostiene desde un enfoque de la educación innovada, con una perspectiva participativa y situada. Se promueve el trabajo colaborativo, el debate crítico, el análisis de situaciones, la elaboración de ensayos reflexivos, la construcción colectiva de saberes y la producción de conocimiento a través de entrevistas semidirigidas a profesionales del campo de la ingeniería. Estas entrevistas, realizadas por los y las estudiantes, se convierten en una estrategia central de aprendizaje y reflexión. A partir de ellas, se recuperan trayectorias profesionales, experiencias concretas y posicionamientos subjetivos sobre temas como el liderazgo, el trabajo interdisciplinario, las relaciones interpersonales y el trabajo, la cultura organizacional, la ética profesional y los desafíos vinculados con la igualdad de género en el ámbito laboral. En cuanto a la metodología implementada, los y las estudiantes acceden con antelación a una breve biografía o a información general sobre la trayectoria profesional de las personas a entrevistar. A partir de ello, se trabaja previamente en el encuadre del momento de la entrevista: se definen los tiempos, la dinámica a establecer, los contenidos pertinentes para la formulación de preguntas y su distribución entre el grupo. La actividad central consiste en una ronda de aproximadamente 45 minutos, en la cual los/as estudiantes preguntan y dialogan con una o más personas invitadas.

Durante los cursos dictados en el 2024 y el primer semestre de 2025, se llevaron a cabo entrevistas a profesionales de diferentes disciplinas y trayectorias dentro del campo de la ingeniería. Estas instancias permitieron a les estudiantes confrontar los marcos teóricos trabajados en clase con experiencias reales, reflexionar sobre sus

propias expectativas profesionales y problematizar los sentidos comunes que circulan en torno al ejercicio profesional. A su vez, exploraron nuevos modos de escucha activa, construcción colectiva de saberes y expresión de emociones, dudas, conflictos y aprendizajes.

A lo largo de la cursada, se desarrollan también debates grupales, análisis de situaciones problemáticas, y elaboración de ensayos reflexivos como ejercicios prácticos. En todos los casos, se reconocen los saberes previos del estudiantado, se promueve el pensamiento crítico y se habilita la revisión de los mandatos de género y las formas de relacionarse en el ámbito académico y profesional.

La modalidad de evaluación, combina formas clásicas de la educación formal, un primer parcial escrito de manera presencial con respuestas a desarrollar, y el Aprendizaje Basado en problemas (ABP). En este sentido, el ABP, articulado con una planificación estratégica, se presenta como una perspectiva metodológica que aporta herramientas para la elaboración de ideas y la construcción de saberes, a partir de los contenidos trabajados previamente.

La participación grupal y el intercambio en el espacio áulico constituyen elementos pedagógicamente valorados en la materia, por lo que se requiere un mínimo del 50% de asistencia a las clases. A través de diversas actividades prácticas, se invita a les estudiantes a elaborar sus propias reflexiones y a compartirlas en el marco de la grupalidad. Estos espacios se promueven también con dinámicas lúdicas, en las que se incorpora por ejemplo el primer abordaje sobre cuestiones de género y diversidad con la conocida dinámica de las esquinas “nunca, siempre, muchas veces, pocas veces". Se busca interactuar desde múltiples dimensiones, y en este sentido sumar la expresión corporal en clave dinámica es una apuesta novedosa y efectiva en el aula, para quienes cursan la materia.

La evaluación formativa reviste una estrategia jerarquizada para el último tramo de la materia, donde se trata de impulsar el despliegue de lo aprendido durante las clases. Se espera que luego de la lectura reflexiva, la realización de las actividades de

campo, entrevistas, y otros recursos transitados, les estudiantes resuelvan un problema con herramientas propias, propongan y justifiquen sus decisiones de manera oral ante otros/as, fortaleciendo así sus capacidades argumentativas y de exposición. Dado que se trata de una instancia grupal, también se busca que trabajen colaborativamente, colocándolos en una situación que simula un contexto real de trabajo en equipo, tal como se encontrarán en su futuro profesional.

Conclusión

La asignatura constituye una propuesta innovadora dentro de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería. . Al no contar con precedentes curriculares, su encuadre invita a reflexionar sobre la importancia de los contenidos de manera situada desde las trayectorias profesionales. La asignatura se plantea, entonces, como una instancia formativa diseñada desde una búsqueda genuina por ampliar las habilidades socio-humanísticas en el perfil profesional de los/as futuros/as ingenieros/as, fortaleciendo así su capacidad para intervenir en contextos complejos, diversos y en constante transformación.

La experiencia desarrollada en la materia hasta el momento demuestra que es posible —y necesario— curricularizar la perspectiva de género y diversidad en las carreras de ingeniería, sin reducirla a una formación periférica o extracurricular.

La incorporación de la Ley Micaela, el trabajo con materiales de la OIT y la producción situada de conocimiento a través de entrevistas y debates son estrategias que han demostrado su potencia pedagógica y su capacidad para generar aprendizajes significativos. Sin embargo, estas experiencias necesitan ser sostenidas, institucionalizadas y articuladas con otras políticas de género a nivel universitario.

Articulando marcos normativos, diagnósticos estadísticos, herramientas didácticas, artículos y trabajos de investigación actuales, se promueve un espacio pedagógico que interpela las identidades profesionales, los vínculos interpersonales y los sentidos hegemónicos del conocimiento técnico. Esta transformación es

imprescindible para construir una universidad pública más inclusiva, democrática y comprometida.

El trabajo sostenido con estudiantes en este campo evidencia menos resistencias y si notables aperturas, refuerza la importancia de continuar fortaleciendo propuestas curriculares con enfoque de género, que no sólo enriquezcan los contenidos, sino que también habiliten nuevas formas de pensar, hacer y habitar la ingeniería.

Referencias

Abate, S. M. y Lucino, C. (2017). *Ingeniería y saberes sociales: Diálogos posibles*. Ediciones de la Universidad Nacional de La Plata.

Corrales Pérez, A., Quijano León, N. K. y Góngora Coronado, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas: Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 58–65.

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata. (2024). *Programa de la materia "Relaciones humanas en el ámbito del desarrollo de las ingenierías"*.

INDEC. (2024). *Dosier estadístico en conmemoración del 8M*. https://www.indec.gob.ar

Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021). *Cuadernillo de formación: La igualdad de género en el mundo del trabajo*. Programa Nacional Igualar.

Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas.

Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Plan de acción sobre igualdad de género 2022–2025*.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Arte y género desde un enfoque latinoamericano. Taller de reflexión y producción interdisciplinar

Gabriela Butler Tau
gabrielabutlertau@gmail.com
Mesa, Paula Carolina
paumesa71@gmail.com
Facultad de Artes
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: arte, género, investigación, educación, producción.

Objetivos y encuadre

Fundamentación: La propuesta para el seminario optativo de posgrado ARTE y GÉNERO desde un enfoque latinoamericano surge en un contexto de creciente interés académico y social en las temáticas de género dentro de nuestro país, evidenciado por el aumento de publicaciones, jornadas, congresos, tesis y cursos en

diversas unidades académicas. Se observa a su vez que en la Facultad de Artes, aumentaron notoriamente las publicaciones, el material relevante en revistas, investigaciones y producciones artísticas de colegas y estudiantes que incorporan la perspectiva de género. En este momento está a la espera de su aprobación por el consejo directivo.

Las docentes responsables de este proyecto han trabajado previamente esta temática desde los lenguajes musical, visual, audiovisual y han percibido una necesidad e interés por parte de lxs estudiantes en abordar la perspectiva de género en la producción artística. Tras varios años de trabajo en esta área, se considera oportuno construir un espacio donde el conocimiento sobre género, usualmente tratado desde las ciencias sociales, se examine desde la especificidad del conocimiento artístico y sus procesos de producción, fomentando una praxis artística interdisciplinar.

Se entiende la teoría como una herramienta para comprender y transformar el sistema de imágenes, códigos y símbolos que componen la lógica discursiva y de representación en los distintos lenguajes artísticos, así como el pensamiento y la identidad social dominante, evidenciando la manipulación ideológico-discursiva de las categorías hegemónicas (Richard 2008).

Este seminario se propone como un espacio colectivo y horizontal de construcción de conocimiento situado en el contexto latinoamericano, un territorio caracterizado por la diversidad cultural, los cruces y la hibridación (García Canclini, 2001). El marco teórico descolonial (Quijano, 2014; Restrepo 2010) en articulación con la perspectiva de género (Curiel, 2005; Rita Segato, 2013) permitirá una revisión crítica del rol de las mujeres y disidencias en la historia del arte, con el fin de generar intercambios, debates y propuestas artísticas donde arte y género sean los ejes centrales.

Objetivo General:

- Generar un espacio de construcción de conocimiento en forma colectiva, horizontal y situada; donde se desarrollen proyectos centrados en la producción artística atravesada por la perspectiva de género.

Objetivos específicos:

- Deconstruir y reconstruir los estereotipos de género aún vigentes en las representaciones estéticas actuales, visibilizadas en las producciones artísticas. . Analizar las formaciones artísticas institucionalizadas en nuestros territorios poniéndolas en diálogo con los conceptos de descolonialidad y perspectiva de género.
- Reflexionar en forma crítica sobre las prácticas artísticas en su devenir histórico y en las producciones contemporáneas en diálogo con los conceptos de centro - periferia / universal situado- universal abstracto /colonialidad - descolonialidad.

Desarrollo

Partiendo del marco general y de los objetivos presentados, pensamos en los siguientes ejes para desarrollar las unidades temáticas que, anuestro criterio, nos permitirán abordar temáticas amplias y complejas de un modo interdisciplinar y con un enfoque situado.

Unidad Temática 1: Arte y Género desde una Perspectiva Descolonial

- Las teorías de género y los movimientos feministas. Feminismos latinoamericanos, populares y descoloniales. Interseccionalidad y perspective descolonial.

- Prácticas artísticas, géneros y activismos. Deconstrucción crítica de los modos de representación coloniales estereotipados, buscando nuevas formas y prácticas colectivas interdisciplinarias y situadas.
- Consideración de las identidades y los modos de representación en su multiplicidad, permanente transformación y apertura a nuevas concepciones, y su impacto dentro de las artes.

Unidad Temática 2: La construcción de sentido a través del arte a lo largo de la historia en relación a la perspectiva de género

- La construcción y deconstrucción de la figura de la mujer artista a lo largo de la historia occidental:
- La invisibilidad de las mujeres y disidencias en las prácticas artísticas a lo largo de la historia y en la actualidad.
- Los roles y estereotipos de género en las prácticas artísticas a lo largo de la historia occidental.
- Representaciones de la identidad, la diversidad y la disidencia.
- Arte y género en el campo laboral actual.

Entendiendo que el espacio en el cual estamos proponiendo este trayecto formativo, es una institución en donde se forman profesionales de diferentes lenguajes artísticos enfocados a la producción/reflexión en el marco de las prácticas artísticas, la metodología que se implementará estará apuntada a brindar recursos para poder abordar los diferentes tipos de evaluaciones propuestas. Nos interesa poder posibilitar que la producción en extensión y la producción artística en sí misma sean incorporados como posibilidades de entrega de proyectos finales además del tradicional trabajo escrito de investigación/producción teórica.

Metodología:

El seminario se desarrollará en 6 encuentros de cuatro horas cada uno, incluyendo un período de tiempo para la elaboración del trabajo final. Cada encuentro constará de dos momentos:

Un primer momento a cargo de las docentes, (y colaboradorxs e invitadxs) consistirá en la exposición y explicación de los núcleos temáticos, utilizando como disparadores producciones artísticas visuales, audiovisuales, sonoras, (hegemónicas y contrahegemónicas), productos masivos y de cultura occidental.

Un segundo momento estará dedicado a la exposición de un texto por parte de lxs participantes, elegido según sus intereses o sugerido por las docentes. Esto fomentará la contrastación y el diálogo entre la exposición docente y las perspectivas de lxs participantes.

Se fomentará el intercambio entre áreas de conocimiento para construir espacios de creación interdisciplinaria, tanto de textos analíticos, monográficos y teóricos, como fundamentalmente de producciones artísticas. Se prevé la participación de artistas - investigadorxs de diferentes universidades latinoamericanas y argentinas.

Evaluación:

La calificación final se conformará teniendo en cuenta dos variables:

La asistencia y participación activa durante la cursada, incluyendo la exposición del texto asignado.

La elaboración de un trabajo final.

Se ofrecerán instancias de tutoría virtual una vez finalizados los encuentros.

La producción final puede tener tres formatos:

Texto con formato académico construido en base al recorrido bibliográfico propuesto. Este escrito deberá relacionar el marco teórico con alguna temática específica de su disciplina artística o podrá profundizar sobre un problema relativo al programa del seminario, en formato de artículo científico, ficha de textos, ensayo o capítulo de tesis.

Producción artística acompañada de un texto en donde se dé cuenta del recorrido realizado y del diálogo entre la obra y las líneas conceptuales elegidas.

Elaboración de un programa de estudios disciplinar que de cuenta en los objetivos, contenidos, actividades y metodología el marco teórico propuesto por el espacio.

Referencias

Butler Tau, G. P. (s. f.). Los feminismos: Nuevas propuestas en las relaciones entre el poder y el arte, estudio de casos. En *Praxis artística: Caminos, memorias y resistencias desde el arte*. Editorial [en prensa].

Canclini, N. G. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Curiel, O. (2021). El poder hay que trabajarlo en comunidad: Diálogo con Ochy Curiel. En *Feminismo decolonial*. Boletín Rosa Luxemburgo. https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-conOchy-Curiel-El-Poder-hay-que-trabajarlo-en-comunidad.pdf

Medellín. (2020). *Actas del XIV Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM-AL)* (pp. 446–456). https://drive.google.com/file/d/1Iqph5fxNzUoD1SbdU_CLepxjIWgoYhzw/view

Mesa, P. (2020). *La formación musical desde la perspectiva de género*.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

Richard, N. (2008). Presentación y experiencia, teoría y representación en lo femenino latinoamericano. En *Feminismo, género y diferencia(s)*. Palinodia.

Segato, R. (2013). Género y colonialidad: Del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Una Lengua despeinada en la Escuela Anexa

Ma. Fernanda Carattoli
mfernandacarattoli@gmail.com
Gabriela Hoz
gabrielahoz@gmail.com
Escuela Graduada Joaquín V. González
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: ESI, escuela primaria, prácticas del lenguaje.

Objetivos y encuadre

La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje representa una ocasión propicia para visibilizar las múltiples acciones que las personas llevamos a cabo mediante el lenguaje. Estas prácticas, muchas veces, dejan entrever formas de ver y entender el mundo social que se presentan como naturales, pero que en realidad responden a construcciones históricas y culturales.

La experiencia que desarrollamos en el marco de la Jornada Extendida, centrada en las Prácticas del Lenguaje, condensa una serie de convicciones construidas colectivamente, al mismo tiempo que sigue alimentando un cúmulo de dudas,

preguntas e incertidumbres que consideramos necesarias para sostener una práctica abierta a la revisión y al cambio.

“Los pelos de la lengua” es un proyecto que realizamos a lo largo de varios años en la Jornada Extendida de la Escuela Graduada con chicas y chicos de sexto grado con el propósito de problematizar la vida cotidiana, invitar a hacerse preguntas sobre el mundo que nos rodea y profundizar la mirada sobre la sociedad en clave de ESI.

En la Jornada Extendida de la escuela se desarrollan distintas propuestas didácticas abordadas desde la metodología de taller en las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística. La propuesta que presentamos a continuación se realizó en el espacio destinado a las prácticas del lenguaje. Su nombre, los pelos de la lengua, refleja, por un lado, el entramado de prácticas, valores y discursos sociales que pretendíamos analizar en las clases; por el otro, los contenidos de ESI y las prácticas sociales de lectura y escritura.

“Los pelos de la lengua” propone un juego de palabras que alude a la expresión "sin pelos en la lengua" y a su vez invita a reflexionar sobre la "lengua" y los "pelos" en su doble significación. Por un lado, la lengua como medio de comunicación, pero también como objeto de estudio; y a su vez, la lengua como sistema de comunicación verbal pero también como órgano muscular. Por otro lado, los pelos como órganos exteriores muy ligados a normas sociales y cuestiones de género que nos acercan a una idea aproximada de la edad, de la pertenencia a un grupo social determinado, de las diversas preferencias o elecciones de las personas.

Por último, combinar ambos órganos en la expresión popular "sin pelos en la lengua" permite aludir a las discusiones que pretendíamos sostener en torno a cuestiones sociales y de sentido común.

Desarrollo

Para peinar esta lengua en continua transformación, planificamos diversos itinerarios que ofrecen un recorrido por los contenidos de la Educación Sexual Integral a partir de los diferentes ámbitos de las Prácticas del Lenguaje.

- Itinerarios del ámbito literario: "¿Es bueno leer cuentos clásicos a les niñes?"; "¡Arriba los cuentos no sexistas!"; "La poesía se trasviste".
- Itinerarios del ámbito de la formación del estudiante: "La ley, ¿tiene género?"; "¿De verdad la sociedad acepta la diversidad sexual?"; "Somos científicos y científicas sociales".
- Itinerarios del ámbito cotidiano/ciudadano: "¿Qué dicen los medios de comunicación sobre nosotres?"; "¿Qué dicen las publicidades sobre nuestros cuerpos?"; "#ni una menos y otras campañas".

Aspiramos a generar situaciones de lectura y escritura en las que las, los y les estudiantes puedan asumir una participación cada vez más autónoma, poniendo en juego estrategias diversas para abordar textos complejos, avanzar en procesos de lectura crítica que les permitan reconocer argumentos, opiniones e informaciones, y contar con mayores herramientas para organizar lo que saben y poder comunicarlo de manera situada. También deseamos que estas experiencias les permitan leer, escribir y pensar el mundo desde sus propias perspectivas, con la riqueza de sus voces, recorridos y particularidades.

La experiencia que vamos a relatar es uno de los itinerarios propuestos para el ámbito de la formación del estudiante. En nuestra sociedad, los discursos más presentes tienden a naturalizar ciertos atributos y expectativas sobre cómo deben ser y actuar las personas en sus diversas identidades. Estas ideas prescriben roles, modos de habitar el cuerpo y trabajos "adecuados". Si bien se han ampliado los marcos legales y discursivos sobre la diversidad, muchas veces observamos que les estudiantes adoptan ´un discurso políticamente correcto´ sin que eso transforme en

profundidad sus prácticas o vínculos. Como si repitieran lo aprendido, sin cuestionar realmente sus propios prejuicios.

Frente a eso, pensamos una propuesta que no se limitara al análisis, sino que invitara a una experiencia que interpele desde el cuerpo.

¿De verdad la sociedad acepta la diversidad sexual?

Para comenzar a trabajar les propusimos la lectura de un artículo periodístico que informaba de un hecho de violencia policial contra una pareja gay. En la conversación, los chicos y las chicas analizaron la problemática de discriminación sexual y la manera en que la noticia la informaba. En las siguientes dos clases, organizades en pequeños grupos, les niñes leyeron diferentes relatos1 de diversidad sexual en primera persona: la historia de Guillermina, una mujer trans; las historias de Alejandro y Facundo, dos hombres homosexuales; los relatos de Diana y de Lohana, dos travestis; la historia de Milagros, una mujer bisexual; el relato de Alejandro, transexual. A partir de la lectura de estas historias conversamos acerca de las dificultades que todes elles tuvieron que enfrentar a lo largo de sus vidas tanto en sus hogares como en la escuela y en sus trabajos. Además, a partir del relato de Lohana, conocieron la "Ley de identidad de Género" (26.743) sancionada en el año 2012. Por otra parte, la lectura de estos relatos nos llevó a investigar acerca de las diversas identidades sexuales incluidas en la organización LGBTQ y más.

Esta primera parte de la experiencia generó en les niñes muchas inquietudes respecto a las diferentes identidades de género y a las problemáticas que plantean los relatos. Principalmente, las relacionadas con las identidades trans, ya que en ese momento había en la escuela un niño trans cursando otro grado. No todes lo conocían, sin embargo, comenzaron a sentir que esas historias de vida que habíamos leído no eran tan lejanas, estaban (están) entre nosotres. No fueron discusiones sencillas las que siguieron, ya que en los comentarios de les niñes se entremezclaban los prejuicios inculcados por la cultura. Entonces, les propusimos que intentemos entre todes identificar esos pelos en la lengua que nos impedían una verdadera

aceptación de la diversidad. Para ello, miramos algunos experimentos sociales2 con el propósito de analizar cómo actúan (actuamos) las personas ante determinadas situaciones que evidencian los estereotipos de género, la homofobia y la transfobia. En el transcurso de estas clases les niñes pudieron reconocer diferentes maneras en que la sociedad enseña algunas formas de comportamientos en varones y en mujeres que naturalizan creencias sobre lo que deben hacer unos y otras en base a sus diferencias biológicas. Y cómo esas creencias promueven determinados estereotipos: "Los estereotipos no son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él." (González Gabaldón, 1999, p. 82).

Estas reflexiones nos ayudaron a reconocer en nosotres mismes algunos comportamientos inadecuados y comenzamos a recordar situaciones escolares en las que algune de nosotres u otres miembros de la comunidad educativa habían estado implicades. Este momento de la experiencia marcó un antes y un después porque comenzó a emerger, por un lado, un sentimiento de empatía para con les otres y, por otro, la necesidad de hacer algo para modificar esos comportamientos dentro de la escuela. Hubo muchas propuestas: hacer carteles para colgar en los pasillos de la escuela, pasar por los grados para compartir algunas de las conclusiones a las que arribamos, elaborar folletos... pero finalmente les niñes decidieron escribir algunas situaciones para recrearlas en sus propios experimentos sociales3 que, en realidad, terminaron siendo producciones audiovisuales, ya que resultaba imposible realizar un experimento social dentro de la escuela y con los recursos con que disponíamos. Es así como cada grupo durante varias clases trabajó en la elección, escritura y revisión de una situación que evidenciara alguno de los problemas sobre los que habíamos reflexionado. Esta tarea tampoco resultó sencilla. Si bien les niñes habían tomado conciencia de la problemática y querían hacer su aporte, al principio ningune quería representar, por ejemplo, el papel del niño trans o del niño que le gustan las películas de princesas. Pensaban que podían ser blanco de las cargadas de sus compañeres. A raíz de este obstáculo, decidimos hacer una

pausa en la tarea para conversar acerca de cómo se sentían, cuáles eran sus inquietudes y preocupaciones y para pensar entre todes la mejor manera de llevar adelante el trabajo. Este momento fue muy importante porque no solo lograron expresar lo que estaban sintiendo, también pudieron pensar entre todes la manera de compartir los videos con los chicos y las chicas de todos los sextos. Es así como decidieron organizar en cada curso una clase en la que se proyectarían los videos y se abriría un espacio de intercambio que elles mismes moderarían.

Las producciones audiovisuales desarrollaron situaciones donde se problematizan estereotipos de género. En una, un niño propone ver La sirenita en su cumpleaños, y otro lo agrede por considerarla "de nenas", pero un compañero interviene y le explica que las películas no tienen género. En otra, un grupo de niñas se enoja porque una lleva una pelota de fútbol, hasta que ella las invita a reflexionar sobre los juegos sin género. En la tercera, un niño trans es agredido verbalmente en una sala de espera, y el médico interviene en su defensa. El maestro del taller audiovisual filmó y editó junto al grupo.

Finalmente, les niñes compartieron sus producciones con les otres compañeres de sexto para promover la conversación en torno a la aceptación de la diversidad sexual y acerca de los estereotipos de género. Esta última etapa del trabajo resultó muy estimulante para les niñes, ya que pudieron conversar con sus compañeres acerca del trabajo realizado manifestando también los obstáculos que tuvieron que sortear durante la tarea.

Conclusión

La escuela constituye un espacio privilegiado para habilitar la palabra, para hacer lugar a las preguntas genuinas, a las dudas que interpelan, a las múltiples respuestas posibles —siempre parciales, siempre provisorias—, y para sostener una escucha atenta, empática y respetuosa. Es, también, un ámbito donde lo colectivo se vuelve

valioso: donde se puede construir conocimiento con otres, contrastar miradas, revisar supuestos, y transformar creencias que muchas veces traemos naturalizadas.

En este marco, como docentes, no solo tenemos la responsabilidad institucional de enseñar Educación Sexual Integral, sino también la oportunidad de generar experiencias pedagógicas transformadoras. La ESI nos convoca a enseñar desde una perspectiva que integre cuerpo, afectos, derechos, vínculos, diversidad, y que cuestione las desigualdades que muchas veces se reproducen sin ser vistas.

No vamos a decir que esto sea sencillo. Enseñar ESI es desafiante: nos enfrenta con temas sensibles, con tabúes sociales, con tensiones entre lo que creemos, lo que sabemos y lo que deseamos transmitir. Puede resultar incómodo, poner en juego nuestras propias trayectorias y valores, requerirnos tomar decisiones difíciles frente a situaciones complejas. Pero es justamente por eso que necesita ser abordada con compromiso, con formación constante, con una actitud reflexiva y con una mirada que sea, a la vez, respetuosa y problematizadora.

Enseñar ESI es abrir conversaciones necesarias, propiciar otras formas de mirar el mundo, y habilitar que niñas, niños y jóvenes puedan pensarse y relacionarse con mayor libertad, con autonomía y con cuidado mutuo. En definitiva, es una tarea profundamente pedagógica, ética y política.

Hemos intentado dar cuenta aquí de una propuesta sistemática de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de Prácticas del Lenguaje desde un espacio específico. Asumir desde la enseñanza la educación sexual demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano de lo afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. La tarea es compleja, requiere atender a la construcción del grupo, pero también a lo individual, al proceso que cada une va realizando, a la escucha de preguntas y la habilitación de múltiples respuestas. Somos les docentes quienes debemos generar un ambiente de intimidad y confianza para que esto sea posible. También creemos que Los pelos de la lengua ofreció a les niñes la posibilidad de deconstruir algunas

ideas acerca del mundo invisibilizadas en el lenguaje y, al mismo tiempo, abrió un espacio de intimidad y de confianza habilitada por la relación pedagógica. Una confianza que "posee lenguajes propios: el del diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin apropiaciones cristalizadas" (Morgade, 2011:94). Un espacio en el que se despeinó la lengua y se la rapó para estudiar, con cuidado, pero sin tapujos, el mundo social que nos rodea. O como dijeron les chiques, esta propuesta consistió en animarse a un peinado atrevido.

Referencias

González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212

Lopes Louro, G. (2016). *Pedagogías de la sexualidad.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata].

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Trabajo con prensa escrita: el 8 de marzo como efeméride con perspectiva de género

Mauro De Marzo
maurosdemarzo@gmail.com
Julieta Fiorentino
juli.fiorentino26@gmail.com
Analía Trezza
ana_trezza25@yahoo.com.ar
Escuela Graduada Joaquín V. González
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: 8 de marzo, prensa escrita, educación sexual integral, prácticas del lenguaje, efemérides con perspectiva de género, escuela primaria.

Objetivos y encuadre

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas sociales que ejercemos en relación con otres. En este sentido, las instituciones escolares son lugares privilegiados para desarrollar estas prácticas ya que propicia las condiciones para los intercambios entre pares y con los textos específicos: “Los lectores no se encuentran con los textos

en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos…" (Montes, p. 17). La lectura compartida en el aula posibilita que se den intercambios entre lectores a partir de los cuales se realizan construcciones colectivas de sentido, dándole un lugar preponderante al análisis y la reflexión sobre los textos.

La lectura de prensa escrita/textos periodísticos en el segundo ciclo de la escolaridad primaria está relacionada con el propósito general de "formar a los alumnos y las alumnas como practicantes de las culturas de lo escrito" (DC, p. 125), ya que esta es una práctica social de la lectura y la escritura. Entonces, la lectura de periódicos y de noticias compartida en el aula da lugar a situaciones de enseñanza y aprendizaje de contenidos propios de las prácticas del lenguaje (DC, p. 138), tales como considerar diferentes puntos de vista sobre un hecho y relacionarlos con el propio, distinguir y tener en cuenta las voces que aparecen citadas, distinguir distintas fuentes de información, relacionar la información escrita con las imágenes que acompañan las noticias, entre otros.

La Ley de Educación Sexual Integral 26.150 constituye el marco legal que avala las acciones educativas y obliga a las instituciones a garantizar el derecho de los niños y las niñas a recibirla. (DC, p. 26). La lectura de periódicos del 8 de marzo nos encuentra de lleno en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI) y nos da la posibilidad de abordar numerosos temas de los diferentes ejes de la ESI desde el área de las Prácticas del Lenguaje. Además, la propuesta didáctica implica abordar la ESI desde la transversalidad de la escolaridad y desde la integralidad.

Este año en particular, abordamos el género como construcción social de la masculinidad y de la femineidad, entendiendo que se trata de "un proceso de construcción que no deriva de la naturaleza ni de la anatomía genital, sino que implica una construcción en el marco de una cultura" (Referentes Esi p10), es decir, que "las personas vamos aprendiendo a ser varones y mujeres" (Referentes ESI, p. 11). Además, nos aproximamos a la idea de que la construcción de los géneros a

partir de los cuerpos sexuados implica relaciones de poder, y que las instituciones educativas, entre ellas nuestra escuela, son parte del entramado cultural que ha contribuido a la reproducción de esas relaciones de poder. Durante años anteriores, a partir de la lectura y el intercambio sobre artículos que ponen en cuestión los cuerpos hegemónicos, que analizan las condiciones laborales actuales de las mujeres y que abordaban la cuestión de la responsabilidad de las mujeres en las tareas domésticas, hemos abordado, además del contenido ya mencionado, el respeto por la diversidad, las dinámicas de las familias a través del tiempo, la producción de prejuicios y actitudes discriminatorias. Destacamos, además, que todos estos contenidos están atravesados por la reflexión sobre los derechos de los distintos grupos sociales y el acceso a los mismos.

Por último, nos interesa vincular esta secuencia didáctica, junto con las jornadas institucionales que se realizan todos los 3 de junio y diferentes intervenciones en espacios de uso común los 25 de noviembre, con lo que podríamos denominar Efemérides con perspectiva de género.

Históricamente, el tratamiento de efemérides vinculadas con fechas patrias en las escuelas surge con la intención o propósito de crear un pasado común, idealizado como un pasado sin conflictos (De Amézola, 2003). Este tipo de abordaje de estas fechas borra identidades y aristas que dan cuenta de la diversidad cultural. Es por esto por lo que las didácticas y los nuevos enfoques curriculares invitan a revisar el tratamiento de las efemérides en las escuelas, dando lugar a identidades que habían sido invisibilizadas y revisando de manera crítica conflictos, intereses y construcciones culturales de diferentes épocas. Podemos suponer que las efemérides del 8 de marzo, “Paro Internacional de Mujeres”, el 3 de junio, “Ni una menos” y el 25 de noviembre, “Día de la no violencia contra las mujeres” pueden pensarse escolarmente de la misma manera en que se abordan las “efemérides del pasado reciente” (24/3; 2/4; 10/12). De este modo, aparece una forma de cultivar la memoria colectiva desde la perspectiva de género que propone la Ley de Educación Sexual Integral.

Desarrollo

En Prácticas del Lenguaje, todo el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria comienza el año lectivo trabajando con lectura de Prensa Escrita. En cuarto grado, realizan una exploración de diferentes diarios pensando en las características propias del soporte y luego se comparan las tapas del 9 de marzo, para analizar cómo aparece la marcha del 8 y qué dicen los titulares al respecto. En quinto grado, realizan una exploración de los diarios, identificando secciones y características de los diarios, analizan distintas tapas del 24 de marzo y leen una noticia sobre ese tema. Por estas aproximaciones previas, encontramos que les alumnes de sexto grado están familarizades con el soporte y tienen conocimientos al respecto.

En sexto grado, trabajamos con diarios del 8 de marzo. Para iniciar la secuencia, proponemos un trabajo exploratorio de diferentes diarios; conversamos sobre la organización de estos, sobre las características de los textos y analizamos sus tapas. En pequeños grupos, repartimos tres diarios de distinta línea editorial y les solicitamos que identifiquen cuál creen que fue la noticia más importante de la fecha y por qué. En la discusión con el grupo total de estudiantes, observamos que las dos noticias más relevantes fueron las movilizaciones de las mujeres por el 8M y la inundación de Bahía Blanca -esto fue propio de 2025, en general el tema de tapa es el 8M exclusivamente-.

Luego, realizamos la lectura e intercambio sobre una noticia seleccionada por el equipo docente. Este año trabajamos con una noticia del diario La Nación, titulada “Cuál es el origen del Día de la Mujer y por qué se conmemora el 8 de marzo” que hace un recorrido histórico de la fecha, mencionando antecedentes desde mediados del siglo XIX, con diferentes demandas y grandes marchas, y vincula el establecimiento de la fecha con las manifestaciones de las mujeres rusas en 1917. El artículo menciona las demandas por numerosos derechos civiles, sociales, políticos y religiosos.

Durante el intercambio, algunas intervenciones docentes apuntan a que lxs alumnxs puedan reflexionar sobre las distintas voces y fuentes que aparecen en el artículo. También proponemos analizar las imágenes que acompañan el texto para ampliar la información y vincularlas con la interpretación de este. Como cierre del intercambio problematizamos la pregunta final del artículo: "¿Hay razones para seguir la lucha?".

Posteriormente, planteamos la consigna de escritura, que fue planificada para pensar los derechos de las mujeres contextualizados en nuestra escuela, en clave histórica: ¿Qué habrá sucedido con los derechos de las mujeres y de las niñas en la Escuela Anexa en el pasado? Esta pregunta nos implica como miembros de una comunidad educativa inscripta en la historia. Hablamos del pasado porque los derechos que hoy tenemos no siempre estuvieron. El hecho de que hoy las niñas tengan el derecho de estar en la escuela involucró a personas que estuvieron antes que nosotres, nos implica a nosotres e implica a las generaciones que vendrán después. La historia escolar es una historia repleta de decisiones políticas y éstas hacen que los derechos no sean estables ni fijos en el tiempo.

Entonces, a partir de esta pregunta, les proponemos pensar qué información necesitamos para poder escribir y dónde o cómo podemos acceder a esa información. Acordamos entre todes que es preciso realizar una investigación sobre el tema y decidimos que nuestras fuentes de información serán el profesor a cargo del Museo de la Anexa, a quien podemos acceder a través de una entrevista o conferencia, y la sección de "historia de la institución" disponible en la página web de la escuela.

A continuación, parte de la historia de la escuela que nos interesa recuperar, dado que está en vínculo con la construcción histórica del género y de los roles de género: La escuela inicia su actividad en 1906 como "Escuela Graduada de Varones Joaquín Víctor González, Anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP". Una escuela nueva y experimental que solo incluía como matrícula a varones. En ese tiempo histórico, las niñas no iban a las escuelas, sino que tenían otros destinos, otros recorridos.

Ellas tienen que esperar mucho tiempo, recién en la década del ‘40 ingresan las primeras niñas a nuestra escuela. Para eso se dispone que los varones asistan a la jornada escolar durante el turno de la mañana. De esta manera, les quedaba libre el turno de la tarde para asistir a las prácticas en los talleres, para acompañar a las familias que tenían comercios, para integrarse a la vida social. En cambio, las mujeres ingresan a nuestra escuela asistiendo en el turno de la tarde porque las niñas, preferiblemente, deberían estar presentes en el inicio del día en la casa, para estar disponibles en el arreglo de la mesa, en el desayuno, para aprender en compañía de otras mujeres a preparar el almuerzo, a hacer las compras, a cuidar la economía del hogar. Además, la mañana es el momento fundamental para el cuidado de los enfermos y de los niños pequeños. La escuela, de alguna manera, sostenía con su propuesta horaria, a ese aprendizaje intrafamiliar, colaborando con la reproducción de ese destino para las mujeres.

> La inclusión de la perspectiva de género en la escuela supone revisar los modos en que cotidianamente, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, la escuela puede llegar a sostener un único modo posible de vivir la sexualidad. La perspectiva de género, en tanto mirada crítica, requiere de instituciones educativas que puedan desafiar los límites de lo instituido en pos de una mayor igualdad y justicia (Referentes ESI, p.11).

En este sentido, creemos que generar situaciones de enseñanza que abordan la historia educativa de nuestra escuela, pero también de historia de la educación general, puede contribuir a esta mirada crítica que propone la ESI. Compartimos a continuación algunos fragmentos de las escrituras de nuestrxs alumnxs que dan cuenta de que se han acercado a esta mirada crítica:

Isabel hace foco en la temporalidad que diferencia la escolaridad para varones de la escolaridad para mujeres:

“En 1906 empezó a funcionar la escuela graduada de varones y como dice el nombre era sólo de varones. Después de 40 años, decidieron que las nenas podían acceder a la escuela”.

Isabella adjetiva su descripción de la organización de los talleres de la escuela en “talleres para nenas” y “talleres para nenes” como injusta:

Era todo muy injusto, las mujeres hacían el taller de costura, declamación y teatro, los hombres hacían carpintería o huerta.

Bautista, en su noticia, agrega un párrafo en donde observa los cambios respecto de estas cuestiones en la actualidad y realiza una comparación con otro espacio destinado a las infancias:

“Con el tiempo, las cosas fueron cambiando y entonces en estos momentos hay grados con nenes y nenas y educación física con los dos géneros. En el jardín, hicieron baños donde pueden ir nenes y nenas.

Igual que en la escuela, ahora, en algunas jugueterías no separan entre juguetes de nenas y de nenes, pero en la mayoría, todavía sí”.

Por último, queremos compartir el modo en que esta propuesta transforma las prácticas cotidianas de elección de representantes del grado en clave de paridad de género. A partir de la intervención docente, problematizamos la cantidad de representantes por género y acordamos que el resultado de cada elección sea siempre un varón y una mujer.

Conclusión

La prensa escrita de la gran mayoría de los periódicos de nuestro país, el 8 de marzo y los días previos y posteriores, incluye en sus líneas editoriales gran variedad de artículos que abordan diferentes cuestiones vinculadas con los derechos y las situaciones del colectivo LGBTIQ+; esto permite abordar diversos contenidos

propuestos por la ESI desde la lectura y escritura de textos periodísticos desde una perspectiva de género.

Por otra parte, la lectura de textos periodísticos ofrece la posibilidad de trabajar diferentes temas con perspectiva de género, abordados de acuerdo con el contexto histórico. Actualmente, en un contexto nacional de quita de derechos y de legitimación de violencias sociales e institucionales, nos interesa volver a pensar los feminismos en clave de derechos. Entendemos que los derechos no siempre fueron los mismos, sino que fueron ganados a partir de luchas históricas que se dieron en diferentes momentos y partes del mundo.

Además, las escrituras de lxs chicxs dan cuenta tanto de su reflexión y apropiación de los contenidos de prácticas del lenguaje vinculados con la escritura, como de los contenidos de la Educación Sexual Integral abordados durante el desarrollo de la secuencia.

Por último, a pesar de estar problematizando la desigualdad de género en Prácticas del Lenguaje, encontramos que, en los ámbitos cotidianos, como puede ser la cuestión de elección de representantes, aún es necesaria la intervención docente para reflexionar y transversalizar el contenido de la ESI.

Referencias

De Amézola, G. (2003). Una historia incómoda. En C. Kaufmann (Comp.), *Dictadura y educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Miño y Dávila.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Referentes escolares de ESI: Educación primaria*.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

"Esto no es ESI, profe": representaciones, nuevas demandas y desafíos del abordaje de la sexualidad en colegios de pregrado de la UNLP

Santiago Nicolás Dominguez
santiagodominguez92@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: ESI; pregrado; desafíos; demandas.

Objetivos y encuadre

La experiencia señalada se dio en el marco de talleres de Educación Sexual Integral (ESI) en colegios de pregrado pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata durante los ciclos lectivos 2022 y 2024, en donde se abordan las etapas de diagnóstico, la correspondiente a la realización de dichos encuentros áulicos y la posterior producción de un informe para sistematizar el proceso pedagógico.

El objetivo general de los talleres en todos los niveles (1ro a 6to año de educación secundaria) estuvo vinculado al abordaje de dinámicas sociales y lógicas de vinculación desde la perspectiva de la ESI y desde un paradigma de derechos, junto

con determinadas prácticas que, institucionalmente, se observaban como preocupaciones: desde cómo se relacionan entre jóvenes dentro (y, en algunos casos, fuera) de la escuela como también aspectos específicos de la sexualidad y las formas de vinculación intersubjetiva.

Para cada nivel, se formuló una propuesta situada acorde a las propias dinámicas, conflictos, tensiones e intereses. Se identificaron elementos comunes que se pueden registrar de toda la comunidad estudiantil y, a su vez, particularidades de cada nivel.

En este sentido, se propuso una articulación con herramientas lúdicas y de la educación popular con el propósito formativo de ahondar en los lazos de convivencia, la apertura y condiciones de diálogo y escucha para los y las estudiantes y la problematización de determinadas situaciones (escolares y extraescolares) para proyectar horizontes de vinculación más placenteros, genuinos e igualitarios.

Se partió de una propuesta situada en donde, a partir de situaciones conflictivas en el aula, se puedan obtener disparadores que resultan más efectivos a la hora de trabajar. La propuesta se centró en el abordaje multidimensional de las relaciones interpersonales al interior del grupo humano, siempre desde una perspectiva de derechos, a partir de profundizar en las lógicas de grupo y en la dimensión vincular de las relaciones, pensadas en términos amplios.

Desarrollo

La perspectiva pedagógica desplegada se ancló en una mirada no punitiva, es decir, se propuso un modo de resolución de tensiones y conflictos desde un abordaje pedagógico. A su vez, se reforzó la apuesta por una perspectiva en donde se tenga como horizonte la convicción en la posibilidad de transformación de las propias prácticas y conductas.

Los dispositivos áulicos de abordaje de la ESI se caracterizan por la búsqueda de construcción de espacios de confianza, respeto, participación e intercambio. La

perspectiva de la educación popular y del campo de Comunicación/Educación es valiosa en ese aspecto ya que significa que la temática no solo deberá estar pensada desde las biografías y prácticas cotidianas de los sujetos involucrados, sino que también implica complejizar el sentido de la práctica educativa. Así, lo educativo no es entendido como la "transmisión de saberes" sino como un acto político en el que resulta indispensable promover procesos de interpelación y reconocimiento en las personas que se encuentran formando parte de una práctica educativa.

Rosa Nidia Buenfil Burgos estipula que un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conducta conceptual, etc., que modifique sus prácticas cotidianas en términos de una transformación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1990). Así, la interpelación es un mecanismo que constituye a los individuos en sujetos, y es, a la vez, una herramienta de transformación pensada en pos del cambio cultural que el momento histórico reclama. Para Jesús Martín-Barbero, una interpelación es una mediación, "un llamado a otros" (Barbero, 1987). A su vez, la comunicación es entendida en articulación con la cuestión política de cada uno de los actos que se llevan a cabo.

Por su parte, la perspectiva de género implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres e identidades disidentes. Implica, a su vez, que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

En Toda educación es sexual, Graciela Morgade sostiene que "la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad" (Morgade, 2011). En este sentido, siempre hay educación sexual, sólo que no en todos los casos se la aborda desde la perspectiva de la Ley 26.150.

Más allá de que la normativa esté por cumplir dos décadas de vigencia, circulan discursos que ponen en cuestión la perspectiva de la ley a partir de argumentos que enuncian "con mis hijos no" como si solamente hubiera dos espacios de acceso a la información y la reflexión para los y las jóvenes: la escuela y lo doméstico. Hay un territorio que cada vez tiene mayor influencia en nuestra subjetividad que es lo digital. En ese sentido, se vuelve fundamental plantear un proceso pedagógico que invite a la reflexión sobre cómo lo habitamos, qué características presenta y qué dinámicas promueve. Del mismo modo, cabe preguntarse por la disposición de los cuerpos, tanto en el territorio presencial como digital. Así, se planteó el abordaje de las redes sociales y de las representaciones sociales en tanto lógicas de sexualización, cuerpos deseables y modelos de éxito (a partir de disparadores como el contenido del influencer Andrew Tate, señalado en la serie Adolescencia estrenada recientemente en Netflix).

De esa manera, cobra especial relevancia instar a desnaturalizar los consumos cotidianos de contenidos de redes sociales, por ejemplo, como un primer paso en un camino de politización de esa dimensión mediada de la "intimidad" que proponen las plataformas digitales, entramadas en un colectivo homogeneizante. La psicoanalista Constanza Michelson sostiene, en un ensayo sobre el deseo perdido y el capitalismo del yo, que "la subjetividad posmoderna, contrafácticamente, erige una moral individualista, pero es tremendamente poco autónoma y cae con facilidad en el pensamiento en masa: caer en corrientes homogéneas, actuando al mismo tiempo, como si se fuese un ser único" (Michelson, 2020). Se percibe una dificultad a la hora de construir acuerdos en el entorno digital.

La pantalla se registra entonces como una posible "vía de escape" frente a la incomodidad y la vergüenza que generan determinadas temáticas sensibles vinculadas a la sexualidad, que dan cuenta de cómo sigue siendo, en cierto modo, un tema tabú a nivel social.

En términos generales, las mayores dificultades estuvieron relacionadas a la falta de escucha y a la volatilidad de la atención (elementos que sobrepasan la dinámica de

los talleres), al hecho de "competir" con las pantallas, sus contenidos y sus dinámicas de vinculación con los usuarios (escuchar a una docente o a un compañero de curso suele ser menos estimulante que mirar un reel de una red social, por citar rápidamente un ejemplo), a la presunta falta de interés en la temática (con su consiguiente búsqueda de registrar aquellos elementos que sí despiertan interés y atención), a poder desarmar el discurso de "la falta de ESI" y de las representaciones existentes sobre ella, y a la falta de articulación con docentes para evitar que los talleres sean instancias aisladas de problematización de determinadas temáticas y puedan potenciarse frente a la tan ansiada transversalización de la perspectiva de la Ley 26.150.

Vale destacar, a su vez, la creciente presencia de estudiantes con acompañamiento terapéuticos y el desafío que implica para la labor docente a la hora de diagramar y llevar adelante los talleres.

Se percibe un gran desafío a la hora de evitar que la perspectiva individualista no obstaculice un abordaje de las dinámicas y de los patrones sociales. Se registraron discursos en los que se partía de un acuerdo implícito en que "el físico" es lo más importante, con una perspectiva gordodiante y muy anclada en los modelos de belleza de la delgadez. Fue interesante problematizar qué construcciones de las masculinidades se perciben, con la complejidad de evitar el señalamiento y la victimización. En ese mismo sentido, se registraron discursos que relacionan el sobrepeso con el desorden, la dejadez y los padecimientos de salud mental, elementos que no vinculan con una persona flaca (la representación de la gordura y su relación lineal con una patología o con una problemática a resolver).

La biología sigue siendo el lugar seguro desde el cual justificar las dinámicas sociales diferenciadas. En ese aspecto, es interesante la referencia que tienen, particularmente los varones, con algunos influencers (se destacó la referencia al español Llados, quien se define como fitfluencer y tiene una perspectiva muy problemática sobre la diversidad corporal y sobre la pobreza, principalmente). Se registra un fenómeno similar al de un escrutinio público cuando intervienen sobre

"cuestiones más personales" o cuando tienen que involucrarse más. En relación con las redes sociales y sus parámetros se generaron algunos intercambios valiosos tales como qué representa simbólicamente el uso de los filtros en las imágenes y videos, la separación tajante con la "vida real", si somos iguales en todos los ámbitos, entre otros.

Algunas de las principales preocupaciones registradas tuvieron que ver con lo vincular: dinámicas en redes sociales (en donde se buscaba la problematización en torno a la incomodidad en el grupo de pares, al abordaje del consentimiento, a las prácticas de discriminación y/o estigmatización, entre otras), lógicas de la masculinidad que generan malestar e incomodidades, la falta de registro del otro y las tensiones entre grupos de estudiantes. De ese modo, se procedió al abordaje de la dimensión vincular desde la problematización de los modos de relacionarse en términos sexoafectivos a partir de, por ejemplo, las construcciones del amor romántico y de la masculinidad hegemónica, que generan tensiones y malestares en la convivencia estudiantil, por un lado, y atentan contra relaciones genuinas y libres de violencia, por otro (especialmente en los estudiantes varones).

Se volvió fundamental trabajar la dimensión del cuidado desde el disfrute y la responsabilidad, para romper con paradigmas asociados a la idea de la sexualidad como riesgo o peligro.

Generó mucho interés el abordaje de la mirada pornográfica del cuerpo sexuado y de los ideales de belleza y de cuerpos deseables construidos a partir de dichos contenidos; en particular, de los efectos que pueden llegar a generar en las subjetividades de las personas.

Se bregó en torno al abordaje de la dimensión vincular desde la problematización de los modos de relacionarse en términos sexoafectivos (construcciones del amor romántico y de la masculinidad hegemónica, por ejemplo), dando pie a las preguntas sobre las prácticas de cuidados frente a situaciones complejas. El abordaje de la convivencia entre pares, en el marco de un proceso de autonomía progresiva

característico de los y las jóvenes, se volvió central, al igual que reflexionar en torno a cómo se reconfigura la paridad entre pares luego de una situación conflictiva compleja, cuándo sacarle la etiqueta de "peligroso" al otro, cuál es la diferencia entre quienes han tenido una práctica abusiva y quienes reciben el mote de abusador, entre otras preguntas.

Para ello, fue fundamental generar una instancia inicial en donde diferenciar las categorías que utilizamos para ajustar la precisión a la hora de nombrar. En ese sentido, se planteó un encuadre en la Ley Nacional de Educación 26.206 en donde se estipulan los lineamientos de la educación sexual desde un enfoque de derechos humanos como orientación para la convivencia social, desde el cual uno de los objetivos tiene que ver con desarrollar en el estudiantado competencias para la resolución de los conflictos desde el diálogo. Del mismo modo, se ancló la dimensión del cuidado (y de las prácticas de cuidado) en dicha normativa.

Se problematizaron dinámicas propias de la masculinidad, como las expectativas en torno a ser varón o la represión de las emociones ligadas a la sensibilidad, la tristeza o el miedo, y el desmarcarse de todo lo referido al universo de lo femenino, por ejemplo. De ese modo, se hizo hincapié en pensar otros modos de pensar y habitar las masculinidades, en plural.

Se plantearon interrogantes para pensar las repercusiones en las dinámicas grupales, en articulación con las redes sociales -y sus propias lógicas de circulación de información y de contenidos- y con las representaciones sociales existentes acerca de la sexualidad (y sus prejuicios), el deseo sexual, las expresiones de género, las formas de identificación y los modos de construir lazo social. Emergieron elementos como el fenómeno de la cancelación, el anonimato y lo políticamente correcto. A su vez, se abordaron elementos tales como la construcción de la normalidad y de las expectativas sobre lo deseable y lo exitoso, con sus repercusiones subjetivas en la salud mental de las personas.

En algunos talleres, se percibió la falta de participación de quienes, aparentemente, no compartían el enfoque de la ESI o, al menos, las representaciones sociales más coyunturales sobre lo que, en este momento histórico, "se lee" o se interpreta como ESI. Puede pensarse casi en términos de autocensura, lo cual no es deseable en un espacio como el planteado. En ese sentido, la presencia de discursos políticamente correctos (o discursos alineados en torno a "lo deseable de ser dicho en un taller de ESI") también fue un desafío a sortear.

Frente a las resistencias, se destacaron las dinámicas lúdicas y la búsqueda de temas de cercanía como propuestas superadoras. En ese mismo sentido, las propuestas de producción, que apelan a generar un rol activo de parte del estudiantado, generaron resultados esperanzadores.

Conclusión

En términos generales, pidieron "más ESI", en términos de espacios permanentes y de consejerías. Es interesante seguir pensando cuál es la apropiación que vienen teniendo los y las estudiantes de los contenidos trabajados y con qué representaciones de la ESI cuentan.

Referencias

Barbero, M. J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.

Buenfil Burgos, R. N. (1990). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: Itinerarios transversales. En C. Valderrama (Ed.), *Comunicación-educación: Coordenadas, abordajes y travesías*.

Michelson, C. (2020). *Hasta que valga la pena vivir: Ensayos sobre el deseo perdido y el capitalismo del yo*. Paidós.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Péchin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62).

Scharagrodsky, P. A. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: Más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49). https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7729/6230

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Metodología de trabajo con perspectiva de género. Talleres con adolescentes en la Escuela Secundaria Básica N° 48 de la localidad de Poblet.

Marcela Fedele
marcelafedele61@gmail.com
Daniela Patricia Nieto
daniela.nieto@yahoo.com.ar
Brenda Daiana Sosa
brendasosaprof@gmail.com
Centro de Investigaciones Geográficas
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
Universidad Nacional de La Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Palabras clave: mapeo colectivo, carto-corpografías, comunidad educativa.

Objetivos y encuadre

Desde el Proyecto de Investigación y Desarrollo: “El territorio periurbano productivo platense en espacio de frontera (TPPP). Un estudio desde la complejidad, lo parcial y

lo situado" acreditado en el Centro de Investigaciones Geográficas (CIG) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, presentamos nuestro trabajo en el ámbito educativo, en áreas periurbanas, aclarando que cualquier ciudad puede presentar un espacio que la rodea denominado periurbano; pero no todo periurbano es productivo, como en el caso de La Plata.

Dentro de los lineamientos del Proyecto conformamos una cátedra itinerante ad hoc para los distintos niveles de enseñanza, considerando, sobre todo, las particularidades del periurbano productivo platense. Acordamos que las cuestiones de género atraviesan los territorios de la vida cotidiana, lo productivo, lo doméstico, lo educativo, y entablan una disputa de sentidos.

Desde esta mirada, compartimos parte de las actividades llevadas a cabo en la Escuela N° 48 de la localidad de Poblet, que presenta una gran relevancia en términos de vínculos con la comunidad, en un ámbito donde el sector hortícola ha aumentado en los últimos años, y, en consecuencia, se observa una mayor presencia de familias con hijxs en edad escolar. Predomina la población migrante de origen boliviano, que arriendan las tierras y viven en los mismos predios donde producen, y comparten con otrxs productores un entorno contaminado por los agroquímicos destinados al cultivo en invernaderos.

En este contexto, nos proponemos comunicar la metodología de trabajo con perspectiva de género desarrollada en los talleres de encuestas, mapeo colectivo y carto-corpografías, que convocaron a aproximadamente 100 estudiantes de entre 15 y 18 años del Ciclo Superior de la Escuela N.º 48. El objetivo fue contribuir a que lxs estudiantes se apropien de sus territorios no solo como espacios de pertenencia, sino también que identifiquen escenarios de conflicto y, fundamentalmente, como una vía para el empoderamiento en un entorno atravesado por relaciones de poder marcadas por los roles de género.

Desarrollo

La propuesta de trabajo se implementó en dos jornadas. En términos contextuales, se promovió un primer acercamiento a lxs estudiantes, a través de la charla "La agricultura familiar en el periurbano platense: mucho más que flores y hortalizas. Una fuente para la soberanía alimentaria". Se hizo referencia a las principales actividades productivas que se desarrollan dentro del periurbano platense, entendido como territorio donde son protagonistas junto a sus familias. La presentación de material gráfico permitió vincular la distribución, localización y características sociales, económicas y ambientales del cinturón hortícola. Por otra parte, se llevó a cabo una encuesta anónima, acerca de las condiciones de vida de lxs estudiantes que puso en cuestión las dinámicas y roles de género que desarrollan en sus viviendas y en sus grupos de parentesco, con preguntas tales como: quienes se ocupan de limpiar, de lavar la ropa, preparar la comida, realizar los pagos, comprar la comida, etc.

Al abordar cuáles eran las actividades que llevaban adelante las mujeres de la familia en la quinta las respuestas fueron muy peculiares: "de todo", "trabajan", "cosas simples", "cosechan", "plantan", "riegan", "las mismas que los hombres", entre las más significativas. Los gráficos que a continuación se muestran son de lo más elocuentes y definen la doble carga de la mujer en los hogares-quinta del TPPP (figuras 1, 2, 3 y 4).

Figura 1. Las mujeres y el trabajo productivo



Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuesta a 88 encuestas.

Figura 2. Las mujeres y el trabajo reproductivo: la limpieza del hogar



Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuesta a 88 encuestas.

Figura 3. Las mujeres y el manejo del dinero



Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuesta a 88 encuestas.

Figura 4. Las mujeres y la preparación de alimentos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuesta a 88 encuestas.

Paralelamente, corriéndonos de los parámetros que sirvieron para trazar una cartografía universal, en otra jornada se llevó a cabo un mapeo colectivo1 identificando territorios de trabajo, conflicto, peligro, amistad, contención, dispersión, enojo, resistencia, entre otros. Acordamos con Risler y Ares (2013) que la elaboración de mapas colectivos, construyen relatos, transmiten la idea de territorios dinámicos y en permanente transformación, donde las fronteras son continuamente alteradas y desbordadas por el accionar de cuerpos y subjetividades en movimiento.

Mapear se constituye, entonces, como una práctica situada de reflexión colectiva, orientada a visibilizar problemáticas estructurales y a abrir espacios para la construcción de sentidos críticos sobre los territorios que habitamos. A través de dinámicas que combinan el juego, la conversación y la acción, el mapeo favorece la elaboración compartida de propuestas con potencial emancipador junto a otrxs.

En el marco de este proceso, el uso de las carto-corpografías adquiere pleno sentido como herramienta de intervención, denuncia y re-escritura de los territorios. Nos posicionamos aquí desde una perspectiva epistémico-política decolonial. Al respecto, mencionamos a Mara Viveros Vigoya quien comprende lo decolonial:

> como el enfoque y la acción que, tal como señala Nelson Maldonado (2020), implican una inversión en el esquema de subyugación inherente a la colonialidad. En contraste con la visión mayoritaria, donde el sujeto colonizado es visto como un obstáculo, el enfoque decolonial reinterpreta a las personas colonizadas como agentes que plantean desafíos y cuestionamientos en diversos ámbitos: político, artístico, intelectual y epistemológico (2023; p. 35).

En este proceso, se reconoce el carácter indisociable del género y el colonialismo como dimensiones históricas, según señala María Lugones (2008), que configuran nuestras formas de habitar, sentir y representar el territorio.

Desde este enfoque, el ejercicio cartográfico no solo permitió visibilizar desigualdades y resistencias, sino que también habilitó la producción colectiva de conocimiento situado. En este marco, al procesar cartográficamente el conjunto de

14 mapas trabajados colectivamente y reunidos en un mapa síntesis, comenzamos a identificar dinámicas de uso y apropiación de los territorios, que se mencionan a continuación:

- Un grupo mayoritario de lxs estudiantes ubicaron su casa dentro de la zona productiva que presentamos en el mapa base.
- Un porcentaje predominante vive cerca de la Ruta Provincial N°36. En el análisis espacial del mapa síntesis se observan grupos de hogares concentrados, eso responde a que el 73% manifestó que comparten terreno con tres o más familias, según lo registrado en nuestras encuestas y lo corroborado como patrón de vivienda en el TPPP.
- Hay un reconocimiento generalizado de la centralidad de la Escuela como un punto de partida para el reconocimiento de las demás variables.
- La mayoría asisten a centros médicos cercanos a su hogar, todos ellos relacionados con Centros de Atención Primaria y muy pocos señalaron Hospitales o Clínicas. El Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) N°18 de Olmos, localizado en las cercanías de Ruta N° 36 (calle 45 entre 187 y 187 bis) es el de mayor concurrencia2.
- Frecuentan los mismos clubes, lugares donde se reúnen o practican deportes y actividades recreativas, sobre todo partidos de fútbol.
- Confluyen en los mismos centros religiosos.
- Compran los víveres y demás insumos de consumo principalmente en la localidad de Olmos.

Podemos reforzar estas dinámicas emanadas de los mapeos con parte de los resultados de la encuesta: el 96% de lxs estudiantes ayudan en la quinta, el 68 % tiene hermanxs en el establecimiento, el 38,9 % esgrime ser afectadxs por gripes y/o resfríos, además de enfermedades estomacales.

Estas dinámicas resultan muy significativas para definir las prácticas que configuran este recorte espacial del periurbano platense. Las mismas asumen un carácter propio y distintivo, que de ningún modo pretendemos extender a todo el TPPP. Pero resultan elocuentes, por cuanto nos permiten identificar los espacios de representación de adolescentes, de sus espacios vividos, sus condicionamientos, limitaciones, esparcimientos y sentires, a partir de las cuales se pueden problematizar formas de vida, de trabajo y desarrollo escolar.

En este sentido, las carto-corpografías constituyen una herramienta clave, ya que permiten profundizar en la relación entre cuerpo y territorio desde una perspectiva situada. Las carto-corpografías se preguntan entonces, acerca del lugar que ocupan los cuerpos en los territorios y nos interpelan acerca de las desigualdades a la hora de habitar los mismos. Los cuerpos expresan las emociones, las luchas y resistencias. De esta manera "...Las carto-corpografías hacen cuerpos colectivos, y, en su hacer, nos demuestran que corporalidades y territorios coinciden, chocan, existen, bailan, luchan, militan, viven. Se definen en la medida en que les damos existencia en un dibujo, en una cartografía" (Sosa y Diez Tetamanti, 2024, p. 63).

El desarrollo de las carto-corpografías como metodología de trabajo parte de la formulación de interrogantes que orientan el proceso: ¿Qué buscamos indagar? ¿Qué experiencias, tensiones o disputas pretendemos problematizar? Estas preguntas iniciales nos permiten trazar un recorrido reflexivo y situado, en el que la cartografía deja de ser una representación neutra del espacio para convertirse en una herramienta política, sensible y colectiva. A partir de una guía de pasos y consignas, se propone mapear los cuerpos como territorios atravesados por múltiples dimensiones –emocionales, simbólicas, materiales–, para luego preguntarnos, en clave dialógica: ¿Dónde ubicarías a...? ¿a qué parte del cuerpo te remonta la siguiente palabra ...? Este camino, que es también construcción colectiva, nos invita a explorar cómo distintas territorialidades se superponen, confluyen, se tensionan o se potencian en el hacer cartográfico. En este sentido, cada carto-corpografía no solo

registra, sino que produce sentidos, habilita preguntas y posibilita nuevas formas de leer los vínculos entre cuerpo, espacio y poder.

Se confeccionaron 14 mapas colectivo-colaborativos El área donde está enclavada la Escuela posee muy poca oferta de CAPS y esto responde a que es una zona de reciente ocupación de quintas.

Conclusión

Destacamos que las prácticas de mapeo se constituyen como formas de apropiación territorial y como herramientas de reflexión tanto individual como colectiva. Desde una perspectiva feminista, estas prácticas permiten recuperar las voces y experiencias subalternizadas, haciendo visibles las relaciones de poder que atraviesan los territorios. En el marco escolar, su implementación habilita una transversalidad curricular que puede ser abordada desde múltiples disciplinas, enriqueciendo los enfoques pedagógicos con una mirada situada y crítica. Asimismo, resulta especialmente relevante su desarrollo como propuesta interinstitucional, a partir de la participación activa de la comunidad educativa en los talleres. Estas instancias contribuyen a visibilizar situaciones cotidianas frecuentemente naturalizadas, como la doble carga del trabajo productivo y reproductivo que asumen las mujeres en los hogares-quintas del periurbano productivo platense, abriendo así posibilidades para su problematización y transformación.

Referencias

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101. https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad y el giro decolonial. *Latin American Research Review, 55*(3), 560–573. https://www.researchgate.net/publication/344698342_El_Caribe_la_colonialidad_y_el_giro_decolonial

Nieto, D. P. (Dir.). (2024). *El territorio periurbano productivo platense en espacio de frontera (TPPP): Un estudio desde la complejidad, lo parcial y lo situado* (Proyecto de investigación PI+D H1046). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones Geográficas. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1211/py.1211.pdf

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.

Sosa, B. D. y Diez Tetamanti, J. M. (2024). *Geografías del compartir: Tres métodos para cartografiar territorios, experiencias y cuerpos*. Arte Editorial Servicop.

Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad: Giro decolonial y comunitario*. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Educación en DDHH y su importancia en el derecho a la salud sexual. Conquistas ciudadanas en derechos reproductivos y no reproductivos en la Argentina

Florencia C. Fernández
abog.florencia@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: educación en derechos humanos, perspectiva de género, derechos sexuales, derechos reproductivos, políticas públicas.

Objetivos y encuadre

Me propongo en este Trabajo analizar la importancia de la promoción de la educación en los Derechos Humanos (DDHH) de las personas. Considero importante afirmar que avanzar en una sociedad más justa e igualitaria, no sería posible si no contamos con herramientas de acceso efectivas a la educación, garantizada por el Estado, en tales derechos que son ni más ni menos que los inherentes a toda persona por el simple hecho de serlo.

En la Argentina, existen diversas normas, entre ellas una fundamental, la Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral, que parte de educar en derechos humanos, específicamente en torno a una vida libre de violencias, estereotipos de géneros, previendo la promoción de nuestros derechos, entre los cuales podemos ubicar el derecho a la vida digna, la libertad, la salud, y en ello el acceso a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva.

En tal sentido, considero indispensable mencionar la lucha de los movimientos feministas en torno al reconocimiento de los derechos de las mujeres como parte de los derechos humanos reconocidos por la comunidad internacional toda, el contexto sociopolítico en América Latina y la Argentina y las normas internacionales y nacionales que de manera armónica le han dado acogida.

Desarrollo

La importancia de la educación en DDHH.

Cabe la necesidad de partir de la premisa establecida en el orden jurídico internacional, que veremos en el siguiente acápite, de que se trata el Estado de la institución tendiente a mantener el orden social, que debe proteger y garantizar los derechos de toda la sociedad.

Sin embargo, las libertades de las personas, principalmente de las mujeres y diversidades sexogenericas, se han visto historicamente amenazadas y en jaque ante los vaivenes o amenazas al sistema democratico de gobierno de los Estados.

Sobre este último punto, hago mención a lo expuesto por Vargas, V. (2021) que en textuales palabras dice “En un contexto generalizado de ofensivas conservadoras y regímenes dictatoriales en la región en las décadas de los 70 y 80, el movimiento feminista luchó por la reconquista de la democracia, al mismo tiempo que sus discursos y demandas cuestionaban el contenido mismo de esa democracia, incautada, presionando por la ampliación de sus límites, como lo encarnó muy bien

la consigna de los feminismos chilenos en 1983, en su lucha contra la dictadura de Pinochet: «Democracia en el país y en la casa», expresión política y teórica de primer orden que evidenciaba las nuevas miradas políticas que comenzaban a colocar los feminismos en América Latina".

Y en ese sentido, pongo de resalto que la acción de pensar en el educar en derechos humanos, no solo significa el hecho de dar a conocer los derechos con los que, por el solo hecho de ser personas contamos, sino visibilizar la lucha de las mujeres, activistas feministas y de los derechos humanos, y con ello la construcción de la democracia.

De algún modo la educación en DDHH, implica dar a conocer y visibilizar que por miles de años se ha ido estructurando un orden jurídico mundial y local, hecho por y para los hombres. Quienes idearon, crearon e hicieron uso del poder político, no consideraban a las mujeres como sujetas de derechos, y mucho menos de derechos humanos, sociales y/o políticos.

En textuales palabras, la autora Facio Montejo, A. (2021) dice "Aun no siendo humanas y sin haber logrado erradicar en ninguno de nuestros Estados todas las estructuras económicas, políticas, culturales y mentales que todavía hoy mantienen la discriminación contra todas las mujeres, en el siglo pasado las mujeres logramos el derecho a votar en prácticamente todos los rincones del mundo, que aunque hoy en día está muy cuestionado debido a que los procesos electorales nunca han sido realmente democráticos, ha permitido que algunas pudieran convertirse en parlamentarias, juezas de las más altas cortes, consejeras de gobiernos, alcaldes, y hasta jefas de Estado".

Hago una pausa en ello. Podemos decir, que la construcción de la historia de nuestros derechos ha sido efectuada, y continúa anclada, en el marco de un sistema patriarcal sumamente complejo de derribar y desestructurar. Las referencias de la autora permiten dar cuenta que aún previo al reconocimiento de nuestros derechos humanos, así como en la actualidad, existe una ampliación en términos de

participación política de las mujeres, ello sin perjuicio de los limitantes marcados en los distintos Estados, con claros avances y retrocesos que se signan a la coyuntura política y social de cada región.

Para quienes creemos que no hay herramienta de transformación social más valiosa que la educación, lo referido en el párrafo anterior, es ni más ni menos que la invisibilización, de lo que significa el reconocimiento real de los derechos humanos y con ello el entendimiento de las violencias por razones de género como una problemática política a abordar, que debería promoverse, a costas de ser repetitiva, por medio de la educación pública.

En este sentido, Facio Montejo, A. (2021) continúa diciendo "(...)También podemos afirmar que, en casi todo el mundo, más mujeres recibimos una educación superior, aunque lamentablemente ésta sigue siendo androcéntrica lo cual nos mantiene ignorantes de nuestras contribuciones a la sociedad. (...) Y a pesar de que en muchas de nuestras universidades hay hasta maestrías y doctorados en estudios de género, pareciera que, en vez de ser un instrumento para el logro de la igualdad entre mujeres y hombres, muchas de las múltiples teorías que desarrollan estos estudios universitarios más bien nos están separando en diferentes bandos dependiendo de la teoría con la que nos identificamos. A pesar de esto, también es cierto que, gracias a académicas, investigadoras e historiadoras feministas, muchas mujeres hemos sido reconocidas como artistas, humanistas, creadoras, científicas, filósofas, líderes espirituales, sanadoras, etc. en nuestras comunidades y países.

En conclusión, resulta ser la educación en materia de derechos humanos, seguida de una transversalización de la perspectiva de género en todas las áreas de formación, una herramienta necesaria para avanzar hacia la igualdad 1. No es sino, parte de la política pública que todo Estado debe cumplir, para garantizar el pleno acceso a nuestro derechos, visibilizar la historia y dar lugar a la memoria colectiva, para que no vuelvan a perpetuarse violaciones a la dignidad de las personas, y sobre el punto de estudio aquí propuesto, podamos avanzar en la promoción de los derechos

sexuales, reproductivos y no reproductivos, como parte sustancial del acceso al derecho a la salud.

Por último pongo de resalto que sería impensado un cuerpo normativo, leyes como las citadas en los puntos siguientes y su aplicación (aunque deficiente en la coyuntura actual de la Argentina), sin la intervención, la puesta en crisis del derecho positivo que al momento se encontraba vigente, los debates que la sociedad misma se da, en los espacio de participación política ciudadana, entre ellos, en las universidades nacionales, y las acciones que los movimientos feministas llevaron y llevan a cabo durante toda su historia de lucha.

Normas nacionales y tratados internacionales. Responsabilidades de los Estados

En primer término, es de destacar, en torno a lo referido precedentemente, la importancia de la educación como herramienta de transformación social, que nos iguala y nos permite generar y acceder a oportunidades, especialmente en el conocimiento de nuestros derechos humanos. Particularmente sobre la coyuntura política desde fines del siglo XX, la docente Bareiro L. (Hipertexto PRIGEPP Democracias 2024, 2.1.) refiere que el movimiento feminista latinoamericano ha estudiado diversos aspectos de los Estados patriarcales, por ejemplo, sobre la predominancia militar durante largos períodos; el sistema represivo y la falta de vigencia de los derechos humanos, el sistema jurídico y la administración sexista de la justicia, el sistema educativo, la influencia de la iglesia católica, entre otros temas. Es así, que luego de hacer un recorrido sobre el orden jurídico internacional propongo hacer algunas consideraciones sobre las políticas de la Argentina en tal sentido y luego sobre las referidas al acceso a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva.

Sobre las normas internacionales que constituyen el amplio abanico en materia de reconocimiento de los Derechos Humanos de todas las personas, será el punto de

partida la Declaración Universal (1948), que le dará el carácter universal a estos derechos, en toda sociedad.

Forma parte de este orden jurídico internacional, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) que reconoce los derechos civiles y políticos (a la vida, libertad, justicia, privacidad, entre otros), prevé la creación de mecanismos internacionales de acceso a la justicia y la abolición de la pena de muerte. A su vez, integran este cuerpo normativo el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (1966) que hace al reconocimiento del derecho a la salud, los derechos laborales, vivienda, alimentación, a una vida digna y recibir educación; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979) que sostiene la obligación de los Estados en el transversalizar la perspectiva de género en las politicas públicas, implementando prácticas para la erradicacion y prevencion de las violencias por motivos de género, que representen obstáculos para el respeto de los derechos humanos, y resulto ser un importante inetrumento jurídico de cambio en la concepción de los derechos humanos de todas las mujeres [2]; la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que tiene como finalidad promover y proteger los derechos de la niñez; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984) que establece de forma clara la prohibición de toda forma de tortura, tratos crueles inhumanos o degradantes, reiterando los principios y el espíritu de los mencionados tratados; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) dictada con el fin de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Ahora bien, hace poco más de 30 años, en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos del año 1993 de Viena, se estructuró de forma más sólida el concepto de la responsabilidad de los Estados en torno a la protección de estos derechos. Esto implica que ante la vulneración por parte del propio Estado o quien esté revestido en

funciones públicas, de los derechos humanos de una persona, se encontrarán habilitados medios de acción judicial para acceder a la justicia y reparación.

Tanto a nivel regional, como global, contamos con sistemas de protección de los derechos humanos, que ante su vulneración se encuentran conformados con el objetivo de recurrir al mismo por parte de la sociedad. Es así, que con la Convención Americana en el año 1978 se puso en marcha la Corte Interamericana de Derechos Humanos ante la cual acudir ante situaciones de violaciòn a nuestros DDHH, previo a agotar las acciones nacionales. En lo pertinente a la comunidad internacional, en el año 2002 con la ratificación del Estatuto de Roma, se puso en marcha el funcionamiento de la Corte Penal Internacional (CPI), en miras de alcanzar el acceso a una justicia global en materia de DDHH.

En términos de reconocimiento de las mujeres como sujetas de estos derechos humanos, merece especial mención la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena (1993). Se trata la misma de un punto de inflexión en la vida de las mujeres a partir del cual se establece como prioridad de la comunidad internacional la protección a sus derechos. Tanto en su consecuente Declaración como en su Plan de Acción, se prevé como eje la educación en derechos humanos y se determina que los programas de enseñanza deben tener en cuenta los derechos de las mujeres. Esta incorporación, de un capítulo especial para la educación en derechos humanos, ha sido producto de la fuerza e incidencia de los movimientos sociales, feministas y de derechos humanos, que han puesto de relieve a la educación como un verdadero derecho y no un privilegio de unos pocos que pudieran acceder.

Se refuerza en esta instancia que la educación resulta ser un medio de promoción de derechos fundamentales para la sociedad, que permite construir el camino hacia la igualdad y combatir acciones que signifiquen atropellos a tales derechos.

Hablar de las obligaciones en materia de derechos sexuales, como parte del derecho a la salud, lleva a mencionar la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer en Beijing (1995). La misma nos remite a la Plataforma de Acción de Beijing, que promueve

acciones para hacer efectivos los derechos de las mujeres en sintonía con el orden jurídico cortado precedentemente.

En particular sobre el derecho a la salud sexual en la Plataforma de Acción de Beijing, Facio Montejo (s.f.) nos dice que "Contiene la audaz definición adoptada en Cairo, que afirma que todos estos derechos devienen del derecho básico de todas las parejas y personas individuales de decidir libre y responsablemente el número, frecuencia y momento de tener hijos/as y, tener acceso a información y medios para hacerlo, y el derecho a alcanzar los niveles más altos de salud sexual y reproductiva. También incluye el derecho a tomar decisiones sobre la reproducción libre de discriminación, coerción y violencia, como expresan los documentos de derechos humanos".

Como fuera referido anteriormente, no es sino la lucha por nuestros derechos parte de la historia de la construcción democrática, que debe darse a conocer como tal. Para arribar a lo concluido en la Plataforma citada, ya como sujetas de derechos humanos, en la Conferencia de El Cairo sobre Población y Desarrollo (1994), se plasmó por primera vez en una conferencia internacional el concepto de derechos sexuales y derechos reproductivos, hecho fundamental para sentar las bases de las responsabilidades de los Estados en garantizar su acceso a la sociedad toda.

Análisis de las consecuencias positivas en la implementación de políticas públicas que promueven la Educación en DDHH

Como menciona la docente Bareiro, L. (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2013, Unidad 2, 6.), según Nikken, las consecuencias del reconocimiento de los derechos humanos como inherentes a la persona pueden sintetizarse en: 1) Condiciones básicas del sistema democrático, 2) Competencia significativa y extensa entre individuos y grupos organizados para todos los puestos de poder efectivo en el gobierno, que se da a intervalos regulares y sin coerción. 3) Alto índice de participación política en la selección de líderes y de las políticas, por lo menos en elecciones libres y justas, de manera tal que ningún grupo social de adultos sea excluido. 4) Un nivel de libertades civiles y políticas -de expresión, de prensa, de

asociación- suficiente para asegurar la integridad de la competición política y de la participación.

Resulta claro de lo expuesto por la docente, que el hecho de conocer, acceder, y en que tales derechos sean garantizados, es fundamental para una sociedad camino a la igualdad, y que eso tiene incidencia en el fortalecimiento de la democracia. En este orden de ideas, la implementación de medidas de acción afirmativa para promover la educación en derechos humanos lleva en sí misma la posibilidad de facilitar la participación política de las mujeres en condiciones de igualdad. Esta participación debe formularse y ser pensada en miras de dejar de lado las brechas, por lo que un funcionariado público con formación adecuada y en miradas de garantizar el respeto a los DDHH resulta fundamental.

En la Argentina, una política fundamental para garantizar el acceso a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, entendiéndolos como derechos humanos fundamentales, es la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley Nacional Nº 26.150). Esta norma tiene como fin proveer de herramientas desde la niñez para generar relaciones humanas libres de violencias y estereotipos, promoviendo la educación en materia de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, como parte del derecho a la salud y en ello el decidir sobre los propios cuerpos, y por supuesto acompañado de una pedagogía feminista. Fue sancionada luego de largos debates en el año 2006, constituyéndose en una política integral para garantizar el acceso a niños, niñas y adolescentes (NNyA) a sus derechos, brindando herramientas para la prevención de abusos sexuales y con recursos para construir una sociedad de iguales.

Conquistas ciudadanas en derechos reproductivos y no reproductivos en la Argentina

Como fuera mencionado en el acápite anterior, una política pública fundamental para la promoción de los derechos humanos en el ámbito educativo primario, secundario y universitario es la Ley de Educación Secxual Integral (ESI) citada, el

producto de un proceso que se vió signado de forma previa a su sanción por las limitaciones de los sectores antiderechos en el Congreso de Nación, con debates a través de los medios de comunicación y movilizaciones.

A mi entender, no se trata sino de expresiones conservadoras al hablar de los derechos sexuales principalmente reproductivos y no reproductivos, y la concepción errónea de la significancia dada a la perspectiva de género. Me atrevería a decir que inmesa se encuentra en estos movimientos antiderechos una creencia de lo "privado" como lo sagrado, una concepción contraría a la de los movimientos feministas en los cuales prima el lema "lo personal es político". Y de eso se trata, regular y generar políticas que garanticen derechos y la promoción de la igualdad, deconstruyendo estructuras patriarcales que en ocasiones suelen ser comunes en las relaciones sociales y de familia.

Otro paso fundamental en la materia fue la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) (Ley Nº 27.610), que viene a legislar ni más ni menos que el derecho a decidir sobre su propio cuerpo de las personas gestantes permite así, garantizar el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo, dejando de lado el sistema de causales, dando cueta la incidencia del aborto clandestino en los índices de mortalidad materna, sobre todo en la niñez y adolescencia, y estableciendo la obligatoriedad de la práctica en todo hospital público sin perjuicio de la objeción de conciencia.

Mirando en retrospectiva, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, en El Cairo (1994), significo en este punto de lucha por el derecho al aborto, que el movimiento feminista lograra establecer, en lo que significa el orden normativo internacional de derechos humanos, un estándar según el cual las personas gestantes pueden acceder a la interrupcion voluntaria del embarazo, considerandolo un punto importante para alcanzar la autonomía de las mujeres. Lograr la sanción de la IVE en la Argentina no fue fácil y significó campañas nacionales, años de debate y discusiones públicas, nuevas generaciones de jóvenes que acentuaron la discusión y la promoción de lo que entendíamos un derecho necesario para las personas

gestantes y el cuidado de la vida, y se concluyó de algún modo palpable en lo que debería ser la política: la expresión sensata y cruda de la voluntad popular.

A su vez, no puedo dejar de mencionar la participación del movimiento estudiantil argentino en la lucha por la conquista de este derecho. Un poco atravesada pr mi participación, como consejera Directiva de la Facultad de Ciencias

Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (2015-2016) y luego consejera Superior (2017-2018) de la misma Universidad y también en representación del claustro estudiantil, es que vive de cerca los debates y el apoyo permanente de la comunidad universitaria toda a la sanción de esta Ley que significó un avance significativo. En conjunto con la Federación Universitaria Argentina (FUA) el movimiento estudiantil universitario alzó su voz en apoyo a esta política, una voz que debió ser oída por los/as legisladores en el Congreso de la Nación Argentina.

En sintonía con las valoraciones hechas anteriormente en torno a la incidencia de los movimientos feministas y de mujeres y la importancia de visibilizar la historia en la conquista de derechos, menciono las palabras de Martelotte, L y Rulli, M (2024) "(...)en la actualidad los feminismos ocupan nuevamente -tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe- un rol clave en la defensa de la democracia frente a las avanzadas conservadoras y autoritarias. En particular, en los últimos años, los feminismos latinoamericanos inauguraron lo que se conoce como "marea verde". Este movimiento, que nació en Argentina relacionado con el activismo para promover el acceso al aborto legal alrededor de 2017, se extendió a otros países de la región, ampliando sus reclamos, voces y modos de acción. Esta marea verde ha revuelto las geografías y los modos de´ hacer feminismos, de nombrar la rebelión (Gago y Malo, 2020), y al mismo tiempo, ha´ interpelado e impulsado transformaciones en los sistemas democráticos". Esto refleja de algun modo la importancia de contar y visibilizar la historia en clave feminista.

Conclusiones

No puede existir un real acceso a nuestros derechos humanos y particularmente al derecho a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva sin la garantía efectiva por parte del Estado Nacional en torno al acceso a una educación pública de excelencia académica y de calidad, que promueva a la educación en este sentido y transversalice, tal como nuestras leyes nacionales citadas lo prevén, la perspectiva de género en las diversas áreas, niveles y campos de estudio. Quienes hemos integrado el movimiento estudiantil universitario solemos tomar un lema fundamental en esto: "la educación pública nos iguala".

Como fuera referido, existe un orden jurídico internacional, al cual la Argentina no solo ha adherido y ratificado, sino que le ha otorgado jerarquía constitucional en la última reforma a través del art. 75 inc. 22 de la Carta Magna, que pone de relieve la importancia del respeto y promoción de los derechos humanos.

Ahora bien, la Argentina necesita una profunda transformación cultural para lograr una sociedad de iguales, y en la cual se garantice la promoción y el acceso a salud sexual. Paso que no se logra sino con una sociedad informada, educada en torno a sus derechos, para lo que como fuera detallado precedentemente, no hay otra herramienta más adecuada y sustancial que la educación pública.

Y sobre eso planteo ¿Qué sucede con los gobiernos de turno que no atienden la aplicación deficitaria de una ley como es la Ley de Educación Sexual Integral? ¿Cómo garantizará el acceso a la salud y a la justicia sino se promueve el conocimiento real de nuestros derechos?

Parece de algún modo que las conquistas de los movimientos feministas, de derechos humanos y de mujeres y diversidades sexogenericas en la búsqueda de garantizar sus derechos se ponen en jaque ante gobiernos de derecha que amenazan con su accionar cada política pública en tal sentido.

Referencias

Bareiro, L. (2024). *Democracia/s ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del 80 y futuros posibles* [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).

Facio Montejo, A. (s. f.). *La evolución de los derechos humanos de las mujeres en las Naciones Unidas*. Fundación Justicia y Género, ONU Mujeres.

Martelotte, L. y Rulli, M. (2024). *Derechos humanos, feminismo y democracia. Feminismos y democracia en América Latina: Aportes innovadores a la praxis política democrática y a la ampliación de derechos humanos en las últimas cuatro décadas*. Asuntos del Sur.

Vargas, V. (2021). *Reflexiones en clave feminista para un mundo mejor*. Centro de Documentación y Estudios (CDE).

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Implementación de la Ley Micaela en el Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano: sentar bases para un Estado con perspectiva de género y diversidad sexual

Maru Fernández
mmaru.ffernandez@gmail.com
Laura Berrocal
laurabe245@gmail.com
María Soledad Carreño
solcarreno18@gmail.com
Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano

Palabras clave: Ley Micaela; género; diversidad sexual; Estado.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones sobre el proceso de implementación de la Capacitación en Ley Micaela para trabajadorxs del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano de la Provincia de Buenos Aires y sus

organismos descentralizados: Instituto de la Vivienda (IVBA) y Organismo Provincial de Integración Social y Urbana (OPISU); planificada y ejecutada por la Unidad de Promoción de Políticas de Género y Diversidad del Ministerio.

El trabajo se estructura en dos apartados: el primero que caracteriza la metodología y el proceso de implementación de la capacitación; y un segundo apartado, donde se reflexiona sobre los aportes didácticos y la relevancia de pensar a la Ley Micaela como estrategia política para transversalizar la perspectiva de género y diversidad sexual en el Estado, recuperando desafíos, obstáculos y resistencias. Hacia el final se presentan reflexiones a modo de conclusión.

Desarrollo

Metodología de trabajo para la implementación de Ley Micaela

En el marco de la implementación de Ley Micaela, desde nuestra área hemos desarrollado una metodología de trabajo que permite ordenar el proceso de capacitación, sistematizar la información y obtener datos tanto cualitativos y cuantitativos que den cuenta del alcance e impacto de las acciones participativas.

El proceso comienza con la articulación con un punto focal designado en cada una de las áreas del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano y sus organismos descentralizados (IVBA y OPISU). Esta persona es la encargada de enviarnos una planilla con los datos de les trabajadorxs que aún no han recibido la capacitación.

Una vez recibida esta información se realiza una convocatoria formal a les trabajadores con un formulario de inscripción. Este formulario solicita datos personales como identidad de género, DNI, edad, antecedentes de formaciones previas vinculadas a la temática de género y diversidad sexual, etc. Estos datos permiten a las docentes realizar un primer análisis del perfil general de les

participantes, considerando sus trayectorias, funciones y roles dentro de los organismos.

Posteriormente, se les envía un sondeo de inicio, que consiste en un segundo formulario con preguntas más específicas orientadas a conocer las percepciones, conocimientos previos, creencias y experiencias en relación con la temática de género y diversidad sexual. Esta información resulta clave para elaborar una propuesta pedagógica situada y adaptada a les trabajadorxs.

El proceso de formación consta de cuatro encuentros, en los que se trabaja de manera teórico-práctica sobre los contenidos establecidos por la Ley Micaela. El desarrollo de los encuentros es flexible, permitiendo ajustar las estrategias didácticas a las necesidades detectadas.

Finalizada la cursada, se implementa un sondeo de cierre, el cual tiene como objetivo evaluar el impacto de la capacitación. Este instrumento incluye preguntas estratégicas que permiten identificar cambios en las percepciones, nivel de incorporación de los contenidos, lo aprehendido y su posible integración a la práctica laboral cotidiana. Además, se obtienen datos sobre les trabajadorxs que finalizaron la capacitación, el grado de satisfacción en torno a expectativas y los aportes para futuras instancias formativas.

Esta metodología nos permite contar con insumos valiosos para el análisis y seguimiento del cumplimiento de Ley Micaela.

Pedagogías y didáctica transfeministas

Luego de desarrollar aspectos centrales de la metodología construida e implementada colectivamente para llevar a cabo Ley Micaela, creemos fundamental destacar algunos aspectos que configuran la estrategia de transversalización de la perspectiva de género y diversidad sexual en los organismos.

La capacitación en Ley Micaela es abordada desde pedagogías feministas y transfeministas, en clave interseccional y situada. Este abordaje brinda la posibilidad de repensar y revisar la práctica propia desaprendiendo modos cisheterosexualidados e instituidos de ser, estar y hacer, dejándonos afectar por las emociones y los sentidos en un contexto determinado de enseñanza y aprendizaje (Sardi y Baez, 2024; Flores, 2016).

Los temas que desarrollamos en las clases son los siguientes:

- Perspectiva de género. Sistema sexo y género: estereotipos y roles de género. Sistemas de opresión: patriarcado, heteronorma, cisexismo, capitalismo, colonialismo, capacitismo. Jerarquías y relaciones de poder. Masculinidades. Diversidad sexual.
- Políticas públicas con perspectiva de género. Transversalización de la perspectiva de género en el Estado vinculadas con el hábitat y el desarrollo urbano.
- División sexual del trabajo. Brecha salarial, segregación vertical o “techo de cristal”, "suelo pegajoso", "escaleras rotas" y segregación horizontal. División sexual del trabajo. Estadísticas con foco en la dimensión de género.
- Buenas experiencias y nociones básicas para una mayor equidad de género en Hábitat y Desarrollo Urbano.
- Marco Normativo sobre género y diversidad sexual. Manifestación de la desigualdad. Violencia por razones de género: tipos y modalidades. Femicidio, travesticidio, lesbicidio, transhomicidio. Violencias hacia LGBTIQNB+. Discursos de odio.
- Herramientas y recursos básicos para la identificación y orientación ante situaciones de violencia por razones de género en el ámbito de trabajo:

información, acompañamiento y derivación. Protocolos contra la violencia laboral por motivos de género y violencia doméstica.

Nos parece fundamental realizar los encuentros en formato taller apostando a la participación activa del otrx, teniendo en cuenta la clase, la edad, el género, si es una persona que necesita apoyos, la comunidad, el lugar de trabajo para que las mismas sean situadas. Partimos de que el fracaso siempre es posible y a veces probable (Litwin, 1997) y que esto es una posibilidad para el aprendizaje.

Las dinámicas utilizadas son: el juego de las esquinas que consiste en colocar cuatro carteles, uno en cada esquina de la sala, con las siguientes expresiones: “Siempre”, “Muchas veces”, “Nunca” y “Pocas veces”. Lxs docentes irán leyendo diferentes afirmaciones en voz alta y cada participante deberá responder desplazándose hacia uno de los carteles, según cuánto acuerdo tengan con las frases leídas. Cada vez que se lea una afirmación y lxs integrantes del grupo se desplacen por el espacio, quienes coordinan les consultarán por qué eligieron ese lugar. Se buscará que puedan dar sus opiniones y generar un espacio de reflexiones colectivas problematizando cada una de estas frases.

También el juego de roles que consiste en realizar con lxs participantes una fila horizontal, se le entrega una tarjeta con diferentes personajes (por ejemplo, personas con discapacidad trans, persona migrante, varón cis heterosexual solo, lesbiana con su novia, etc). Luego, lxs docentes leerán distintos escenarios, las personas participantes deben pensar cómo se sentiría su personaje en cada escenario en particular. En el caso de que su personaje se sienta comodx frente a esa situación, darán un paso al frente y de lo contrario, si esa situación puede generar algún tipo de incomodidad, se quedarán en el lugar. Continuarán dando pasos hacia delante o se quedarán en el lugar, sin volver a su posición inicial hasta que se hayan leído todos los escenarios.

Por otro lado, la dinámica del semáforo donde se dispondrán círculos del semáforo en el centro. Se reparten afirmaciones y deberán colocarlo en Verde si todxs están

de acuerdo con la afirmación. Rojo si todxs están en desacuerdo con la afirmación. Amarillo si no hay acuerdo en el grupo. Por último, se trabaja con el abordaje de situaciones de violencia por razones de género.

A su vez, durante todos los encuentros se utilizan materiales audiovisuales sobre interseccionalidad, niñeces trans, derecho de LGBTIQ+.

Por otro lado, cabe destacar en este proceso de implementación, la formación y actualización continua del equipo que lleva adelante la capacitación, principalmente garantizada a través de debates colectivos en reuniones y lecturas compartidas ancladas en la pregunta guía: ¿Cómo transversalizar la perspectiva de género y diversidad sexual en el MHyDu y sus organismos descentralizados, garantizando una capacitación situada para sus trabajadorxs?

En este sentido, la capacitación en Ley Micaela se constituye en una estrategia política en la medida que genera condiciones para repensar nuestro rol como trabajadorxs del Estado, en la responsabilidad de garantizar DDHH.

Desde los aportes de Primante y Espeche (2021) entonces sostenemos que la Ley Micaela posibilita:

> Instalar la capacidad de reflexionar sobre nuestras prácticas e intervenciones de manera crítica, entendiendo que ello requerirá habitar la incomodidad de la contradicción, la incomodidad de no saber o de confrontar con lo que creíamos saber, la incomodidad de sostener tensiones y encontrar allí mismo lugar para el diálogo, de discutir con el sentido común que generalmente se esgrime desde posiciones morales, sabiendo que nuestro desafío es construir colectivamente una ética de la singularidad y apostar a propuestas políticas y pedagógicas que abonen efectivamente a la transformación de las instituciones (p.81).

Aquí, es menester destacar un obstáculo recurrente que se manifiesta en cada una de las cohortes que se capacitan en Ley Micaela y que radica en la imposibilidad de les trabajadorxs de reconocerse como trabajadorxs estatales y las obligaciones y

responsabilidades que conlleva en relación con la garantía de DDHH. Como equipo docente entonces, tenemos el desafío de construir una propuesta y desarrollar una capacitación que interpele a les participantes en este sentido, que habilite la incomodidad y la pregunta a partir de identificar situaciones concretas del ámbito laboral que tensionan la naturalización de las situaciones de violencias por razones de género en la tarea cotidiana.

A su vez, el desarrollo de la capacitación y los contenidos vinculados a aquellos aspectos normativos de la temática, posibilitan repensar la tarea diaria, "asignada y estereotipada" para establecer pequeñas transformaciones que dan cuenta de una transversalización de la perspectiva de género y diversidad sexual en los documentos con los que se trabaja para ajustarse a derecho: resoluciones, convenios, declaraciones juradas, etc.

Por ello, la pedagogía es para nosotrxs una indagación, una práctica de experimentación. La enseñanza y el aprendizaje son intentos (Freire y Faundez, 2013).

Conclusión

Nos parece importante (re)pensar y (re)construir una pedagogía del reconocimiento de cada una de nuestras trayectorias. También una pedagogía de lo común, las alianzas que abren otras posibilidades. Esto supone una tensión con la idea de pedagogía como disciplinamiento, normalización e individualización. Esto es un desafío que nos atraviesa como trabajadorxs a la hora de planificar y dictar la capacitación en Ley Micaela, tensionando la educación bancaria e introduciendo una educación dialógica.

En este sentido, podemos identificar algunos obstáculos y desafíos que creemos importante nombrar:

En primer lugar, la obligatoriedad de la capacitación para lxs trabajadorxs de la administración pública, supone en muchos casos que no todas las personas se inscriban por interés particular. Por lo cual, es un desafío para el equipo docente, la reflexión situada sobre quiénes son les participantes, buscando llevar a cabo estrategias y dinámicas que les convoquen desde su tarea diaria, dando interactividad a los contenidos para disminuir su nivel de abstracción y volverlos "palpables" y aprehensibles en el día a día.

En segundo lugar, la resistencia a trabajar determinados temas, vinculada específicamente a la imposibilidad de reconocimiento como trabajadorxs del estado y la responsabilidad que ello conlleva. La planificación específica para el organismo, resalta módulo a módulo la decisión política del equipo docente de que en cada contenido se introduzca la responsabilidad del Estado en garantizar el ejercicio pleno de derechos, utilizando como recursos los marcos normativos vigentes y los tratados internacionales de derechos humanos, así como diferentes sentencias judiciales que permiten visibilizar la argumentación teórica y la lectura en perspectiva de género y diversidad sexual de dichos instrumentos para reparar y garantizar derechos.

También encontramos resistencias por parte de lxs trabajadorxs a realizar la tarea de distintos modos para que ello sea respetuoso de los derechos humanos de las cis mujeres y LGBTIQ+. Muchas prácticas están instituidas y eso opone más resistencias a la hora de pensar las modificaciones en las normas internas y en la práctica. Asimismo, muchas veces lxs trabajadorxs detectan que las normas internas aplicables son contrarias a tratados con jerarquía constitucional o normas nacionales o provinciales como la Ley de Identidad de Género y manifiestan a las autoridades la necesidad de cambiar las prácticas o modificar las normas internas y eso también opone resistencia en las áreas que deberían trabajar esas modificaciones.

En este sentido, el curso de Ley Micaela apuesta no sólo a que les trabajadorxs aprendan sobre género y diversidad sexual, sino a que se reconozcan como trabajadorxs del Estado, que asuman las responsabilidades que eso conlleva y que

se sientan actorxs del cambio social. Este es un desafío constante que transversaliza toda nuestra práctica.

Referencias

Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En D. Britzman, V. Flores y B. Hooks (Comps.), *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.

Primante, V. y Espeche, M. (2021). La Ley Micaela en Argentina y la posibilidad de tejer estrategias superadoras del abordaje punitivista de la violencia. *Universidades, 72*(88), 79–84.

Sardi, V. y Baez, J. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

La reflexión docente como motor para la curricularización de la ESI en la enseñanza del inglés

Julia Garbi
garbiju81@gmail.com
Mara Giles Abraham
maritagiles@gmail.com
Camila Guadalupe Orgeira
guada.orgeira@gmail.com
Escuela Graduada Joaquín V. González
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI), escuela primaria, enseñanza de inglés, diseño de material ad hoc, soberanía pedagógica.

Objetivos y encuadre

La Escuela Graduada "Joaquín V. González" viene desarrollando prácticas en pos de garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral establecido en la Ley Nº 26.150. Es en ese marco que se crea la Comisión de ESI en la escuela, con docentes del nivel inicial y primario, en el año 2016. Desde entonces, se han abordado, mediante distintas acciones, las dimensiones institucional, curricular y de formación docente. En el plano institucional, se fomentó la participación de las familias y se repensaron

prácticas institucionales cotidianas, tales como la separación por género en la formación y en los baños. En cuanto a la formación del personal, se generaron y promovieron instancias de capacitación para todos los actores institucionales. En el aspecto curricular, se realizó un relevamiento de las secuencias o proyectos que tratan aspectos de la ESI en las distintas áreas y se acordaron contenidos específicos a ser incluidos en los documentos curriculares. (Amigorena et. al., 2023).

Es en este marco que el equipo docente de inglés del nivel primario se pregunta sobre la curricularización de la ESI en el área. El proyecto actual, iniciado en el 2022, adopta una perspectiva de educación ético-política en la enseñanza de las lenguas adicionales (Osler y Starkey, 2002), lo cual lleva al equipo a repensar los contenidos.

Teniendo en cuenta la propuesta curricular del área, la educación ética y política se enriquece con la enseñanza de lenguas, dado que ésta contribuye a la reflexión sobre la "mismidad" y la alteridad (Skliar, 2017) ya que pone en diálogo distintas expresiones culturales. Además, ofrece herramientas para ejercer la ciudadanía en un mundo globalizado. Desde una perspectiva crítica (Walsh, 2009), la enseñanza de lenguas se posiciona como una herramienta de transformación social ya que, en el proceso de aprendizaje, les estudiantes se encuentran con distintas instancias y propuestas que les permiten apropiarse de la lengua, pero desde su propia identidad (Barboni y Porot, 2011). Es por esto por lo que al repensar la elaboración de nuestros materiales nos hacemos la siguiente pregunta: ¿qué esperamos que les estudiantes aprendan para poder ejercer su ciudadanía desde su propia identidad en un mundo totalmente globalizado?

Es evidente que esta concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje intenta incluir y abordar los ejes transversales al curriculum y por ende ir más allá de los contenidos meramente lingüísticos. La Instrucción Basada en Contenidos Críticos, propuesta por Sato (2017), combina la enseñanza de contenidos académicos con el aprendizaje del lenguaje, lo que permite a les estudiantes adquirir conocimientos en ambas áreas de manera simultánea. La integración de temas relevantes a nivel sociocultural nutre la formación de nuestres estudiantes, propiciando un aprendizaje activo y reflexivo que

valora tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas y analíticas.

Coincidimos con Fernández Pais y Justianovich (2023) en que una universidad con soberanía pedagógica asume el compromiso de producir y transmitir conocimiento, con el propósito de garantizar aprendizajes emancipadores y significativos para todes les estudiantes. Consideramos que esta posición demanda intervenciones pedagógicas situadas, en tanto que reflejen, pero sobre todo que transformen el contexto en el cual se insertan.

Entendemos que, en la enseñanza del inglés ello implica abandonar materiales producidos por editoriales que suelen ser poco contextualizados y, sobre todo, "lavados" de politicidad. El equipo docente del área de inglés decidió entonces elaborar sus propios materiales, de manera tal que pudieran vehiculizar los contenidos que se consideran más adecuados para poder explorar, reflexionar y así transformar en comunidad, aquellos aspectos de la vida en común que nos interesan.

Actualmente, nos encontramos entonces en medio del proceso de selección, secuenciación y graduación de los contenidos al mismo tiempo que ponemos en uso y evaluamos versiones preliminares de los materiales didácticos que nos permitan desarrollarlos.

En este contexto resulta de vital importancia reflexionar sobre la presencia de la ESI en nuestras propuestas pedagógicas. Nos proponemos, entonces, analizar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas con el fin de identificar áreas de vacancia. Esto nos permitirá proponer líneas de acción que enriquezcan el desarrollo curricular y pedagógico de la enseñanza del inglés en nuestra institución. Nos centraremos en el primer ciclo de la escuela primaria, ya que es allí donde nuestro desarrollo curricular está más avanzado.

Desarrollo

Con el propósito de identificar la presencia (y ausencia) de la ESI, realizamos un análisis de las secuencias desarrolladas actualmente en los tres años del primer ciclo del nivel primario en nuestra institución. Nos interesa también registrar los ejes en los que se centran: el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, el respeto a la diversidad, el ejercicio de los derechos y la perspectiva de género (Ley Nº 26.150). Para ello, analizamos dos documentos. Por un lado, el cuadro de contenidos elaborado por el equipo docente expresa los índices de avance y los tipos de tareas para cada uno de los años. Se organizan los contenidos a partir de contextos, que en su mayoría se mantienen a lo largo de todo el ciclo: el contexto áulico, otros y yo, espacio y tiempo, familias, animales y sus cuerpos, juguetes. Se especifican, para cada uno de estos contextos, géneros discursivos, estructuras gramaticales y vocabulario a trabajar.

Nuestro análisis consiste en identificar la presencia de la ESI en ese cuadro de contenidos. En el anexo 1 registramos qué ejes de la ESI son trabajados, en qué contextos y en qué año. Agregamos, a los datos aquí presentes, observaciones sobre el material didáctico y la experiencia áulica de cada uno de los años.

Además, examinamos un documento interno que releva las experiencias de tratamiento de la ESI pasadas, anteriores a la puesta en uso de los materiales actuales. En este relajamiento encontramos información sobre el año en el que se desarrolló, el contenido abordado, una breve descripción de la secuencia y el nombre de la docente que la llevó a cabo (Anexo 2).

Pensamos ambos documentos como complementarios. El cuadro de contenidos fue elaborado de manera colectiva por el cuerpo docente. El relevamiento de experiencias vinculadas a la ESI toma secuencias que desarrollaron algunas docentes de manera individual y aislada. El análisis conjunto nos va a permitir observar cuáles de esas secuencias fueron luego incorporadas a los contenidos consensuados y, entre las que no lo fueron, cuáles podrían incorporarse.

Del análisis del cuadro en el anexo 1, se desprende que la ESI está presente en algunas de las secuencias de primer grado, y con distintos grados de explicitación. En la unidad que aborda el contexto de familias, se presentan familias que difieren en cuanto al número de miembros y las actividades que comparten. Todas, sin embargo, tienen en común la presencia de una pareja heterosexual como mamá y papá. Se retoman, en la secuencia, familias de otras unidades que sí presentan otra organización: una madre con sus hijes, una mujer con su gato. La unidad finaliza con un poema que nombra y valora explícitamente la diversidad de familias (Griffin, 2019). Entendemos que esta secuencia aborda, parcialmente, el eje de respeto a la diversidad. Si bien se la nombra explícitamente, el hecho de que las tres familias centrales en la unidad tengan mamá y papá refuerza la heteronorma (Warner, 1991). Nos preguntamos si podríamos remediar esta contradicción con la presentación de otras familias, que ofrezcan diversas identidades sexo-genéricas.

En ese sentido, notamos en el relevamiento de experiencias pasadas (anexo 2), que se desarrollaron dos intervenciones sobre diversidad de familias. Su revisión nos permitiría evaluar el valor de su incorporación a la propuesta curricular para primer año.

En el marco del contexto de espacio y tiempo, el cuerpo docente elaboró una secuencia alrededor del cuento Winnie the witch (Thomas, 1987). Se trata de una bruja que tiene un gato y una casa negros, con muebles negros. Para poder distinguir al gato, lo colorea con su magia, así su color difiere del entorno. El gato se pone triste y, consecuentemente, ella también. Encuentra entonces otra manera: colorear la casa, dejando al gato ser como era. Este relato ofrece la oportunidad de tratar el respeto y la valoración de las identidades y la valoración de la afectividad, al explorar el vínculo entre estos dos personajes. Si bien esto fue conversado por el equipo, no hay tareas específicas en el material que nos permitan garantizar su tratamiento.

En la unidad que aborda el contexto “Otros y yo”, se brindan oportunidades diarias de expresar los estados de ánimo –propios y de personajes de cuentos y rimas. Nuestra experiencia como cuerpo docente nos dice que estas interacciones

usualmente dan lugar al diálogo sobre situaciones que generan alegría, tristeza, enojo, entusiasmo y las diversas formas de hacer con esos sentimientos. Entendemos que se propicia, de esta manera, el desarrollo del eje valorar la afectividad.

En la propuesta para primer grado existen otros dos contextos: animales y juguetes. En ninguno de los dos se trabajan contenidos vinculados a la ESI. El análisis del relevamiento de experiencias (anexo 2) nos permite observar que, en años anteriores, se probó una intervención sobre géneros y juguetes que podría retomarse para ese contexto. Esto nos permitiría abordar los ejes de respeto por la diversidad y de ejercicio de los derechos.

En la propuesta para segundo año, es sólo en el contexto de familias que se hace presente la ESI, a través del eje de valorar la afectividad. Leemos el texto Little Gorilla (Bornstein, 1986). Trata de un pequeño gorila que es amado por toda su familia y su comunidad hasta que un día crece y crece… Y todo el mundo lo sigue amando. El texto y las tareas propuestas invitan a la conversación sobre los afectos. Pensamos que, a partir de este relato, podríamos ofrecer oportunidades de conocer y reflexionar sobre los cambios en el cuerpo y en la subjetividad a través del tiempo, abarcando así un eje ausente en la propuesta del área de inglés.

En cuanto a tercer año: la ESI no es abordada para nada en este caso. Al menos no explícitamente. Existen dos experiencias previas que podrían aprovecharse en el contexto de cuerpos: la elaboración y descripción de autorretratos y la reflexión sobre estereotipos de belleza y normalidad. Nos proponemos evaluarlas como posibles intervenciones a ser incorporadas en los materiales de segundo y tercer año. Entendemos también necesario generar propuestas que desarrollen la ESI en los otros contextos.

Conclusión

Creemos que la decisión de diseñar nuestro propio material nos permite incluir y llevar la ESI a las clases de inglés. Esto nos posibilita abordarla con les estudiantes en el aula a partir de tareas previamente planificadas y pensadas, donde los contenidos lingüísticos específicos del área y los ejes de la ESI puedan encontrarse, incluso en niveles donde el dominio del idioma es aún muy inicial. Aunque la presencia de la ESI en nuestras clases es un hecho, aún nos seguimos preguntando: ¿estamos logrando que la ESI atraviese nuestras propuestas de forma integral?, ¿podemos curricularizar la ESI en nuestras prácticas a través de los materiales diseñados ad hoc?, ¿hasta qué punto la presencia de la ESI es posible en la enseñanza del inglés? ¿Los contenidos lingüísticos que son parte de nuestros objetivos docentes realmente dan lugar a posibles debates en torno a la ESI? ¿Qué tareas nos permiten un diálogo con este eje? En aquellos casos en los que las propuestas responden a alguno de los ejes mencionados, ¿es posible abordar aún más la ESI? ¿Qué lugar tienen los silencios, las omisiones, lo que aún no nombramos?, ¿qué tipo de representaciones estamos eligiendo cuando diseñamos nuestras propuestas? ¿Es posible crear propuestas que habiliten otras formas de nombrar y visibilizar la diversidad, sin caer en estereotipos o en “momentos ESI” aislados? ¿podemos pensar tareas que no reproduzcan la heteronorma y que amplíen las formas posibles de habitar los vínculos, los cuerpos, las familias? ¿Cómo podemos conjugar estos debates, que muchas veces exceden lo que les estudiantes pueden decir en inglés, con los objetivos específicos del área? ¿Es posible?

Tal vez la pregunta no sea sólo cómo curricularizar la ESI en nuestras clases de inglés, sino también cómo dejar que la ESI nos incomode, nos desacomode, nos proponga otras formas posibles que nos lleven a construir una enseñanza del inglés que no sea “neutral” ni despolitizada, sino situada, comprometida y, por sobre todo, profundamente humana.

Referencias

Amigorena, J., Ardizzoli, T., Garbi, J., Hoz, G., Lorenzo, V., Vicente, M. y Pérez, L. (2023). Comisión de ESI en la escuela: Historia de una construcción. En D. Estévez, M. Severino y F. Piñeiro Ciappina (Coords.), *I Encuentro entre docentes de escuelas de la UNLP (EDEU): "Desafíos en torno a la enseñanza para una ciudadanía democrática". Hacia las XV Jornadas de enseñanza inicial, primaria y media universitaria (JEMU): Libro de actas*. Universidad Nacional de La Plata, Prosecretaría de Pregrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7140/pm.7140.pdf

Bornstein, R. (1986). *Little gorilla*. Turtleback Books.

Fernández País, M. y Justianovich, S. (2023). Educación, formación docente y saberes: Hacia una soberanía pedagógica. En A. Varela y P. Bilyk (Comps.), A. Arrippe y C. López (Coords.), *Matriz soberana: Aportes de la Universidad Pública a una agenda estratégica* (pp. 165–173). EDULP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5719/pm.5719.pdf

Griffin, S. (2019). *Family*. Little Learning Corner. https://littlelearningcorner.com/

Osler, A. y Starkey, H. (2002). *Teacher education and human rights*. David Fulton Publishers.

Thomas, V. (1987). *Winnie the witch* (K. Paul, Illus.). OUP.

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text, 9*(4 [29]), 3–17.

Anexos

ANEXO 1

Cuadro de contenidos del área de inglés (Primer ciclo)

	1ro	2do	3ro
El contexto áulico	Valorar la afectividad		
Otros y yo			
Familias	Respeto por la diversidad	Valorar la afectividad	
Espacio y tiempo	Valorar la afectividad		
Animales y sus cuerpos			
Juguetes			

ANEXO 2

Relevamiento de experiencias ESI en el área de inglés (Primer ciclo)

	Contenidos	Breve descripción de la experiencia	Docente
1ro	*Diversidad de familias*	Al momento de abordar la familia, se miran las familias de los cuentos tradicionales y su diversidad. Luego, les niñes describen a su familia.	Mariana
2do	*Diversidad de familias*	Leímos Little Gorilla, A bit lost, A mother for Choco y extractos de The family book. Describimos y reflexionamos sobre las familias.	Julia
3ro	*Género y juguetes*	Observamos imágenes, conversamos y leimos Barbie & Milo	Julia
	Desigualdades de género	Leímos Piggybook, reflexionamos sobre los roles de género en el libro y pensamos sobre los roles de género en los recreos.	Julia

	Estereotipos de belleza/ ” normalidad”	Leimos y reflexionamos sobre extractos de The okay book	Julia
3ro	*Cuerpos*	Junto con el área de plástica se trabajaron autorretratos y su descripción	Mariana

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

ESI en el BBA: un abordaje transversal

Lucía Gentile
derechoshumanos@bba.unlp.edu.ar
lgentile@bba.unlp.edu.ar
Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Educación Sexual Integral; experiencias educativas; Bachillerato de Bellas Artes; gestión educativa; formación docente

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se propone dar cuenta del abordaje transversal de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria especializada en artes Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", de las decisiones de gestión institucional que se tomaron en miras a ese objetivo, y las distintas tareas para arribar a la transversalización que estuvieron centralizadas en la Secretaría de Derechos Humanos de esa institución.

Tiene como antecedentes el trabajo final integrador para la Especialización en Gestión de Políticas de las Instituciones Universitarias "¿Qué son los derechos humanos en el BBA? Sistematización de la experiencia de creación, desarrollo y

funcionamiento de la Secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes 'Prof. Francisco A. De Santo'" (en evaluación), de la especializanda Lucía Gentile, y el artículo "Talleres de ESI en el BBA: gestión y planificación, experiencias y resonancias", autoría de Andrea Aguerre, María Eugenia Busse Corbalán y Lucía Gentile, que fue publicado en el libro Escribir la ESI. Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes (EDULP, 2023), compilado por María Agustina Peláez, Maite Incháurregui y Moira Severino.

Desarrollo

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con un sistema de pregrado, integrado por cinco instituciones que abarcan desde la educación inicial hasta la educación secundaria; el Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" es una de ellas. Se trata de una escuela secundaria que al igual que las otras escuelas del sistema de pregrado es de carácter experimental, y posee particularidades que la diferencian de aquellas: es una escuela especializada en artes cuyo plan de estudios tiene 7 años de duración (no 6 como el resto de las escuelas secundarias especializadas), y una carga horaria extendida que hace que los y las estudiantes pasen un amplio porcentaje de sus días dentro de la escuela. A su vez, cuenta con un ciclo básico de educación artística al que se accede por sorteo, de dos años de duración, que los y las estudiantes cursan en paralelo al 5° y 6° año de la escuela primaria, y funciona como un puente hacia la educación secundaria.

La implementación de la ESI en el BBA tuvo un punto de inflexión en 2018. Hasta entonces, si bien la escuela y la por entonces llamada Prosecretaría de Asuntos académicos de la UNLP (hoy Prosecretaría de Pregrado) habían implementado instancias de formación destinadas a docentes, no había una política institucional que hiciera que eso se tradujera en las aulas; enseñar en clave de ESI quedaba en una decisión individual del/la docente.

En 2018, con la implementación de un nuevo Proyecto Académico y de Gestión, se creó dentro del BBA una Secretaría de Derechos Humanos4. En consonancia con esto se decidió que la ESI debía estar curricularizada de forma sistemática, y que esa tarea era competencia de la mencionada Secretaría.

Esta decisión se robusteció a la luz de los acontecimientos sociales de ese año: las fuertes movilizaciones de los feminismos con amplísima participación juvenil; la difusión e inclusión en la agenda pública y mediática del fenómeno del escrache5; el debate por el aborto con su tratamiento legislativo en 2018 y el proceso posterior hasta su legalización en 2020; el fortalecimiento de las movilizaciones #Niunamenos; etc.

A su vez, la centralidad que en el Proyecto Académico y de Gestión inaugurado tenía la garantía de derechos, volvía imperiosa la implementación de la Ley Nº 26150, de Educación Sexual Integral, el diálogo que esta tenía con todo un marco normativo conformado, entre otras, por la Ley Nº 26206 de Educación Nacional (diciembre de 2006) -que establece la obligatoriedad de la educación secundaria-; la Resolución CFE N° 311/16 -sobre inclusión escolar-, y con legislación que excede el ámbito exclusivamente educativo, como:

- Ley Nº 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (noviembre de 2002);
- Ley Nº 26.485. Protección Integral a las Mujeres (abril de 2009);
- Ley Nº 26618. Matrimonio Civil (julio de 2010, conocida como Ley de matrimonio igualitario);
- Ley Nº 26.743. Identidad de Género (mayo de 2012).

Ante este marco legal, institucional y social, nos preguntábamos cuál era la mejor forma de curricularizar la ESI en una escuela con las particularidades que presenta el BBA, y qué actores dentro de la estructura escolar llevarían a cabo la tarea que

permitiera garantizar el derecho a recibir ESI. Evaluamos distintas opciones, entre ellas que algunas asignaturas la incorporaran dentro de sus contenidos, o generar un espacio curricular nuevo específico de ESI. Ninguna de estas dos opciones nos resultaba satisfactoria, porque no nos permitían ser coherentes con la idea de integralidad que la perspectiva de la ley promueve.

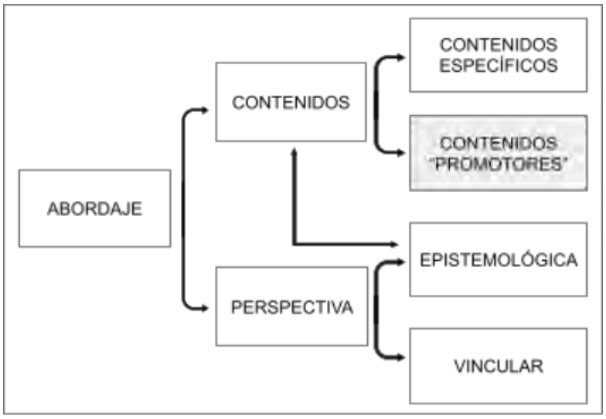
Tras varias discusiones y considerando una multiplicidad de factores, decidimos que su abordaje debía ser transversal, en todas y cada una de las asignaturas. La consecuencia formal de esta decisión sería que todas las asignaturas debían incluir en sus programas un apartado denominado Abordaje de la ESI.

Sabíamos que varios/as docentes a cargo de distintas asignaturas manifestaban -posiblemente desde nociones de educación sexual previas a la ESI- inseguridades y/o imposibilidades para trabajar en clave de ESI, argumentando que disciplinarmente, y por la formación docente que habían tenido, no contaban con la experticia, conocimientos o idoneidad para impartir educación sexual. Formulaban una pregunta válida: "¿cómo doy ESI en mi materia?". Para encontrarle respuesta debíamos, por un lado, poder promover la noción de que la perspectiva de la ESI es -justamente- integral, que se aleja de las concepciones de sesgo biologicista que históricamente se asociaron a la educación sexual y que refiere a una multiplicidad de dimensiones de la existencia humana; y por otro generar herramientas conceptuales que permitieran el abordaje transversal: en tanto contenidos y en tanto perspectiva. A las resistencias mencionadas se sumaba que dentro del plantel docente había grados muy disímiles de cercanía a las nociones de la ESI, y para que todas las asignaturas la incorporaran debíamos establecer un piso común de entendimiento. Para eso desarrollamos una multiplicidad de talleres destinados a docentes6, en los que problematizamos la perspectiva y presentamos las herramientas conceptuales. A su vez, en los sucesivos encuentros fuimos profundizando desde las generalidades de la normativa hasta talleres para el diseño concreto de secuencias didácticas.

Cada disciplina tiene su propio desarrollo epistemológico, por lo cual el modo de incorporar la ESI no podría ser homogéneo para todas las asignaturas: para algunas como las provenientes de las ciencias naturales o sociales las posibilidades de abordaje resultaban más evidentes; pero lo que nos interesaba establecer es que desde todas las asignaturas algún abordaje es posible. Para esto debíamos pensar la ESI no sólo en términos de contenido sino también como perspectiva.

Notábamos que en algunas asignaturas resultaba complejo o forzado diseñar contenidos que estuvieran vinculados a la ESI (de hecho, los cuadernillos sobre Lineamientos curriculares y Propuestas para el aula no contemplan la totalidad de las asignaturas que tienen lugar en el BBA). No obstante, sabíamos que determinados contenidos trabajados en esas áreas podían servir como puntapié para arribar a trabajar la ESI. Denominamos a estos como contenidos promotores, es decir, contenidos que no tematizan aspectos de la ESI, pero que se abordan de un modo tal que promueven los lineamientos explicitados en el Programa Nacional de ESI. Esta noción resultó muy operativa y permitió acercar la ESI al recorte disciplinar de las distintas áreas.

En relación con la perspectiva, afirmamos que esto puede entenderse en términos epistemológicos, vinculado al campo disciplinar (y se relaciona con los contenidos), y también como perspectiva vincular: entender(nos) como sujetos sociales, sexuales e integrales nos invita a revisar los vínculos que construimos y promovemos, en los distintos espacios que habitamos, con pares y también en los roles asimétricos que supone la institución escuela y la enseñanza y aprendizaje.



Aguerre, Busse Corbalán y Gentile, 2023

Como mencionamos, la consecuencia formal de la curricularización transversal sería la incorporación del apartado Abordaje de la ESI en los programas de las asignaturas. Desde su implementación hasta el presente, ese es un requisito indispensable para cumplimentar la entrega anual del programa.

Anteriormente dimos cuenta de los marcos normativos, institucionales y sociales que nos condujeron a desarrollar estrategias de implementación de la ESI. En paralelo se fueron desarrollando otras acciones.

Por ejemplo, la Secretaría de Derechos Humanos elaboró el breviario Educación Sexual Integral, que presenta un glosario de términos pertinentes para conceptualizar el enfoque y los lineamientos de la ESI. Este material se repartió a docentes asistentes a los Talleres.

La gestión habilitó distintas líneas de acción y participación en relación con la Educación Sexual Integral destinadas a docentes de la institución: la convocatoria interna a presentación de proyectos de producción y de investigación educativa de la Secretaría de Extensión e investigación incluyó especialmente un eje de convocatoria que abordase la ESI.

Como otra línea de participación docente, desde la gestión departamental de Música se desarrolló el Encuentro de mujeres compositoras y, ligado a este evento, se elaboró el breviario “Capítulos robados” que revisa y reflexiona sobre el lugar

otorgado a la mujer en la composición musical. Asimismo, la Secretaría académica en articulación con la jefatura de Lenguas y literatura produjeron “El lenguaje inclusivo”, publicación elaborada con el propósito de presentar las voces más diversas que circulan y operan sobre los usos del lenguaje en la actualidad. En lo que refiere a participación estudiantil, en el transcurso de estos años se llevaron adelante diferentes iniciativas. Con el objetivo de habilitar un espacio de acompañamiento para 6° y el 7° año del BBA, la Secretaría de Bienestar estudiantil en articulación con el Departamento de Orientación educativa, desarrolló un Espacio para varones, encuentros de diálogo, de formación y reflexión colectivas donde se trabajó partiendo del abordaje de textos, fragmentos de films y diversos materiales audiovisuales con el eje puesto en problematizar las masculinidades. Del mismo modo, por iniciativa de la Secretaría de Derechos Humanos en articulación con la Comisión de Género del BBA tuvo lugar un taller optativo sobre géneros y feminismos. En el marco de las Semanas de los Derechos Estudiantiles y de la semana “Los Derechos Humanos construyen memoria”8, se desarrollaron distintas charlas o encuentros con referentes de derechos humanos en relación con problemáticas referidas al género.

En términos de formación docente, a los mencionados talleres podemos agregar la capacitación en Ley Micaela, destinada a docentes y Nodocentes del BBA, a cargo de la Dirección de Políticas Feministas y la Dirección de Género y Diversidad de la Secretaría de DDHH y Políticas de igualdad de la UNLP, en articulación con la Secretaría de DDHH del BBA.

Y en paralelo a todas estas iniciativas, claro está, se desarrolla el trabajo áulico con sus distintos abordajes de la ESI, tal como lo evidencian los programas de cada una de las asignaturas.

Conclusión

La obligatoriedad que establece la Ley es condición necesaria, pero no es suficiente si lo que se pretende es que la Educación Sexual Integral sea abordada de forma sistemática, sostenida, curricularizada y comprometida.

El Bachillerato, por su especificidad artística, resulta un ámbito más que propicio para la ESI, ya que la formación estética supone el desarrollo de una sensibilidad, una puesta en juego de la subjetividad, y una valoración de la diversidad.

Pretendimos ser coherentes entre lo que postula la Ley, la propia idiosincrasia del BBA, las propuestas que diseñamos y el modo en que las llevamos a cabo. Somos un colegio experimental que elabora, piensa, procesa, actualiza su propia currícula; diseña sus contenidos, crea su propia bibliografía (libros de cátedra, publicaciones, producciones, etc.). Esta autonomía es una enorme ventaja para trabajar de forma artesanal y situada, respondiendo a las necesidades concretas que se nos presentan e identificamos. Ejemplo de esto es la creación de una Secretaría de Derechos Humanos dentro de una escuela secundaria, que tiene entre sus líneas de acción la promoción integral de derechos y la igualdad de género.

Referencias

Aguerre, A. (2017). *Proyecto académico y de gestión 2018–2022*. Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo". https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf

Aguerre, A., Busse Corbalán, M. E. y Gentile, L. (2023). Talleres de ESI en el BBA: Gestión y planificación, experiencias y resonancias. En M. A. Peláez, M. Incháurregui y M. Severino (Comps.), *Escribir la ESI: Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes*. EDULP.

Bantar, P. et al. (2019). *Capítulos robados*. *Breviarios BBA, 4*(4). Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo". http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83325

Bargalló, M. L. y Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral*. Ministerio de Educación de la Nación.

Cimmino, K. et al. (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación de la Nación.

Gentile, L. (2018). *La educación sexual integral*. *Breviarios BBA, 2*(2). Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo". http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72416

Gentile, L. (2025). *¿Qué son los derechos humanos en el BBA? Sistematización de la experiencia de creación, desarrollo y funcionamiento de la Secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"* [Trabajo final integrador de especialización, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata].

Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2011). *Educación sexual integral: Para charlar en familia*. Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2015). *Educación sexual integral en la Argentina: Voces desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (Coord.). (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.

Piatti, G. y Tiberi, L. (2018). *El lenguaje inclusivo*. Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo". http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71487

Programas de las asignaturas. (s. f.). Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo".

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

De la invisibilización a la inclusión: la metamorfosis de la Escuela "M.C. y M.L. Inchausti" a través de la Educación Sexual Integral

Rubén Giovanini
rgiovanini@inchausti.unlp.edu.ar
Silvina Uri
suri@inchausti.unlp.edu.ar
Ramón Río
rrio@inchausti.unlp.edu.ar
Escuela "M.C. y M.L. Inchausti"
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI), historia institucional, transformación educativa, educación agropecuaria.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la trayectoria de la Escuela "M.C. y M.L. Inchausti", desde su configuración inicial marcada por profundos sesgos

de género, hasta su actual proceso de transformación hacia una institución más inclusiva y promotora de la Educación Sexual Integral (ESI). A través de un relato histórico-reflexivo, se busca comprender cómo las estructuras y prácticas institucionales perpetuaron desigualdades y cómo, a partir de una decisión política y pedagógica, se ha logrado iniciar un cambio significativo.

Los objetivos específicos que guían este análisis son:

- Contextualizar la génesis de la Escuela Inchausti, resaltando la intención inicial de sus fundadores y la posterior configuración de un espacio predominantemente masculino.
- Identificar y describir los sesgos de género que se manifestaron en la organización de la escuela, en la asignación de roles y en las dinámicas laborales a lo largo de su historia.
- Analizar las estrategias y etapas de la transformación institucional que permitieron la paulatina incorporación de mujeres en la comunidad educativa, tanto en roles docentes y jerárquicos como en la matrícula estudiantil con la creación de residencias femeninas.
- Detallar la implementación y el rol central de la Educación Sexual Integral (ESI) como motor de cambio en la deconstrucción de prácticas y pensamientos arraigados, así como en la promoción de un desarrollo integral de los/as jóvenes.
- Reflexionar sobre los desafíos y logros de este proceso de metamorfosis, entendiendo la inclusión como una estrategia dinámica para enriquecer el aprendizaje y la estructura organizacional.

Este trabajo se encuadra en el campo de la educación y los estudios de género, abordando la ESI no solo como un conjunto de contenidos curriculares, sino como una política institucional transformadora que interpela las estructuras y las

subjetividades. Se utiliza un enfoque que articula la descripción histórica con el análisis crítico de las implicancias pedagógicas y sociales de los cambios implementados en la Escuela Inchausti.

Desarrollo

La Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti", dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), tiene sus raíces en un noble legado filantrópico. Fundada el 3 de junio de 1934, surgió de la voluntad de María Cruz Inchausti, quien, siguiendo el deseo de su hermano Manuel, donó sus tierras para establecer una escuela agrícola gratuita, priorizando a jóvenes sin recursos económicos. Sin embargo, a pesar de esta visión inclusiva inicial en términos socioeconómicos, la institución se configuró desde sus inicios como un espacio eminentemente masculino. Durante 80 años, el acceso y la permanencia de las mujeres en la escuela estuvieron invisibilizados y limitados. Las alumnas que deseaban cursar sus estudios no contaban con residencia, lo que las obligaba a regresar a sus hogares diariamente, a diferencia de los varones que sí tenían la posibilidad de alojarse en la institución.

Esta configuración inicial no solo se reflejó en la composición estudiantil, sino también en la división sexual del trabajo dentro de la escuela. Mientras que las mujeres, mayoritariamente, se desempeñaban en la docencia de materias dentro de los edificios, los hombres estaban a cargo de los espacios curriculares relacionados con el campo, la agricultura y la ganadería. Esta división era una manifestación de los roles de género socialmente establecidos, donde lo público y productivo se asignaba a los hombres, y lo privado y reproductivo a las mujeres. En el contexto de Inchausti, esto se traducía en una masculinización del empleo en las áreas de producción agropecuaria, beneficiando a los profesionales varones sobre las mujeres. La Doctora en economía Lilian Ferro (2008) ya expresaba cómo estos sesgos contribuían a legitimar la concentración masculina en ciertos lugares, generando asimetrías

educativas y ocupacionales que construyen sistemas dicotómicos de pensamiento, jerarquizando una de las partes. Las mujeres profesionales que se incorporaron, especialmente a partir de los años 90, debieron lidiar con estas masculinidades arraigadas, enfrentando actitudes de soberbia y resistencia que denotaban el mensaje "ustedes no pueden". La morfología del empleo, incluyendo horarios, descansos, ubicación del lugar de trabajo y disponibilidad de herramientas como tractores, también estaba diseñada para un perfil masculino, lo que dificultaba la integración de las mujeres en estas áreas.

El cambio de rumbo comenzó aproximadamente 25 años antes de la redacción del artículo, con una lenta pero constante inserción de las mujeres en diversos espacios de la institución: aulas, campo, industria y quehaceres cotidianos. Un hito crucial en este proceso fue la decisión de la gestión actual de incorporar a muchas mujeres en cargos jerárquicos y en roles que antes eran "exclusivos" de varones. En el ámbito estudiantil, la demanda de formación rural impulsó la idea de una residencia para mujeres en el año 2014, un paso fundamental para transformar la escuela en una institución mixta. Este cambio, aunque necesario, implicó un proceso de transformación de una matriz institucional fuertemente arraigada durante más de 80 años. La planificación y ejecución de esta coeducación llevó años, generando cambios estructurales como la construcción de espacios físicos para descanso nocturno y la incorporación de preceptoras mujeres para acompañar a las alumnas. A partir del año 2017, la Escuela Inchausti experimentó una metamorfosis definitiva, al pasar de ser un espacio exclusivo para alumnos a incorporar alumnas en la convivencia diaria y en la residencia estudiantil. Este proceso no estuvo exento de resistencias, con comentarios como "la escuela ya no va a ser la misma" o "las alumnas bajan la calidad institucional". Sin embargo, la institución persistió en su transformación, reconociendo que la sociedad misma y el entorno cotidiano habían cambiado, dando lugar a una "nueva escuela, con un nuevo escenario maravilloso, complejo y desafiante".

La Dirección de la escuela, desde el Equipo de Gestión, comenzó a trabajar en la transformación de estas tramas arraigadas, buscando sostener, nutrir y construir una nueva historia institucional junto a alumnos, alumnas, docentes, nodocentes y familias. Esta labor incluyó cambios estructurales como la modificación de las duchas universales a duchas individuales en todos los dormitorios para 2022, respetando la singularidad, la privacidad y la intimidad de los jóvenes.

En este contexto de transformación, la Educación Sexual Integral (ESI) adquirió una entidad y una fuerza significativa. Si bien la ESI ya era un contenido que se venía trabajando en la escuela, su implementación se profundizó a partir de la sanción de la Ley 26.150 en 2006 y la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Esto otorgó a docentes la responsabilidad y la oportunidad de enseñar ESI de manera integral a niños, niñas y adolescentes. El objetivo central fue que los alumnos y alumnas se formaran en un proceso de libre elección, capaces de discernir, de cuidarse a sí mismos y a los demás, de conocer y ejercer sus derechos, de ser soberanos de sus cuerpos y de no quedarse solos/as con sus miedos, incertidumbres y curiosidades.

Para lograr estos objetivos, se llevaron a cabo capacitaciones en ESI para todo el personal –docente, nodocente y estudiantes– a partir del año 2018. Esta iniciativa involucró a todas las personas que hacen a la escuela diariamente, desde el personal de cocina y limpieza hasta aquellos que trabajan en el campo y en el aula, reconociendo que todos debían embarcarse en este nuevo camino de deconstrucción de más de 80 años de una escuela "de varones".

La gestión se basó en la serie de cuadernos ESI del Ministerio de Educación (2010), que proporcionaron el sustento teórico y metodológico para abordar la Educación Sexual Integral desde una perspectiva cognitiva, afectiva y de prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad. La ESI se concibió como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articula contenidos de diversas áreas, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, y abordados de manera transversal. Esto incluyó el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio

cuerpo; la valoración de las emociones y sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

Desde el aspecto cognitivo, se buscó no solo brindar información científicamente validada, sino también el conocimiento de derechos y obligaciones, y trabajar sobre los prejuicios y las creencias que sostenían actitudes discriminatorias. En la dimensión afectiva, se hizo hincapié en el desarrollo de capacidades como la solidaridad, la empatía y la expresión de sentimientos en un marco de respeto por los demás y sus diferencias. Finalmente, en la dimensión del saber hacer, se promovió la adquisición de prácticas como la capacidad de decir "no" ante la coacción, el fortalecimiento de conductas de respeto, el cuidado personal y colectivo de la salud, y el desarrollo de habilidades psicosociales para el diálogo, la construcción de acuerdos y la expresión de afectos. Estas intervenciones, continuas y en constante movimiento, se realizaron y se siguen realizando en la trama institucional, otorgando una nueva impronta y significado a cada acción.

Conclusión

La experiencia de la Escuela "M.C. y M.L. Inchausti" es un valioso testimonio de cómo una institución educativa puede transitar un camino de transformación profunda y compleja, pasando de una configuración históricamente marcada por el patriarcado y los sesgos de género a un modelo más inclusivo y equitativo. Este proceso no ha sido lineal, sino que ha implicado una constante deconstrucción de lo instituido y la construcción de nuevas lógicas y prácticas.

La implementación y profundización de la Educación Sexual Integral (ESI) se revela como el eje vertebrador de esta metamorfosis. La ESI, concebida de manera integral y transversal, ha permitido no solo abordar contenidos específicos, sino también interpelar la cultura institucional, las relaciones interpersonales y la autopercepción

de los miembros de la comunidad educativa. Los logros más significativos de este proceso incluyen:

La efectiva coeducación y la incorporación de las mujeres en todos los ámbitos de la escuela, desde la matrícula estudiantil con la residencia femenina hasta la ocupación de cargos jerárquicos y la participación en áreas que antes eran exclusivas de varones.

La desnaturalización de roles de género tradicionales y la promoción de una visión más equitativa del trabajo y las capacidades, desafiando las estructuras dicotómicas de pensamiento.

El empoderamiento de los/as estudiantes a través del desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado de su propio cuerpo, la expresión emocional, el respeto por la diversidad y el ejercicio pleno de sus derechos.

La mejora de las condiciones de convivencia y privacidad, ejemplificada en la transformación de las duchas universales a individuales, lo que denota una mayor atención a las singularidades y al respeto por la intimidad.

La construcción de una comunidad educativa más consciente y reflexiva, que dialoga sobre sus prejuicios y creencias, y que trabaja activamente para superar las actitudes discriminatorias.

En línea con la definición de inclusión de la UNESCO, la Escuela Inchausti ha logrado transformar las diferencias individuales no en problemas, sino en oportunidades para enriquecer el aprendizaje y el sistema organizacional. La experiencia de la escuela demuestra que, a pesar de los desafíos y las resistencias, es posible modificar un entramado institucional forjado durante décadas, abriendo paso a una educación que valora la diversidad y promueve la igualdad. Este proceso es un constante "movimiento incesante y nunca concluido", que invita a la interpelación continua desde la lógica de la perspectiva de género, sentando las bases para un futuro más equitativo.

Referencias

Ferro, L. (2008). *Status profesional agrario, educación y empleabilidad rural*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Ley 26.150. (2006, 4 de octubre). *Ley de Educación Sexual Integral*. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Géneros y Sexualidades en los Congresos de Educación Física de la UNLP

Nicolás Sebastián López
nseba.lopez@gmail.com
Débora Paola Di Domizio
deborapaoladidomizio@gmail.com
Centro de Estudios e Investigación de Educación Física
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: educación física, géneros y sexualidades, educación superior, formación docente, congreso.

Objetivos y encuadre

En esta presentación se analizará cómo la categoría géneros y sexualidades se inserta y discute en el ámbito de la formación superior en Educación Física en Argentina y Latinoamérica. Se pretende elaborar un estado de la cuestión que permita dar cuenta del o de los abordajes que configuran el campo disciplinar en relación a esta temática.

Para avanzar es esa dirección se realizó un rastreo de tipo documental en páginas web para identificar las ponencias presentadas en las ediciones del Congreso Argentino, Latinoamericano e Internacional de Educación Física y Ciencias, celebrado bianualmente desde el año 1993 por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Por otra parte, es menester aclarar que en esta comunicación se escriben las líneas preliminares de un Trabajo Final de Licenciatura (en curso), correspondiente a la carrera de grado que se dicta en el mismo Departamento, entidad organizadora del mencionado Congreso hace más de 30 años. La tesina persigue como objetivo general el estudio y análisis de las ponencias presentadas en las mesas de trabajo que tematizan sobre géneros y sexualidades en la Formación Superior en Educación Física, resaltando la importancia de sostener nuevos debates en pos de la (re) configuración de los planes de estudio y/o diseños curriculares de las instituciones de educación superior.

Desarrollo

En el último año de la segunda década del siglo XXI, conceptos como género y sexualidad, han impregnado y tomado gran relevancia como objeto de estudio o categoría analítica (Scott, 1996) en muchos trabajos de investigación; en artículos científicos; en ciclos de charlas; en paneles y conferencias, como así también en ponencias de congresos en instituciones científicas y educativas nacionales y latinoamericanas. Sin embargo, Kopelovich y Pansa (2017) explican que el estado actual de la cuestión sobre Educación Física, géneros y sexualidades en Argentina se encuentran orientados en analizar el sistema educativo formal primario y secundario, o en su defecto, algunos espacios de educación no formal como clubes deportivos o de barrios. En muchos casos, estos trabajos están ligados al programa de Educación Sexual Integral donde se encuentra poco mostrado el análisis sobre el nivel educativo superior. Sin embargo, en una búsqueda ampliada se puede dar cuenta que el tema se ha convertido en una problemática para los docentes de la formación superior. En

esta línea, se cita un trabajo de Saraví del año 1997 donde el autor reflexiona sobre esta cuestión y plantea que en la formación de profesores en Educación Física se originan "esquemas, prejuicios y estereotipos que repercuten en el trabajo escolar y extraescolar"; a su vez, se pregunta "si las cuestiones de género podrían ser un contenido para el futuro docente en formación", o "cómo hacer la transición a una carrera donde interactúan de manera cercana corporalmente varones y mujeres para el caso de los alumnos que han tenido Educación Física separada por sexo en la secundaria", entre otros interrogantes (p.32). Un trabajo que puede dialogar con este proyecto de licenciatura es mucho más reciente. Es Bonavitta quien en 2018 analiza si en el nivel superior universitario la temática de género se incluye en el ámbito académico a partir de la revisión de los planes de estudio de todas las carreras de grado y posgrado que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba.

Marco teórico

Educación Física

Se recurre a Bracht (1996) para definir Educación Física ya que la producción de este autor ocupa un lugar central en el campo disciplinar de Latinoamérica. Se puede decir que Educación Física en su sentido restricto, abarca las actividades pedagógicas que tienen como tema el movimiento corporal y tienen lugar en la institución educacional. En su sentido amplio, el término ha sido utilizado para designar todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, que en su conjunto sería más abarcativa la utilización de cultura corporal o cultura de movimiento (1996, p.15)

El movimiento que tematiza la Educación Física se presenta en forma de juegos, ejercicios gimnásticos, danza, deporte. La disciplina se apropió de estas actividades corporales, legitimándolas bajo el paradigma pedagógico y, como tal, se incorpora a los códigos y funciones de la institución escolar (Bracht, 1996, p. 16-17).

La definición anterior se puede complementar con Ron, para quien la Educación Física es entendida como un "campo de conocimientos que contiene e integra saberes que se han configurado de forma relativamente independiente y diferente a ella, dado que están presentes en la institución escolar pero no siempre se han generado en la escuela" (2019, pp. 12-13).

Género – Sexualidad

Silva, Lamas y Scott coinciden en problematizar el carácter naturalizado de la categoría género, pero lo hacen desde enfoques distintos y complementarios. Silva (2001), desde la pedagogía feminista, señala que las relaciones de género están atravesadas por relaciones de poder que se reproducen en los discursos pedagógicos, y propone pensar el género no como un atributo individual, sino como una relación social estructurante que atraviesa la experiencia educativa. Lamas (1996) desde una perspectiva antropológica y lingüística, sostiene que el género es una construcción simbólica que organiza la diferencia sexual en cada cultura, generando jerarquías sociales entre lo masculino y lo femenino. Subraya que esta simbolización cultural del sexo refuerza el orden social y legitima la subordinación femenina. Por su parte, Scott (2011) en sintonía con Butler, plantea que el género es una categoría analítica crítica que permite historizar la producción de significados sobre los sexos y sus jerarquías. Ambas coinciden en que tanto "sexo" como "género" son construcciones sociales reguladas por discursos de poder, y que el análisis debe centrarse en los procesos que los producen y no en su supuesto fundamento biológico. Con el aporte de Butler (2002) se complementan y radicalizan las perspectivas de estas autoras al mostrar que la performatividad es el mecanismo por el cual tanto el género como el sexo se instituyen en el cuerpo a través de repeticiones normativas que configuran lo que un cuerpo "es" o "debe ser". Si pensamos específicamente y desde una aproximación a las categorías propuestas, Butler problematiza la categoría "sexo" como una construcción discursiva que no precede al género, sino que es producida por prácticas reguladoras dentro de un marco cultural. El género, entonces no expresa una identidad interior, sino que se

realiza mediante actos repetidos, y la sexualidad queda atravesada por estas mismas normas que privilegian ciertos deseos y rechazan otros, sosteniendo el ideal heterosexual. La sexualidad es una parte primordial en el curso de vida de las personas. Desde hace mucho tiempo, diversos grupos que defienden los derechos sexuales se mantienen en vilo por lograr la igualdad y que todas las sexualidades sean respetadas. Pero algunas siguen en situación de desventaja y aunque puede que se haya conseguido avanzar en materia de derechos, no todas las sexualidades transitan por una senda de respeto y equidad.

Educación Superior/ Formación Docente

La educación superior comprende a aquellos programas educativos que se imparten a posteriori de la enseñanza secundaria; son ofrecidos por universidades públicas, privadas u otros establecimientos habilitados por las autoridades competentes del país u otro tipo de sistema reconocido mediante un mecanismo de homologación.

Siguiendo a Vaillant y García (2015), citado en Vaillant Alcalde (2018), la formación inicial de los docentes constituye el primer eslabón del desarrollo profesional continuo. Históricamente, dicha función la han desempeñado instituciones específicas caracterizadas por tener un currículum que prescribe contenidos. Según estos autores, la formación docente cumple con las siguientes funciones: por un lado, la preparación de futuros docentes/profesionales y la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente; por otro lado, la institución de formación docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante. Pero también es importante señalar que las universidades, las facultades y los institutos del nivel superior mantienen una importante actividad ligada a la investigación con el objeto de generar nuevos conocimientos dentro de los campos disciplinares (Di Domizio, 2022).

Metodología

El Trabajo Final de Licenciatura se organizará mayormente con una búsqueda documental (Gómez Hernández, 2004), entendiendo por esta la recopilación y selección de información a través de la lectura de documentos. Inicialmente se procederá a identificar las ponencias que versan sobre géneros y sexualidades en el ámbito de la formación superior de la Educación Física Latinoamericana que se han presentado en los Congresos organizados por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde la celebración del 8ª Congreso en el año 2009, la información y programación de los distintos espacios (mesas de ponencias, paneles, mesas redondas, presentación de libros, posters, etc.) es alojada en la página web de la misma Facultad, lo que determinó la creación de un sitio de difusión institucional, cuyo diseño es renovado para cada edición hasta el presente (Di Domizio, 2023). Para el rastreo, se tuvieron en cuenta las siguientes palabras clave: Educación Física, formación superior, géneros y sexualidades, plan de estudios/diseño curricular y los trabajos se buscaron en el corpus de las actas que se encuentran publicadas en el mencionado sitio web. Un resultado muy preliminar permite identificar 24 ponencias distribuidas de la siguiente forma: una presentada en el año 2013, dos en el año 2017, cuatro en el año 2019, ocho en el año 2021 y nueve en la última edición del año 2023. Sus autores son docentes investigadores de Argentina, Uruguay y Brasil.

Teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos planteados se considera que la estrategia metodología cualitativa será propicia para el estudio de las ponencias que han sido fichadas, ya que se centrará en interpretar el objeto de estudio en función de las condiciones de su producción (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Conclusión

A partir de una incipiente lectura de las ponencias presentadas en las ediciones del congreso, se trató de realizar una aproximación al objeto de estudio planteado para

este Trabajo Final de Licenciatura en Educación Física. Se podría afirmar que el campo disciplinar está atravesando un proceso de transformación sostenido en torno a la incorporación de los estudios de géneros y sexualidades en la educación superior. Esta transformación se produce en el marco de tensiones, resistencias y disputas que se inscriben en tradiciones institucionales y disciplinares profundamente arraigadas. Se destaca la proliferación de producciones académicas que tensionan el binarismo de género y la heteronormatividad, categorías históricamente naturalizadas en el discurso y las prácticas de la Educación Física. Las ponencias inicialmente revisadas reflejan no sólo una creciente preocupación por visibilizar las experiencias de sujetos e identidades disidentes, sino también una voluntad de transformación pedagógica y política que se manifiesta en propuestas concretas para repensar contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y vínculos institucionales.

Asimismo, parece ser que resulta significativa la emergencia de nuevas categorías analíticas como: cuerpos trans, masculinidades, coeducación, corporalidades no hegemónicas, entre otras que habilitan formas más complejas y críticas de pensar la enseñanza del movimiento corporal. Estas categorías no son solamente conceptos académicos, sino herramientas teóricas y políticas que permiten interrogar los sentidos establecidos y abrir posibilidades para otras prácticas educativas más inclusivas, democráticas y emancipadoras (Sardi, 2019).

Sin embargo, el análisis muestra que el tratamiento de la perspectiva de géneros y sexualidades en la formación superior en Educación Física aún es parcial y fragmentaria. Existen experiencias destacables, pero en muchos casos responden más a iniciativas personales o individuales, antes que a proyectos devenidos de políticas institucionales con implementación regular y sistemática.

Por otra parte, – y para concluir –, en este Trabajo Final de Licenciatura se reafirma la potencia política del Congreso de Educación Física y Ciencias como espacio de circulación de saberes y de construcción colectiva de agendas críticas. Los hallazgos de este Trabajo Final podrán considerarse valiosos insumos para seguir pensando,

diseñando e impulsando transformaciones estructurales en la Educación Física académica Argentina y Latinoamericana.

Referencias

Bonavitta, P. (2018). El género en la academia: Los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. *Entorno*, (66), 223–236.

Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.

Butler, J. (2002). Introducción. En *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Di Domizio, D. P. (2022). *La vejez en la formación docente en Educación Física*. TeseoPress. https://www.teseopress.com/lavejezenlaformaciondocenteeneducacionfisica

Di Domizio, D. (2024). La vejez, el envejecimiento y las personas mayores en los Congresos de Educación Física y Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata: La construcción de una problemática. *Educación Física y Ciencia, 26*(2), e293. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18138/pr.18138.pdf

Gómez Hernández, J. A. (2004). La recopilación documental: Para qué y cómo documentarse en Ciencias de la Documentación. En *Metodologías de investigación en información y documentación* (pp. 33–69). Ediciones Universidad de Salamanca.

Kopelovich, P. y Pansa, G. (2017, noviembre). *Educación Física, géneros y sexualidades: Hacia un estado de la cuestión en Argentina*. 12.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias.

Lamas, M. (Comp.). (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa.

López, S. (2022). *Informe final: Géneros y sexualidades en la formación de grado Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), años 2000–2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].

Ron, O. (2019). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000–2017)* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos: Experiencias pedagógicas sexuadas*. Grupo Editor Universitario.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. C. Cangiano y L. Dubois, *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. CEAL.

Scott, J. (2011). Género, ¿todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia, 6*(1), 95–101.

Silva, T. (2001). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En *Espacios de identidad: Una introducción a las teorías del currículum*. Octaedro.

Vaillant Alcalde, D. (2018). *Formación inicial de profesores en América Latina: Contexto de actuación, dilemas y desafíos*. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/12/formacion-inicial-deprofesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Talleres de Género en cárceles: experiencias y reflexiones desde y para la práctica docente

Clara Maidana
clara.maidanagorlero@gmail.com
Pierina Garofalo
pierinagarofalo07@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: educación en cárceles, género, interseccionalidad, prácticas docentes, experiencia.

Objetivos y encuadre

En este trabajo nos proponemos narrar nuestra experiencia como docentes a cargo de Talleres de Género realizados en unidades penales del radio de La Plata, Florencio Varela y Magdalena, destinados a ingresantes a las carreras de Sociología e Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional

de La Plata (FaHCE-UNLP) Tales talleres son impulsados por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas en articulación con el Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privades de la Libertad (PAEPL), ambos dependientes de la Secretaría de Asuntos Académicos de la FaHCE. Su implementación responde al compromiso institucional, político y pedagógico, respecto de la construcción de universidad pública en la cárcel así como de la transversalización de la perspectiva de género en tanto estrategia para la erradicación de violencias y desigualdades.

Partimos de considerar que en la reflexión crítica en la acción lxs docentes podemos construir conocimiento desde y para nuestras prácticas (Mera y Edhad, 2023) Buscamos entonces reparar en ellas, atendiendo a su carácter situado y recurriendo a la interseccionalidad como herramienta conceptual que posibilita comprender la interrelación entre distintas formas de dominación y privilegio, entendiendo al género, la etnia y la clase social en tanto relaciones cruzadas y conflictivas entre sí (Aguiló Bonet, 2016) Macroestructuras sociales, como la sexualidad, la edad, la nacionalidad, la diversidad funcional y el contexto de privación de la libertad que normativizan las experiencias de lxs sujetxs, de acuerdo a contextos sociohistóricos específicos (Platero, 2012).

Desarrollo

Propósitos y fundamentos del taller

Desde el año 2018 la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas coordina, en las comisiones de ingreso a todas las carreras de la FaHCE, talleres de género que responden al compromiso institucional por construir espacios libres de discriminación y violencia en la Facultad. Los mismos se enmarcan en la implementación de la Ley Micaela n°27499 y la Ley de Educación Sexual Integral n°26.150, así como el Programa Institucional Contra la Violencia de Género en el ámbito de la UNLP. De esta manera, partimos de identificar el papel estratégico que tienen las instituciones educativas en la reproducción o cuestionamiento de

violencias y desigualdades y la responsabilidad social que cabe entonces a la universidad en la formación de profesionales que, con sus trabajos cotidianos, puedan contribuir en la transformación de relaciones de opresión.

Bajo estas premisas se busca promover, desde el inicio de la vida universitaria, prácticas y reflexiones en torno a la igualdad de géneros y el respeto a los derechos adquiridos. Para ello resulta estratégico el formato taller que reconoce la centralidad del cuerpo y las emociones así como da lugar a las voces y experiencias de lxs estudiantes. La planificación prevé, en este sentido, actividades grupales y colectivas que apuntan a pensarse inicialmente desde la propia biografía para indagar luego en los espacios compartidos con otrxs y las configuraciones desiguales que reproducimos. Se busca de este modo extrañarse respecto de discursos y prácticas cotidianas así como problematizar la experiencia vivida.

La implementación de los talleres en las unidades penales se articula con el PAEPL cuyo objetivo, inscripto en el compromiso político con la construcción de universidad pública en la cárcel, es generar cada vez mejores condiciones para que personas privadas de la libertad puedan ingresar, permanecer y graduarse en la FaHCE. En función de ese horizonte, la intervención descentralizada y semanal del Programa en distintas unidades penales, la creación de espacios de acompañamiento académico y la articulación con Departamentos docentes y otras áreas de la Facultad, buscan acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de lxs estudiantes. Las actividades dirigidas a ingresantes pretenden promover especialmente un aclimatamiento a las lógicas propias de la Universidad así como un acercamiento a prácticas de lectura y escritura en la academia y a preguntas y problemas característicos de las disciplinas científicas. En este marco se inscribe la implementación de los talleres de género, realizados de manera anual en las Unidades Penales N°1, N°8, N°9, N°31 y N°51.

Como toda práctica educativa, su desarrollo se piensa de manera situada, atendiendo al territorio donde tiene lugar y a lxs sujetos que lo habitan. Es preciso entonces señalar las tensiones que se producen entre una lógica securitaria propia del servicio penitenciario y otra educativa que se promueve desde la universidad. Las personas

interpeladas como internas en el contexto punitivo son alojadas como estudiantes por la Facultad, con otros vínculos, lenguajes y ofrecimientos que parten de reconocerlas en sus potencialidades en tanto sujetos de derecho. Si la cárcel suscita dinámicas que refuerzan la individualidad y la competitividad, la intervención sostenida y sistemática del Programa busca, por el contrario, fortalecer espacios educativos construidos desde lógicas inclusivas, democráticas y colectivas (Lamboglia y Germán, 2020)

El territorio, igualmente, impone condicionamientos. Nos referimos a las limitaciones que la cotidianidad de la cárcel imprime a la organización del tiempo; la falta de espacio físico en algunas unidades penitenciarias; y la intermitencia en la asistencia de lxs estudiantes debido a traslados arbitrarios y recurrentes o a la aplicación de sanciones y restricciones en los movimientos, entre otras cuestiones. Se deben considerar, a su vez, las interrupciones que tensionan las dinámicas educativas con lógicas propias de la cárcel (por ejemplo, el recuento de estudiantes) Como señalan Lamboglia y Germán (2020), las características y dinámicas de cada Unidad Penal también moldean y condicionan los encuentros, de acuerdo a: la ubicación y el tipo de régimen, la población que aloja, la existencia de espacios de organización y representación estudiantil como los Centros de Estudiantes Universitarixs (CEU´s) y la oferta educativa existente.

Respecto de las trayectorias de lxs estudiantes que ingresan a la Facultad, por otra parte, es importante señalar que se caracterizan en general por la vulneración de derechos y el carácter fragmentado del itinerario educativo (Roca Pamich, 2018), lo cual posiciona a la escuela y la universidad en la cárcel como instancias de restitución de derechos. Supone para lxs docentes, además, el desafío de planificar las estrategias de enseñanza de acuerdo a la especificidad y heterogeneidad de los recorridos de lxs estudiantes, así como contribuir, desde el aula, en su reconocimiento como sujetos políticos y con derechos. Para ello es necesario promover espacios democráticos y horizontales donde sus palabras e ideas sean valoradas y consideradas.

Su puesta en práctica

Entre permisos y requisas, el ingreso a los espacios educativos en la cárcel siempre conlleva tiempo. A veces requiere recorrer largos pasillos, entrecortados por el abrir y cerrar de candados cuyo golpeteo queda resonando en el oído. En otras, es breve y drástico: del campo abierto y ventoso a la biblioteca pequeña y acogedora, como sucede en Magdalena. Al llegar nos reciben estudiantes, en general avanzadxs en sus carreras y pertenecientes a los CEU´s. Entregan con antelación la lista de participantes a lxs coordinadorxs educativxs del Servicio Penitenciario para que todxs puedan acceder al encuentro y disponen bancos y sillas para la ocasión. Nos ofrecen mate, casi siempre dulce, y nos rodean de tizas, borradores y cualquier elemento que pudiéramos precisar. Es una cárcel, pero también es un aula de la Facultad. Y hay estudiantes ya dispuestxs, cuaderno y lapicera en mano, para compartir.

Cada taller es distinto. La planificación, convocante y abierta, deja márgenes para su readecuación de manera situada. La pensamos como hipótesis de trabajo, representación anticipada de un encuentro que puede preverse sólo en parte (Cols, 2002), dado que su devenir está sujeto -además de los emergentes propios del contexto- a la apropiación de lxs participantes del taller. Son sus saberes, experiencias y preguntas las que moldean el espacio compartido.

Empezamos presentando los objetivos del taller así como el posicionamiento político y pedagógico que lo sustenta. Luego les proponemos una lluvia de ideas acerca del concepto de género en el que siempre emerge el carácter polisémico y disputado del concepto. Es allí donde encontramos oportunidad para pensar juntxs.

Después lxs invitamos a conversar, en grupos, a partir de unas tarjetas en las que descubren azarosamente preguntas que convocan a revisitar la memoria y extrañarse respecto de la propia construcción de una subjetividad sexuada. Los cuerpos y las emociones exigen su lugar: escuchamos risas de alegría, incomodidad o sorpresa, algunas voces se elevan y otras susurran, los movimientos de las manos expresan el desconcierto, disgusto o pasión implicados. Se trata de desmarcarse de

tradiciones modernas y patriarcales para hacer lugar a lo emocional y lo subjetivo; a la experiencia como fuente de conocimiento; y también al cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos (Morgade, Báez, et al., 2011)

Cuando se acaban las tarjetas les proponemos un segundo ejercicio grupal para reflexionar acerca de los diálogos posibles entre sus historias. Se trata de abstraerse de lo individual para identificar lo común y lo diferente y ponerle palabras. El momento plenario, a posteriori, parte de la lluvia de ideas inicial: la revisa, modifica y ensancha. Nuestra tarea allí es moderar el debate, clarificar acuerdos colectivos y ofrecer repreguntas, desenmarañar disensos, hacer latir zonas de conflicto y orientar la sistematización de conclusiones. La diversidad en las trayectorias de vida así como en las edades y recorridos educativos y militantes de lxs estudiantes nutre la conversación y nos desafía como docentes.

Un aspecto característico de los talleres, en especial en las unidades de mujeres en las que es habitual una menor cantidad de estudiantes, es la centralidad que cobra la rememoración de la propia vivencia: “lo anecdótico está asociado a lo intrascendente, sin embargo, es la materia que permite la ilación en un relato de vida” (Garriga y Pappier, 2014, p.313) A partir de la experiencia vivida es posible construir una trama de sentido que posibilita problematizar el género. El viaje alcanza hasta la infancia e invita, en muchas ocasiones, a pensar en espejo los vínculos que, como hijas, sostuvieron con sus madres y los que ahora, como madres, construyen con sus hijxs. Lo que se refleja sobre el vidrio son hitos fundantes en la construcción social y normativa de la feminidad: la primera menstruación o vínculo sexoafectivo, el embarazo o nacimiento de un hijx.

Reconociendo la propia memoria como materia prima, moldeamos nuevas preguntas y perspectivas, construidas al calor del intercambio con otras. Es ineludible la referencia a la violencia de género que la mayoría ha vivido previamente y que la experiencia de la cárcel no revierte sino refuerza: allí se reproducen desigualdades y violencias; se entretejen, sobre los cuerpos de las mujeres, mecanismos de sometimiento e invisibilización producto del encierro pero también de un sistema

patriarcal impuesto a ambos lados de los muros (Malacalza, 2012; Colanzi, 2016) Sus cuerpos son además, sin embargo, territorios identitarios desde los cuales se construyen desobediencias y fuentes de placer, formas de expresar y comunicarse, de organizarse y resistir con otrxs. Hacia el reconocimiento de la potencialidad política de tales prácticas se orienta frecuentemente el debate.

También respecto de la masculinidad hegemónica las cárceles diseñan mecanismos para el reforzamiento de los roles de género asignados socio-históricamente. Siguiendo a Oleastro (2022), entendemos que las masculinidades que se expresan allí, aunque construidas con anterioridad, adquieren un carácter específico a la vez que cambiante de acuerdo a los pabellones, actividades y diferencias de clase o generación. Propiciar una instancia en la cual problematizar los modos de ser varón es parte de las búsquedas del taller, durante el cual los estudiantes suelen plantear dos tópicos que consideran fundantes y definitorios de su masculinidad: la heterosexualidad y la paternidad. Nos interesa, en este sentido, indagar en las posibilidades de la palabra al momento de reconocer, problematizar y resistir los regímenes de poder del sistema sexogenérico en su cruce con el sistema penal (Bustelo, 2020).

Conclusión

En toda práctica educativa se debe sentipensar donde los pies pisan, en diálogo con el territorio y con las trayectorias de lxs estudiantes. Consideremos pendiente, entonces, la profundización de estas reflexiones sobre nuestras propias prácticas, así como la ampliación del trabajo recogiendo las voces de lxs estudiantes e indagando en sus apropiaciones del taller.

De momento concluimos reafirmando la potencia de intervenciones educativas en cárceles, desde una perspectiva de derechos y feminista, para reconocer y propiciar las estrategias de agenciamiento colectivo que construyen en el cotidiano lxs estudiantes, desafiando las prácticas patriarcales, racistas y capitalistas que

sustentan el encierro (Bustelo, 2020) Porque, si la ESI constituye no sólo un derecho sino también una posibilidad de replantearnos, a más de treinta años de democracia, qué nos significan una educación y una sociedad más justas (Morgade et. al, 2016, pp. 166), entonces será imprescindible repensar el castigo punitivo, la selectividad penal y el acceso a derechos; la justicia social y pedagógica a ambos lados de los muros. Será necesario, para ello, continuar ensanchando y fortaleciendo la universidad pública en contexto de encierro.

Referencias

Aguiló Bonet, A. (2016). Epistemologías del Sur y luchas LGTB: Confluencias y desafíos. *Nómadas, 47*. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Bustelo, C. (2020). Escenas de la ESI con mujeres cis y trans presas: Cuidarnos, organizarnos, sobrevivir. *Praxis Educativa, 24*(3), 1–14.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 296–314.

Colanzi, I. (2016). Tramas en espejo: Cuerpos, testimonios y verdades. En I. Colanzi, M. L. Femenías y V. Seoane (Comps.), *Violencia contra las mujeres: La subversión de los discursos*. Prohistoria.

Cols, E. (2002). *Programación, currículum y enseñanza* [Ficha de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Didáctica I.

Lamboglia, S. y Germán, B. (2020). Educación universitaria en cárceles: Una reflexión desde la práctica. En *III Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*.

Malacalza, L. (2012). Mujeres en prisión: Las violencias invisibilizadas. *Question, 1*(36), 59–68.

Mera, M. N. y Edhad Avaca, V. (2023). La formación de profesorxs de Historia en Córdoba hoy: Representaciones y desafíos para re-pensar nuestras prácticas. *Clío & Asociados*, (37).

Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C. y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: Reflexiones acerca de su enseñanza en Biología y Educación para la Salud. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, (16). Universidad Pedagógica Nacional.

Oleastro, I. (2022). Una cuestión de imagen: Un estudio sobre masculinidades en tres cárceles de varones. En I. Galvani (Coord.), *Etnografías de las cárceles bonaerenses* (pp. 219–254). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pappier, V. y Garriga, M. C. (2014). Desentrañando prácticas: Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. *Clío & Asociados*, (19), 310–327.

Platero, L. (2012). Introducción: La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En L. Platero (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.

Roca Pamich, M. B. (2018). Sociología general en cárceles: Sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, (19).

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Teatro Foro: una metodología para poner el cuerpo en clave de género en la Facultad de Ciencias Económicas UNLP

Mg. Luciana Marcó
luciana.marco@econo.unlp.edu.ar
Lic. Lucía Renzetti
lucia.renzetti@econo.unlp.edu.ar
Mg. Camila Tomás
camila.tomas@econo.unlp.edu.ar
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Ley Micaela, Teatro Foro, género, universidad, educación popular.

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.
Paulo Freire

Objetivos y encuadre

Este trabajo tiene como objetivo socializar la metodología implementada en el marco de la Formación en Ley Micaela en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP), con especial énfasis en la utilización del

Teatro Foro como herramienta pedagógica. La propuesta parte del reconocimiento de la universidad como un actor clave en la transformación cultural y en la construcción de instituciones libres de violencias de género.

El diseño de la capacitación se basó en una metodología dialéctica y participativa que busca generar espacios de reflexión crítica, diálogo horizontal y producción colectiva de saberes (Jara, s.f.). En este marco, el Teatro Foro, técnica originada en el Teatro del Oprimido, se incorporó como estrategia para corporeizar contenidos, problematizar situaciones reales y explorar alternativas de intervención (Boal, 2007).

El objetivo principal es incorporar a la formación sobre temáticas de género, dirigida a la comunidad universitaria (docentes, nodocentes y estudiantes) de la FCE-UNLP, una técnica que permita visibilizar cómo los conceptos abordados impactan en el ámbito universitario.

El proceso formativo inició en 2023 con una primera cohorte destinada a autoridades superiores del equipo de gestión y miembros del Consejo Directivo. En 2024, se continuó con una segunda cohorte dirigida a integrantes del Centro de Estudiantes y agrupaciones estudiantiles, y luego se realizaron dos cohortes orientadas a los claustros docente y nodocente. En total se capacitaron 85 personas entre docentes, nodocentes y estudiantes de la comunidad universitaria perteneciente a la FCE. En 2025, se lanzó una nueva cohorte dirigida nuevamente a docentes y nodocentes, ampliando así el alcance. Todas estas instancias fueron coordinadas por el Espacio de Género de la Facultad.

Desarrollo

Formación en Ley Micela: metodología

La capacitación en Ley Micaela para el claustro docente y nodocente de la Facultad se desarrolló a través de tres encuentros presenciales, complementados con material asincrónico.

Los dos primeros encuentros se llevaron a cabo en formato de taller, diseñados con una metodología dialógica que promovió espacios de reflexión colectiva e intercambio de saberes, integrando teoría y práctica. El primer taller abordó temas como perspectiva de género; distinciones entre sexo y género; patriarcado; estereotipos de género; heteronormatividad, binarismo, cisnormatividad e interseccionalidad. El segundo se enfocó en las violencias por motivos de género, los mitos asociados, y las identidades y diversidad. Ambos encuentros incluyeron dinámicas iniciales que estimularon la reflexión y participación activa de las personas asistentes, seguidas de un desarrollo conceptual a cargo de las docentes para profundizar los temas trabajados.

El tercer encuentro de la capacitación tuvo como objetivo que los y las participantes pudieran aplicar y poner en práctica los contenidos trabajados. Para ello, se implementó la técnica de Teatro Foro, mediante la cual se dramatizaron situaciones de violencia de género en el ámbito universitario. La propuesta buscó que las y los participantes pudieran vivenciar y abordar los conceptos tratados en los dos encuentros previos, trasladándolos a situaciones concretas de su realidad cotidiana.

Finalmente, la formación concluyó con una entrega final en la que los y las participantes debían presentar una reflexión personal, elaborada a partir de ciertos lineamientos, sobre lo trabajado en las tres instancias formativas. Con la entrega de esta actividad se otorgaron los certificados de aprobación.

Teatro Foro: poner en práctica los contenidos de la Formación en Ley Micaela

El uso del Teatro Foro surgió como respuesta a una demanda emergente manifestada por participantes de cohortes anteriores, quienes, a pesar de haber sido sensibilizados en la temática, expresaban una gran dificultad para trasladar los conceptos teóricos a casos concretos del contexto universitario. Esta dificultad se centraba especialmente en el rol de docentes y nodocentes en la interacción con estudiantes y la comunidad universitaria en general.

El Teatro Foro, técnica desarrollada por Augusto Boal en el marco del Teatro del Oprimido1, permite a quienes participan convertirse en "espect-actores": es decir, espectadores que pueden interrumpir las escenas para proponer transformaciones, alternativas o soluciones. Boal acuñó el término "espect-actores" justamente para resaltar la posibilidad de pasar de un rol pasivo a uno activo, interviniendo en la acción.

La dinámica consiste en que un grupo de actores y actrices representa ante el público una serie de escenas vinculadas a la temática abordada. En una primera instancia, las escenas se presentan de forma continua, con el público en rol de espectador. Luego, las escenas se representan nuevamente, y en esta oportunidad, se invita al público a participar activamente: si alguien identifica una situación que considera problemática, puede levantar la mano y detener la acción. Así, el público deja de ser mero espectador para transformarse en espect-actor.

El propósito es que las personas se reconozcan en esas situaciones, que probablemente hayan experimentado o puedan experimentar, y comprendan, a partir de la sensibilización, que esas situaciones no deberían naturalizarse. La dificultad, como en la vida real, radica en cómo actuar frente a esas situaciones. Aquí es donde la dinámica adquiere su valor: a través del diálogo colectivo, se construyen posibles formas de intervenir. Algunas personas podrán proponer acciones concretas y saber qué decir o hacer; otras tal vez sólo sientan incomodidad, sin saber cómo responder. Entre todas y todos, se exploran estrategias de acción, intervención y expresión.

Finalmente, se invita a quienes lo deseen a tomar el lugar de los actores y actrices y volver a representar la escena, incorporando las intervenciones pensadas colectivamente. Esta secuencia se realiza en cada una de las escenas.

La potencia de esta dinámica radica en que permite ensayar situaciones de la vida cotidiana que suelen ser difíciles de abordar, generando un espacio de reflexión,

aprendizaje colectivo y construcción de herramientas prácticas. A la vez, se resignifica el trabajo realizado en los dos encuentros previos de la formación:

- diseñados para que las personas puedan reflexionar críticamente sobre sus experiencias de opresión, y a través de la actuación, ensayar posibles alternativas para transformar esas realidades.
- el contenido teórico trabajado en los talleres se materializa en situaciones concretas, llevándolo del plano conceptual al terreno de la experiencia y la acción.

De esta manera docentes y nodocentes lograron identificar cómo la violencia por motivos de género opera en sus actividades y, de manera conjunta, se debatieron y construyeron propuestas de intervención. El lema que orienta la actividad es: "Al igual que en la vida real, si no intervenimos frente a lo que incomoda, nada cambiará y las situaciones seguirán su curso habitual, reproduciéndose sin ninguna modificación".

Esta premisa apunta a visibilizar y recuperar la capacidad de agencia de todas las personas para intervenir en la realidad y transformar las estructuras que sostienen las desigualdades de género. Asimismo, busca fomentar una conciencia crítica sobre los comportamientos y discursos que, aunque naturalizados, contribuyen a la reproducción de violencias.

Una de las mayores fortalezas del Teatro Foro es que permite trabajar con los saberes y experiencias que las personas traen desde sus propios ámbitos. Sabemos que la violencia de género es una problemática estructural en nuestra sociedad, presente en todos los espacios de la vida cotidiana, pero eso no significa que siempre se manifieste de la misma forma. Al contrario, las violencias toman distintas formas según el contexto, las relaciones y las prácticas específicas de cada lugar. Por eso, es fundamental hacer partícipes a las personas: no podemos abordar la violencia de género únicamente desde contenidos generales o teóricos, porque si bien es un problema estructural, su magnitud y alcance sólo se comprenden cuando hacemos "zoom" y ponemos el foco en las prácticas cotidianas.

El Teatro Foro logra justamente eso: generar un espacio de reflexión donde las personas aportan sus propias experiencias, identifican las situaciones que atraviesan en sus lugares de trabajo, de estudio o de interacción, y construyen, de forma colectiva, posibles formas de actuar. Esta metodología permite romper con el modelo de formación tradicional, donde el conocimiento baja de forma vertical, y en su lugar se promueve un proceso horizontal, donde el conocimiento se construye entre todas y todos, partiendo de lo que cada persona sabe, ha vivido y puede aportar.

Cuando se trata de violencias de género, no alcanza con hablar en términos abstractos: es necesario nombrar, señalar y visibilizar esas violencias en las relaciones concretas y en los gestos cotidianos, porque es ahí donde se reproduce y naturaliza. El Teatro Foro permite justamente detenerse en esas escenas mínimas, ponerlas en discusión, ensayar intervenciones, y construir herramientas colectivas que sean útiles y aplicables en la vida real.

Metodología en la creación de la escena del Teatro Foro

La dinámica fue llevada a cabo por el grupo de teatro “Rompecabezas”, con quienes, en conjunto con el Espacio de Género, se diseñaron las escenas específicamente para esta formación. El grupo "Rompecabezas" está compuesto por integrantes del Teatro Comunitario de City Bell “La Caterva”, quienes trabajan con la metodología del Teatro Foro en diversos espacios y sobre distintas temáticas. Una de sus experiencias destacadas es en la Facultad de Medicina de la UNLP, donde realizan un Teatro Foro para abordar la humanización de la medicina.

A partir de haber conocido y presenciado esa experiencia, el Espacio de Género comenzó a trabajar junto al grupo “Rompecabezas” para adaptar esta metodología a la formación en Ley Micaela, con el objetivo de fortalecer los espacios de reflexión, sensibilización y práctica en torno a las temáticas de género en la Universidad.

La creación de las escenas fue una etapa clave, ya que es fundamental diseñarlas teniendo en cuenta la realidad de las personas que participarán. La intervención cobra sentido cuando quienes asisten al Teatro Foro se ven reflejados en situaciones

que podrían haberles ocurrido o que efectivamente han vivido. Este proceso es esencial para generar escenas con contenido cercano, cotidiano y realista.

Así fue como, el diseño de las escenas fue el resultado de un proceso de aproximadamente seis meses de trabajo intensivo, aunque la idea de implementar el Teatro Foro había comenzado a gestarse dos años antes. Este tiempo de intercambio sostenido entre el Espacio de Género y el grupo "Rompecabezas" fue clave para compartir saberes: por un lado, el conocimiento sobre la realidad institucional y las situaciones que se buscaban representar; por otro, la experiencia y las herramientas teatrales necesarias para llevar esas vivencias al escenario.

Las escenas se construyeron principalmente a partir del Diagnóstico sobre Equidad de Género en la FCE (2023)2, que se realizó mediante una encuesta obligatoria a través del sistema SIU Guaraní, obteniendo 4.136 respuestas de estudiantes que compartieron sus experiencias sobre violencia de género dentro de la Facultad. Este relevamiento fue fundamental para identificar las problemáticas que efectivamente ocurren en el ámbito universitario, especialmente en la Facultad de Ciencias Económicas. Desde el inicio, sabíamos que contar con esta información sería esencial para diseñar escenas basadas en hechos reales, garantizando así la relevancia, el realismo y la pertinencia de la propuesta.

Este enfoque tiene un doble impacto: por un lado, permite que docentes y nodocentes puedan sentirse identificados/as al ver reflejadas problemáticas concretas en las escenas; por otro, contar esta metodología que parte de escenas que, si bien pueden haber sido adaptadas para la puesta en escena, están inspiradas en experiencias relatadas por los propios estudiantes refuerza la idea de que las situaciones representadas no son ajenas ni exageradas, sino parte de la vida cotidiana.

Así, el trabajo dramatúrgico adquiere un fuerte anclaje contextual y simbólico, facilitando la identificación de los y las participantes, y potenciando la reflexión y la construcción colectiva de posibles formas de actuar frente a estas situaciones.

Escenas del Teatro Foro

Se crearon cinco escenas con objetivos específicos para abordar distintas situaciones de violencia de género en el ámbito universitario entre docentes, nodocentes y estudiantes.

Escena 1: "Una tarde en sala de profesores"

En la sala de profesores, se muestran micromachismos y estereotipos a través de interacciones cotidianas entre personal docente y nodocente, que busca visibilizar la naturalización de actitudes machistas y diferencias en la percepción de violencias simbólicas y explícitas.

Escena 2: "Cambio de identidad de género"

Un estudiante trans enfrenta una actitud prepotente de una docente y obstáculos burocráticos por no tener DNI actualizado. La escena evidencia la violencia institucional, la revictimización y la reducción de derechos a trámites administrativos.

Escena 3: "Ser madre hoy"

La escena se centra en una trabajadora nodocente que, tras reincorporarse luego de su licencia por maternidad, enfrenta dificultades para compatibilizar su trabajo con la lactancia y el cuidado de su hijo. La falta de apoyo y los comentarios despectivos por parte de sus compañeros y compañeras agravan la situación. La escena refleja cómo la organización social de los cuidados recae sobre las mujeres y visibiliza los efectos producidos por mandatos de género.

Escena 4: "Acoso en grupo de WhatsApp"

Una estudiante sufre acoso vía WhatsApp y evalúa a quién denunciarlo, enfrentando desconfianza en el cuerpo docente y falta de confidencialidad en el centro de estudiantes. La escena resalta la revictimización y la necesidad de respeto y privacidad.

Escena 5: “Techo de cristal”

Durante un concurso docente para un cargo de titular, surgen prejuicios de género que favorecen al candidato hombre, cuestionando la capacidad y compromiso de la mujer. Se evidencia cómo persisten barreras y estereotipos que limitan la promoción de mujeres en puestos claves dentro la universidad.

Conclusiones

La capacitación dejó en claro que trabajar en la sensibilización sobre las violencias de género es un proceso que va mucho más allá de la transmisión de contenidos teóricos: es una experiencia que transforma miradas, emociones y modos de actuar. Las evaluaciones cualitativas realizadas al cierre de los encuentros mostraron que la mayoría de los y las participantes experimentaron un cambio profundo en su capacidad para identificar situaciones de violencia que antes permanecían invisibilizadas, tanto en sus espacios laborales como en su vida cotidiana. Además, expresaron haber adquirido mayor disposición para intervenir frente a estas problemáticas, y un compromiso más claro de convertirse en agentes multiplicadores de estos saberes en sus entornos.

Las voces recogidas en los relatos dan cuenta de este impacto. Muchas personas mencionaron la importancia de haber compartido espacios de diálogo abiertos y seguros, donde se pudieron expresar inquietudes, emociones y dudas. El Teatro Foro, especialmente, fue valorado como una herramienta poderosa: permitió “poner el cuerpo”, reflexionar colectivamente sobre situaciones reales y complejas, y practicar formas posibles de intervenir. Como expresó una participante: "Me quedó grabada la importancia de acompañar, de no mirar para otro lado. Antes de la capacitación probablemente no me hubiera animado a acercarme a una situación de violencia, por miedo a entrometerme. Ahora entiendo que es necesario estar disponibles, escuchar y ayudar".

El Teatro Foro trabaja sobre los saberes y experiencias de las personas en sus propios ámbitos. Si bien sabemos que la violencia de género existe de forma estructural en la sociedad, ésta adopta múltiples formas en cada espacio, relación o contexto. Por eso, hacer partícipes a las personas es fundamental: no es posible abordar la violencia de género únicamente desde un enfoque general o abstracto, ya que su magnitud se comprende realmente cuando se hace "zoom" en las prácticas cotidianas, en esas situaciones pequeñas y aparentemente normales que naturalizan las desigualdades. Incorporar las experiencias de cada participante, sus vivencias y saberes situados, permite construir herramientas concretas y colectivas para actuar frente a la violencia.

Recordando una frase de Micaela García: "No tenemos que hacer grandes cosas; con que cada uno haga bien lo que tiene que hacer, ya estamos construyendo una sociedad mejor". Este proceso es un paso más en ese camino: la universidad como espacio de aprendizaje, pero también como lugar de transformación colectiva.

Referencias

Boal, A. (2007). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.

Jara, O. (s. f.). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. CEP-Costa Rica.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Perspectiva de Género y Gestión Comunitaria del Riesgo. Su inclusión en la currícula de formación de prácticas pre-profesionales.

Julia Pera Ocampo
jperaocampo@gmail.com
Marianella Pérez Fuentes
mpf.93@hotmail.com
Doralia Azparren
azparrend@gmail.com
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: riesgo, vulnerabilidades, género, comunidad, capacidades.

Objetivos y encuadre

La presente ponencia pretende abordar la inclusión de la perspectiva de género en la formación de técnicxs en gestión comunitaria del riesgo, desde la experiencia de trabajo en las prácticas de formación profesional de la materia Intervención Social I de la carrera de la FTS-UNLP

Desarrollo

Desde la Gestión del Riesgo, y teniendo en cuenta que los modelos de desarrollo guardan una estrecha relación con la configuración de escenarios de riesgo1 que ponen en tensión la seguridad humana, las mujeres y las diversidades suelen ser las personas mas afectadas, en comparación con los varones, por el cambio climático, las crisis económicas, la inseguridad alimentaria, las violencias y la pobreza; la distribución sexual del trabajo, la distribución desigual de los recursos, las desigualdades y estereotipos de género condicionan la manera en la que varones, mujeres y personas LGBTIQ+ se posicionan en relación a la gestión del riesgo de desastre y la forma en la que son afectadxs en situaciones de emergencia, desastre y/o catástrofe.

Tal como describen Miranda y otros (2021), según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010), las mujeres, los niños y las niñas son 14 veces más propensos que los varones a morir durante un desastre. A la vez que, de acuerdo con las estadísticas llevadas adelante por este organismo, la incidencia de las violencias por razones de género aumenta de forma exponencial durante y después de los desastres, como así también estos eventos dan cuenta de la posición de mujeres y niñas respecto a la sobrecarga que en ellas recae la responsabilidad del trabajo no remunerado como el suministro de cuidados, agua y alimentos.

Estxs autores dan cuenta de que existe evidencia en la literatura especializada y en el plano estadístico respecto al reforzamiento de la división sexual del trabajo durante y tras las catástrofes, donde las mujeres resuelven las tareas domésticas y de cuidado, y los varones las tareas de reconstrucción de viviendas e infraestructura.

Mientras que existen estudios que muestran el aumento de la violencia doméstica y hacia las mujeres y, particularmente, el aumento de la violencia sexual asociada a las condiciones de vida posteriores a los desastres.

El género como categoría nos provee un marco interpretativo que permite comprender el significado que adquiere en la construcción de escenarios de riesgo y

en los procesos de intervención social. La ausencia de la perspectiva de género en el ejercicio profesional solo aporta a seguir sosteniendo y reproduciendo estereotipos de género que no se alejan de lo normativo, del "deber ser". Históricamente el sistema patriarcal ha vinculado a la mujer con la naturaleza, la maternidad, lo emocional y lo doméstico, y por otro lado el espacio público, el campo de la razón y la ciencia se asoció con el género masculino. La dominación y explotación de las mujeres ha sido central en el proceso de acumulación capitalista, una cuestión fundamental que los movimientos feministas denuncian y exponen es que el sistema patriarcal y el modelo neoliberal se sostienen a costa de la vida: explotando la vida de lxs trabajadores, expoliando la vida del planeta y poniendo la sostenibilidad de esta en riesgo sistémico de destrucción.

Nancy Fraser (2023) explica que el sistema capitalista requiere de la existencia de una parte de la población dedicada a la reproducción de la fuerza de trabajo, ubicando en estas tareas las de provisión, cuidado e interacción que produce y mantiene vínculos sociales, pero que para el sistema no deben ser actividades remuneradas, ya que no estarían generando "valor". La autora remarca que, si bien en todos los sistemas a lo largo de la historia han requerido de estas tareas, "en las sociedades capitalistas, sin embargo, asume otra función más específica: producir y reponer las clases cuya fuerza de trabajo el capital explota para obtener plusvalor" (Fraser, p. 98).

Pensar la intervención social en este contexto, y desde la perspectiva de la Gestión Comunitaria del Riesgo, requiere analizar las dinámicas sociales y comunitarias que se desarrollan en los territorios donde las vulnerabilidades aparecen como parte de los escenarios de riesgo en los cuales se va a intervenir. De esta manera, desde el enfoque que plantea el campo y la teoría del riesgo, el género, la raza, la edad, la situación de discapacidad, la condición de migrantes, entre otras, se combinan para dar lugar a experiencias específicas de las personas en relación con los riesgos, es decir que no van a impactar nunca de la misma manera. Así, es que comprendemos que la cuestión de género se identifica como una vulnerabilidad a considerar en estas intervenciones. "Son las condiciones de vulnerabilidad las que determinan las

condiciones de riesgo frente a los desastres, mientras que lo que está detrás del desarrollo de las condiciones de vulnerabilidad y, por ende, de riesgo, es la desigualdad. Si en la gestión integral del riesgo de desastres se ignoran las condiciones de inequidad, atravesadas por la desigualdad de género, reproduciremos las causas de vulnerabilidad en aquellas acciones implementadas para prevenir y mitigar el riesgo, así como también en las dirigidas a la respuesta ante el impacto de desastres" (Ministerio de Seguridad de Nación y Universidad Nacional de San Martín, 2022).

La materia de la que formamos parte, Intervención Social I, que se encuentra en el 2° año de la carrera de Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riesgo, tiene como parte de la currícula la realización de prácticas de formación profesional, desde donde "nos proponemos propiciar una mirada teórica crítica y metodológica para la inserción comunitaria, considerando la complejidad de las intervenciones sociales en territorios afectados por catástrofes, con condiciones preexistentes de vulnerabilidad social. La perspectiva de género con enfoque de derechos será un eje transversal tanto en el desarrollo de los contenidos programáticos, como en las actividades previstas a desarrollar en los centros de prácticas." (Propuesta pedagógica Intervención Social I).

Nuestra propuesta de prácticas se desarrolla en espacios comunitarios, Centro de Integración Comunitario (CIC), organizaciones sociales y centros de salud, asentados en barrios populares con población en situación de vulnerabilidad. Gran parte de estos espacios dedican su labor a la atención de la niñez y adolescencia, al acompañamiento de mujeres en situación de violencia por razones de género y de adultxs mayores, y sus referentes son mujeres y personas de la comunidad LGBTIQ+.

Si nos paramos desde la perspectiva de género para este análisis debemos contemplar las intersecciones que se dan dentro de ella, para llevar adelante estrategias de intervención que tengan en cuenta todas las particularidades de estos colectivos:"Es clave tener presente que los desastres tienen un impacto diferenciado según género, y que el género no puede ser comprendido ni abordado de forma

aislada, sino que, en su intersección con otros factores sociales, lo que modela las oportunidades, recursos y activos con los que pueden contar las personas para enfrentarse y recuperarse de un desastre" (Miranda y otros, p. 27).

Por ello, vincular lo comunitario con la Gestión de Riesgo resulta una apuesta por profundizar el abordaje de las vulnerabilidades, pudiendo identificar las capacidades comunitarias2 en estos espacios. Estas capacidades se encuentran asociadas a la resignificación de las tareas de cuidado que realizan en su gran mayoría las mujeres y disidencias en los espacios comunitarios, garantizando las necesidades básicas de niñxs, adultxs mayores, personas con discapacidad, donde se revitalizan los lazos sociales, de solidaridad y de organización para la búsqueda de salidas colectivas a problemáticas y riesgos. En esta línea las adjudicaciones de "lo masculino" y "lo femenino", donde lo masculino tiene un valor superior sobre el espacio público, terminan moldeando el desarrollo de habilidades esperadas para ambos géneros (pensados siempre desde el binarismo). Este sistema de valoración diferencial se encuentra presente en el desarrollo de la vida cotidiana y especialmente se hace visible en contextos de riesgos y amenazas.

Teniendo en cuenta lo mencionado, es fundamental considerar no solo el hecho de que las desigualdades de género influyen en la configuración de vulnerabilidades y que los riesgos impactan de manera diferencial, sino que también se pueden identificar capacidades diferenciadas, por lo que garantizar que los procesos de planificación y toma de decisión sean inclusivos y efectivos es una cuestión primordial.

Tomando los aportes de Fernandez Saavedra y Dema Moreno (2018), es posible analizar que los desarrollos teóricos sobre género y desastres han avanzado en poner énfasis en las capacidades de las mujeres superando los planteamientos que las consideraban únicamente como víctimas. Estas autoras, parafraseando a Enarson (2001), hacen referencia a la posibilidad de promover los liderazgos femeninos, principalmente en las etapas de prevención y mitigación, para que sean ellas mismas quienes puedan afrontar las situaciones de emergencia. Y en el mismo sentido

Alston, 2014, Bradshaw, 2014 y Enarson, 2001 desarrollan ideas respecto a la capacidad de resiliencia de las mujeres en estas situaciones y su empoderamiento. Resulta clave, en estos procesos, no perpetuar ni reforzar roles o estereotipos de género, ya que eso podría incrementar la vulnerabilidad de las mujeres en contextos de emergencias, desastres o catástrofes, a la vez que no se deben considerar unicamente el aspecto binario de las relaciones sexo-género.

En el ámbito de la gestión del riesgo de desastres, la Agenda 2030 se propone promover el desarrollo social y económico sin separarlo de la gestión de los recursos naturales, reconociendo la interdependencia entre las esferas social, económica y medioambiental.

Conclusiones

Estos aportes permiten pensar la práctica de lxs profesionales en gestión del riesgo, como así también la formación de lxs futurxs, al poner en evidencia, cuestionar y visualizar cómo se articulan y desenvuelven las relaciones de poder y jerarquía basadas en la desigualdad y la inequidad. A la vez que permite repensar los procesos de intervención no solo desde las condiciones materiales que se presentan en los territorios sino también reconociendo la existencia de relaciones de poder que se manifiestan en cada escenario de riesgo.

Incorporar el enfoque interseccional de género en la GCR permite hacer visible las desigualdades iniciales, tener una mirada crítica, y de esta forma planificar acciones de prevención, compensatorias, de mitigación y reconstrucción que aumenten la capacidad de adaptación y resistencia de las poblaciones al tiempo que propicien acciones transformativas en el camino hacia la igualdad. Es importante incorporar en todas las etapas de la gestión mecanismos que fomenten la participación y el fortalecimiento de las mujeres y disidencias a nivel regional y local, especialmente en los espacios de interinstitucionales y de toma de decisiones. Por ello, el diálogo permanente desde la Universidad con las organizaciones e instituciones

comunitarias de los territorios para su apertura a la posibilidad de que lxs estudiantes de la tecnicatura realicen sus prácticas de formación profesional allí, potencia las capacidades de esos territorios y comunidades de ser partícipes de la identificación de los riesgos y la planificación de estrategias de mitigación de posibles desastres.

Asumir un compromiso ético político en la planificación y ejecución de los procesos de intervención implica considerar a la perspectiva de género como eje transversal en el ejercicio profesional para evitar prácticas homogeneizadoras que reproduzcan estereotipos e invisibilicen diversas realidades.

Referencias

Fernández Saavedra, A. G. y Dema Moreno, S. (2018). La integración de la perspectiva de género en la gestión del riesgo de desastres: De los ODM a los ODS. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo, 5*(1), 31–43. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Cooperacion/article/view/3594/2872

Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI Editores.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, (8). https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lavell, A. (s. f.). *Sobre la gestión del riesgo: Apuntes hacia una definición*. https://desastres.unanleon.edu.ni/pdf/2004/mayo/pdf/SPA/DOC15036/doc15036-contenido.pdf

Miranda, [iniciales y autores por completar]. (2021). *Gestión del riesgo de desastres desde una perspectiva de género interseccional*. CIGIDEN. https://www.cigiden.cl/wp-content/uploads/2021/05/PP_Genero_v03_ISBN-Digital.pdf

Rivera-Flórez, L. A. et al. (2020). La gestión comunitaria del riesgo: Justicia espacial y ambiental. *Bitácora Urbano Territorial, 30*(3), 205–218. https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n3.87769

Santana Cova, N. (2000). El ecofeminismo latinoamericano: Las mujeres y la naturaleza como símbolos. *Revista Cifra Nueva*, (11), 39–48. https://observatorio.aguayvida.org.mx/media/el-ecofeminismo-latinaomericano.pdf

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Palabras que liberan: ESI, feminismo y literatura en el aula del Primer Ciclo de la Educación Primaria

Franco Pietrosimone
francopietrosimone@abc.gob.ar
Escuela Graduada "Joaquín V. González"
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI), diversidad de género, literatura infantil, pensamiento crítico, diversidad familiar.

Objetivos y encuadre

La Educación Sexual Integral (ESI), en tanto derecho de las infancias y responsabilidad indelegable del sistema educativo, exige ser abordada desde una perspectiva crítica, feminista y transversal. En este marco, el presente artículo se propone compartir una experiencia de aula desarrollada en un tercer grado, centrada en el trabajo con la literatura infantil como herramienta para habilitar reflexiones en torno a la diversidad familiar, los afectos y las identidades de género.

El itinerario literario que estructura esta propuesta didáctica busca promover espacios inclusivos de lectura y diálogo, donde todas las voces sean escuchadas y

respetadas. A través del análisis y la conversación colectiva, se habilita el cuestionamiento de mandatos sociales y representaciones estereotipadas de familia, al tiempo que se acompaña a las infancias en la construcción de identidades libres, diversas y situadas.

La experiencia que aquí se relata se inscribe en el proceso institucional de curricularización de los contenidos de ESI, en articulación con los saberes de las distintas áreas del conocimiento. Lejos de tratarse de un abordaje ocasional o fragmentado, esta propuesta forma parte de un trabajo sostenido que busca integrar la perspectiva de la ESI en el entramado pedagógico del aula, reconociendo la potencia de la literatura como recurso para promover la reflexión crítica y la construcción de vínculos más igualitarios desde las primeras infancias.

Desarrollo

Esta propuesta nace de una experiencia pedagógica en la Escuela Graduada Joaquín V. González, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. Se vincula con los pilares de la Educación Sexual Integral (ESI), abordada desde una perspectiva crítica y feminista.

Con el propósito de garantizar que les estudiantes se reconozcan como participantes activos de la cultura escrita, desde la escuela sostenemos el sentido social de las prácticas de lectura y escritura. En este marco, se propone la conformación de comunidades de lectores y lectoras dentro del aula, capaces de acudir a los textos para interrogar el mundo, encontrar información relevante, defender una postura o cuestionar discursos que consideran injustos o excluyentes. La lectura se convierte así en una herramienta para acceder a otros modos de vida, reconocerse o diferenciarse de personajes y autores, explorar nuevas formas de representación del lenguaje y ampliar las posibilidades de pensamiento, imaginación y acción.

En esta línea, de manera sistemática, les docentes destinamos espacios semanales a la lectura compartida de literatura infantil, acompañada por instancias de intercambio colectivo. El objetivo pedagógico central es formar lectores y lectoras

capaces de construir sentidos cada vez más complejos sobre las obras, entendiendo que la literatura es una vía privilegiada para pensar el mundo, tensionar lo dado y construir otros horizontes posibles.

La propuesta que aquí se presenta se enmarca en un itinerario de lectura con perspectiva de género que se realiza -con revisiones y reformulaciones- desde el año 20191. En este sentido, se expondrá la construcción de la secuencia didáctica, así como el registro y análisis de los intercambios producidos en el aula en torno a estos materiales.

Esta experiencia se inscribe como una práctica pedagógica emancipadora que, a través de la literatura y el diálogo entre pares, habilita espacios de discusión crítica sobre los mandatos sociales y culturales que regulan las formas de vincularnos. Partimos de la premisa de que el género no es un dato natural, sino una construcción sociocultural que se produce en los procesos de socialización, a partir de las experiencias que tienen lugar en la interacción con personas e instituciones. Por eso, resulta necesario visibilizar y analizar las normas sociales interiorizadas que configuran las representaciones de lo masculino y lo femenino, así como los estereotipos que sustentan desigualdades, jerarquías y prácticas sexistas (Moya, 2003).

Del mismo modo, entendemos que la literatura puede funcionar como dispositivo simbólico para visibilizar la pluralidad de configuraciones familiares que existen en nuestra sociedad. En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de habilitar conversaciones que amplíen los marcos de reconocimiento sobre las diversas formas de construir vínculos afectivos, promoviendo una Educación Sexual Integral que afirme derechos, cuestione exclusiones y acompañe a las infancias en la construcción de identidades libres, diversas y legítimas.

En línea con lo desarrollado anteriormente, sostenemos que la lectura de literatura desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad y en la configuración del imaginario social. Desde esta perspectiva, las experiencias de

lectura que proponemos a les estudiantes buscan tensionar el paradigma heteronormativo, al presentar personajes y tramas que se desmarcan de los modelos tradicionales. Tal como plantea Judith Butler (2007), estas narraciones permiten cuestionar la matriz heterosexual, entendida como el entramado de discursos y prácticas culturales que organizan la diferencia sexual con el fin de producir y sostener la heterosexualidad como norma.

Uno de los factores que inciden en la formación temprana de estereotipos de género es el tipo de representaciones presentes en los libros infantiles. Los textos literarios pueden contribuir tanto a la reproducción de roles asignados históricamente a varones y mujeres como a su problematización. Por eso, entendemos que la literatura no solo refuerza modelos preexistentes, sino que también puede habilitar formas alternativas de pensar los vínculos, las identidades y las formas de habitar el mundo. El itinerario que aquí compartimos se propone precisamente este desafío: ofrecer un espacio de lectura y reflexión crítica en torno a las representaciones de género y a los modos hegemónicos de distribución de roles, entendiendo que la escuela es un escenario privilegiado para el debate, la visibilización y la transformación de esas estructuras sociales.

La propuesta se organizó en torno a un itinerario de lectura dentro del área de Prácticas del Lenguaje en 3° grado, que abordó temas como la diversidad familiar, los vínculos afectivos y las representaciones de género.

Los libros seleccionados en el itinerario 2024 fueron:

Rey y Rey (De Haan y Nijland, 2000) es un relato que subvierte las convenciones del cuento clásico de hadas, tradicionalmente centrado en el amor heterosexual. El libro presenta a un rey que debe elegir una esposa para gobernar su reino, pero, tras conocer a diversas princesas, se enamora de un príncipe, el hermano de una de ellas. Esta obra es una reinvención del arquetipo tradicional del "príncipe y la princesa", mostrando que el amor no tiene por qué ajustarse a las normas heteronormativas. La historia no solo desafía el orden tradicional de los cuentos de hadas, sino que lo

hace con una buena dosis de humor y ternura. Este tipo de narrativa invita a las infancias a cuestionar los roles tradicionales y a concebir nuevas formas de identidad afectiva.

Tres con tango (Parnell y Richardson, 2005) en un relato basado en un hecho real que narra la historia de dos pingüinos machos, Roy y Silo, que forman una pareja en el zoológico de Central Park y crían a un polluelo llamado Tango. La historia presenta una forma no convencional de familia en el reino animal, visibilizando el amor y la crianza entre seres del mismo sexo -aún en la naturaleza, argumento que suele esbozarse ante actitudes y pensamientos homoodiantes-. Este libro, por un lado, visibiliza una forma no hegemónica de familia y, por otro, introduce a los niños y niñas en el concepto de familia desde una perspectiva amplia. Al tratarse de una historia basada en hechos reales, invita a reflexionar sobre la diversidad en la naturaleza.

Hay días (Wernicke, 2016) es un libro álbum que explora de manera sutil y profunda una amplia gama de emociones, especialmente aquellas que a menudo son difíciles de nombrar. A través de ilustraciones delicadas y frases breves, la historia transmite los diversos estados emocionales que experimentan los personajes. En este caso, el relato pone énfasis en la relación afectiva entre un padre y su hija, abordando cómo estos dos personajes se acompañan en la expresión y comprensión de su vida. A través de su conexión, la historia nos invita a reflexionar sobre los momentos en los que las palabras no son suficientes, pero el cariño y la compañía se vuelven claves para superar cualquier dificultad.

Amigos por el viento (Bodoc, 2002) es una narración hermosamente poética que relata la compleja y nueva relación entre dos jóvenes que pasan a integrar una familia ensamblada, aun enfrentando el duelo de las ausencias familiares. La historia aborda la temática de la pérdida a través de una perspectiva afectiva y simbólica, enfocándose en la amistad como una forma de acompañamiento emocional durante el duelo, permite explorar los vínculos afectivos más allá de las categorías tradicionales de la familia.

Los cuatro libros seleccionados no solo abordan temas de diversidad de género y familiar, sino que también facilitan un acercamiento profundo a las emociones y las relaciones humanas a través de narrativas inclusivas y no convencionales.

Estos textos ofrecen valiosas oportunidades pedagógicas para cuestionar los estereotipos sociales, visibilizar diversas formas de afectividad y vincular a les alumnes con diferentes representaciones de la identidad, el amor y la familia.

Las discusiones que surgieron en torno a las lecturas permitieron interpelar las normas y los mandatos establecidos socialmente, abordando temas que, si bien pueden parecer complejos, se tomaron como oportunidades de crecimiento colectivo. Desde una mirada crítica, se problematizaron ideales culturales que aún se siguen sosteniendo, se habilitó el análisis de cómo estas repercuten en las relaciones familiares, las identidades y los vínculos afectivos.

Como señala Cecilia Merchán (2011), "la escuela no puede seguir reproduciendo mandatos de género ni ocultando realidades que existen en nuestras comunidades; la ESI es una oportunidad para democratizar la palabra y el afecto". Desde esta concepción, la ESI es entendida como una herramienta transformadora que habilita nuevas formas de convivencia, relación y construcción de derechos.

El itinerario no se limitó a una formación teórica sobre un género literario, sino que involucró a los niños y niñas en un proceso activo de cuestionamiento social y cultural. En este sentido, los textos abrieron un espacio para repensar lo que se vive, se observa y se siente, promoviendo un ejercicio crítico del pensamiento.

A través de la literatura, los y las estudiantes experimentaron nuevas formas de mirar el mundo. Los libros funcionaron como trampolín para expresar y formular preguntas. Como plantea Graciela Morgade (2019), se trata de promover una "pedagogía de las preguntas", donde el saber no se impone, sino que se construye desde la interrogación de los sentidos comunes y los relatos hegemónicos.

El rol docente fue clave: no como transmisor de contenidos, sino como mediador de sentidos. Quien enseña propone, escucha y construye confianza. Desde una perspectiva feminista, también cuestiona lo aprendido, visibiliza desigualdades y promueve un aula inclusiva donde todas las voces y todos los cuerpos tienen lugar.

Esta experiencia fue vivida en la práctica. El mayor logro fue verles pensar por sí mismos, valorar la diversidad y comprender que hay muchas maneras de ser, amar y habitar el mundo.

El feminismo en la educación es, entonces, una invitación a cuestionar lo establecido, a revisar lo aprendido, a transformar lo que se considera "normal". Trabajar con itinerarios literarios en el aula no solo implica leer, sino crear un espacio de pensamiento crítico sobre género e identidad, donde las infancias puedan aprender en real libertad, sin temor al juicio.

Esta experiencia confirma que la escuela, como señala Paulo Freire (1970), puede ser un espacio liberador. Un lugar donde las emociones, las identidades y los afectos se respetan, y donde la diversidad no solo se acepta, sino que se celebra. La escuela se transforma así en un espacio de reflexión, lectura y construcción de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

La literatura, entonces, no es solo un recurso pedagógico, sino una “excusa” para liberar las voces de las infancias, para mostrarles que existen múltiples formas de ser, y que, sin importar el género, el amor o la familia, todas y todos tienen derecho a ser escuchados y respetados.

Conclusiones

La propuesta pedagógica demostró que la literatura es una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre género, afectos y diversidad. Los textos seleccionados permitieron a los estudiantes explorar diferentes formas de

ser y cuestionar los estereotipos de género, promoviendo un espacio inclusivo y respetuoso.

La Educación Sexual Integral (ESI) no solo aborda cuerpos y sexualidad, sino que habilita una reflexión crítica sobre las normas sociales y las desigualdades de género. Esta propuesta mostró cómo, a través del cuestionamiento y el diálogo, los niños y niñas desarrollaron una comprensión más profunda de sus emociones, identidades y relaciones.

La escuela se confirmó como un espacio liberador y transformador, donde la diversidad no solo se acepta, sino que se celebra. Al integrar una perspectiva crítica y feminista, se promovió un ambiente donde los estudiantes pudieron imaginar y construir un mundo más justo y equitativo.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela*. Paidós.

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

Merchán, C. (2011). *El feminismo en la educación: Una mirada crítica sobre las desigualdades de género*. Novedades Educativas.

Núñez, P. et al. (2019). *Desafíos para una educación emancipadora* (1.ª ed.). C. Balagué (Comp.). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

La ESI y la EAI como perspectivas para acuerpar la tarea docente

Carolina Elena Rosenberg
carolina.rosenberg@gmail.com
Analía Francia
analiafrancia2@gmail.com
Facultad de Ciencias Médicas
Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Colegio Nacional "Rafael Hernández"
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: educación, sexualidad, ambiente, integralidad, formación docente.

Objetivos y encuadre

Enseñar ciencias en el marco de los derechos humanos, desde un abordaje que toma como ejes los lineamientos de las Leyes Nacionales de Educación Sexual Integral (ESI) y Educación Ambiental Integral (EAI), y desde el paradigma de la inclusión propuesto por el modelo social de discapacidad, habilita un posicionamiento docente orientado hacia la transformación social y la construcción de una ciudadanía crítica. Sin dudas, en el contexto sociopolítico actual de nuestro país, es importante y urgente sostener y reforzar una pedagogía que posibilite la resistencia y la emancipación, como realidad que es esperanza de sí misma, que se moviliza para poder concretarse, como menciona Korol (2006), parafraseando a Paulo Freire.

Las perspectivas de la ESI y la EAI comparten algunos aspectos, como el enfoque en la adquisición de conocimientos científicos, la promoción de actitudes positivas y respetuosas hacia cada unx y hacia lxs demás, del pensamiento crítico y de la toma de decisiones informadas. Ambas leyes coinciden en proponer una revisión crítica del modelo hegemónico que separa cuerpo de mente y naturaleza de sociedad, e invitan a derribar los muros de la academia, considerando como válidas otras voces y otros saberes, fortaleciendo el rol de mujeres y disidencias como actorxs de cambio, poniendo en valor sus conocimientos y experiencias, y reconociendo la politicidad de sus campos de acción (Iribarren, Guerrero Tamayo y González del Cerro, 2023). Además, como sostienen González del Cerro y Morgade (2023, como se citó en Rosenberg 2024), existen tensiones epistemológicas y pedagógicas que acercan a ambos marcos legales, tanto por la consideración de los impactos del sistema de consumo y extractivismo sobre los cuerpos/territorio, como también por sus propuestas, enunciadas desde la centralidad de la interdisciplina, la transversalidad, la integralidad y la perspectiva de derechos.

La enseñanza de las ciencias puede potenciar aspectos concretos de la salud y la vida de lxs estudiantes y sus comunidades de pertenencia, promoviendo la transformación social y la construcción de ciudadanía crítica, garantizando el acceso y apropiación del conocimiento necesario y suficiente para la toma de decisiones informadas. Sin dudas, para que esto sea posible, es necesario revisar los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y, sobre todo, la formación inicial y en ejercicio del profesorado de ciencias para así atender a las experiencias y los intereses de lxs estudiantes en su contexto (Acevedo Díaz, 2004).

En sintonía con esa necesaria revisión, desde la Prosecretaría de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, fuimos convocadas para pensar una instancia de formación docente que abordara la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales desde la perspectiva de la ESI y la EAI. Así surgió la propuesta y experiencia que aquí compartimos, la realización del Seminario de posgrado “La ESI y la EAI en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Exactas y Naturales: repensando la posición

docente como garante de derechos", destinado a docentes de Ciencias Exactas y Naturales y referentes de ESI del sistema de pregrado de la UNLP.

Para abrir las puertas de nuestras aulas a temáticas que vienen pujando para ingresar a la escuela, y acordando con Kohen (2018), en que es importante tener en cuenta las marcas que dejan las enseñanzas del currículum oculto y nulo, propusimos como objetivos del seminario: reflexionar colectivamente sobre nuestras prácticas y revisarlas desde una mirada crítica y situada en el marco de la ESI y la EAI; cuestionar la mirada de la ciencia hegemónica; revisar la enseñanza de los cuerpos para comprenderlos como construcciones sociales y repensar nuestra posición docente como garante de derechos, en contextos inclusivos desde una perspectiva interseccional.

En este sentido, consideramos que las perspectivas de la ESI y la EAI, desde sus enfoques de integralidad y sus propuestas de cuidados compartidas, permiten e invitan a poner el cuerpo de forma individual y colectiva, habilitando diálogos y sentipensares que nos conmueven y nos comprometen a ser garantes de derechos de lxs estudiantes desde nuestras posiciones docentes diversas.

Desarrollo

El Seminario se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2025 e incluyó tres encuentros presenciales de tres horas cada uno, además de actividades virtuales asincrónicas. El abordaje metodológico fue participativo, la mayoría de las actividades propuestas se realizaron desde la modalidad taller, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de lxs participantes y la producción colectiva de aprendizajes (Cano, 2012). En este marco, y coincidiendo con Galarraga (2024), la categoría teórica metodológica de "acuerpar" nos pareció central, para "...recuperar las metodologías que pasan las discusiones por nuestros cuerpos, que permiten mezclar las emociones con los análisis sesudos" (Cabnal, 2010, p. 33).

Durante el transcurso de los encuentros se propusieron estrategias diversas para el abordaje de los contenidos propuestos: actividades vivenciales, análisis de casos, reflexión y producciones escritas individuales y colectivas en base a la bibliografía sugerida, participación en foros, análisis de videos, entre otras.

Para la evaluación, siguiendo a Jara (2018), nos propusimos medir los resultados obtenidos durante los encuentros, confrontándolos con el diagnóstico inicial y los objetivos propuestos. Esta medición no fue solamente cuantitativa, sino que procuró identificar los cambios cualitativos que produjo la experiencia. Hacerlo participativamente, nos permitió asumir la evaluación como un hecho educativo y no como un requisito formal que hace un simple balance entre costos y beneficios.

La inclusión de una actividad inicial que funcionó como evaluación diagnóstica, nos permitió indagar las trayectorias y expectativas de lxs docentes cursantes; la evaluación formativa permitió acompañar la participación y asistencia a los encuentros y registrar cuestiones destacadas durante el curso. Además, se incorporó una evaluación sumativa, que consistió en la formulación de una propuesta áulica propia y que implique una reconstrucción teórica-analítica a partir de los saberes construidos en el marco del seminario.

Como mencionamos, para cada encuentro se propusieron actividades diversas; compartimos aquí las que, según nuestro parecer, fueron las más potentes en la generación de debates y discusiones que, mezclando sentires y saberes académicos, atravesaron nuestros cuerpos.

Iniciamos, entonces, con una actividad que funcionó a modo de evaluación diagnóstica. Para el desarrollo de esta, propusimos a lxs participantes formar una ronda y mientras una de las docentes formulaba preguntas desde el centro de esta, lxs participaban debían moverse dependiendo de cuál era su respuesta. Si la respuesta de lxs participantes era afirmativa se movían, formando un círculo interior y si la respuesta era negativa, se quedaban en el lugar. Las preguntas enunciadas se orientaron a explicitar/visibilizar vivencias/sentires/saberes respecto de la educación

sexual y la educación ambiental, tanto en la biografía individual como en el ejercicio docente de lxs participantes. A medida que avanzó la formulación de preguntas, se fue registrando en la pizarra la cuantificación de la cantidad de personas en movimiento. A continuación, compartimos las preguntas/sentencias enunciadas:

- Mucho de lo que sé sobre sexualidad lo aprendí en el sistema de educación formal.
- No tengo los saberes necesarios para transversalizar la ESI en mi práctica áulica.
- Me resulta más fácil incluir aspectos de EAI que de ESI en mis clases.
- Siento que en el contexto actual es necesario reforzar la perspectiva de derechos en la escuela.
- Tuve al menos una situación áulica en la que pude intervenir siguiendo los ejes de la ESI.
- Siempre (o a veces) explicito con mis estudiantes si considero que estoy trabajando contenidos de ESI y/o de EAI.
- Tuve dificultades al implementar la ESI en el aula.
- Comparto mis experiencias áulicas sobre ESI con otros docentes.
- Los materiales o recursos disponibles para abordar la ESI en el aula no son suficientes ni adecuados.
- No abordo aspectos ambientales porque no soy profe de Naturales/Biología.
- Siempre (o a veces) incluyo actividades que tiendan a modificar conductas individuales respecto del cuidado del ambiente.

Durante la lectura de las sentencias existieron ciertas tensiones al momento de dar respuesta, consideramos que esta situación puede estar vinculada a las singularidades de las experiencias y nuestra intención de ser plurales/amplias en el armado de estas. Estos conflictos que consideramos enriquecedores fueron en todos los casos registrados.

Luego, en grupos (de 4 o 5 personas) elaboraron, a partir de los resultados de la actividad anterior, un diagnóstico grupal que podían explicitar en el formato que deseen (gráfico, texto, dibujo, etc.), respecto de cuán implementada consideraban que está la ESI y la EAI en nuestras aulas. Las producciones generadas en esta actividad se reservaron para ser retomadas finalmente en la actividad de cierre del último encuentro.

La inclusión y la representación de las diversidades sexo-genérica, corporal y funcional en la enseñanza de las ciencias fue un contenido central del seminario. Para ello se invitó a ver una entrevista a Lohana Berkins en la que ella menciona la importancia de visibilizar los cuerpos disidentes. Asimismo, se compartió un video que invita a pensar en la autonomía de personas adolescentes con discapacidad, atendiendo al abordaje de la ESI en diálogo con la diversidad corporal y funcional, dimensión generalmente omitida en el tratamiento de la sexualidad en las aulas. Consideramos este aspecto muy significativo y necesario, apreciación que coincidió con las reflexiones de lxs docentes que asistieron al seminario.

Otros contenidos refirieron a los sesgos de género en la producción de las ciencias, analizando las distintas formas de construcción de saberes y de ignorancias, como invita a pensar la epistemóloga feminista Diana Maffía y compartiendo aspectos de la teoría del cerebro mosaico que demuestra la falsedad de la existencia de un cerebro masculino y otro femenino. También se propuso visibilizar las desigualdades de género que existen dentro del sistema científico y considerar a los cuerpos-territorio como lugares posibles de ser arrasados por el sistema extractivista y patriarcal.

En el último encuentro presencial, para el cierre tanto de la jornada como del seminario, se propuso la visualización colectiva del video "Bartolina Xixa", de Caleidoscopio Cooperativa Audiovisual. Este audiovisual muestra, desde una perspectiva interseccional, las diversas opresiones y desigualdades que se cruzan en la vida de Maxi Mamani, artista transformista indígena, quien, mientras se performatea como una chola paceña, relata sentires y vivencias referidas a sus luchas y activismos, siempre desde la sensibilidad y centrándose en la defensa de los derechos y la justicia social de aquellos grupos marginados y oprimidos.

Al finalizar el cortometraje se produjo un profundo silencio compartido, que se sintió en el aire como un momento de introspección. Unos minutos más tarde se invitó a lxs participantes a expresar en pequeños papeles de colores y del modo deseado, una reflexión individual que se encuentre atravesada por los saberes construidos en el taller en torno al abordaje interseccional de la ESI y la EAI. Dichos materiales se usaron para intervenir las producciones obtenidas de la actividad inicial, logrando como resultado un collage colaborativo como expresión de una trayectoria comunitaria.

Conclusiones

En el contexto actual, y en coincidencia con Alzate Zuluaga y Vélez (2017) creemos que, frente a los dolores derivados de distintos sistemas de opresión, es posible acuerpar y transformar, imaginando formas más dignas de vivir, donde la diversidad y la solidaridad sean las bases de nuestras acciones. Como docentes consideramos que es importante reconocer el valor de los vínculos humanos y compartir en las aulas la necesidad de construir sociedades más justas e inclusivas, sabiendo que cada persona nunca es sola, sino "en el contexto de todos los vínculos de este tiempo y de los que le tocaron vivir que son bastantes" (Korol, 2019, p. 3). Para ello, es importante reflexionar sobre nuestras interacciones y sobre cómo nuestras acciones y decisiones impactan en la vida de lxs estudiantes.

Creemos que el seminario nos convocó a pensar(nos) en la escuela, como un lugar vital, que puede cambiar(nos) la vida, como propone Platero Méndez (2018). Como docentes que planificamos y pensamos en esta propuesta podemos afirmar que el espacio en el que se desarrollaron las actividades fue habitado por un cuerpo colectivo, que se conmovió abrazando saberes y experiencias con la convicción firme de llevar una mirada esperanzadora y transformadora a las aulas, para garantizar los derechos de lxs estudiantes, escuchando sus demandas, atendiendo a sus intereses e interactuando con sus realidades y espacios de pertenencia.

Referencias

Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1*(1), 3–16.

Alzate Zuluaga, M. y Vélez, G. (2017). Acuerpar: La acción individual y colectiva de indignarse frente a las opresiones y violencias de los cuerpos/territorios. *Razón Pública*. https://razonpublica.com/acuerpar-la-accion-individual-colectiva-indignarse-frente-las-opresiones-violencias-los-cuerpos-territorios/

Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2*(2), 22–51. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Galarraga, M. B. (2024). *Acuerpar las prácticas corporales rítmicas y expresivas desde la educación sexual integral en la formación docente de educación física* [Trabajo final de especialización, Universidad Provincial de Córdoba]. https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/575

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K. y González del Cerro, C. (2023). El delta como cuerpo-territorio: Notas desde una experiencia de formación docente comunitaria en educación ambiental con perspectiva de género. En E. Grotz et

al. (Comps.), *Biología en foco: ESI en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Jara Holliday, O. (2018). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. CEP-Costa Rica. https://redalforja.org.gt/mediateca/2018/01/04/la-concepcion-metodologica-dialectica-los-metodos-y-las-tecnicas-participativas-en-la-educacion-popular-documento/

Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: Dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales]. http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n6585_Kohen

Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO.

Korol, C. (2019). *Feminismos territoriales: Hacia una pedagogía feminista*. Quimantú.

Platero Méndez, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras (2646). En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer*. Ediciones CELEI.

Rosenberg, C. (2024). Biología ecofeminista: Una propuesta de diálogo entre la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Ambiental Integral (EAI). En *Actas VII Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos y V Congreso Internacional de Identidades*. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Universidad Nacional de La Plata.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Hacia una teoría literaria feminista queer. Apuntes para transversalizar la perspectiva sexo-disidente

Atilio Raúl Rubino
atiliorubino@yahoo.com.ar
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: teoría literaria, transfeminismos, teorías queer 3, literatura.

Objetivos y encuadre

Desde los últimos años se han intentado sumar a las currículas de las diferentes carreras perspectivas feministas (y en algunos casos transfeministas y queer/cuir) de acuerdo con las nuevas demandas sociales. Esta incorporación es, por supuesto, desigual y en particular en el caso de los estudios literarios giraron muchas veces en torno a temáticas y teorías de género y queer desde una mirada sociológica o puramente representacional (la identidad sexual o de género de les autores literarios o de les personajes representados). Es decir, lo que la literatura representa y dentro de lo que representa la situación de las mujeres o de las identidades subsumidas en la sigla acumulativa LGBTIQ+. Me interesa en este trabajo plantear algunas preguntas

y dudas que no buscan cuestionar sino mantener la discusión abierta.

Desarrollo

Para eso quisiera retomar en un principio algunas de las discusiones (muchas en torno a cuestiones teórico-metodológicas) que en el marco sobre todo del feminismo ha habido (entre los años setenta y ochenta, fundamentalmente, pero con continuidad hasta la actualidad) sobre cómo pensar la literatura desde una mirada feminista porque nos puede permitir extender algunos de esos debates para pensar también la perspectiva queer o sexo-disidente en la literatura. Quiero hacer un recorrido un tanto caótico y no exhaustivo para problematizar los abordajes desde una perspectiva transfeminista o queer de la literatura (aunque también el cine y otras artes). Uno de los hitos al respecto es la publicación en español del libro señero de Toril Moi Teoría literaria feminista en 1988. Ya desde la introducción la autora plantea la disyuntiva en torno a las lecturas feministas de Virginia Woolf para organizar dos grandes zonas que en el resto del libro atribuirá a la crítica feminista angloamericana por un lado y a la teoría francófona por otro. Atribuirá, asimismo, una perspectiva representacional para la primera (la discusión del canon masculinita, la literatura producida por mujeres, el estudio de las imágenes de la mujer en la literatura) y una deconstructiva para la segunda, identificada sobre todo con Helene Cixous, Luce Irigaray y Julia Kristeva y que buscó una escritura femenina no falogocéntrica, a la que se inclina a defender la autora como superación de la anterior. El problema que presenta esta perspectiva en algunos casos es que puede llevar a anquilosar cierta idea de esencia natural de lo femenino. De ahí que sostenga luego que lo que decantó el fracaso de este proyecto de una supuesta escritura femenina es la emergencia de la perspectiva queer.

Pero más allá de estas críticas que se pueden realizar, me interesa la posibilidad de articular estas discusiones en el marco más general de las de la teoría y crítica literaria en torno al contenido o a la forma. De este modo, Moi articula la discusión en un marco mucho más amplio de larga tradición de discusión: realismo vs. formalismo o

realismo vs vanguardia (atribuidos muchas veces a la discusión Lukács/Brecht). A lo que apunto con esto es a dos cosas: por un lado dejar de lado la inclinación de Moi a ponderar una de las perspectivas sobre la otra y pensar en todo caso en una articulación entre ambas y, por otro lado, a revisar cierto exceso de contenidismo representacional en los acercamientos tanto feministas como queer o sexo-disidentes a la literatura con el que muchas veces se aborda la literatura desde perspectivas feministas y queer en contradicción con la formación en letras cuya orientación teórica se ocupa muy fuertemente de los problemas de la forma. En efecto, no es el único modo de acercarse a la literatura pensar en lo que ésta representa de la realidad. Lo que me interesa, por tanto, de la propuesta de Moi no es tomar posición en esta discusión sino, más bien, la posibilidad de quedarse en el problema, en la pregunta, en la discusión misma, porque que se puede anclar, a su vez, en discusiones de muchas décadas dentro de la teoría literaria.

Por otra parte, la línea que presta atención a la forma presenta también algunos problemas en torno en torno a la recepción o a las condiciones de producción y al uso del lenguaje. ¿Existe un lenguaje que no sea el del logos, el del falogocentrismo? ¿Se puede acceder a él? ¿O se trata, más bien, de lo que la literatura debería ser y no de lo que efectivamente es? En ese sentido a unas décadas de este debate, las discusiones pueden verse como un poco obsoletas o perimidas. Sin embargo, creo que hay otras maneras de acercarse al problema de la forma, justamente de la mano de la teoría literaria quizás más tradicional. En ese sentido, podríamos pensar que si no existe un habla o escritura por fuera del lenguaje falogocéntrico, lo que sí tiene la literatura como potencia son las resistencias, tensiones, desvíos o ventriloquias que pueden generar en todo caso errores, fallos (Butler, 2007), interruqciones (flores, 2013) o, incluso, desorientaciones (Ahmed, 2019) y desidentificaciones (Muñoz, 1999) o en la línea de la ficción (literaria y cinematográfica) un trabajo con y contra la narración, con y contra Edipo (De Lauretis, 1992).

Muchas de estas discusiones trascienden los estudios feministas y se inscriben también en la perspectiva queer/cuir o sexo-disidente. El problema que se nos

presenta es el de buscar las identidades no heterosexuales ya sea en la representación textual o en la autoría. Si bien estos aspectos son cuestiones atendibles, el problema (y su riqueza) no se agota allí. Para Monique Wittig (2007), de forma similar a lo propuesto por otros autores, no hay que buscar un afuera del lenguaje, sino que es con el lenguaje como materialidad con lo que hay que trabajar para generar un accionar político. Muchos de sus ensayos, aunque ahora los leamos solamente interesados en cuestiones de género y sexualidad, son también de teoría literaria. Wittig critica la idea de escritura femenina de Cixous (y el feminismo de la diferencia) porque reproduce el mito de la mujer (esencializa lo femenino) y, del mismo modo, critica la idea de literatura comprometida, porque este concepto refiere únicamente a los contenidos y siempre a partir de ideas previas (y no de lo que la literatura puede hacer mediante su materialidad hecha de lenguaje). Para Wittig la heterosexualidad no es una identidad sino un régimen político (al que piensa en lugar del concepto de patriarcado, más extendido). Por eso, para ella el lesbianismo es una fuga de la heterosexualidad, más que una identidad estable. Del mismo modo, el lenguaje es materialidad y por lo tanto la escritura tiene que trabajar con esa materialidad. No hay un lenguaje del cuerpo que sea pre-edípico, no falogocéntrico. Por eso el trabajo de la literatura es "con" ese lenguaje y no "por fuera" de él.

En la misma línea autoras como Jean Franco (1986) piensan la intertextualidad como terreno de luchas, como un modo de negociación, de disputa, etc. Si la literatura es machista, patriarcal y heterosexual, la intertextualidad permite cuestionar esas dimensiones. Acá ya no se trata de nuevas genealogías, sino de des-naturalizar la dimensión patriarcal del canon, de confrontarlo en una suerte de ventrilocuismo que también operacionaliza Alicia Genovese (1998) a partir de Elaine Showalter (2010), entre otras. O, como sostiene también Molloy (2002), propiciar una relectura llamativa y escandalosa. Más que generar un canon alternativo feminista, Molloy propone "fisurar lecturas establecidas". Lo que podríamos pensar como un modo no de denunciar el carácter masculinista del canon sino como una interruqción (flores, 2013) en su reproducción.

Por otra parte, muchas de las teorías de género y sexualidad (feministas y queer) provienen de los estudios literarios, cinematográficos o culturales (Butler, Wittig, De Lauretis, Haraway, Halberstam, Edelman, entre otres) y quizás también podamos leerlos no tanto como explicaciones de carácter etnográfico de la sexualidad o únicamente filosófico sino como teorías literarias, culturales o cinematográficas. Por ejemplo, la propuesta del filósofo Paul B. Preciado (2014) de la producción del género sexual desde la Segunda Guerra Mundial como incorporación de tecnologías materiales y semióticas permite pensar, justamente, a la literatura y al cine como dispositivos semióticos de sexo-género, porque no solamente representan realidades, sino que las producen, las vuelven cuerpo generizado y sexualido, cuerpo racializado, minorizado, etc. Al mismo tiempo, justamente por eso, permiten operaciones de resistencia, de torsión, de ruptura.

Al respecto, val flores propone dejar de preguntarnos qué es cuir y qué no y, más bien, "pensar cómo operar cuir" (2013: 54). De esa manera, flores plantea "lo cuir como una práctica bastarda al operar como fuerza de descentramiento y extrañamiento político-culturales, cuyo trabajo de desfamiliarización no se efectúa por medio de la definición, sino a través de la cadena de reapropiaciones que suscita" (flores, 2013: 58). Hay algo en esa expresión sobre lo que es interesante llamar la atención. La utilización de palabras como "extrañamiento" o "desfamiliarización" nos pueden remitir, aunque no se diga de forma explícita, a la propuesta del formalista ruso Víktor Shklovski, un texto clave en la formación en teoría literaria de las carreras de letras. De hecho, son dos traducciones posibles a la palabra rusa "ostranenie", además de la más difundida de "desautomatización". Esta conexión inesperada y quizás hasta casual entre la perspectiva queer/cuir de fines del siglo XX y un texto clásico de los estudios literarios como "El arte como artificio", publicado por primera vez en 1916, quizás hasta puede permitir leerlo (a contrapelo, de forma torcida, desviada, tergiversada) incluso como una posible teorización queer o transfeminista. En ese texto Shklovski sostenía que lo que define al arte son los procedimientos estéticos más que los contenidos, los temas de los que habla o las intenciones de los artistas y los mensajes que pretendían transmitir. De ese modo, mediante el trabajo

con la forma el arte debe desautomatizar (extrañar, desfamiliarizar) la percepción que por lo general se encuentra acostumbrada a ver siempre lo mismo (a reconocer lo mismo en los mismos objetos) y no permite ninguna posibilidad de cambio.

De esa manera, se podría indagar una idea de lo queer/cuir como desfamiliarización, desautomatización y extrañamiento de la heterosexualidad (la mirada acostumbrada del mundo, anquilosada, inerte). Así lo piensa por ejemplo Palmer (2020) quien sostiene entonces una idea de queer como deliberada "desfamiliarización de cuerpos, deseos y orientaciones" (2020: 2). En esa línea se podrían pensar relaciones posibles con conceptos como el de desidentificación (Muñoz, 1999) o desorientación (Ahmed, 2019), que también menciona Palmer (2020). O, incluso, con la idea de interruqción (flores, 2013) o de falla y error en la teoría de la performatividad de Butler (2007). De esta manera, lo cuir se puede pensar, para decirlo de forma sencilla, como una forma de (un procedimiento para) generar confusión. Porque si la heterosexualidad no es una orientación sino, más bien, un régimen, un sistema de pensamiento que organiza todo el mundo occidental y moderno (Wittig, 2006), al desautomatizar la percepción desde el esquema del pensamiento heterosexual lo que queda es el caos del desorden, de la desorganización, del desconcierto, de la desorientación. Es decir, confusión.

Ahora bien, algunos autores coinciden en pensar lo queer en esta línea: también para Edelman (2014), por ejemplo, se trata de la ruptura con (y el cuestionamiento de) el sentido y la significación. Teresa de Lauretis (2011) propone también una idea inicial para pensar un texto (audiovisual o literario) queer que va en la misma línea. Considera, de ese modo, que se trata de la ficción que "no solo trabaja contra la narratividad, la presión genérica de toda narrativa hacia el cierre y la realización del significado, sino que también altera deliberadamente la referencialidad del lenguaje y la referencialidad de las imágenes" (2011: 244). La propuesta de De Lauretis agrega algunos aspectos interesantes al incluir la idea de ficción y de narratividad a ese cuestionamiento constante del sentido y la referencialidad del lenguaje y las

imágenes, porque estos son, nuevamente, parte de ese pensamiento heterosexual del que habló Wittig (2006).

Conclusión

En ese sentido, podemos pensar que identificación y desidentificación son estrategias que no necesariamente se oponen sino que se pueden dar en un movimiento pendular para mover y sacudir los regímenes de sensibilidad, romper los equilibrios entre lo real y la representación no en pos de un nuevo equilibrio, de un nuevo orden o consenso sino, más bien, buscando el desequilibrio mismo como política, instalando el error en un régimen de lo real que con Fisher (2016) podemos también llamar capitalismo. O, con Wittig (2006), heterosexualidad. Lo llamemos de una forma o de otra, este régimen se propone como inevitable, infranqueable, no sólo como el único posible, sino como lo único existente. Como lo real. Es una suerte de adentro sin ningún afuera. Habría que diferenciar, en este sentido, el realismo como una estética del realismo como ideología, aquella que busca en el arte y la literatura sólo la representación de un orden social (de forma crítica o conformista) con un sentido prefigurado de antemano, el sentido que ya tiene eso que llamamos realidad. Y se pierde de vista, de ese modo, lo que la literatura (y otros medios como el cine) pueden hacer (más que decir y representar) o lo que pueden interrumpir, los errores o virus que pueden insertar en el sistema. Y lo que, desde la crítica literaria en la que formamos a nuestres alumnes, también se puede 'hacer' (más que reproducir en el sentido de interpretar correctamente).

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: Feminismo, semiótica, cine*. Cátedra.

De Lauretis, T. (2011). Queer texts, bad habits, and the issue of a future. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 17*(2–3), 243–263.

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.

flores, v. (2013). *Interruqciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.

Franco, J. (1986). Apuntes sobre la crítica feminista y la literatura hispanoamericana. *Hispamérica*, (45), 31–43.

Genovese, A. (1998). *La doble voz: Poetas argentinas contemporáneas*. Biblos.

Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Cátedra.

Molloy, S. (2002). La flexión del género en el texto cultural latinoamericano. *Cuadernos de Literatura, 8*(15), 161–167.

Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press.

Palmer, H. (2020). *Queer defamiliarisation: Writing, mattering, making strange*. Edinburgh University Press.

Preciado, P. B. (2014). *Testo yonqui: Sexo, drogas y biopolítica*. Paidós.

Showalter, E. (2010). La crítica feminista en el desierto. En N. Araújo y T. Delgado (Coords.), *Textos de teorías y crítica literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 381–404). Anthropos.

Silvestri, L. (2023). *Magia heterocapitalística y brujería anti(psi)stema*. Queen Ludd.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Trabajo y Género: una propuesta pedagógica desde la cátedra de Psicología Laboral

Belen Salas María
mariabelensalas@psico.unlp.edu.ar
Micaela Soledad Sans
micaelasoledadsans@gmail.com
Nadia Silvina Galíndez
nadiagalindez7@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: docencia, psicología laboral, prácticas profesionales, trabajo, género.

Objetivos y encuadre

Nos proponemos compartir la experiencia desarrollada desde la cátedra de Psicología Laboral de la carrera de Psicología, a partir de la incorporación de los ejes "Trabajo y Género" en la cursada.

Concebimos el campo de la Psicología Laboral desde un abordaje interdisciplinario. Nuestras intervenciones apuntan a transformar las condiciones de trabajo que

puedan afectar la salud de los/as trabajadores/as; particularmente aquellas en las que existen desigualdades estructurales que acrecientan la vulnerabilidad de determinados grupos. Incorporamos la perspectiva de género, entendiendo que debe ser algo transversal a la formación de grado y posgrado de los profesionales psicólogos, y en particular, en el campo de estudio e intervención que nos atañe durante el dictado de nuestra materia: el mundo del trabajo y las organizaciones laborales.

La propuesta de la cátedra invita a pensar las organizaciones atravesadas por un contexto; en coherencia con ello, incorporamos las cuestiones de género, haciéndonos eco de un movimiento que marcó un hito. El "Ni una menos" en 2015, ha habilitado nuevos debates en el campo social y ha puesto en agenda diversas cuestiones en torno al género, incluyendo aquellas que impactan en el mundo del trabajo. En las distintas épocas, emergen nuevos fenómenos que desafían la teoría; desde la cátedra hemos asumido ese reto, problematizando la relación entre género y trabajo, propiciada por el contexto sociohistórico.

En un primer momento (año 2016) fue a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) donde surgían emergentes del trabajo de campo que era necesario acompañar desde un marco conceptual complementario. La bibliografía seleccionada apuntaba principalmente a problematizar los roles y estereotipos de género asociados a determinadas ocupaciones, sectores de actividad, tareas y puestos de trabajo, en el marco de las organizaciones donde se desarrollaban las prácticas. En el año 2022, dimos un paso más en la curricularización de esos contenidos, incorporando la Unidad "Trabajo y Género" dentro del Programa teórico y de trabajos prácticos, ampliando la bibliografía y enriqueciendo las categorías de análisis con aportes provenientes de las Ciencias Sociales (historia, sociología) de la mano de desarrollos teóricos influenciados por las conquistas feministas y las identidades no cisheteronormadas.

Desarrollo

Primero presentaremos la propuesta pedagógica para la clase de TP (parte A), y luego la experiencia de las PPS (parte B) con ejemplos de tres casos investigados por los/as estudiantes, en distintos ámbitos vinculados a la UNLP, desde el año 2016 a la actualidad: Guardia Edilicia, Jardín Maternal y Sindicato ATULP.

A) Trabajos Prácticos (TP)

La planificación didáctica para la clase "Trabajo y Género" puede esquematizarse del siguiente modo:

Introducción / Fundamentación

Existen distintos ámbitos donde la vulneración de derechos y la inequidad hacia las mujeres y la comunidad LGBTIQ+ se tornan más visibles. El campo laboral, a partir de la división sexual del trabajo, fue uno de los escenarios propicios para el desarrollo de relaciones desiguales de poder, violencias manifiestas e invisibilizadas, exclusión y segregación que se perpetuaron a lo largo de distintos momentos históricos, con impacto en la salud de las personas trabajadoras.

Consideramos fundamental que los futuros/as profesionales puedan abordar los fenómenos que delimitan tal división, en pos de seguir contribuyendo, desde un paradigma de Derechos Humanos, en la reconfiguración de espacios de trabajo más dignos y equitativos para todos/as.

Objetivos del TP

Visibilizar la importancia de posicionarse desde la Perspectiva de Género para los estudios dentro del mundo del trabajo.

Dilucidar la importancia de la interseccionalidad en la vulneración de derechos en el ámbito laboral.

Indagar desde una perspectiva histórica por qué la participación laboral de las mujeres se configuró como un problema luego de la revolución industrial.

Reflexionar sobre el impacto que la división sexual del trabajo tuvo y tiene en las organizaciones y en las condiciones de trabajo, en términos de avances y retrocesos.

Analizar los fenómenos que se erigen en los ámbitos laborales en relación con la desigualdad de género: pisos pegajosos, escaleras rotas, techos de cristal, segregación horizontal, entre otras y cómo impactan los mismos en la salud.

Conocer el marco jurídico y destacar la importancia las políticas públicas que apuntan a achicar las brechas.

Bibliografía seleccionada

1.- Scott, J.W. (1993). *La mujer trabajadora en el siglo XIX*.

La autora es una historiadora estadounidense que realiza estudios de género desde la perspectiva de la historia crítica.

Ejes de lectura:

- ¿Cómo define “el problema de la mujer trabajadora”?
- ¿Qué efecto producía en mujeres y varones la separación de hogar y trabajo? - ¿Existen diferencias entre los trabajos de las mujeres en la etapa previa a la revolución industrial y en esta época histórica?
- ¿Cómo describe la autora la división sexual del trabajo?
- En relación con los sindicatos ¿Qué contradicciones pueden observar en torno a la protección de derechos?
- ¿Históricamente cómo se podría concebir a la fuerza de trabajo femenina?

2.- Fernández Soto, M., Filguera, F. y Genta, N (2020). *Empoderamiento económico de las mujeres: tendencias y desafíos en América Latina*.

Los/as autores/as provienen del campo de la sociología. El texto tiene una estructura de informe, presenta datos y estadísticas de la CEPAL y la ONU vinculados al "empoderamiento" de las mujeres de la región, que en los últimos 25 años han podido acceder con mayor énfasis a recursos económicos y al desarrollo de autonomía. Toma indicadores de economía social asociados al género, entendido en sentido binario, comparando varones y mujeres, y distintos grupos socioeconómicos. Incorporamos la categoría "disidencia" y ampliamos el aporte de la interseccionalidad. El concepto de "segregación horizontal" y las metáforas de "pisos pegajosos", "escaleras rotas", y "techos de cristal" permiten comprender los fenómenos/escenarios vinculados a desigualdades de género en el mercado laboral. Se presentan tendencias facilitadoras y obstaculizadoras para las mujeres, para las cuales, si bien ha habido avances notorios en las últimas décadas, se advierte una "revolución incompleta" que presenta desafíos hacia el futuro, que será necesario acompañar desde el marco jurídico y las políticas públicas en pos de achicar las brechas.

Ejes de lectura:

- Articular las categorías: mujer, varón, empoderamiento, género.
- Definir las metáforas/escenarios: "techos de cristal", "pisos pegajosos", "escaleras rotas" y el concepto de interseccionalidad. Relacionar con los 5 aceleradores que propiciaron la incorporación de las mujeres al mundo laboral.
- Reflexionar como futuros psicólogos acerca de la importancia de pensar en estrategias de intervención desde una perspectiva de género.

B) Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS)

Se desarrollan en distintas organizaciones laborales (dentro y fuera de la universidad). La propuesta metodológica apunta a articular teoría y práctica, pero no limitada a una mera reproducción sino también a la producción de conocimientos, desde una perspectiva crítica (Pulido, 2004).

Recuperando los conceptos vistos en las clases de TP, se espera que durante las PPS los/as estudiantes realicen un Análisis Organizacional (Schlemenson, 1990) incorporando la perspectiva de género, logren reflexionar sobre las relaciones de poder sexo-genéricas que atraviesan su producción de cocimiento y puedan realizar analisis situados sobre el carácter sexuado del objeto/sujeto de conocimiento.

Con motivo de este Congreso, hemos seleccionado para exponer tres ejemplos/casos:

1.- **Guardia Edilicia**. Se analizaron y problematizaron representaciones sociales (ideas, estereotipos, prejuicios, etc.) acerca de los géneros, vinculadas al "perfil" de distintos puestos que componen la organización de la GE: dirección, secretaría, guardia de calle o garita y observación en el centro de monitoreo. Los/as estudiantes plantearon preguntas disparadoras que apuntaban a problematizar dichos estereotipos en los roles de género, incluyendo a mujeres cis y otras identidades sexogenéricas disidentes, produciendo así una tensión con lo instituído: Ej. ¿qué características (competencias, habilidades, conocimientos) debe tener una persona para ser guardia?; ¿sería lo mismo que este puesto fuera ocupado por un varón o una mujer? ¿por qué?; ¿habría algún impedimento para que el puesto fuera ocupado por una persona trans? ¿por qué?

Para interpretar las entrevistas se utilizaron categorías de análisis basadas en conceptos de la bibliografía tales como "segregación horizontal" (Fernandez Soto et al., 2020). Se encontraron representaciones sociales que reproducen o se corresponden con ideas históricamente dominantes acerca de la división sexual del trabajo y, en funcion de ello, los espacios que se habilitan para el despliegue de las

aptitudes “naturales” de cada sexo: los varones afuera (en la calle) y las mujeres dentro (secretaría, centro de monitoreo); ellos protectores, ellas estan protegidas; ellos ocupan puestos que implican “riesgos, peligrosidad”, y pueden requerir eventualmente el uso de la fuerza física, ante situaciones críticas vinculadas a la inseguridad; ellas se encuentran bajo resguardo, en espacios que podrían pensarse como continuidad del doméstico, por su mayor capacidad para “observar” (en las cámaras) o “asistir” (en tareas administrativas). Ante la pregunta de si una mujer podría ser guardia en la calle, aparecen relatos de escenas (algunas reales, otras hipotéticas) de situaciones violentas que las tendrían como víctimas.

También se sumaron como material de análisis, entrevistas a referentes sindicales y documentos como el antecedente de un Acta Paritaria del año 2018 para la incorporación de mujeres en el Centro de Monitoreo.

Hacia el final de su práctica, los/as estudiantes señalaron como uno de los “hallazgos” del trabajo de campo, haber “descubierto” algunas mujeres guardias, a las cuales pudieron entrevistar, y posteriormente analizar el impacto subjetivo de la falta de reconocimiento e invisibilización de esas trabajadoras en una organización altamente masculinizada.

2.- **Jardín Maternal**. Partimos de la definición de “organización” de Schlemenson (1990) para plantear que el JM vendría a dar respuesta a necesidades tanto externas (de la población destinataria de los servicios que ofrece) como así también satisfacer las necesidades internas de sus miembros. En tal sentido, podemos entender al JM como una organización laboral, que ofrece un servicio dentro de lo que se denomina “organización social del cuidado”, y está atravesada por dimensiones de género, en varios sentidos que nos interesa puntualizar. Primero, como parte de una política que, si bien beneficia a padres/madres trabajadores/as, favorece especialmente a las mujeres, que son quienes absorben la mayor parte del trabajo de cuidado no remunerado (Fernandez Soto et. al, 2020) de manera que contribuye a achicar las desigualdades sexo-genéricas en la organización social y sexual del cuidado. Segundo, y en relación con lo anterior, las características del JM en tanto organización

laboral en un sector de actividad altamente feminizado como es la educación y el cuidado de los/as niños/as más pequeños/as.

Por otro lado, apelando al concepto de "interseccionalidad" (Bach, 2015) podemos plantear también el entrecruzamiento de la variable de género con la de precarización laboral, para analizar y comparar situaciones de mayor/menor desigualdad entre distintos grupos de trabajadoras universitarias: las Docentes y Nodocentes del JM, por un lado, la población de trabajadoras destinatarias del servicio (también Docentes y Nodocentes) y aquellas que quedan fuera del alcance del mismo debido a su modalidad de contratación.

Las prácticas de Análisis Organizacional desarrolladas en el JM también motivaron, con posterioridad a la cursada, la elaboración de un Trabajo Integrador Final (TIF) el cual se enfocó en analizar la organización feminizada del JM, como contracara del caso de la Guardia Edilicia (organización masculinizada). No obstante, aquí también fue posible observar de qué manera sigue operando la división sexual del trabajo, reproduciendo los roles de género tradicionalmente asignados. Como si fuera una suerte de "extensión" del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en el hogar, en el JM la totalidad de los puestos y tareas vinculados a la limpieza, el cuidado y alimentación de los/as niños/as, su educación y salud, están exclusivamente a cargo de mujeres: las maestras o "seños", las auxiliares, las "mucamas", las cocineras, la pediatra y la psicóloga; mientras que los puestos de guardia y mantenimiento edilicio son ocupados por varones. Resulta un indicador llamativo que incluso la descripción de los puestos, dentro del Reglamento del JM, estén formulados en femenino o masculino (ej. "encargado de mantenimiento", "mucama"). En las entrevistas aparecen justificaciones basadas en las habilidades de cada sexo, en especial la "natural" inclinación de las mujeres hacia el cuidado de los/as niños/as, basada en su "institnto maternal"; las representaciones de mujer-madre-maestra parecen por momentos fusionadas en el discurso y cuesta la diferenciación, a pesar de ponderarse el rol pedagógico de la maestra de nivel inicial. Ante la pregunta de si podría haber varones ocupando esos puestos, emergen en las personas

entrevistadas temores y fantasías de potenciales abusos (los trabajadores varones no deben acercarse a los/as menores "para cuidarlos" de posibles denuncias en su contra) e impedimentos de tipo económico ("no aceptarían trabajar por el bajo sueldo de las docentes").

En cuanto a los cargos directivos y de gestión (directora, vicedirectora y secretaria) también son ocupados por mujeres, quienes han podido ascender dentro de su carrera docente a los puestos más altos dentro de la organización, por lo que no observamos en este caso el fenómeno conocido como "techo de cristal" (Fernández Soto et al., 2020)

3.- **Espacio de Mujeres de ATULP**. En dicho espacio participaban trabajadoras, delegadas y referentes sindicales; de las reuniones surgían diferentes propuestas y actividades como jornadas y talleres de capacitación en temáticas de género, organización y convocatorias a marchas como el 8M, encuentros intersindicales de mujeres, etc. A partir del interés de un grupo de alumnas de nuestra cátedra en tomar como tema de su PPS los ejes "trabajo-sindicalismo-género", fueron invitadas sumarse a algunas de esas actividades en un rol de "observadoras participantes", donde pudieron interactuar con las trabajadoras.

El proceso investigativo se inspiró en las tradiciones de investigación-acción participativa, de corte etnográfico en Antropología Social (Grimberg, 2013) conformándose un grupo docentes-estudiantes-trabajadoras. También se tomaron aportes del enfoque de los Riesgos Psicosociales, en particular el concepto de "doble presencia" (COPSOQ-ARG, 2022), el cual dió lugar al hallazgo de una nueva categoría por parte de los/as estudiantes: la "triple presencia" como factor de riesgo identificado en las delegadas, ante las dificultades para compatibilizar sus roles de producción-reproducción, en la maternidad, el trabajo y el sindicato.

Éstos tres casos de estudio se ampliarán en el trabajo completo. Ciertos datos quedarán bajo el compromiso de confidencialidad firmado por los/as practicantes.

Conclusiones

La propuesta de la cátedra Psicología Laboral contribuye, desde lo pedagógico-didáctico, a transversalizar la perspectiva de género, instalar temáticas y despertar nuevos intereses en nuestros/as estudiantes, a la vez que desnaturalizar, problematizar y proponer intervenciones como futuros profesionales de la salud, que apunten, desde el conocimiento psicológico con mirada crítica a cuestionar las desigualdades, los estereotipos, la discriminación, las violencias y otras problemáticas vinculadas a las dimensiones de género en los ámbitos laborales.

Referencias

Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila; Universidad Nacional de San Martín.

Fernández Soto, M., Filgueira, F. y Genta, N. (2020). Empoderamiento económico de las mujeres: Tendencias y desafíos en América Latina. En L. Garrido (Coord.), *Articulación Feminista Marcosur: Documento producido para la XIV Conferencia sobre la Mujer de CEPAL*. Cotidiano Mujer.

Grimberg, M. (2013). Relaciones de poder y negociación en salud de los trabajadores: Una mirada desde la antropología social. En M. C. Zelaschi, M. Amable y P. Garaño (Comps.), *Trabajo y salud mental: El trabajo, las instituciones y la subjetividad*. UNIRIO.

Prosecretaría de Derechos Humanos, Dirección de Políticas Feministas y Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos. (s. f.). *Manual III de capacitación en Ley Micaela*.

Pulido-Martínez, H. C. (2004). En búsqueda de una psicología crítica en los ámbitos laborales. *Universitas Psychologica, 3*(2).

Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional: Un compromiso reflexivo para la acción*. Paidós.

Scott, J. W. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (Dirs.), *Historia de las mujeres en Occidente*. Taurus.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Reflexiones y propuestas concretas para transversalizar la perspectiva de género e interseccionalidad en el currículum de la carrera en Trabajo Social

Sandra Sande
sandra.sande@cienciassociales.edu.uy
Jenny Segovia
jenny.segovia@cienciassociales.edu.uy
Área de Vejez y Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de la República

Palabras clave: transversalización de género, interseccionalidad, curriculum.

Objetivos y encuadre

Proponemos analizar la transversalización de la perspectiva de género e interseccionalidad en el currículum en una asignatura de la carrera de Trabajo Social. Los Proyectos Integrales (PI) corresponden al módulo Fundamentos del Trabajo Social y en la actualidad se ofrecen 5 propuestas electivas. En el caso del PI que se

analiza aquí, se operativizan las prácticas preprofesionales en 4 áreas, de las cuales vamos a tomar como objeto de problematización al àrea de vejez a modo de ilustrar cómo las relaciones de gènero, la ampliación de perspectivas y el atravesamiento de la mirada interseccional influyen en los diferentes ámbitos del conocimiento y la propia práctica. La muestra consiste en el análisis del programa, bibliografía y análisis de documentos del nivel dos de la asignatura.

Su inclusión toma sentido en la medida que además de formar parte de una unidad curricular obligatoria, articula con un àrea especìfica de conocimiento y extensión, el Area de Vejez y Trabajo Social (AVYTS) que fuera creada en el año 2011 en el departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República con la intención de generar un espacio de debate y diálogo que nucleara a estudiantes, docentes y profesionales de Trabajo Social, asi como a otras disciplinas de las ciencias sociales y de la salud en el afàn de responder a algunas tensiones sobre los procesos de envejecimiento,la condición humana, desde la gerontología crítica en respuesta a la medicalización/biologización del curso de vida y que se complejizaron con el tiempo al incorporar la pregunta:"¿Cómo se ha llegado a estas complejas e interpelantes discusiones y desafíos en algunos países de Latinoamérica, cuando se colocan en disputa las vejeces y sus procesos desde una perspectiva feminista?" (Dornell, 2023, p. 5).

Desarrollo

Tensionando/ imputando/disputando al vínculo vejeces-género en la formación de les Trabajadores sociales en Uruguay. Partimos de explicitar que la formación universitaria de trabajadoras y trabajadores sociales, en Uruguay mayoritariamente se inscribe en la universidad pública, en la Facultad de Ciencias sociales a partir de la Licenciatura en Trabajo Social, tanto en Montevideo como en el Cenur Litoral Norte.

Con la implementación del plan 2009, se produce una nueva institucionalidad para la formación del Trabajo Social con la inclusión de de la asignatura Proyectos

Integrales1 (PI),que se ubica en el Módulo Fundamentos teórico metodológicos del Trabajo Social.Los PI suponen abordar un conjunto de contenidos mínimos comunes a todas las opciones, en el marco de propuestas tendientes a la integralidad de funciones, que luego se concretan, desarrollan y amplían en función de cada opción temática y/o teórico-metodológica (Sande,2025). El desarrollo de las prácticas implica que la/el estudiante logre analizar y problematizar la realidad del lugar donde se inserta; definir una estrategia de intervención y elaborar una propuesta de trabajo la cual se implementará en el período de su práctica2 (Programa Proyectos Integrales, 2024). Esta actividad curricular tiene como objetivo que la/el estudiante realice su práctica pre-profesional en el marco de una propuesta integral (enseñanza, investigación y extensión) y en la actualidad incluye 5 opciones3. En el caso del PI "Cuidado humano, derechos e inclusiòn social" se incluye en la formulación del programa la especificidad de la inclusion de la perspectiva interseccional y los aportes de la epistemología feminista en la integralidad de las funciones que hacen a la disciplina (p. 3).

Dentro de la especificidad que cada PI ofrece, en el caso de "Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social" las prácticas preprofesionales se desarrollan a partir de 4 áreas: adolescencias y juventudes, discapacidad, diversidad (sexo-generica y sociocultural) y vejeces y envejecimiento. En los quince años transcurridos desde que se brinda la asignatura, vejeces y envejecimiento es quien ha permanecido desde el inicio y esto no es casualidad. En principio se pensó cómo la temática podía articular la propuesta del cuidado humano desde una mirada a la trayectoria vital y también porque a la vez se fue construyendo con la estrategia de articular la enseñanza con la investigación y la extensión desde un espacio de formación y encuentro de saberes entre estudiantes, docentes, egresades y actores sociales vinculados al campo gerontológico.

El Área Vejez y Trabajo Social (AVYTS) fue creada en 2009, en la órbita de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales en conjunto con Regional Norte-Salto. Se trata de un espacio de formación académica de estudiantes

de grado, de especialización para egresades y de encuentros de educación continua e intercambio de saberes con actores locales, a través de la implementación de cursos curriculares, talleres y espacios de actualización. En un primer movimiento, a partir de la generación de un grupo de trabajo (2006-2009), se buscó la profundización en el área temática con el objetivo de generar debates y formalizar un campo de discusión desde la profesión aportando al debate académico y la visibilidad y enunciabilidad de la temática. Se configura un segundo momento, a partir del 2011 donde se inscribe al Proyecto Integral como campo de prácticas, donde las preocupaciones se vehiculizan a entrelazar las conceptualizaciones en torno a la vejez, las estrategias desarrolladas, las políticas sociales y el/los cuidado/s. A partir del 2013 y de la mano de la conformación de la Red Latinoamericana a Docentes Universitarios y Profesionales de Trabajo Social en el Campo Gerontológico (RedGETS) se continua en la búsqueda colaborativa e intersectorial de nuevos dispositivos para comprender y problematizar las vejeces caracterizando el tercer movimiento desde su conformacion, la consonancia con la gerontología feminista en la intención por trascender modelos de sentido, intervención y diálogo que reproduzcan modelos cis-hetero-normativos y coloniales.

De este entrecruzamiento virtuoso, donde se delimitan claramente los espacios a la vez que dialogan entre sí, la experiencia de 15 años en la enseñanza deja un espacio de interpelación en torno a las formas de tramitar la enseñanza, si bien es importante señalar que esta asignatura incluye de manera transversal, las perspectivas de género e interseccionalidad en el abordaje del trabajo de campo pero también a nivel teórico desde la propia redacción del programa y en la definición de la bibliografía sugerida, esto no alcanza para asegurar su tramitaciòn.

¿Por qué incorporar la perspectiva de género en el curriculum?

La incorporación de las mujeres a la Universidad tiene un punto de quiebre a partir de los años 60, donde se invierte el porcentaje de varones y mujeres, representando el 40% y 60% respectivamente. Más allá de los datos disponibles (muy pocos) que reflejan un aumento del número de mujeres transitando por las facultades, las

trayectorias académicas de las mismas están atravesadas por condiciones de desigualdad que dificultan el acceso, permanencia y movilidad en las carreras estudiantiles, académicas y profesionales. Estas desigualdades responden a un sistema de organización social, basado en un orden de género patriarcal, que subordina a las mujeres y se construye sobre roles socialmente asignados en el desempeño de tareas y actividades consideradas innatas de cada género.

Las condiciones específicas de la educación superior, hace que las formas de subordinación aparezcan de manera invisible en diferentes terrenos. Por una parte, como en el resto de los espacios, estamos transversalizadas por las formas patriarcales de asignación de responsabilidades en las organizaciones, que restringen los ascensos y/o nos colocan en tareas de asistencia y subordinación frente a los varones. También, como en otros ámbitos, estamos expuestas al acoso laboral, sexual y moral, que incluso en muchas ocasiones se dirige con particular insistencia en nuestra condición de madre o no madre.

Sin embargo, en los espacios académicos, existe otra forma mucho más solapada de subordinación y que se hace presente a través de las definiciones sobre qué es el conocimiento y cómo debe producirse. Las formas como se construye el conocimiento en las universidades responden a una mirada hegemónica de un sujeto, varón, blanco y occidental. El sistema de reglas sobre cómo se evalúa el trabajo científico, las formas como se debe construir el conocimiento (incluida la enseñanza: qué enseñar, cómo hacerlo), y el lugar que ocupamos las mujeres en la ciencia, también está sesgado por la mirada de un sujeto hegemónico. La epistemología feminista ha puesto en relieve el lugar que las mujeres ocupamos en la investigación, en la mayoría de las veces como “objeto de investigación” y no como sujeto o protagonista de esta.

En este contexto, la falta de apoyos institucionales profundiza las condiciones de desventaja en las que las mujeres habitamos estos espacios y nos genera un desgaste físico y emocional agotador. Por esta razón, nuestras trayectorias son discontinuas y no siempre responde a un modelo lineal trazado sobre la lógica de un esfuerzo

individual. La realidad indica que no es poco frecuente que las mujeres transitemos por la Universidad cómo por un camino sinuoso, escapando o tolerando espacios competitivos y egoístas que no contemplan el ciclo de vida y las necesidades de cuidado que todas las personas tenemos.

Propuestas para transversalizar la perspectiva de género en el currículo universitario

Partimos de considerar que incorporar la perspectiva de género no se limita a la intención del equipo docente, si bien es condición necesaria. Se deben tener en cuenta una serie de indicadores que permitan relevar si esto efectivamente sucede. Se presentan a continuación una serie de elementos que se deben incorporar a la planificación de las asignaturas, en entramado y en relación con los contenidos sustantivos de las diferentes propuestas. Esto sin obviar que el campo académico ha estado históricamente centrado en una voz hegemónica y dotada de poder simbólico: el patriarcado.

Negar que en la historia de las ideas ha habido una constante invisibilización de las voces de las mujeres, a esta altura del debate no debería ser objeto de debate, sin embargo, sigue siendo una dinámica en el juego de los saberes socialmente aceptados en la academia. Es por eso por lo que incorporar perspectivas que disputen la hegemonía académica y que propongan nuevas miradas, es una buena estrategia para adecuar el currículum a la realidad social.

El avance de los movimientos feministas en lo que va del siglo impone revisar las perspectivas y metodologías de enseñanza. La formación de sujetos críticos supone ajustarse a las dinámicas del cambio social.

1. Revisión y Actualización de Contenidos Curriculares:

Análisis crítico de los contenidos existentes: Identificar sesgos de género, invisibilización de las contribuciones de las mujeres y estereotipos presentes en los materiales de estudio, bibliografía y ejemplos utilizados.

Incorporación de nuevas perspectivas teóricas y autoras: Incluir teorías feministas, estudios de género y obras de autoras relevantes en cada disciplina. Esto ampliará la comprensión de los fenómenos estudiados desde ángulos diversos.

Estudios de caso y ejemplos con perspectiva de género: Utilizar casos prácticos y ejemplos que ilustran cómo las relaciones de género influyen en los diferentes ámbitos del conocimiento y la práctica profesional.

Actualización de la bibliografía: Asegurar que las listas de lecturas incluyan una representación equitativa de voces y perspectivas.

2. Diseño de Nuevas Asignaturas y Módulos Específicos:

Creación de cursos optativos o transversales sobre género: Ofrecer espacios académicos dedicados al estudio de las teorías de género, la historia del feminismo, las desigualdades de género en diferentes contextos, etc.

Integración de módulos de género en asignaturas existentes: Incorporar unidades temáticas específicas sobre género dentro de cursos que tradicionalmente no lo abordan.

3. Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje con Perspectiva de Género:

Fomentar la participación equitativa en el aula: Utilizar estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de estudiantes, evitando la reproducción de roles de género tradicionales en los debates y trabajos grupales.

Promover el análisis crítico y la reflexión: Estimular a estudiantes a cuestionar las normas de género, los estereotipos y las desigualdades presentes en la sociedad y en su propio campo de estudio.

Utilizar metodologías activas y colaborativas: Implementar dinámicas de trabajo en grupo, debates, estudios de caso y proyectos de investigación que permitan al estudiantado explorar las cuestiones de género de manera práctica y participativa.

Incorporar el uso de lenguaje inclusivo: Sensibilizar a docentes y estudiantes sobre la importancia de utilizar un lenguaje que no invisibilice ni discrimine por razón de género.

4. Formación y Sensibilización a los equipos docentes:

Desarrollar programas de formación docente: Ofrecer talleres, seminarios y cursos sobre perspectiva de género dirigidos al profesorado de todas las disciplinas. Esto les proporcionará herramientas teóricas y metodológicas para integrar el enfoque de género en sus asignaturas.

Crear espacios de intercambio y reflexión: Fomentar la creación de comunidades de práctica entre docentes para compartir experiencias, recursos y estrategias para la transversalización de la perspectiva de género.

5. Creación de Recursos y Materiales Didácticos con Perspectiva de Género:

Elaborar guías y materiales de apoyo: Desarrollar recursos didácticos que orienten a docentes sobre cómo integrar la perspectiva de género en sus asignaturas y proporcionen ejemplos concretos.

Promover la producción de materiales con lenguaje inclusivo: Incentivar la creación de materiales de estudio que utilicen un lenguaje que visibilice a todas las identidades de género.

6. Evaluación con Perspectiva de Género:

Diseñar criterios de evaluación sensibles al género: Asegurar que los criterios de evaluación no reproduzcan sesgos de género y valoren la comprensión de las dinámicas de género en relación con la disciplina.

Evaluar la integración de la perspectiva de género en los trabajos de los estudiantes: Considerar la capacidad de los estudiantes para analizar los temas desde una perspectiva de género en sus trabajos académicos.

7. Fomento de la Investigación con Perspectiva de Género:

Incentivar la realización de investigaciones con enfoque de género: Apoyar proyectos de investigación que exploren las dimensiones de género en las diferentes áreas del conocimiento.

Crear líneas de investigación específicas sobre género: Promover la creación de grupos de investigación y centros de estudio dedicados a las cuestiones de género.

8. Colaboración Interinstitucional y con la Sociedad Civil:

Establecer alianzas con otras instituciones y organizaciones: Colaborar con universidades, organizaciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales que trabajen en temas de género para intercambiar experiencias y recursos.

Promover la vinculación con la comunidad: Realizar actividades de extensión universitaria que permitan difundir el conocimiento sobre género y promover la igualdad en la sociedad.

9. Seguimiento y Evaluación de la Transversalización:

Establecer indicadores de género en el currículo: Definir indicadores que permitan medir el grado de integración de la perspectiva de género en los planes de estudio, los contenidos, las metodologías y la evaluación.

Realizar evaluaciones periódicas: Evaluar el impacto de las acciones de transversalización y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos.

Implementar estas propuestas requiere un compromiso institucional, la participación activa del profesorado y el estudiantado, y la asignación de recursos adecuados. Sin embargo, los beneficios de formar profesionales con una sólida comprensión de las dinámicas de género son invaluables para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias

Dornell, T. (2023). Prólogo. En *Diálogos (im)perfectos/Vejeces y feminismos*. AVYTS-Tradinco.

DTS-FCS. (2024). *Programa Proyectos Integrales: Cuidado humano, derechos e inclusión social*.

Sande, S. (2025). La intervención desde (en) el Trabajo Social: Prácticas, disputas y complejidades. En V. Yañez (Comp.), *Problematizaciones teóricas al concepto de intervención en Trabajo Social: Perspectivas latinoamericanas*. La Hendija.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Por una justicia curricular en la universidad: voces y experiencias en la formación docente en Letras

Valeria Sardi
vsardi@fahce.unlp.edu.ar
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: formación docente, letras, curriculum, pedagogías feministas, ESI.

Objetivos y encuadre

¿Cómo construir en la formación docente universitaria modos de conocer más justos? ¿Qué prácticas pedagógicas feministas podemos desplegar en las aulas universitarias para promover una reflexión sobre el androcentrismo en la academia y en la construcción de las disciplinas? ¿Cómo propiciar espacios de formación docente universitaria donde les profesores en formación transiten por experiencias pedagógicas que problematicen el currículum oculto de género, el cisexismo y el androcentrismo? ¿Qué presencias u omisiones se han dado en relación con los saberes disciplinares y didácticos en términos sexuados y generizados en la

formación docente? ¿Es posible la justicia curricular en la formación docente universitaria en Letras? ¿De qué modos?

En este trabajo nos interesa articular estos interrogantes con la reflexión en torno a la construcción de conocimiento en clave de géneros y sexualidades para promover la justicia curricular (Connell, 2006) en la formación docente en Letras, en la universidad, sin perder de vista el horizonte de los futuros desempeños laborales de les profesores en formación en escuelas secundarias del sistema provincial. Es decir, nos interesa analizar las articulaciones entre formación docente universitaria y escuela secundaria, en relación con las demandas estudiantiles por mayor presencia de la Educación Sexual Integral (ESI) y de la perspectiva de género en el recorrido formativo. En este sentido, se trata de analizar la relevancia que debe cobrar esta perspectiva en la formación docente universitaria, teniendo en cuenta que ésta debe brindar las herramientas, didácticas y disciplinares, para que les futures graduades puedan desempeñarse en la complejidad de los contextos situados de sus prácticas docentes futuras en escuelas secundarias, donde la Ley de ESI Nº 26150 está plenamente vigente.

Consideramos fundamental problematizar estas cuestiones en un contexto de retroceso de los derechos humanos y de desarrollo creciente de discursos de odio y fascistas, como los que vivimos cotidianamente en nuestro país, que se entraman en un ataque directo a las políticas de género, la ESI, la universidad y la construcción de conocimiento crítico (Braidotti, 2918) desde el gobierno nacional. En este marco, consideramos imperativo, hoy más que nunca, apostar a una formación docente en Letras en la universidad donde se trabaje desde la perspectiva de género y de la ESI promoviendo prácticas docentes, vínculos pedagógicos y relaciones con los saberes en clave feminista. Es de una importancia capital, en tiempos tan complejos, explorar pedagogías feministas, proponer otras relaciones con los saberes donde esté presente la dimensión sexo-corpo-generizada y desplegar prácticas a contrapelo de lo instituido que favorezcan la reflexión y construcción de conocimiento en diálogo

con las experiencias de les profesores en formación desde una perspectiva igualitaria.

De allí que, en esta ponencia, analizaremos cómo se traman las expectativas de profesorxs en formación en relación con la posibilidad de imaginar una formación docente con justicia curricular, teniendo en cuenta sus experiencias formativas. Nos interesa abordar esta relación entre expectativas y experiencias con un trabajo que realizamos en la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II donde efectivamente proponer "hacer queer el curriculum" (Lopes Louro, 2012). De allí que trabajaremos en tres líneas de indagación que recuperan las voces de les profesores en formación: a) en primer lugar, presentaremos algunos hallazgos del proyecto de investigación "Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales" (20222024), que fue parte de la convocatoria PICTO Género 2022 en acuerdo entre la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, el Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio Nacional de Mujeres, Género y Diversidades. En esta línea nos interesa, específicamente, detenernos en las expectativas que expresan les profesores en formación en Letras en relación con la ESI y la perspectiva de género en la formación universitaria, tal como explicitaron en la encuesta realizada entre abril y junio de 2023, en el marco de este proyecto. b) En segundo lugar, se trata de articular estos hallazgos con experiencias narradas por les profesores en formación en relación con sus trayectorias formativas en el profesorado en Letras y las tensiones que se despliegan en relación con la necesidad de extrañar el currículum (Lopes Louro, 2012) y poner en juego una perspectiva sexuada sobre el conocimiento o, como señala Fraisse, "el prisma del género" (2016). Y, por último, c) en relación con los dos puntos anteriores, analizaremos una experiencia desplegada en nuestra cátedra en torno a cómo armar un programa con ESI para la escuela secundaria, interviniendo un programa de la asignatura de una escuela pública de la ciudad de La Plata, a partir de la decisión de desconfiar de lo dado, discutir la construcción binaria del conocimiento y dar lugar a la dimensión situada de la ESI.

Desarrollo

Voces y experiencias en la formación docente

En este trabajo nos interesa presentar algunos hallazgos del proyecto de investigación "Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales" (20222024) – que fue parte de la convocatoria PICTO Género 2022 en acuerdo entre la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, el Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio Nacional de Mujeres, Género y Diversidades. Este proyecto se desplegó en cinco grandes ciudades de Argentina – La Plata, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza- y fue llevado a cabo por cinco nodos de cinco universidades nacionales: UNLP, UBA, UNR, UNC y UNCuyo, en el período diciembre de 2022 a marzo de 2024.

El objetivo de este proyecto fue producir conocimiento en relación con la formación de profesorxs en universidades nacionales e institutos de formación docente en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. Desplegamos, a lo largo del proyecto, tres líneas de investigación: a) un mapeo de implementación de la ESI en la formación de profesorxs desde la óptica estudiantil -sus experiencias en la escuela secundaria, el conocimiento explícito en la formación docente, las conversaciones informales sobre ESI y perspectiva de género, y sus expectativas en relación con este abordaje-; b) la indagación y documentación etnográfica de experiencias alternativas de implementación de la ESI y la perspectiva de género en la formación docente y c) la elaboración de una guía de autoevaluación que le permita a las instituciones formadoras del nivel superior revisar cómo se da la inclusión de la ESI desde la propia comunidad educativa.

En particular, en este trabajo, nos interesa relevar los datos relativos al mapeo extensivo en la formación de profesorxs en Letras en la UNLP, específicamente en relación con las expectativas que tienen en clave de ESI y de género. Así, algunos

datos que presentaremos dan cuenta de una formación desde esta perspectiva, fragmentaria y dispar, y, a su vez, una demanda por mayor formación en relación con la ESI y la perspectiva de género, la problematización del androcentrismo y sexismo en las disciplinas, herramientas pedagógicas para sus futuros desempeños laborales, entre otras cuestiones.

En este sentido, en esta ponencia articularemos estos resultados con experiencias situadas en la formación docente inicial, narradas por les profesores en formación, que dan cuenta de una fuerte presencia de un canon teórico- literario androcéntrico y heterocisnomartivo —que redunda en muy pocas materias donde se hayan abordado saberes sexuados (Sardi, 2017) y de la ESI de manera explícita— en el profesorado de Letras, y un recorrido formativo donde está prácticamente ausente el enfoque de derechos y de géneros. Es decir, como señalan les estudiantes durante la cursada de nuestra asignatura, son pocas las experiencias a lo largo de su trayecto formativo donde se problematiza la ESI en relación con los saberes disciplinares y didácticos como así también la presencia de la perspectiva de género se da de manera aislada en alguna unidad de alguna asignatura o solo en algunas materias optativas.

De allí que, durante el recorrido por nuestra materia, nos interesa trabajar los saberes de la asignatura en clave de género y de ESI de manera transversal y, en la segunda parte del año, durante el período de prácticas, les proponemos una consigna de resolución grupal para “intervenir” un programa de segundo año de Prácticas del lenguaje y literatura desde la mirada de la ESI. En la cursada 2024, se les pidió que hicieran modificaciones a ese programa a partir de un incidente crítico -que se había producido en ese año según nos relató la profesora a cargo del curso- que daba cuenta de los discursos de odio, racismo, discriminación y homofobia entre compañeres en el recreo y una pegatina de carteles que habían escrito les estudiantes donde aparecían frases como "acá no queremos pelo duro" "la bandera LGTBIQ+ tachada" "no queremos bolivianos", un pibe diciendo "hay que matar a los gays, esto es Argentina, profe" otro alumno responde "mi hermano es gay, mi otro

hermano es trans, qué te pasa, pelotudo". La propuesta fue, a partir de lo que planteó la profesora del curso de la escuela secundaria, la necesidad de modificar el programa y trabajar los contenidos correspondientes a segundo año desde la perspectiva de género y de la ESI, con la intención de "extrañar el currículum" (Lopes Louro, 2012), es decir, poner en cuestión los saberes presentados como legítimos y dados, oponerse a la normalización de los conocimientos y apostar a construir un curriculum que vaya más allá de lo establecido. De allí que la propuesta fue preguntarse qué modificaciones o cambios se podrían hacer para llevar adelante esta operación de "hacer queer el currículum" (Ibídem). Así les profesores en formación tenían que modificar la fundamentación, transformar dos objetivos y reelaborar una unidad del programa con los textos literarios incluidos. A su vez, luego de realizado este trabajo, se les pidió que elaboraran un breve texto explicativo con las decisiones didácticas que tomaron para su modificación.

La decisión de proponer esta consigna de trabajo se vinculó con abordar en Didáctica de la lengua y la literatura II cómo podemos armar un programa de Prácticas del lenguaje y Literatura desde la ESI, trabajando desde una práctica situada, en este caso, un incidente crítico en el recreo de la clase. Es decir, se problematizó la importancia de enseñar Lengua y Literatura anclando nuestra práctica en un curso real y una situación inesperada que registró una profesora; es decir desde las prácticas situadas y encarnadas en sujetos. Y, a partir de ahí, pensar modos de intervención curricular que promovieran otros modos de conocer, otras maneras de habitar las aulas de la escuela secundaria, otros vínculos entre docentes y estudiantes y entre pares, y otras relaciones con los saberes que interpelen y conmuevan las experiencias de los sujetos.

Las propuestas las elaboraron de manera grupal -esta modalidad fue algo que valoraron positivamente porque, como comentaron, tuvieron muy pocas experiencias formativas a lo largo de la carrera donde tuvieron que trabajar con otres-. Esta decisión didáctica se vincula con el propósito de que les profesores en formación transiten experiencias que nutran un habitus profesionalizante, en tanto

y en cuanto son instancias de formación que promueven el trabajo colectivo en los futuros desempeños laborales de les profesores en formación y, de este modo, se promueve, también, la construcción de una comunidad de aprendizaje, tal como proponen las pedagogías feministas negras (hooks, 2021). En este mismo sentido, en una de las clases se compartieron las propuestas en puesta en común a partir de la presentación de cada uno de los grupos.

Esta experiencia formativa en nuestra asignatura da cuenta de las potencialidades que se despliegan cuando proponemos prácticas pedagógicas situadas donde les profesores en formación pueden producir conocimiento desde sus propias experiencias y saberes y en diálogo con el contexto de las prácticas futuras. Por otra parte, también nos permite observar cómo para les estudiantes esta práctica de armar un programa con ESI fue significativo en tanto y en cuanto pudieron actuar como autorxs del curriculum, reflexionando acerca de la dimensión sexuada de los saberes y, a su vez, en relación con la necesidad de tomar decisiones de manera colaborativa, debatiendo e intercambiando entre compañeres.

Conclusiones

Con todo, en esta ponencia nos proponemos presentar una foto posible de las experiencias y expectativas de les profesores en formación en relación con el interés por formarse en el Profesorado en Letras desde una perspectiva de género y de la ESI y, a partir de allí, dar cuenta de una experiencia formativa situada donde les profesores en formación reelaboran un programa y ponen en juego los saberes sexuados y de la ESI en relación con la disciplina Lengua y Literatura. Nos interesa analizar esta propuesta didáctica de la cátedra como un espacio de formación e intercambio colectivo donde se tienen en cuenta esas expectativas y, a su vez, se construye conocimiento didáctico sexogenerizado situado y encarnado.

Referencias

Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa*. Gedisa.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia curricular*. Morata.

Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.

hooks, b. (2021). *Enseñando a transgredir*. Capitán Swing.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En M. C. Spadaro (Comp.), *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109–120). EDULP.

Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En V. Sardi (Coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp. 15–44). Grupo Editor Universitario.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Trayectorias estudiantiles, feminismos y transversalización: aportes situados desde la UNAJ

Ana Laura Steiman
asteiman@unaj.edu.ar
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Palabras clave: feminismos, transversalización, trayectorias universitarias.

Objetivos y encuadre

Este trabajo reúne algunas reflexiones situadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche a partir de un acercamiento etnográfico y con perspectiva de género a las trayectorias estudiantiles, específicamente, recuperando la voz de estudiantes mujeres y graduadas recientes. Me propongo enmarcar lo que algunas de ellas denominan como “un despertar feminista”, visibilizando diversos modos en los cuales el inicio de la vida universitaria las acercó al feminismo y les permitió denaturalziar roles y expectativas de género familiares, así como problematizar la distribución social de las tareas de cuidado.

Estas reflexiones surgen específicamente en el marco de una investigación etnográfica realizada en el marco de mi tesis de Maestría en Antropología Social (FLACSO), así como también de mi participación en proyectos de investigación en el marco del Programa de Estudios de Género de la UNAJ, y de manera más general, de mi pertenencia como docente y Nodocente de esta Universidad durante los últimos 15 años. El trabajo de campo para la investigación consistió en la realización de 16 entrevistas abiertas en profundidad, así como también instancias de observación participante en talleres, actos y eventos académicos desarrollados en la sede central de la UNAJ, "Ex Laboratorios YPF", en el período de junio 2022 a diciembre 2023.

En tal sentido, me propongo contribuir al debate más amplio sobre la transversalización de la perspectiva de género y los feminismos en la Universidad, a partir de algunas trayectorias situadas en una Universidad del conurbano bonaerense y recuperando, en perspectiva etnográfica, la voz de algunas estudiantes

Desarrollo

El abordaje etnográfico sobre las trayectorias estudiantiles en las universidades que, como la UNAJ, componen el "nuevo mapa universitario" (Marquina y Chiroleau 2015), permite visibilizar los modos en que estos nuevos estudiantes transitan, habitan y se apropian de estas instituciones, en un contexto en el que todavía circulan sentidos en disputa en torno a quiénes tienen derecho de acceder a las mismas. La transformación histórica del estudiantado universitario también incluye la feminización de la matrícula a partir de la segunda mitad del siglo XX, y de manera más intensa entre los años 1980 y 1990. En tal sentido, diversos estudios ponen de relieve la necesidad de ahondar en abordajes de tipo cualitativo que contribuyan al desarrollo de los estudios de género en el campo educativo, considerando que las investigaciones en este ámbito son más escasas y la sistematización de datos es más dispersa. En tal sentido, la investigación desarrollada en la UNAJ en el marco de mi tesis de maestría en Antropología Social se propuso colaborar en la actualización y

profundización de estas temáticas, así como también en la consideración de la perspectiva de género como una dimensión relevante de las políticas educativas en la Universidad.

El abordaje etnográfico sobre las trayectorias estudiantiles en la UNAJ rápidamente puso de relieve la centralidad de la categoría nativa de ser estudiantes de "primera generación"1. En tal sentido, resulta interesante destacar que las estudiantes y graduadas entrevistadas no han ponderado dificultades en relación al contenido de las materias, el seguimiento de plan de estudios o correlatividades, sino, en el hecho de tener que "encajar entre baches" la vida universitaria y "hacer malabares" entre el hogar y la Universidad. Poniendo de relieve algunas especificidades de género, hay también una reiterada referencia a "lo económico" y la necesidad de tener un trabajo remunerado, por un lado, y a la falta de tiempo acentuada por un esquema de cuidados feminizado que recae en ellas (quienes son madres) principalmente y en otros integrantes de la familia (en general, también mujeres) a quienes ellas deben "pedir ayuda" y "delegar" tareas de cuidado.

Al mismo tiempo, respecto de la consideración misma del concepto de trayectoria la perspectiva etnográfica en esta investigación resultó significativa para repensar la pretendida singularidad de las trayectorias como recorridos unipersonales, pensadas desde un individuo. Más bien, el trabajo de campo puso de relieve la multiplicidad de redes vinculares que atraviesan, sostienen, componen y en ocasiones también tensionan esa trayectoria individual: desde los vínculos familiares y de amistades que trascienden las fronteras de la Universidad hasta las propias redes construidas en el ámbito universitario con otros pares y con docentes.

La perspectiva de género me permitió identificar algunas particularidades relevantes a la hora de considerar las condiciones de permanencia y egreso de las estudiantes mujeres en la Universidad, pero también, aspectos que a partir del inicio de la vida universitaria se destacan como reveladores en materia de género para las propias estudiantes y graduadas. De diversos modos, la vida universitaria habilitó una nueva mirada sobre sus propios entornos y vínculos familiares que permite "desnaturalizar"

y que en ocasiones implica “romper barreras” vinculadas a roles de género y expectativas familiares que recaen sobre ellas por ser mujeres en general, y madres en particular. Para muchas estudiantes, el inicio de la vida universitaria implicó revisar sus propias biografías, resignificar vínculos afectivos, identificar modalidades de violencia, visibilizar y desnaturalizar la feminización de tareas de cuidado. En definitiva, acercarse a la perspectiva de género no sólo desde la currícula académica, de vinculación y de investigación, sino también a partir de compartir con otras personas su trayectoria universitaria, ya sea otras pares como así también algunas “docentes referentes”.

En lo que hace a las condiciones de permanencia y egreso de las estudiantes mujeres en la UNAJ, cobraron especial protagonismo las tareas de cuidado y el reconocimiento de este como un aspecto diferencial (y desigual) respecto de las trayectorias universitarias de los estudiantes que no tienen hijos en general, y respecto de los estudiantes varones en particular. Al respecto, se subraya la feminización de las tareas de cuidado aún cuando no tienen hijos/as a cargo. Esto, junto con mi participación en el proyecto de investigación colectivo Políticas de cuidado y universidades postpandemia, contribuyó a la problematización de los cuidados en la vida Universitaria y en la recuperación de la perspectiva de las estudiantes y graduadas al respecto. Así, el trabajo de campo puso de relieve diversos modos en los que ser madres y estudiantes configura una serie de particularidades en sus trayectorias universitarias, desde el inicio de la misma porque sus hijos “están más grandes”, porque quieren “dar el ejemplo” o “no postergarse más”, hasta la organización del tiempo que implica “no sentirme culpable” y “hacer malabares” entre la cursada, el estudio, las tareas del hogar y el cuidado de hijos/as.

De este modo, se visibilizan las múltiples maneras en las que la vida universitaria se encuentra atravesada por tareas de cuidado, en situaciones tan explícitas como asistir a clase con sus hijos/as así como también en otras más implícitas incluídas en el “estar alerta” mientras cursan y “dejar todo preparado” previamente. Pero también, la vida universitaria misma comienza a atravesar las tareas de cuidado permitiendo

"abrir los ojos", "desarmar el rol de mujeres cuidadoras" y habilitando una mirada distinta sobre las tareas de cuidados, que posibilita "desnaturalizarlos". No obstante, esta investigación deja de manifiesto que más allá de las transformaciones conceptuales que las estudiantes y graduadas identifican en esta materia, significando en ocasiones el inicio de la vida universitaria como "un despertar feminista", la feminización de los cuidados constituye una dimensión que atraviesa de manera singular la trayectoria de las estudiantes mujeres a diferencia de la de los varones.

La relevancia de situar los cuidados y la perspectiva de género en el ámbito universitario reside, en parte, en lo relativo a la producción de conocimiento en la materia, y en tal sentido, considerar el modo en que esto se presenta ya sea a través de contenidos programáticos o bien en proyectos de investigación y de vinculación territorial, integrándose de este modo al debate general respecto de la transversalización. Al mismo tiempo, las universidades mismas diseñan políticas institucionales con perspectiva de género que responden a la necesidad de transversalizar estos contenidos, así como también de abordarlos a través de cursos y talleres específicos en el marco de la implementación de Ley Micaela. Asimismo, a través de la implementación de protocolos de actuación para situaciones de violencia de género estas instituciones también comienzan a abordar las violencias sexistas en el ámbito universitario. Todos estos aspectos están presentes en la UNAJ y se fueron materializando a lo largo de los años. No obstante, el abordaje específico de los cuidados en el ámbito universitario es, en el caso de la UNAJ, una materia que puede identificarse como pendiente. Podemos considerar que el desafío consiste en situar esta como una política de relevancia en el ámbito universitario.

En este sentido, durante el trabajo de campo las estudiantes y graduadas han puntualizado el rol que la Universidad puede cumplir respecto de los cuidados, no solamente en relación con "desnaturalizarlos" y contribuir a desfeminizarlos, sino dando respuesta específicamente a través de algunas políticas institucionales concretas. Al respecto, se destaca la existencia de una beca de ayuda económica para

madres y padres, aunque en la actualidad no está vigente, y la reciente construcción de un lactario. Asimismo, cobra relevancia la necesidad de contar con un espacio para el cuidado de niños/as en la Universidad, cuestión que en el período en que se desarrolló mi trabajo de campo estuvo en el centro de la escena dada la firma de un convenio con el entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en 2023, pero que a partir del cambio de gobierno nacional no ha prosperado.

Conclusiones

El trabajo de campo me permitió identificar un conjunto de transformaciones subjetivas que las estudiantes y graduadas significaban a partir del inicio de su trayectoria universitaria, y que van más allá del cambio de estatus de estudiante a graduada, aunque también se cristalizan en la obtención de credenciales que materializan esa transición: defender la tesina, obtener el título o tramitar la matrícula profesional. En relación con esto, he identificado un conjunto de nudos temáticos a través de los cuales el campo da cuenta de estas transformaciones profundas, que trascienden las fronteras de la Universidad y que no solamente alcanzan su propia subjetividad, sino que se extienden e incluyen también a otras redes vinculares. Por una parte, el vínculo con los conocimientos, esto es, los contenidos de las materias, el desarrollo de pensamiento crítico y la elaboración de "argumentos propios". En cuanto a las graduadas particularmente, más allá de las mejores condiciones laborales alcanzadas con un título profesional, graduarse representa la realización de aquello que en términos personales y familiares se destaca como "algo híper lejano", que adquiere una emotividad profunda en situaciones tales como defender la tesina, recibir el título u obtener el sello con matrícula profesional.

Al mismo tiempo, respecto de la consideración misma del concepto de trayectoria la perspectiva etnográfica en esta investigación resultó significativa para repensar la pretendida singularidad de las trayectorias como recorridos unipersonales, pensadas

desde un individuo. Más bien, el trabajo de campo puso de relieve la multiplicidad de redes vinculares que atraviesan, sostienen, componen y en ocasiones también tensionan esa trayectoria individual: desde los vínculos familiares y de amistades que trascienden las fronteras de la Universidad hasta las propias redes construidas en el ámbito universitario con otros pares y con docentes.

Finalmente, la perspectiva de género que me propuse adoptar en el abordaje etnográfico de las trayectorias estudiantiles en la UNAJ me permitió identificar algunas particularidades relevantes a la hora de considerar las condiciones de permanencia y egreso de las estudiantes mujeres en la Universidad, pero también, aspectos que a partir del inicio de la vida universitaria se destacan como reveladores en materia de género para las propias estudiantes y graduadas. Tal como he presentado anteriormente, de diversos modos la vida universitaria habilitó una nueva mirada sobre sus propios entornos y vínculos familiares que permite "desnaturalizar" y que en ocasiones implica "romper barreras" vinculadas a roles de género y expectativas familiares que recaen sobre ellas por ser mujeres en general, y madres en particular. Esto en ocasiones llega a través de contenido curricular presentado en alguna materia, pero también circula en "otros espacios", a través de "redes" asociadas a la vida universitaria: compartir con compañeras, ir a una marcha, asistir a una charla, participar de un proyecto de vinculación, aspectos que incluso motivan intereses específicos de investigación y de formación profesional. En este aspecto, el trabajo de campo nos permite incorporar un matiz a la consideración de las universidades como "territorio del patriarcado" (Morgade 2018), y en todo caso considerar que se trata de un territorio disputado: sin desconocer este atinado y vigente análisis, el trabajo de campo también develó que las universidades pueden significar "un despertar feminista".

En diálogo con el eje

Para finalizar, recupero la propuesta de situar la antropología como forma de intervención social y de pensar en esta sintonía la intervención antropológica (Quirós 2023). En lo que hace al desarrollo de esta investigación, la misma se fue gestando y

alimentando desde mi propio lugar de trabajo en la UNAJ como docente y como Nodocente en el ámbito del DOE. Parafraseando a Quirós (2023) puedo decir que situar esta investigación también como una intervención antropológica implica asumir el desafío de "perturbar" algunos sentidos en torno a quiénes y cómo habitan las universidades en la actualidad para contribuir a "habilitar e imaginar" mejores condiciones, más igualitarias en materia de género, para las estudiantes mujeres en la UNAJ.

Referencias

Aguilar, P. (2019). Pensar el cuidado como problema social. En K. Ramacciotti, M. Zangaro y G. Guerrero (Eds.), *Los derroteros del cuidado* (1.ª ed., pp. 19–30). Universidad Nacional de Quilmes. https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/

Bagnato, L. y Rispoli, F. (2023, septiembre). *Políticas del cuidado: Diagnóstico y perspectivas en una universidad del Conurbano Bonaerense (UNAJ)* [Presentación de paper]. III Jornadas Democracia y Desigualdades, José C. Paz, Argentina. EDUNPAZ. https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/JDyD/issue/view/86/JDD3

Carli, S. (2014). Los estudiantes en Argentina. *Universidades, 65*(60). https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2014.60.303

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria, 1*(5), 32–43. https://www.unaj.edu.ar/wp-

content/uploads/2021/03/Morgade-Graciela-Las-universidades-publicas-como-territorio-del-patriarcado.pdf

Pozzio, M., et al. (2023). Feminización de la universidad y cuidados: Una mirada de género sobre la experiencia de ser estudiante en UNAJ. En M. Pozzio et al., *Miradas de género y diversidad* (pp. 11–33). Universidad Nacional Arturo Jauretche. https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/8a29508b8faf45d0e98498f81bb2f4623e975cda

Puglia, M. y Pagnone, M. (2020). Permanencia estudiantil y género en la universidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova, 8*(2), 115–130.

Quirós, J. (2023). *La intervención antropológica: Una proposición*. Universidad Nacional de Córdoba. https://museoantropologia.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2023/05/QUIROS_La_intervencion_antropologica.pdf

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Ensayos, experiencias y debates universitarios para pensar la disidencia en el aula: La incorporación del caso del Frente de Liberación Homosexual en la enseñanza de la Historia Argentina

Alina Valoff
alinavaloff@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Historia reciente, disidencias sexuales, Frente de Liberación Homosexual, Educación Sexual Integral, Didáctica de la Historia

Objetivos y encuadre

El siguiente trabajo se enmarca en la Adscripción a la Docencia Universitaria en la cátedra Historia Argentina III de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). La materia en cuestión está ubicada dentro del programa general

de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, y recorre las problemáticas históricas que se corresponden con los grandes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que transcurren desde 1955 hasta 2008. Este estudio parte del análisis de las profundas transformaciones sufridas en la Argentina, vinculadas a los cambios en los modelos de acumulación, pero, sobre todo, signados por "un proceso en el que los niveles crecientes de injusticia fueron acompañados por formas diferentes, y muchas veces novedosas, de resistencia" (Ghigliani, Lenci, Schneider; 2023). Así, la radicalidad política y el surgimiento de nuevos actores se presentan como elementos de análisis claves para el estudio de nuestra historia contemporánea.

Este programa encarna una elección, una de las tantas miradas posibles para pensar la enseñanza de la historia; puesto que recorrer en las aulas el pasado se corresponde con intereses subjetivos vinculados a las decisiones político-metodológicas de cada historiadore, y esta selección comprende desde las fechas que se abordan hasta los enfoques históricos a enseñar. Para les docentes del nivel medio, los diseños curriculares significan un gran aporte y orientación en estas cuestiones; pero el carácter prescriptivo de la currícula tampoco logra escapar del problema del recorte, el mayor desafío de les historiadores – y especialmente de les que se dedican a la didáctica de esta (Gojman y Segal, 1998). Por su parte, al interior del campo de investigación de la historia reciente también se problematiza el dilema de las elecciones y los intereses. Pese a la diversidad de posibilidades interpretativas que se ofrecen en su seno, el área se encuentra sujeta a tendencias de recortes temporales, temáticos y conceptuales que predominan dentro de ella y que, consecuentemente, reproducen silencios, vacíos, olvidos o negaciones en la reconstrucción histórica (Da Silva Catela, 2005).

En vistas de ello, la voluntad actual de incentivar una historia social como foco central tanto en el campo de la academia como en las currículas escolares significa un gran avance para quienes intentan recuperar en forma de problema aquellas existencias que fueron a contramano de la hegemonía (Simonetto, 2017). Y si de sujetes

históriques silenciades y contrahegemóniques estamos hablando, resulta imprescindible recurrir a los aportes de las perspectivas transfeministas, de género y queer.

Este trabajo se propone entonces pensar al Frente de Liberación Homosexual de Argentina (FLH) durante el período del tercer gobierno peronista (1973-1976) como parte de las "contrahistorias" (Pittaluga;,2023) , porque recuperar estas experiencias aporta a la reconstrucción de la historia de la disidencia desde una perspectiva bidimensional: por la disidencia del sujeto histórico que compone el FLH, y por las herramientas de lucha elegidas por la organización, que son muy diferentes a las utilizadas por otros sujetos políticos durante el período. En la búsqueda de tranversalizar los debates sobre la homosexualidad en Argentina bajo una perspectiva transfeminista e histórica, considero que hablar del FLH, especialmente durante el gobierno peronista, nos permite complejizar el problema de la violencia institucional durante este período democrático, pero también contemplar distintas formas de lucha y resistencia invisibilizadas en la historia tradicional. En este sentido, aunque el tercer peronismo es un período histórico presente en las currículas de la escuela secundaria, existe, sin embargo, una vacancia respecto al abordaje de la diversidad de las resistencias en la década de los setenta.

Conjuntamente, la urgencia de reconstruir a les sujetes que formaron parte del FLH a partir de sus propias producciones corresponde a la tarea de recuperar aquellas experiencias que fueron invisibilizadas en su propia contemporaneidad: por sus identidades, por sus estrategias y por sus formas de resistencia. Pero también atañe a un proceso de construcción más amplio que corresponde a la disputa por la memoria. Es por esta razón que pensar en la recuperación de sujetes históriques tradicionalmente olvidades emprende una labor no sólo de justicia social, sino también de construcción democrática. Y, en relación con ello, embarcarse en esta tarea nos lleva directamente a preguntarnos por el espacio áulico de la escuela, institución que, por excelencia se encarga de trabajar sobre las tradiciones culturales (Adamoli, et al., 2021). Allí se fomenta la construcción de memoria colectiva en la

sociedad, y es tarea de le docente historiadore generar las herramientas necesarias para que les estudiantes se conviertan en "intérpretes de la herencia cultural de la sociedad de la que forman parte" (Adamoli, et al., p.55).

Desarrollo

Para llegar a ello, primeramente, el trabajo fue distribuido en tres grandes apartados. En un primer apartado llamado "La homosexualidad como asunto de Estado y de Identidad" se intenta reconocer que la recuperación de la historia del FLH no es más que un recorte dentro de una larga trayectoria histórica de resistencia de les homosexuales. El valor de la selección implica la posibilidad de conocer las formas específicas de organización de una comunidad aunada por una identidad disidente en el marco de los estudios de la historia reciente. Es por ello que, en este primer apartado, se recorre muy escuetamente el intento por demostrar cómo las regulaciones estatales de la conducta sexual tienen larga data en Argentina. La realización de un análisis de cuestión, estableciendo un diálogo entre diferentes autores, permite el acercamiento a un primer marco político y legal que funcionó de base para el posicionamiento político, la lucha o incluso la represión de las identidades no-heterosexuales a lo largo de los años.

Esto me llevó a un segundo apartado, "El problema de la otredad militante", el cual se encuentra desdoblado. El primer sub-apartado se titula "La resistencia se resiste: los coqueteos del FLH con la izquierda nacional", y presenta la problemática de la recepción de estas identidades en el campo de la política más tradicional y, en consecuencia, los diferentes posicionamientos y respuestas, formas de organización o represión que han tenido las disidencias. En este sentido, el segundo sub-apartado condensa la respuesta del FLH entre los años 1973-1974 ante aquellos coqueteos que culminaron en derrota. La Revista Somos, principal órgano de prensa y difusión del Frente en este período fue fundamental para analizar esto. La utilización de los ejemplares N°1 (1973) y N°2 (1974), permite ver justamente el momento de repliegue

del Frente, momento donde las alianzas con las demás fuerzas políticas se agotan y se precisa pensar en la alternativa original. Consecuentemente, lo que las fuentes demuestran es la potencia de esta reflexión: fue esa misma negación y desvalorización a sus identidades, a su historia y a sus estrategias de lucha, lo que les permitió afirmar la posibilidad de su enunciación. Fue, entonces, la posibilidad de admitirse a sí mismes lo que cristalizó en las formas de nombramiento como trinchera: Somos demuestra la aparición de un discurso que proclama la emergencia del orgullo como respuesta política. Es la dialéctica entre la derrota y el orgullo lo que se configura como el corazón de la revista, y es por esta razón que trabajar con ella resulta por demás valioso para comprender a les sujetes del Frente de Liberación Homosexual en la década de 1970.

Este sub-apartado se titula “La resistencia enunciada: la Revista Somos y la construcción de una identidad política disidente”, y se engloba en un mismo apartado con el segmento anterior bajo el título “El problema de la otredad militante”, porque ambos tienen en común la problemática de la construcción de la otredad y, en consecuencia, de la identidad “nosotros”. A su vez permite reflexionar sobre las potencialidad y peligros (las formas de construir y destruir) a partir de ello.

El tercer apartado se centra en la motivación principal del trabajo: el asunto escolar. Recuperando la problemática de la vacancia en las currículas escolares respecto a estas formas de resistencia a estes agentes históriques, se contempló que la noción de derrota que aparece en la contemporaneidad de estes sujetes del pasado, también puede visualizarse en nuestra contemporaneidad. En este sentido, Trabajar en las escuelas desde la memoria nos permite transmitir estos legados, tradiciones y valores que no corresponden sólo al pasado. La intención de recuperar historias e identidades que pretendieron ser borradas nos permite ahondar en las formas de hacer dialogar el pasado y el presente: ¿Por qué se optó por invisibilizar a estes sujetes? ¿Por qué hoy podemos reconocerles como tales y por qué nos resulta relevante hacerlo? ¿por qué seguimos viendo a estes sujetes desde la carencia? ¿qué conexiones pueden hacerse entre nuestra contemporaneidad y la de elles? Además,

utilizar fuentes en las aulas favorece el pensamiento crítico e histórico, permite la identificación con les sujetes de estudio y traza vínculos intergeneracionales.

Para entramar estos lazos, se recuperaron cuatro fuentes de la Revista Somos. La selección intenta recuperar el carácter polifónico del artefacto de difusión: se visualizan la narración literaria, el formato panfletario, la poesía y el humor/ la sátira, formatos que dejan entrever los sentires, pasiones, agencias y, en consecuencia, formas de resistencia de les actores históriques. También demuestran el criterio autodefensivo del Frente y la manera en la que se forja el dispositivo del orgullo para reposicionar la derrota. Aparece la idea de sujetes oprimides al dejar de autodenominarse reprimides. En este sentido, el objetivo es reflexionar sobre la importancia de utilizar las fuentes directas del FLH dentro de las aulas de la escuela secundaria contribuyendo así a la visibilización de sujetes políticques de una parte de la historia, no solo para saldar la vacancia curricular del estudio de las resistencias al tercer peronismo, sino también para realizar un aporte a la transversalización de la ESI como derecho humano.

Conclusión

Líneas de continuidad:

Visibilizar las identidades del FLH y sus formas específicas de resistencia no corresponde únicamente a una tarea historiográfica, remite también a la construcción de un vínculo estrecho entre “un proyecto educativo democrático y la pedagogía de la memoria” (Adamoli, et al., p.7). En este sentido, en las aulas debe enseñarse sobre los Derechos humanos, pero, a su vez, debe afirmarse el respeto a los mismos. Enseñar sobre las identidades disidentes de Argentina es parte de esa tarea, puesto que corresponde también a la garantización de la Ley de Educación Sexual Integral desde la historia.

En este contexto tan desolador, donde todo consenso parece cuestionado, los 30.400, los derechos de las mujeres y disidencias sexuales, las responsabilidades de un Estado presente, y donde, además, la comunidad educativa se encuentra fuertemente bastardeada y desfinanciada hablar sobre el FLH y la ESI resulta por demás actual y necesario.

Este trabajo se encuentra aún activo y se corresponde con el objetivo inicial del proyecto de adscripción a la Docencia Universitaria en la cátedra Historia Argentina III de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), donde se planteó incorporar al cronograma de trabajos prácticos un eje de recursos bibliográficos ligados a un tema de interés seleccionado y convenido con el equipo docente de la cátedra. Por otro lado, y siendo actualmente una estudiante en condición de practicante, los aportes de la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia resultan verdaderamente significativos a la hora de pensar nuevas estrategias para incorporar estas temáticas en las aulas de manera situada y atenta a las problemáticas de les adolescentes actuales. El contexto de avanzada de discursos de odio y negacionismo en nuestra Argentina contemporánea nos presenta un desafío extra para pensar históricamente estos períodos y a estes sujetes, y en vistas de ello, es nuestra principal labor construir aulas y sociedades más democráticas y horizontales.

Por otro lado, la categoría de derrota presentada para analizar al FLH durante el tercer peronismo nos abre nuevas preguntas para pensar las relaciones entre el pasado y el presente: ¿les sujetes derrotades siempre lo fueron, o existen momentos históricos de excepción donde se ven victorioses?, ¿es posible pensar que dentro de las disidencias sexuales hubo/hay grupos “más derrotados” que otros?, ¿cómo se construyen grupos hegemónicos dentro de comunidades queer que son, por naturaleza, contrahegemónicos?, ¿qué recursos no históricos podrían aportar a la didáctica de la historia para pensar estos elementos en las aulas?

Referencias

Adamoli, M. C., Amoroso, I., Farías, M., Flachsland, C., Gerschfeld, D., Guerra, P., Kahan, E., Nagy, M. y Osuna, F. (2021). *El uso pedagógico de los archivos: Reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los derechos humanos*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/158107/el-uso-pedagogico-de-los-archivos-reflexiones-y-propuestas-p

Da Silva Catela, L. (2005). Formas de las memorias: Etnografías de las marcas, usos y reinterpretaciones de las memorias políticas en Argentina. En *Territorios en conflicto: ¿Por qué y para qué hacer patrimonio?* Editorial DIBAN.

Ghigliani, P. E., Lenci, M. L. y Schneider, A. M. (2023). *Historia Argentina III*. Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12769/pp.12769.pdf

Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Tomo II*. Paidós Educador.

Pittaluga, R. (2023). Hacia una historia crítica: Notas en torno a las tesis de Walter Benjamin. *Anuario, (39)*, ISSN 1853-8835.

Simonetto, P. (2017). *Entre la injuria y la revolución*. Universidad Nacional de Quilmes. https://ediciones.unq.edu.ar/472-entre-la-injuria-y-la-revolucion.html

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Devenires transfeministas en la formación de formadores del taller de género del Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas

Andrea Luciana Isabel Vega
capibaramiel@gmail.com
María Eugenia García
maru@mate.unlp.edu.ar
Antonio Sánchez
antoniovernyantonio@gmail.com
Dirección de Género y Diversidad
Facultad de Ciencias Exactas
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: educación popular, transfeminismos, ingreso.

Objetivos y encuadre

En este trabajo queremos narrar el proceso de Formación para talleristas y afines del Taller de género del Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas que tuvo lugar en el año 2023. En ese año invitamos desde la Dirección de Género y Diversidad de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP a una capacitación de género destinada a

les coordinadores del curso de Ingreso, con un abordaje centrado en las pedagogías feministas y desde la Educación Popular.

Cabe contar que la experiencia de dar talleres de género en el ingreso surgió como una inquietud del Espacio Pedagogico en el año 2017, en los años en los que asambleas feministas, Ni una menos y la pelea por conseguir el derecho al aborto legal seguro y gratuito estaban en crecida constante. La dinámica construida a lo largo de los años nos hace llevarlos a cabo de manera semi rentada entre la dirección y un grupo constante de estudiantes avanzados y docentes con los que construimos la planificación y la llevamos adelante. También cabe decir que el número de ingresantes por año ronda las mil personas y que dicho taller se desarrolla en una jornada entera de cursado, es decir 4 horas reloj.

Transcurridos varios años de realización y a partir de una lectura de coyuntura planeamos esta formación, que tenía como propósito poner en debate sobre qué genealogías feministas construimos desde los espacios de gestión en género y diversidad en las universidades, así como analizar nuestros propios devenires transfeministas, tejiendo afectos y formación política con quienes nos acompañan año a año en una misma trama.

Tanto los talleres que sostenemos para ingresantes, así como también los que planificamos para la comunidad entera de nuestra Facultad, los pensamos desde la Educación Popular, no como una herramienta que provee dinámicas que nos acercan al debate, sí no como el paradigma pedagógico desde el que miramos y construimos saberes y sentidos en esta realidad.

Desarrollo

En el debate plenario de planificación anual de nuestra Dirección que realizamos al comienzo del ciclo lectivo 2023 y producto de la sistematización de las experiencias de aprendizajes, en particular del taller de género del Curso de Ingreso, encontramos ciertos cruces y debates contemporáneos, que merecían un espacio de discusión y

un intercambio profundo. Por un lado, nos interesaba sumar miradas y ampliar las posibilidades de diálogo entre la Dirección de Géneros y les estudiantes -formadores que desde hace varios años vienen acompañando el ciclo de ingreso- así como también la necesidad de profundizar en una perspectiva transfeminista y decolonial. Nuestra inquietud se ensanchaba al encontrarnos en un contexto donde el ganador de las PASO había sido Milei y ya se respiraba un clima hostil hacia nuestros derechos. Estos ejes fueron rectores de la búsqueda de bibliografía y de planificación de nuestros encuentros.

Entendiendo a la Educación Popular como paradigma, que ayuda a generar un intercambio de saberes que garantice la horizontalidad y la transversalidad del conocimiento, planificamos tres encuentros con intervalos de un mes entre ellos, en los que tramamos debate político, lectura de coyuntura y apapache colectivo, teniendo como horizonte llegar a los talleres de género del ingreso con un buen posicionamiento colectivo. A principio de ese año, por un lado, avizoramos el creciente discurso antiderechos y de ultraderecha, y por otro, muy bajos los ánimos de insurrección que habíamos respirado en los años 2015-2019, además de un movimiento feminista atomizado casi por completo.

En los mails de invitación enviados en junio los mencionabamos de esta manera:

“Los feminismos y transfeminismos nos encontramos fuertemente amenazados por discursos que acarrean dejos coloniales y punitivistas sobre nuestras formas de vida y de existencia”.

En base a estos sentires y al balance interno que veníamos haciendo definimos los objetivos para esa formación:

- Aportar herramientas pedagógicas para el desarrollo de aprendizajes significativos en temáticas de diversidad sexual y de género.
- Profundizar debates en torno a la relacion de ciencia y género desde una epistemología feminista decolonial.

- Construir una estrategia de educación popular con perspectiva de género situada
- Evidenciar escenarios temidos y reconocer las buenas prácticas de intervención ante posibles sucesos desencadenantes de angustia o violencias.

Y los siguientes ejes de abordaje:

- Eje transversal: Soberanía de nuestros cuerpos y de nuestros territorios.
- Contexto: Las nuevas derechas, pink washing , institucionalización del feminismo.
- Género, Ciencia y Racismo.
- Ecocidio: ¿A qué nos podemos acostumbrar?

Con esos objetivos y explicitando esos ejes de abordaje fuimos a compartir con quienes coordinan los talleres de ingreso. Para ello convocamos a una primera instancia de reunión virtual el 12/7 en el que les explicitamos los propósitos de la formación y les pedimos que nos compartan inquietudes y cuáles eran sus necesidades.

En el primer encuentro presencial tomamos en cuenta nuestros objetivos como así también las sugerencias e inquietudes que fueron vertiendo en el encuentro virtual les compañeres, al encontrarnos dimos un primer espacio de introspección individual en el que pudiera emerger el malestar, para luego retomarlo al final del taller. Generamos un espacio en ronda en silencio, quietud y pregunta individual para luego hacerlo colectivo. Si bien la pregunta fue ¿cómo llegué al taller y cómo me siento en este contexto? apuntaba a remover las sensaciones internas, esa pregunta se realizó en ronda y con la contención necesaria para que aflore lo que sea preciso exteriorizar. Con la pauta de escribirlo para darle materialidad en el presente, pero a su vez una pausa para compartirla luego de finalizar los debates.

Ese primer momento está pensado como la antesala del taller, luego una presentación tanto de lxs participantes, así como también la estructura de lo planificado, para que nada sea sorpresa y todes vayamos sabiendo que es lo que está planificado. Para empezar el intercambio pensamos en un caldeamiento de las sintonías en el que se van encontrando con quienes tienen cosas en común a modo de saludo.

Luego de este primer intercambio pasamos a trabajar en grupo sobre la base de un texto de Claudia Korol *Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones*, otro de Lorena Cabnal sobre feminismos comunitarios y un audio de Cesar Gonzalez en el que analiza el triunfo de Milei en las Pasos del 2023.

En la actividad les acercamos fragmentos y preguntas de los textos para que lean y debatan:

¿Cómo hacemos dialogar las miradas desde los distintos feminismos para colectivizar esta lucha?

Planteamos una actividad final del taller en el que hagan carteles para llevar a una manifestación que entrecruce todas las luchas con las conectamos ese día. Construir frases colectivas que potencien esas batallas.

De a uno pasan los grupos al frente y muestran las pancartas. Miramos las pancartas y compartimos lo que vemos, cada grupo cuenta y vamos reconstruyendo los debates y aportando nuevas miradas.

Las producciones de frases fue la siguiente:

1. Agradecer a la naturaleza, crear comunidad, exigir a los gobiernos.

2. Recuperemos la política.

3. ¿Culpa o placer? ¡que no te caguen! Estamos como el culo, ¡queremos vivir como se nos canta el culo!

4. No queremos más esta humanidad, puentes trans-fronteras: Sostener y levantar derechos conquistados. Dialogar con la diferencia. ¿Qué privilegios estás dispuesto a perder?

Buscamos el papel que escribimos al inicio y nos ubicamos en algún lugar cómodes en ronda. En este otro momento de introspección, cerramos los ojos, percibimos, sentimos, ¿Cómo me sentí en el taller y cómo me voy?

Del otro lado del papel, escribimos en una palabra o una oración lo que sentimos. Hacemos un avión con papel y lo tiramos al centro. Agarramos otro y hacemos una ronda de lectura. Allí al azar fuimos compartiendo y poniendo en común. Entonces el papel que en un inicio escribimos con inquietudes y dolores muy grandes acerca de la coyuntura política y la falta casi total de colectividad; al final del taller nuestro cuerpo ha recordado la potencia de ser colectivo de lucha y las sensaciones que se expresan son vitales y alegres.

> La relación de la propuesta de educación popular con la construcción grupal tiene por lo menos dos sentidos. Uno relacionado directamente con el objetivo político de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, que es transformar de manera revolucionaria nuestras sociedades. (...). Sujetos colectivos que se constituyen a sí mismos en la praxis de transformar la vida y de pensar esas transformaciones. El otro sentido tiene que ver con el hacer pedagógico. Con la experiencia, y el aporte de miradas como(...)producen dolores, angustias, alegrías, emociones, y que el tránsito por estos estados es necesario compartirlo.

El grupo es fundamental en los procesos pedagógicos para identificar los obstáculos epistemológicos, para intentar superarlos, y para que el diálogo desde diferentes perspectivas nos permita enriquecer el conocimiento, y nos sostenga en nuestras posibles caídas o dificultades para atravesar ese proceso" (Korol,2015, p. 140).

El segundo encuentro fue pensado para trabajar y dialogar sobre las situaciones que nos encontramos en el aula en el momento de dar los talleres. Poder dar cuenta de los obstáculos, de los miedos y las posibles respuestas en este nuevo escenario reaccionario en el que nos encontrábamos casi que por primera vez. Así como también compartir lecturas y perspectivas transfeministas.

Empezamos pensando el ¿Por qué trabajamos con la educación popular?

para pensar las herramientas disponibles o a construir en la coordinación de los talleres del Ingreso de género, reflexionando sobre el rol propio en lo colectivo (para quienes nunca participaron invitarles a imaginar).

Realizamos una dinámica que pasamos a relatar ya que nos parece interesante y novedosa. Dinámica para poner el cuerpo: Esta dinámica es un juego colaborativo, el objetivo es que ganemos todxs. Comenzamos una ronda. Marcar el piso con una tiza, nos observamos con el que está al lado, a la izquierda y a la derecha y es importante retener esa información. En un segundo momento comenzamos a caminar dentro del círculo marcado al principio y al ritmo de la música para todas las direcciones, Cuando se detiene la música, paramos todxs. Nunca dejamos de mirarnos con los cuerpos que están con nosotres. Detenemos la música y con ella detenemos los cuerpos en el lugar donde quedamos. Nos quedamos y sin mover los pies del lugar y nos damos la mano izq con la persona que teníamos a la izq y la derecha con la persona de la derecha. Acá es importante no moverse demasiado de lugar. Quedamos “Enredades” y sin soltarnos las manos nunca tenemos que volver a formar una ronda igual a la que formamos al principio del juego: Poner en práctica el diálogo y la escucha.

Reflexionamos sobre lo sucedido: ¿Quién coordinó más, quien sólo escuchó? Para comentar:

Moverse, jugar e involucrar el cuerpo pueden ser formas de habitar los procesos de aprendizaje colectivo. Cuerpo y pensamiento no están separados, cuando aprende uno, también aprende el otro. “Otro aspecto fundamental para rehacer la experiencia

política pedagógica que aporta la educación popular es la integración de la dimensión lúdica. Lejos de los modos con que se banaliza el lugar de las dinámicas vivenciales en la educación popular, reduciendo su objetivo a "hacer una educación más entretenida", lo que se intenta desde nuestra mirada es incorporar en los procesos de enseñanza aprendizaje el conjunto de los sentidos, y no sólo aproximarnos al conocimiento por la vía de la racionalidad. Sabernos y re-conocernos como seres sentipensantes nos permite asumir en la lucha revolucionaria sentires tan esenciales como la alegría, la rabia, la indignación, la sed y el hambre de justicia; y a través de sucesivas aproximaciones sensibles / racionales, el conocimiento y la acción transformadora pueden resultar y resultan más profundos, complejos, y más integrales" (Korol, 2015, p. 136)

Luego leímos un fragmento de Travesti. Una teoría lo suficientemente buena- Marlene Wayar y debatimos acerca de los aportes sustanciales de las travestis a la teoría-práctica feminista.

"Entonces, yo quiero hacer de la venganza algo posible, como tú lo venías diciendo, que sea una sublimación. Quiero hacer de la venganza una sublimación porque ciertamente no me puedo convertir en los asesinos que critico, pero la palabra... que la palabra sea mi venganza, que el develar dónde está la mentira... y creo que podría ser nuestra posibilidad como travestis. Ahora el aporte travesti podría ser: "Eso es para la verdad" (Marlene Wayar, 2018, p. 42).

Como última actividad tuvimos una puesta en común:

Collage poético- político para talleristas del futuro.

Ejercicio de resonancias: Construimos un fanzine para el futuro capacitadorx. Poner en el medio 6 papeles de afiche plegados que estarán preparados previamente. entre todes vamos escribiendo o dibujando las frases que le resuenen de lo leído. Con el que se fue creando en vivo fanzine para futuros talleristas. También pegamos con cinta y collage todos los apuntes de las resoluciones de las actividades grupales, y cosas que recuerdo del taller que me servirá de soporte en los próximos talleres.

Conclusión

La Educación Popular se propone el desarrollo de estrategias para reforzar la comunidad; específicamente la comunicación y la organización política de sectores populares. Construye sujetos, conciencia, cuerpos con protagonismo social y político.

> Desafiando estas lógicas, la educación popular que proponemos, convierte el proceso pedagógico en aventura, en la que educadorxs y educandxs se embarcan en travesías que se atreven a aprender y aprehender el mundo sin un resultado previsible, dispuestxs a navegar en las tormentas que significa este diálogo y estas indagaciones. Son andares en los que hay posibles –y en algunos casos necesarias– crisis, naufragios, y en las que vamos encontrando las formas de sobrevivir, siempre que podamos colocar como dato central el hacer colectivo. (Korol, 2015, p. 146).

En aquel contexto de extrema desazón y desesperanza política pudimos hacer y habitar un espacio de creación colectiva, pasando por compartir los dolores, las preguntas y también bocetando respuestas colectivas a los discursos y prácticas de odio.

Referencias

Cruz, D. (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: Mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, (3), 88–107.

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías: Revista de Educación, 4*(7), 132–153.

Wayar, M. (2018). *Travesti: Una teoría lo suficientemente buena*. Muchas Nueces.

Eje temático 5
Educación, formación y curricularización
de la perspectiva de género y sexualidades.

Movimientos posibles para la inclusión de la perspectiva de género en las curriculas universitarias

María Laura Viscardi
mlviscardi@gmail.com
María de las Mercedes Utrera
mmercedesutrera@gmail.com
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: curriculum, práctica docente, perspectiva de género, producción de conocimiento.

Objetivos y encuadre

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar en torno al diseño de la propuesta pedagógica de la materia Intervención Social I de la Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riesgo (TGCR) de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de La Plata con perspectiva de género.

La enseñanza en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales

en que dichas prácticas se producen. Partimos de entender a la enseñanza como una práctica social que se genera en un tiempo y espacio concretos, es decir, que es históricamente situada. Se trata de una actividad intencional que pone en juego, según Gloria Edelstein (2014) un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad en las prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas con les estudiantes y que remite no sólo al ámbito circunscripto de la clase sino simultáneamente a lo institucional y a la dimensión social más amplia, lo que da cuenta de su complejidad.

Diseñar un currículum con perspectiva de género nos obliga a reflexionar en torno a cómo comprendemos los procesos de enseñanza aprendizaje, la práctica docente, la producción de conocimiento crítico, los contenidos específicos a trabajar y los diálogos que se habilitan con, y entre, les estudiantes. Nos proponemos compartir algunas dimensiones que (nos) tensionamos, (nos) interrogamos y en las que promovimos movimientos a fin de superar la construcción social e histórica, patriarcal, androcéntrica, cisheteronormativa y colonial que se reproduce en el currículum de las materias universitarias.

Desarrollo

La materia Intervención Social I corresponde al segundo año de la TGCR de la FTS. La misma se propone fortalecer la formación de les técniques a través de la construcción de estrategias de intervención social desde una perspectiva crítica para el abordaje comunitario de la gestión del riesgo y de la producción de conocimientos para el diseño y ejecución de diagnósticos sociales y de planes de contingencia local, que contemplen la perspectiva de género como eje transversal en la etapa de diseño y ejecución de propuestas.

La carrera se inició en la FTS en el año 2020 por lo cual la materia se encuentra en su cuarto año de desarrollo y esto nos puso frente al desafío de diseñar una propuesta pedagógica sin antecedentes.

Los programas de enseñanza sostienen Attardos y otres autores constituyen el discurso instruccional elaborado por docentes y dirigido a estudiantes. “Representan una selección cultural arbitraria dentro de un universo posible, en este sentido ponen de manifiesto con el recorte realizado determinadas visiones del mundo. Los programas son regulados por los planes de estudio de las carreras en las que están insertos y al mismo tiempo son reguladores de la acción en tanto explicitan las perspectivas y opciones de les docentes para el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, los programas pueden adoptar un determinado enfoque o mostrar cierta actualización temática o bibliográfica. Ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (currículum nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas” (2020, p. 25).

Viviana Seoane, propone “siguiendo a Lopes Louro (2012), desconfiar por un momento del currículum y a preguntarnos cómo podemos sobrepasar sus límites para incluir a les negades por la historia, la cultura, la educación incorporando una perspectiva de género y DDHH para romper con posicionamientos binarios y excluyentes sobre los géneros y las sexualidades, y para desestabilizar las certezas naturalizadas sobre las que reposan nuestras prácticas docentes” (2021, p. 45).

Para desestabilizar estas certezas, iniciamos principalmente, lo que dimos en llamar tres movimientos.

Primer movimiento: El campo de lo disciplinar como espacio en disputa y la perspectiva de género.

Entender a la intervención social desde una perspectiva crítica, implica reconocer su importancia como espacio en el que se producen muchas de las tensiones que competen a las transformaciones del Estado, del mundo social y de los sujetos en su calidad de ciudadanos.

La relación género, territorio e intervención nos permite desentrañar las conceptualizaciones, significados y representaciones que en estos espacios se

construyen incorporando las dimensiones económica y política, como también la cultural, las subjetividades y el entramado socio-comunitario.

Son interesantes los aportes por un lado de Ruth Zurbriggen (2013) que explica que ninguna perspectiva que se pretenda crítica o post–crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidades corporizadas, generizadas, sexualizadas, racializadas y poder, teorizadas por esos análisis. El currículo es, entre otras cosas, un artefacto que plasma y produce estas relaciones.

A su vez, Blas Radi (2014) advierte que la reducción de nuestro horizonte de intervención práctica a la adición de la perspectiva de géneros en cuanto tema tiene consecuencias y señala entre ellas la responsabilidad de que se incorporen como tema a la currícula "diluyendo el activismo y la reducción de estos problemas a un eje temático como un fin en sí mismo y no como medio para otra cosa – es decir, no como una herramienta contra las formas de opresión y en favor de condiciones de vida más satisfactorias para las poblaciones a las que ese conocimiento se refiere" (Radi, 2014, p. 3).

Sumar la perspectiva situacional e interseccional a la intervención nos ubica frente a la centralidad del sujete, sus necesidades y las tramas sociales que se construyen en los territorios reproduciendo desigualdades o propiciando prácticas de ampliación de derechos. También nos permite desmantelar la existencia de un sujeto único y visibilizar cómo se articulan género, edad, clase social y etnia y desnaturalizar las relaciones sociales que construyen subalternidad en cada comunidad particular. Para ello se abordan los activismos ecofeministas de diferentes colectivos indígenas en América Latina a través de los fundamentos del feminismo comunitario, la vinculación entre ecología y feminismo y la defensa de las mujeres activistas de su cuerpo-territorio y su territorio-tierra como base necesaria para el desarrollo de un medio ambiente sostenible.

En este sentido la incorporación de la perspectiva de género a la GCR, como contenido y como atravesamiento de la intervención nos permite promover en les

estudiantes la problematización de las realidades que sostienen las relaciones asimétricas entre los géneros: heterosexual, patriarcal, cisexista., identificar el impacto diferencial de los riesgos y las vulnerabilidades, y complejizar el entramado de relaciones sociales de dominación que adquieren expresiones concretas en la producción y reproducción de las violencias.

Segundo movimiento: Saberes de género, bibliografía y perspectiva de género

Es interesante revisar la bibliografía desde la dimensión planteada por Diana Maffía, de autoridad epistémica, que desde el feminismo significa discutir el tradicional concepto de autoridad basado en un autor o en un texto, que nos viene desde el medioevo. Aunque la modernidad va a rechazar esa autoridad dogmática para organizar las comunidades científicas sobre fundamentos experimentales, vigilados intersubjetivamente, la condición patriarcal y androcéntrica se mantiene intacta.

El androcentrismo, explica Campagnoli, es una mirada que permea la producción de conocimiento, así como el imaginario colectivo, ya que moldea la estructura misma del lenguaje y sus reglas gramaticales, lo que tiende a ocultar la totalidad de las mujeres y de los varones no hegemónicos, junto con, como analizaremos más adelante, otras identidades de género. (2025:76) Este mecanismo se completa con otro, la citacionalidad metodológica. Como señala la investigadora feminista Sara Ahmed (2014) la citacionalidad es otra forma de relacionalidad académica. El hombre blanco se reproduce en una relación citacional, varones blancos que citan a otros varones blancos.

Este movimiento se orientó a tomar la decisión de incluir textos escritos por mujeres, que hablan del territorio (Arancibia, 2029; Arias, 2023), de la intervención (Arancibia, 2028; Arito, 2017) de género y ambientalismo (Busconi, 2017; Fraser, 2023; Escurra y Rosso, 2020).

Habilitar otros saberes, entonces (en particular, pero no exclusivamente, los producidos por las mujeres) implica primero habilitar las experiencias de los sujetos subalternizados frente a la constante desmentida o silenciamiento de los saberes

oficiales. Y también una disputa, que se entrelaza con el movimiento anterior, de traer otras voces, al campo masculinizado de la GCR que refuerza un "sistema de creencias que opera como mecanismo de ocultamiento del sexismo, como invisibilización de la producción literaria, crítica y epistemológica de las mujeres que instala, en la lógica de los saberes legitimados por la episteme hegemónica, un universal masculino, y la preponderancia de los varones como escritores y críticos literarios". (Sardi: 2028:6)

Tercer movimiento: la producción de conocimiento, los saberes locales y la perspectiva de género

Si enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción, generando en les estudiantes la capacidad reflexiva, ofreciendo la posibilidad de pensar más allá de lo establecido surge el interrogante en torno a qué construcciones y cómo se asumen les estudiantes en tanto productores/as de saberes y conocimiento.

Este movimiento nos interpeló principalmente en dos dimensiones, la recuperación de los saberes locales generalmente subalternizadas, silenciadas por el saber académico. Como nos aporta Palermo (2014) tomamos "saberes plurales" para designar, y recuperar, conocimientos y experiencias desacreditados en su valor epistemológicos.

Este movimiento nos convoca al tema del lenguaje, pero no solo desde la posibilidad de superar el binarismo sino en tanto identificar las cosmovisiones sexo genéricas que sostienen el orden patriarcal presentando como naturales y ahistóricas las jerarquías y opresiones. "…los estilos de los que nos servimos no son en absoluto una elección consciente. Además, ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros. Aprender las reglas que rigen el discurso inteligible es imbuirse del lenguaje normalizado" (Butler, 2013).

Al respecto, Butler advierte que todo esto solo existe dentro de un marco cultural que los significa y que "la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de

diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas" (2008, p. 17).

En este movimiento se decidió la utilización de un lenguaje no sexista como intencionalidad política para superar el uso binario varón/mujer que invisibiliza otras identidades de género no binarias.

Conclusión

En este recorrido compartimos algunas de las decisiones centrales asumidas en la propuesta pedagógica de la materia Intervención Social I para incorporar la perspectiva de género con el objetivo de reflexionar acerca de la intervención social desde un conjunto de perspectivas teóricas críticas con un posicionamiento ético-político emancipatorio.

A partir de la noción de movimiento quisimos dar cuenta de un proceso inacabado, que ocurre en múltiples sentidos y produce avances, retrocesos, giros, saltos y tropiezos, singulares y colectivos, a veces visible y explícito, otros sutil y apenas perceptible.

El modelo neoliberal está compuesto por un conjunto de proyectos y dinámicas específicas pero que se interseccionan: el proyecto capitalista-extractivista, las lógicas patriarcales y colonialistas. El análisis pretende desde la propia implicancia docente problematizar, volver la mirada, ampliar los análisis, reconocer que la perspectiva de género situada e interseccional no se agota en la introducción de un tema o de un material bibliográfico.

Ruth Zurbriggen (2013) advierte que una perspectiva crítica del currículo que dejase de examinar esas dimensiones constituiría una postura bastante limitada y limitante; por el contrario, la perspectiva de género transfeminista e interseccional nos ofrece un mapa mucho más complejo de las relaciones sociales de dominación que aquel

que nos habían proporcionado anteriormente las teorías críticas, con su énfasis casi exclusivo en la clase social.

También nos propone que no alcanza con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien construidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen consciente o inconscientemente, cómo se enseña, qué modelos pedagógico-didácticos se ponen en acto; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente género; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

La propuesta pedagógica que diseñamos intenta a su vez, y centralmente, propiciar prácticas docentes emancipatorias y dialógicas. ¿Qué imaginarios en torno al género habilitamos desde las prácticas docentes?, ¿Qué cuerpos e identidades permite imaginar la producción de conocimiento heteronormativa y cuáles invisibiliza?, ¿Cómo nos descolonizamos de las lecturas académicas hegemónicas? ¿Cuáles son los lugares subalternos que invisibilizamos a través del currículum? Interrogantes que nos habilitan otros y múltiples movimientos posibles.

Referencias

Ahmed, S. (2014, 4 de noviembre). Hombre blanco. *Feminist Killjoys*. https://feministkilljoys.com/2014/11/04/white-men/

Attardo, C. [et al.]. (2020). *Apuntes sobre género en currículas e investigación* (1.ª ed., Cuadernos feministas para la transversalización, 2). UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Butler, J. (2013). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Campagnoli, M. A. (2015). ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. UNSAM Edita.

Edelstein, G. (2014, mayo). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Política Universitaria*, (1). Instituto de Estudios y Capacitación, CONADU. https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf

Maffia, D. (s. f.). Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires.

Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.

Propuesta pedagógica de la materia Intervención Social I: Año 2025. (2025). Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riesgo, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Profesora titular: María Laura Viscardi.

Radi, B. (2014). Sobre la perspectiva de géneros en la universidad. Participación en el panel *Educación y sexismo en la formación universitaria*, Jornadas Degenerando, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sardi, V. (2027). Presencias y omisiones: Sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género. En *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres*, 24–27 de julio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10595/ev.10595.pdf

Seoane, V. (2021). Los feminismos y la currícula universitaria: Su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica. En V. Cruz, M. N. López y C. Luquet (Coords.), *Transversalizar la perspectiva de género: Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (1.ª ed.). EDULP.

Zurbriggen, R. (2013). *Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente: Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades*.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | 6

Movimientos sociales, debates, estrategias *(trans)*feministas y universidad pública

EJE | 7

Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 6
Movimientos sociales, debates, estrategias (trans)feministas y universidad pública.

El rol de las trabajadoras Nodocentes de ATULP en la construcción de una universidad feminista

Yanina Beatriz López
Juliana Ruscitti
Magdalena Pascuali
secgeneros.atulp@gmail.com
ATULP

Palabras claves: sindicalismo nodocente, ATULP, política de género, universidad feminista, género y trabajo, perspectiva de género, luchas feministas, organización sindical.

Objetivos y encuadre

Este trabajo tiene por objetivo analizar el rol del sindicato Nodocente ATULP en los procesos de transformación hacia una universidad feminista en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), entendiendo a la organización sindical como un puente entre las luchas feministas territoriales y las disputas internas dentro de la institución.

Ser parte del reconocimiento que el movimiento feminista ha logrado, a través de hitos como el Día Internacional de la Mujer Trabajadora (8M), el "Ni Una Menos", y la Marea Verde, irrumpir en distintos espacios de poder y transformar agendas, discursos y prácticas. Estas expresiones no sólo se han manifestado en las calles, sino que han penetrado las estructuras universitarias gracias a la militancia sostenida de todos los sectores que la conforman, pero particularmente de las trabajadoras organizadas. En este sentido, las acciones dentro de ATULP se inscriben en un proceso más amplio de disputa política, cultural y social, que articula el mundo del trabajo con el horizonte de la justicia de género.

Desde un enfoque que reconoce la persistencia de estructuras patriarcales en las universidades públicas —incluso en aquellas que producen conocimiento crítico—, se propone visibilizar la acción de las trabajadoras Nodocentes como sujetas políticas activas que disputan sentidos y derechos, en articulación con organizaciones sindicales, feministas y populares del territorio.

Desarrollo

La irrupción feminista en el interior del sindicalismo Nodocente

La consigna "Ni una menos", que emergió como un grito colectivo contra los femicidios en junio de 2015, marcó un antes y un después en el movimiento feminista argentino. Este hito no solo movilizó a la sociedad en su conjunto, sino que también provocó una transformación en el interior de los espacios sindicales, incluyendo a las trabajadoras Nodocentes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). No obstante, ya en 2014 la agenda feminista en ATULP comenzó a gestarse con el primer Encuentro de Género y Sindicalismo que fuera impulsado por la Secretaría de Juventud del Sindicato. Como señala Claudia Korol (2016), "hay un movimiento de conciencia histórica que crece, se encuerpa desde la memoria y cambia la vida cotidiana de las personas", y es en esa línea donde se inscribe la creciente

participación de las compañeras en los espacios gremiales desde una perspectiva de género.

Desde entonces, las trabajadoras Nodocentes han sido protagonistas de una serie de acciones colectivas, como el Paro Internacional de Mujeres del 8 de marzo de 2017 —bajo la consigna "Nosotras movemos el mundo, nosotras lo paramos"— que introdujo en el ámbito gremial una herramienta tradicionalmente obrera como el paro, pero desde una perspectiva feminista. Esta articulación entre lucha de clases y lucha de géneros no estuvo exenta de tensiones. Como advierte Silvia Federici (2010), "el paro es una herramienta de confrontación de clase, y no de cualquier clase: de la clase trabajadora", pero las mujeres feministas lo resignifican al incorporar el trabajo no remunerado del hogar como parte de esa explotación. En este proceso, la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN) jugó un rol importante al legitimar y acompañar las iniciativas impulsadas por compañeras Nodocentes organizadas, marcando una apertura hacia una agenda de género dentro de la estructura sindical nacional.

En el caso de ATULP, este proceso fue inicialmente resistido por algunos sectores, que no comprendían la legitimidad de una huelga llevada adelante solo por mujeres. Con el paso del tiempo, la masiva ausencia de compañeras en los lugares de trabajo

y su creciente organización visibilizaron no solo su aporte cotidiano, sino también su capacidad de incidir en las decisiones. Esta apropiación de herramientas tradicionales del sindicalismo desde una perspectiva de género es clave para transformar las formas de hacer política sindical.

Feminismo sindical y praxis territorial: la dimensión colectiva de la lucha

La creciente participación de trabajadoras Nodocentes en espacios como los Plenarios de Mujeres de la CGT Regional La Plata es otra muestra del modo en que el feminismo se encarna en lo gremial y lo territorial. En el Primer Plenario de Mujeres, realizado en 2023 en el campo recreativo de SOSBA Ensenada, se reunieron más de 400 compañeras para debatir una agenda común. El documento final puso el foco en

la necesidad de políticas públicas con perspectiva de género, destacando que, sin un Estado presente, sin igualdad de derechos laborales, políticos y sindicales, no hay verdadera igualdad posible. Estas jornadas de encuentro permitieron ampliar horizontes de lucha y construir alianzas con trabajadoras de otros sectores.

El Segundo Plenario, también con gran participación Nodocente, reafirmó esta línea. Allí se debatió sobre la crisis del movimiento obrero, la reforma laboral, las tareas de cuidado y la necesidad de afianzar el compromiso con la justicia social y la equidad de género. El intercambio de experiencias se convirtió en un insumo fundamental para el abordaje de problemáticas comunes y para fortalecer la unidad sindical desde una perspectiva feminista.

Esta dimensión territorial y articuladora del feminismo Nodocente se vincula con lo que Sabrina Lanza (2021) identifica como una "politización feminista del hacer sindical", que no solo interpela al gremio como estructura, sino también a las subjetividades que lo componen. La praxis feminista, en este sentido, desborda los marcos tradicionales de la acción sindical y se proyecta como una estrategia transformadora en lo social y lo político.

En este sentido, es relevante destacar que el feminismo no ingresa al sindicalismo como una demanda externa o sectorial, sino que emerge desde adentro, como expresión de una conflictividad que atraviesa la vida laboral, gremial y personal de las trabajadoras. La articulación entre los feminismos y el sindicalismo Nodocente se da no solo en el marco de las instituciones universitarias, sino también en los espacios territoriales y federales, construyendo una praxis común que interroga los modelos de representación, producción y organización sindical.

Las trabajadoras Nodocentes participan también activa y localmente en la organización de actividades de visibilización y denuncia en fechas clave como el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, organizando intervenciones públicas, actividades y jornadas que articulan lo gremial con lo comunitario. Estas acciones refuerzan el carácter colectivo y territorial de la

praxis feminista, reafirmando que el sindicato no se limita a lo estrictamente laboral, sino que es un actor clave en la disputa por los sentidos y derechos en todos los ámbitos de la vida.

Universidad y género: institucionalización y disputas

Las universidades no están exentas de reproducir estructuras patriarcales. Los techos de cristal, la violencia por razones de género y la escasa representación de mujeres y disidencias en puestos de decisión son ejemplos de esto. La UNLP no es ajena a este fenómeno, y por ello se vuelve urgente extender la perspectiva de género a todos los niveles institucionales: formación, diseño de políticas, representación gremial y sindicalismo Nodocente.

En las últimas décadas, los estudios de género y el trabajo de las áreas de género universitarias y sindicales han logrado visibilizar desigualdades y proponer medidas concretas para revertirlas. No obstante, como advierte Ana Laura Rodríguez Gustá (2015), la institucionalización de la perspectiva de género no siempre garantiza transformaciones estructurales, y puede incluso coexistir con prácticas patriarcales arraigadas. Por eso, es fundamental que el feminismo en la universidad no se limite a lo institucional, sino que se sostenga en prácticas colectivas, sindicales y territoriales.

En este sentido, ATULP ha articulado activamente con dos herramientas fundamentales impulsadas por la UNLP. Por un lado, su participación en la implementación de la Ley Micaela no se limita a una adhesión formal, sino que promueve una estrategia situada de formación para el claustro Nodocente, que incluye talleres de masculinidades y capacitaciones que salen de la lógica academicista tradicional. Por otro lado, la articulación con el Programa contra la Violencia de Género de la UNLP y su Protocolo de actuación ha sido clave para el tratamiento de situaciones de violencia por razones de género que atraviesan a trabajadoras y trabajadores Nodocentes. Los espacios de género dentro de ATULP cumplen un rol fundamental en el acompañamiento, orientación y seguimiento de

estos casos, garantizando una intervención sindical comprometida y con perspectiva de derechos.

Como señala Rita Segato (2016), "la violencia es un mecanismo estructural que permite la reproducción de las desigualdades de género, al mismo tiempo que sostiene y legitima el sistema de dominación patriarcal". Esta reflexión es clave para entender cómo las violencias por razones de género se perpetúan dentro de las organizaciones y la necesidad de una articulación estratégica para erradicarlas.

Marea verde, aborto legal y sindicalismo feminista: la masificación de una agenda política

Uno de los momentos de mayor masividad del feminismo en Argentina fue la llamada "Marea Verde", con la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito como núcleo articulador. En el sindicalismo fué una discusión que, al igual que en el resto de la sociedad, generó tensiones y hasta amenazas de rupturas en muchos sectores. Los sindicatos tienen la particularidad de representar a la totalidad de trabajadores y trabajadoras lo que significa que la organización es en su naturaleza heterogénea. A pesar de eso, desde ATULP, las trabajadoras organizadas participaron activamente en pañuelazos, movilizaciones y debates públicos, especialmente a partir del 28 de septiembre de 2017 y durante todo el año 2018, cuando se produjo por primera vez el debate parlamentario por la legalización del aborto.

Este proceso masivo e intergeneracional permitió construir alianzas con sectores que hasta entonces no estaban politizados en clave feminista, como organizaciones barriales, sindicatos, clubes, colegios. Fue un momento de efervescencia y transversalidad, en el que la agenda del feminismo ingresó con fuerza a los sindicatos. Las trabajadoras Nodocentes, muchas de ellas con trayectorias en la militancia sindical, encontraron en la Campaña un espacio para articular lo laboral, lo político y lo corporal como territorios de disputa.

La aprobación de la Ley 27.610 en diciembre de 2020 fue un hito que marcó una victoria colectiva, celebrada también en el Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias de San Luis. Allí, una delegación de trabajadoras Nodocentes de distintas dependencias de la UNLP participó de manera activa gracias a la organización de la FATUN (Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales) , lo que permitió no solo visibilizar las demandas propias del sector, sino también construir redes con compañeras de Universidades Nacionales de todo el país. Esta experiencia, profundamente enriquecedora, permitió intercambiar estrategias, relatos y desafíos en torno a la agenda feminista desde una perspectiva sindical y federal. Tal articulación refuerza el carácter colectivo del feminismo Nodocente y subraya el valor político de estos espacios de encuentro para fortalecer la unidad gremial en clave de género.

En palabras de Rodríguez Gustá (2015), "los feminismos universitarios tensionan las formas tradicionales de la política, incorporando agendas de cuidado, derechos reproductivos y relaciones horizontales que interpelan tanto a la academia como al sindicalismo". Esta cita sintetiza el modo en que los feminismos Nodocentes se ubican hoy en el centro de una disputa por el sentido del trabajo, del Estado y de la universidad

Conclusiones

La organización sindical Nodocente ha sido fundamental para introducir la perspectiva de género en el ámbito universitario, funcionando como un puente entre las luchas feministas externas y las transformaciones dentro de la propia Universidad. Las trabajadoras organizadas en ATULP han logrado transformar la agenda sindical, visibilizando temas históricamente relegados, como los derechos reproductivos, el reconocimiento del trabajo de cuidado y la violencia por razones de género. A través de su participación en hitos importantes del feminismo argentino, como él "Ni Una Menos", el paro internacional del Día de la Mujer Trabajadora 8M y la Marea Verde, las trabajadoras han demostrado que su aporte al mundo del trabajo

y la sociedad en general es esencial y reivindicado. A pesar de los avances logrados, persisten resistencias estructurales dentro de las universidades, lo que requiere continuar con la organización colectiva y las alianzas intersectoriales para sostener y profundizar los logros alcanzados, especialmente en un contexto político adverso que plantea desafíos para la continuidad de los derechos conquistados.

En este recorrido, la articulación con la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN) ha sido clave para consolidar una red federal de trabajadoras Nodocentes organizadas, fortaleciendo la dimensión colectiva del sindicalismo feminista. La participación activa en la mesa de Mujeres CGT y la concurrencia el Primer y Segundo Plenario de Mujeres de la CGT ha marcado el camino hacia la articulación intersindical en la que juntas buscaremos una salida que nos fortalezca.

En un contexto nacional donde los avances en derechos se ven amenazados por una avanzada de ultraderecha misógina, antisindical y aporofóbica, la organización y la militancia sindical feminista se vuelven fundamentales para sostener y expandir las conquistas. La formación, la teoría y la práctica son dimensiones inseparables en la lucha por la justicia social, económica y de género. Crecimos al calor del colectivo que construimos, con el que conquistamos derechos largamente esperados. Ante el desafío que este nuevo tiempo nos impone, será la conciencia de nuestra fuerza la mejor herramienta para seguir la lucha.

Referencias

Federici, S. (2010). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Tinta Limón.

Korol, C. (2016). *Feminismos populares: Pedagogías y militancias*. América Libre.

Lanza, S. (2021). Sindicalismo, feminismo y justicia social: Disputas por el sentido del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 26*(41), 75–92.

Rodríguez Gustá, A. L. (2015). La institucionalización de las políticas de género en las universidades argentinas: Avances y tensiones. *Question, 1*(47). Universidad Nacional de La Plata.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes; Prometeo.

Legislación

Ley 27.610. (2020). *Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo y a la atención postaborto*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 15 de enero de 2021.

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos
120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

Experiencias y aprendizajes de la transversalidad de género y diversidad sexual en el Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano

Mariquena Betcher
mariquenabetcher@gmail.com
Eleonora Spinelli
mariquenabetcher@gmail.com
Maite Rojas
maite.rojas03@gmail.com
Unidad de Promoción de Políticas de Género y Diversidad
Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano
Provincia de Buenos Aires

Palabras claves: hábitat, género, LGBTQ+, urbanismo.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo tiene por objetivo compartir la experiencia de planificación e implementación de líneas posibles para transversalizar la perspectiva de géneros y derechos humanos en el Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano. La propuesta es llevada a cabo por integrantes de la Unidad de Promoción de Políticas de Género y

Diversidad (en adelante UPPGyD) a través de la constitución de ejes de acción trazados por el área.

En el año 2022 en la Provincia de Buenos Aires a través del decreto 245/2022 se crea el Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano que involucra entre sus áreas a la UPPGyD. En ese marco se establece un plan de líneas de acciones referidas a nuestro área a partir de diez (10) líneas que se disponen como el horizonte de construcción y de abordaje de la transversalidad de género en las políticas públicas vinculadas con el hábitat en la provincia de Buenos Aires.

En ese marco de cara al presente trabajo, retomaremos aquí algunas de ellas para construir reflexiones y aprendizajes respecto a los desafíos que implica el abordaje de la dimensión de género y diversidad sexual en el ámbito de nuestro trabajo cotidiano.

Desarrollo

Desde el año 2024 hasta la actualidad la UPPGyD atravesó modificaciones en la composición del equipo de trabajo, ligadas a los cambios de estructura de gestión en el organismo. Actualmente está compuesta por un equipo interdisciplinario que involucra a diferentes profesionales y se conforma de la siguiente manera: Directora del área: Laura Arano. Equipo de trabajo: Mariquena Betcher, Maru Fernandez, Soledad Carreño, Laura Berrocal, Maite Rojas y Eleonora Spinelli.

Este equipo planifica y ejecuta las diferentes líneas que se llevan a cabo, y que le dan sentido al fundamento del área. Si bien, todas las acciones mencionadas en el documento de origen de la UPPGyD se entrelazan, a continuación mencionaremos algunas a modo de referenciar el trabajo actual:

Para pensar las intervenciones dentro del Ministerio tomaremos la línea de acción n°2 mencionada en el documento de la génesis de la UPPGyD1: “Asistir técnicamente a las dependencias del Ministerio, para la implementación y transversalización de la

perspectiva de género y diversidad, tanto al interior del Ministerio como en la ejecución de las políticas públicas de desarrollo urbano y hábitat".

Esto implica revisar las prácticas institucionales, las herramientas con las que se trabaja diariamente y los circuitos administrativos con los que se cuenta: "Además de problematizar y transformar las prácticas cotidianas institucionales, posicionarnos desde una perspectiva de género de manera transversal requiere pensar y revisar nuestras acciones de gobierno y la construcción de las políticas públicas. La dimensión de género —que implica considerar también las diferencias en razón de cuestiones sociales, económicas, étnicas, por orientación sexual, entre otras— nos permite comprender las desigualdades al interior de nuestra sociedad. Generalmente, estas desigualdades no se evidencian con facilidad porque en nuestra cultura son tomadas como algo "neutral" y "universal" (Ministerio de Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, 2022, p. 22) .

En el marco de este eje de acción durante el 2024 además, se realizaron distintas mesas de trabajo en las que se coordinó con áreas específicas del organismo para concretar la vehiculización de la transversalización de la perspectiva de género, diversidad sexual y derechos humanos en las tareas cotidianas específicas. En la dinámica de las mesas se propone la articulación entre las diferentes áreas del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano, el Instituto de la Vivienda y el Organismo Provincial de Integración Social y Urbana de la Provincia de Buenos Aires (OPISU), siendo espacios que apuntan a diseñar, analizar, ejecutar acciones y/o propuestas específicas, y diseño de políticas públicas que garanticen la perspectiva de géneros, diversidad sexual y derechos humanos en nuestros organismos. "En cuanto a la metodología, se propone una mesa de carácter mensual que aborde un tema específico. Se espera trabajar en grupos reducidos, con trabajadorxs y funcionarixs de diferentes organismos, que puedan identificar las principales problemáticas y obstáculos en torno a la transversalización de la perspectiva de géneros y derechos humanos. Se utilizarán diferentes estrategias para el abordaje de las temáticas que funcionarán como disparadores y mecanismos de interpelación de la tarea diaria,

apostando a la construcción colectiva para resolver los problemas." (Rojas, Carreño y Fernández, p.3). En ese marco, mencionaremos a modo de ejemplo algunas de las propuestas que se abordaron durante el transcurso del año:

Adecuación a las leyes vigentes: trato digno en relación a la primera experiencia de modificación de escritura bajo la Ley de Identidad de Género, (Ley 26.743, 2012).

Revisar los circuitos administrativos que no estén actualizados bajo las leyes vigentes en materia de género y diversidad sexual y protocolizar los nuevos circuitos construidos.

Trabajar sobre una resolución ministerial que establezca un cupo de acceso a viviendas a población travesti/trans y a mujeres en situación de violencia por razones de género. Similar al cupo existente por discapacidad y veteranos de Malvinas.

¿Es posible la transversalización de la perspectiva de género en la obra pública?

En la especificidad de nuestro organismo además, tenemos el ejercicio de repensar las etapas de la obra pública en materia de hábitat y desarrollo urbano: "La implementación de la perspectiva de género en el Estado implica rever y evaluar el funcionamiento y reglamentaciones que lo constituyen, analizando todas las instancias que conforman el ciclo de la política pública, con la finalidad de identificar la reproducción o legitimación de desigualdades fundamentadas en el género y, posteriormente, proponer líneas de acción que permitan avanzar hacia la equidad." (Ministerio de Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, 2022, p. 29). En este sentido, la estrategia de la perspectiva de género, entonces, es hacer visibles las omisiones, inequidades y discriminaciones que podría producir una política pública aparentemente neutral, para construir herramientas que tiendan a disminuir esas desigualdades.

Con relación a ello, la primera etapa del ciclo de la obra pública pensamos herramientas para incluir a las mujeres cis y a las personas LGBTIQNB+ y sus demandas en la planificación de las políticas públicas. Si entendemos el hábitat como

todo lo que implica vivir —su acceso, su sostenimiento, su diseño proyectual, la infraestructura urbana y los equipamientos que lo rodean—, debemos reconocer que existen desigualdades estructurales que colocan a cada grupo poblacional en diferentes puntos de partida.

Por eso elaboramos una modificación del Decreto 134/17, que establece que el Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano y el Instituto de la Vivienda podrán reservar hasta el cinco por ciento (5%) de las viviendas en los complejos habitacionales para casos vinculados con: mujeres cis y personas LGBTIQNB+ en situación de violencia por razones de género; personas travestis y trans; personas con discapacidad que requieran asistencia permanente; y situaciones de extrema urgencia, emergencia habitacional, necesidad comprobada y/o requerimiento judicial.

Además de la modificación del Decreto 134/17, también actualizamos los convenios que la Provincia celebra con los Municipios cuando estos ejecutan proyectos habitacionales con financiamiento provincial. En ese marco, se incorporaron cláusulas específicas con perspectiva de género:

- ARTÍCULO 8º: BENEFICIARIOS. Será responsabilidad de EL MUNICIPIO la preselección de los beneficiarios/as, quienes deberán cumplir los requisitos establecidos en el Decreto Nº 134/17 y modificado por su similar Nº 428/2022.

- El INSTITUTO será el encargado de seleccionar a los beneficiarios que serán los futuros adjudicatarios de las viviendas. Al efecto, podrá seguir las recomendaciones, sugerencias y/o lineamientos dispuestos por la UNIDAD DE PROMOCIÓN DE POLÍTICAS DE GÉNERO y DIVERSIDAD, o dependencia que en el futuro la reemplace, perteneciente al MINISTERIO DE HÁBITAT Y DESARROLLO URBANO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

- ARTÍCULO 9º: RESERVA. LAS PARTES acuerdan que de las obras realizadas en el marco del presente convenio EL INSTITUTO se reserva el cinco (5 %) de las viviendas para atender situaciones de extrema urgencia, emergencia

habitacional, probada necesidad y/o requerimiento judicial, en el marco de lo dispuesto en el Decreto N° 134/17 modificado por su similar N° 428/22.

- En estos casos, EL INSTITUTO podrá, además, seguir las recomendaciones, sugerencias y/o lineamientos dispuestos por la UNIDAD DE PROMOCIÓN DE POLÍTICAS DE GÉNERO y DIVERSIDAD, o dependencia que en el futuro la reemplace, perteneciente al MINISTERIO DE HÁBITAT Y DESARROLLO URBANO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Esta modificación del decreto y del convenio reconoce que, debido a las distintas condiciones que atraviesan las personas —en intersección con su género, identidad y otras dimensiones— no todxs accedemos de igual manera a una vivienda. Por eso, la implementación de este cupo busca reducir esa brecha de acceso y garantizar un derecho que, en la práctica, ha sido históricamente negado a algunos colectivos.

Otra dimensión clave en la planificación de la política urbana y habitacional tiene que ver con las decisiones de diseño del proyecto. La ubicación de las viviendas en proximidad a equipamientos urbanos —como centros de salud, educación, transporte y espacios comunitarios— es fundamental para reducir los tiempos de traslado. Esto es especialmente relevante si consideramos que las mujeres cis y los cuerpos feminizados destinan una mayor proporción de su tiempo al trabajo reproductivo. En este sentido, el diseño urbano debe tender a colectivizar esas tareas, facilitando espacios y servicios que alivien la carga individual. Además, los desplazamientos en el espacio público no son iguales para los cis varones que para otras identidades de género. Muchas personas LGBTIQNB+ enfrentan situaciones de inseguridad al habitar o transitar el espacio urbano, por lo que resulta indispensable incorporar criterios de accesibilidad, seguridad y equidad en el diseño de las ciudades. Todas estas dimensiones fueron incorporadas en las instancias de planificación y debate de los proyectos urbanos impulsados por el Ministerio de Hábitat, como es el caso de los desarrollos en los municipios de Almirante Brown y Berisso, donde se buscó integrar una perspectiva de género y diversidad desde las etapas iniciales del diseño. En las etapas de gestión y ejecución de la obra pública se

incorporó la perspectiva de género en la elaboración de pliegos, tanto para proyectos con financiamiento internacional como para una licitación con fondos provinciales: la "Licitación Pública".

Construcción de 57 viviendas e infraestructura del Barrio Policía en el Municipio de Azul". En este caso, el contrato entre el Estado y la empresa constructora establece obligaciones concretas orientadas a garantizar condiciones de equidad, como la realización de capacitaciones en género, la presentación de la nómina del personal desagregada por identidad de género y tarea, la provisión de vestimenta e infraestructura inclusiva y no discriminatoria, y la promoción de la incorporación de mujeres y personas LGBTIQNB+ en las tareas de obra. Esta iniciativa representa un avance hacia la transversalización de la perspectiva de género en la obra pública y hacia la transformación de un sector históricamente masculinizado. Estas herramientas ya fueron puestas en prácticas en distintos encuentros de capacitación en género y diversidad sexual con los inspectores del Ministerio y trabajadores de la empresa contratista.

Los procesos de capacitación como espacios estratégicos:

Otro de los ejes transversales tiene que ver con las instancias de capacitación y de sensibilización en materia de género y diversidad sexual. Con relación a ello, desde la UPPGyD elaboramos y llevamos adelante las diferentes cohortes de Ley Micaela para trabajadorxs tanto en modalidad presencial como a distancia2, que garantizan las aproximaciones a la temática y, además, logran profundizar en la responsabilidad como trabajadorxs del Estado en el cumplimiento de la normativa vigente que nos ubica como efectores de garantizar los derechos de todas las personas.

A partir de su puesta en marcha desde el año 2023 se han capacitado en Ley Micaela 625 trabajadorxs pertenecientes al Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano y sus organismos descentralizados (Instituto de la Vivienda y OPISU). Las propuestas de capacitación como el caso de Ley Micaela nos han permitido construir herramientas situadas para abordar la dimensión de género, tomando en consideración las

particularidades propias del ámbito y los temas que lleva adelante el organismo, involucrando contenidos específicos como el caso del urbanismo y la transversalidad de la perspectiva de género y diversidad sexual en las políticas públicas vinculadas con el hábitat.

Por otro lado, el encuentro entre trabajadorxs ha contribuido a poner en valor el espacio colectivo, el debate e intercambio de experiencias que involucran a la transversalidad de género como dimensión y que interpelan, en muchos casos, a personas que no se conocen entre sí pero que llevan adelante ejes de trabajo comunes. Asimismo contribuye a visibilizar la UPPGyD como espacio institucional que no solamente lleva adelante el abordaje de las violencias basadas en el género, sino que además desarrolla un conjunto de acciones y estrategias que implica revisar y articular las políticas públicas de gestión provincial referidas al hábitat y al desarrollo urbano en la provincia de Buenos Aires.

Conclusiones

Mencionaremos brevemente que el trabajo realizado corresponde a una posición política e ideológica, respecto a entender al Estado como garante de los derechos y a la construcción de las políticas públicas comprometido con la justicia social e igualdad de género. En este sentido, compartimos la siguiente cita: “La presencia y el liderazgo de un Estado comprometido con la justicia social resulta un aspecto clave en la contribución a la equidad, para impulsar y promover una integración cada vez mayor de la perspectiva de género y diversidad sexual en las políticas públicas, pensadas desde la articulación, como un presupuesto central en la nueva gobernanza y no como una adenda o de una agregación” (Barrancos, 2020).

Referencias

Barrancos, D. (2020). *La gestión pública con perspectiva de género*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la

Nación. https://www.argentina.gob.ar/ambiente/accion/ciclo-de-charlas-ambiente-y-generos/dora-barrancos

Betcher, M. (2024). *Perspectiva de género y obra pública: Por un hábitat inclusivo*.

Falú, A. (2022). *La perspectiva de género en las infraestructuras de cuidados*. Ministerio de Obras Públicas de la Nación; ONU Mujeres.

Giaiamo, L. (2002). *Inequidades en el derecho al hábitat: Reflexiones sobre el sistema de violencias en el espacio público y la falta de acceso a la vivienda del colectivo LGBTI+*.

Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano. (2023). *Curso de formación para trabajadoras y trabajadores del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano en Ley Micaela*. https://drive.google.com/file/d/1bPAflyv1l-oNJN_CQrJSW3GCdDh_Ga3o/view?usp=sharing

Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano. (2025). *Cuadernillo de formación para trabajadorxs del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano en Ley Micaela*.

Ministerio de Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual. (2022). *Curso de formación y actualización de formadoras y formadores para la implementación de la Ley Micaela Bonaerense en el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires: Módulo 7*.

Unidad de Promoción de Políticas de Género y Diversidad. (2024). *Memoria de gestión*. Ministerio de Hábitat y Desarrollo Urbano, Provincia de Buenos Aires.

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

Violencia política por motivos de género: una mirada desde las marcas culturales y el lenguaje

Micaela Ceretti
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
cerettimicaela1@gmail.com
Agustina Machiavello
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
agustinamachiavello@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: violencia política de género, discursos, normas, poder, cultura.

Objetivos y encuadre

Objetivo General

Comprender la violencia política de género como un fenómeno multidimensional que obstaculiza la participación plena de mujeres y diversidades en la política argentina.

Objetivos Específicos

Describir las manifestaciones discursivas y culturales de la violencia política de género identificadas en la encuesta a legisladoras de 2018 y el monitoreo de redes sociales de las elecciones de 2021.

Analizar el rol del lenguaje como dispositivo ideológico en la reproducción de estereotipos y la legitimación de la exclusión política de las mujeres.

Contrastar las formas de violencia dirigidas a candidatas y candidatos para revelar las particularidades de la violencia de género en el ámbito político.

Encuadre

Este análisis que presentamos se enmarca en la creciente necesidad de comprender la violencia en la política, particularmente cuando esta se ve transversalizada por el género. Si bien en términos de participación política de mujeres y diversidades hemos ganado terreno normativo en Argentina, la dimensión específica de la violencia que enfrentan en este ámbito ha sido, hasta ahora, objeto de un estudio relativamente limitado y fragmentado. Pocos estudios se han dedicado a desentrañar la complejidad de estas prácticas, dejando un vacío en la comprensión de no solo un obstáculo estructural para la plena democracia, sino otra dimensión de desigualdad sistémica.

La justificación de este trabajo radica, precisamente, en la urgencia de ampliar y profundizar el conocimiento sobre la violencia política de género. Más allá de un mero monitoreo o análisis de cómo el lenguaje visibiliza la relación asimétrica, este estudio busca ser una invitación a una reflexión más profunda y continua. Se propone entender cómo esta violencia no es un hecho aislado, sino que impregna cada aspecto de la vida política de una mujer o disidencia. Desde una perspectiva que integra el marco normativo (como la Ley 26.485, Ley de Cuotas y Ley de Paridad), el marco teórico (abordando el habitus de Bourdieu, la cultura según García Canclini, y la alteridad de Krotz), y una visión crítica del discurso (Kress & van Leeuwen), se busca ofrecer un análisis integral que no solo describe, sino que también contribuye a sentar las bases para futuras investigaciones y estrategias de intervención.

A su vez, en el camino de esta producción elegimos hablar de marcas en el discurso digital para referirnos a, indicios y patrones que la violencia política por razones de género deja en el lenguaje y todas las interacciones. Así como las marcas en la tierra

dan cuenta de un camino recorrido, de una presencia, en los monitoreos estas son ventanas que se abren para rastrear y comprender cómo operan ideologías, estereotipos y relaciones de poder de manera subyacente.

Desarrollo

Hablar de violencia política contra las mujeres implica reconocer un obstáculo estructural que impide su participación plena y efectiva en los espacios de toma de decisión política. Esta violencia reproduce y refuerza los roles de género tradicionales, debilitando la calidad de la democracia, el desarrollo social y el pleno disfrute de los derechos humanos de las mujeres y diversidades. Según la Ley 26.485 (art. 3), se define como toda acción, conducta u omisión, directa o a través de terceros, que en base al género cause daño o sufrimiento a una o varias mujeres, con el fin de menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos políticos. Esta violencia puede adoptar formas diversas, incluyendo la física, sexual, psicológica, moral, económica y simbólica.

El entorno institucional, anclado en un sistema de relaciones de género profundamente desigual, asigna posiciones y roles diferenciados que se traducen en estereotipos modeladores de percepciones individuales y del orden social. Dicho orden actúa como mecanismo disciplinador, relegando históricamente a las mujeres y diversidades al ámbito privado, mientras que los varones concentran recursos y representación en lo público. La historia reciente del sufragio femenino en Argentina, donde las mujeres accedieron al voto y a ser elegidas hace apenas 78 años, ilustra esta dinámica con claridad. La masiva participación femenina, pese a las resistencias iniciales, evidenció un impacto sustancial en las representaciones políticas. Avances legislativos como la Ley de Cuotas (N°24.012, 1991) y la Ley de Paridad (27.412, 2017), junto a normativas provinciales, intentan garantizar una representación más equitativa.

Sin embargo, más allá del marco normativo, persisten interrogantes sobre la práctica política: ¿qué sucede cuando las mujeres desafían los roles asignados en el ejercicio

del poder? ¿Cómo inciden los discursos de odio en su exposición pública? ¿Cuál es la respuesta institucional ante esta violencia? Para comprender estas complejidades, se torna imprescindible el análisis del lenguaje y el discurso político.

Violencia política de género en las elecciones generales 2021: Monitoreo y relevancia discursiva y cultural

Este estudio se sustenta en un monitoreo exhaustivo realizado en Twitter durante la campaña electoral de 2021, impulsado por el Observatorio de Género y Equidad Parlamentaria de la Cámara de Diputados de la Nación, junto a organismos provinciales afines (de las cuales una de las autoras de este escrito participó en su realización). Se analizaron los ataques de violencia política de género dirigidos a 104 candidaturas (73 mujeres y 31 varones), proporcionando una base empírica sólida para visibilizar y conceptualizar el fenómeno bajo el marco de la Ley 26.485.

Los resultados son contundentes: de 3602 comentarios violentos iniciales, un 65% consistió en ataques de descrédito o persecución basados en estereotipos de género, focalizados no en propuestas políticas, sino en la identidad de género. Se identificaron también un 20% de divulgación de imágenes íntimas, 6% de hostigamiento para restringir la palabra, 3% de amenazas, 2,5% de ataques a elementos de campaña y 3,5% de acoso sexual. Cabe mencionar que la filtración de comentarios por parte de *community managers* podría generar sesgos (ELA, 2019).

Después de un ajuste metodológico que excluyó comentarios sin base estereotípica, se trabajó con 1124 comentarios para un análisis discursivo y cultural profundo. Se diferenció, por ejemplo, un insulto genérico ("Chanta, mentirosa") de uno que contiene un trasfondo ideológico de género (“Por favor flaca... dedícate a la elaboración de fideos”), que intenta disciplinar a la mujer recordándole su “lugar” social, negándole la legitimidad para el espacio público y político. Esto evidencia cómo, a pesar de avances normativos, persisten esquemas culturales y habitus que buscan mantener un orden de género jerárquico.

Adicionalmente, durante el año 2018 el Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA) llevó a cabo un relevamiento a legisladoras de diversas provincias (Buenos Aires, CABA, Chaco, Chubut, Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza, Misiones, Santa Fe, San Juan) que representan a todo el arco político. El 98% de las encuestadas identificaron al ámbito político como un espacio donde persiste la discriminación contra las mujeres. En relación con el lugar donde se llevó a cabo la agresión, los más mencionados fueron internet (62%), la sede o alguna actividad del partido (44%) y el recinto (40%). En las conclusiones de dicho monitoreo se puede vislumbrar el aumento de la percepción de la violencia en las legisladoras luego de ser consultadas por situaciones específicas pasando de un 73% a un 82%, arrojando un dato relevante: el desconocimiento y naturalización de la violencia política por motivos de género, incluso en las más afectadas.

La violencia como práctica discursiva y reflejo cultural

El análisis geográfico mostró concentración de violencia en candidatas de Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires, evidenciando que los patrones culturales y comunicacionales locales moldean las plataformas y formas de expresión de la violencia política. El ámbito digital no es neutro, sino un espacio de dramatización y amplificación de tensiones culturales.

La categoría más prevalente fue el descrédito con base en estereotipos de género (28.20%), revelando la profunda naturaleza simbólica y psicológica de esta violencia, transversal a todo el espectro político. Según García Canclini (1997), la cultura es el espacio donde circulan significados; en este caso, los discursos de descrédito activan representaciones culturales que asocian a lo femenino con incapacidad política. El recrudecimiento de esta violencia hacia candidatas feministas muestra que el discurso feminista desafía estructuras hegemónicas y genera reacciones violentas para silenciar.

El acoso sexual (9.88%) constituyó otro elemento clave, con expresiones que cosifican y despojan a las mujeres de su agencia política, como “Sobame la merluza golosa” o

"¿Te compramos vaselina o la querés seca?". Esta sexualización traslada a la política lógicas históricas de objetivación y control del cuerpo femenino, desviando la atención de la agenda política otros aspectos.

La divulgación de imágenes y *fake news* (26.69%) se usa como práctica discursiva multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001), viralizando sentidos peyorativos y ridiculizantes. La identidad femenina se ataca en relación con sus vínculos masculinos, evidenciando normas culturales que definen a las mujeres por su rol relacional. Las *fake news* manipulan sentidos comunes para generar desprestigio, usando el lenguaje como herramienta de construcción de realidades falsas con fines políticos.

Las amenazas (12.90%) son actos performativos con intención de amedrentamiento y expulsión del espacio político. Frases como "Reventá Vidal" expresan un habitus patriarcal (Bourdieu, 1979) que entiende el poder como dominio masculino, y reacciona agresivamente ante cualquier desafío.

Concluyentemente, los comentarios que buscan silenciar el derecho a la voz (19.48%) confirman una tradición cultural que ha relegado históricamente la enunciación femenina al ámbito privado, controlando el discurso para mantener hegemonías.

El lenguaje como dispositivo ideológico en la violencia política de género

El lenguaje en la violencia política de género funciona como un dispositivo ideológico fundamental que reproduce y sostiene las relaciones asimétricas de poder. No es solo un medio de comunicación, sino un mecanismo simbólico que construye naturaliza y legitima la exclusión política de mujeres y diversidades.

Desde el análisis crítico del discurso, el lenguaje produce representaciones que establecen qué es apropiado y legítimo en la política, configurando identidades y roles de género. Los discursos violentos no son expresiones aisladas, sino prácticas discursivas que activan sentidos culturales hegemónicos para disciplinar y deslegitimar a quienes desafían el orden patriarcal.

Este carácter ideológico del lenguaje se refleja en la reproducción constante de estereotipos que asignan a las mujeres el rol doméstico y las limitan en lo público, mientras que los discursos violentos se vuelven herramientas para mantener la dominación simbólica. La violencia discursiva es, por tanto, una manifestación tangible del sistema simbólico que sostiene las desigualdades estructurales y que debe abordarse más allá de una mera condena ética, como un problema político y cultural.

La construcción de género y poder en la violencia política

Comparar la violencia contra candidatas y candidatos revela cómo el habitus y la cultura de género moldean las formas discursivas. Aunque ambos reciben ataques, la violencia hacia las mujeres se focaliza en la sexualización, ridiculización y subordinación a roles domésticos, anulando su agencia política y constituyendo una forma específica de alteridad (Krotz, 1994) que las posiciona como “el otro” en el espacio político masculino hegemónico.

Por su parte, los ataques a candidatos varones se centran en cuestionar su masculinidad, buscando deslegitimar su virilidad y aptitud para el poder, revelando mandatos de masculinidad hegemónica. El contraste entre María Eugenia Vidal y Martín Tetaz ejemplifica cómo la cultura patriarcal impregna el discurso político, operando diferentemente según el género, pero siempre con el propósito de mantener estructuras de poder. La violencia contra las mujeres busca excluirlas del espacio político; la violencia contra los hombres que no cumplen mandatos es “feminizarlos” poniendo en duda su facultad para la ejecutoriedad del poder.

Conclusiones

Los hallazgos de la encuesta del 2018 y los datos de monitoreo electoral del 2021 y su análisis en clave antropológica, normativa y discursiva no son simples estadísticas. Por el contrario, son la evidencia palpable de cómo el lenguaje, las normas y la cultura interactúan para producir y perpetuar la violencia política de género. Visibilizar sus

marcas discursivas no sólo permite comprender su estructura, sino también abrir caminos de transformación institucional, cultural y simbólica que los feminismos pueden y deben disputar.

Este estudio transparenta una realidad compleja: que, si bien nuestro análisis se ha focalizado en las manifestaciones discursivas, esta es una de las múltiples dimensiones de opresión y desigualdad que permea la vida política de una mujer o disidencia. Nuestro trabajo revela que la violencia de género en política es un fenómeno que opera más allá de incidentes aislados. La experiencia del monitoreo arroja números, pero también es un insumo para robustecer un debate urgente.

El análisis muestra que la violencia política de género se configura como una disputa simbólica por el sentido, cuyo objetivo es redefinir qué y quién es "apto" para la política. De esta manera, el propósito no solo es la intimidación hacia las mujeres y diversidades para desalentar su participación, sino también el envío de un mensaje disciplinador y ordenador al resto de la sociedad. A pesar de que Argentina ha sido un país pionero en materia de leyes que garantizan la igualdad de género en la participación política, la capacidad de las mujeres y diversidades para ocupar plenamente los espacios de decisión continúa siendo un desafío. La violencia específica, muchas veces vehiculizada a través de discursos y del lenguaje, se presenta como una barrera cotidiana que se entrelaza con otras formas de hostigamiento. Así, lo que emerge de este estudio no es solo un diagnóstico, sino la urgencia de asumir que la violencia política por razones de género no es un fenómeno marginal, sino una manifestación estructural que requiere respuestas articuladas desde lo institucional, lo cultural y lo simbólico.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores.

ELA. (2018). *Violencia política contra las mujeres en Argentina: Experiencias en primera persona*. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. https://ela.org.ar/publicaciones-documentos/violencia-politica-contra-las-mujeres-en-argentina-experiencias-en-primera-persona/

ELA, Observatorio Julieta Lanteri de FUNDECO y COPPPAL. (2020). *Violencia contra las mujeres y disidencias en política a través de las redes sociales: Una aproximación a partir del análisis de la campaña electoral en Twitter, Facebook e Instagram durante 2019*. https://ela.org.ar/publicaciones-documentos/violencia-contra-las-mujeres-y-disidencias-en-politica-a-traves-de-las-redes-sociales-una-aproximacion-a-partir-del-analisis-de-la-campana-electoral-en-twitter-facebook-e-instagram-durante-2019/

García Canclini, N. (1997). *Cultura y comunicación: Entre lo global y lo local*. Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Kress, G. R. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades, 4*(8), 5–11.

Ley 24.012. (1991, 3 de diciembre). *Código Electoral Nacional: Modificación*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, (27.276), 1. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24012-411/texto

Ley 26.485. (2009, 14 de abril). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, (31.632), 1. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/152155/actualizacion

Ley 27.412. (2017, 15 de diciembre). *Paridad de género en ámbitos de representación política: Código Electoral Nacional. Modificación*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, (33.772), 3–5. https://www.boletinoficial.gob.ar/seccion/primera/20171215

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

"El proceso de globalización y su incidencia en las familias": el incumplimiento de la cuota alimentaria como expresión de las violencias

Florencia C. Fernández
abog.florenciafernandez@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: globalización, neoliberalismo, violencias, deuda, violencias económicas, incumplimiento de la cuota alimentaria, estereotipos de género.

Objetivos y encuadre

Para comenzar con el desarrollo del presente trabajo propongo hacer un análisis sobre la influencia de la globalización en las relaciones de familia, particularmente en lo atinente a la falta de cumplimiento de las responsabilidades parentales que se da a la hora del pago de una cuota en concepto de alimentos para cubrir las necesidades de les hijes. Es así, que poniendo el foco en las formas en que esta globalización se manifiesta en el plano económico, político, y sociocultural, veremos su influencia de manera clara en las relaciones de familia, como consecuencia directa de las desigualdades de género imperantes.

Para adentrarme en el desarrollo desde una mirada feminista de la problemática planteada, considero importante ubicar y caracterizar el contexto desde el cual partimos.

El aspecto subjetivo de las relaciones humanas, los valores imperantes y sus cualidades, están influenciados por relaciones de poder, que no surgen de la naturaleza del ser humano, sino que tiene origen en la cultura, y su análisis estará influenciado necesaria e inevitablemente por la mirada política. Nada escapa a la política, incluso cuando creemos que no tenemos mirada política, cuando exteriorizamos nuestras ideas, nuestras opiniones sobre una problemática social, ya estamos haciendo una manifestación política.

Como vimos en este seminario, es sustancialmente importante entender que "lo personal es político", refiriéndonos con ello a lo determinante del sistema patriarcal en todas las esferas de la vida en sociedad, y sobre todo en lo particular de su influencia en la vida privada de las personas, ámbito en el que desde antaño se lo intentó excluir de toda valoración en tal sentido.

A través de este trabajo, me propongo vincular el impacto del proceso de globalización, los roles que impone el sistema de género en la sociedad y puntualmente en las relaciones de familia, el acceso en tal contexto a los derechos humanos de las mujeres, ponderando su autonomía económica, y cómo todo ello lo vemos reflejado en la cotidianeidad en los reiterados incumplimientos a la cuota alimentaria por parte de los progenitores no convivientes, como forma de ejercer violencias económicas.

Desarrollo

Globalización y Neoliberalismo

Adentrándonos en los efectos de la globalización, el modelo neoliberal implicó la reducción de las diversas áreas del Estado, y trajo consigo cambios en la mencionada

vida privada, en los grupos familiares; en definitiva, en las relaciones que surgen producto de la vida en sociedad y las vinculaciones. Esto lleva a la profundización de las desigualdades de género y la ampliación de las brechas en tal sentido, considerando la escasez de políticas públicas destinadas a su erradicación, o bien a garantizar el acceso a las mujeres y diversidades sexo-genéricas a sus derechos, lo que será abordado a lo largo de este trabajo.

Eso nos lleva a resaltar, que las disputas en torno a la interpretación de las características de la globalidad contemporánea son numerosas.

Por un lado, De Sousa Santos, B. (2018, 4 de enero), expone que la globalización implica una intensificación de las interacciones transnacionales más allá de lo que siempre fueron. No están por lo general protagonizadas por los Estados, sino por agentes económicos y sociales en los ámbitos más diversos.

Particularmente, la globalización neoliberal va a caracterizarse por la expansión de la influencia política de empresas trasnacionales en el poder del Estado. Grandin A. (2024) al caracterizar el fenómeno actual en Latinoamérica al que llama "neoliberalismo tardío", refiere que el rol del Estado implica un contexto en el cual las elites se asientan en el gobierno, para la gestión de lo público, y con ello los grandes grupos económicos, con sus intereses. Intereses que lejos están de girar en torno a la erradicación de las violencias y las desigualdades de género.

La referida autora, explica que los impactos de este modelo son principalmente el cambio de un Estado social al Estado con cualidades asistenciales de contención, grandes procesos de concentración de la riqueza, y entre otros, el gran incremento de las desigualdades sociales o de clase

De aquí, es que resalto que la inequidad de género resulta un problema estructural del neoliberalismo, y que opera de forma clara en las conformaciones familiares.

En este esquema, diversos aportes de investigadoras feministas de la globalización concluyen en que existe una invisibilización de la importancia económica de los

comportamientos del ámbito de lo “privado” y su incidencia en el proceso de globalización, lo que acarrea perjuicios en el desarrollo de la vida de las mujeres y diversidades sexo-genéricas.

El aumento del desempleo constituye una de las manifestaciones de la globalización contemporánea en América Latina en el plano económico, y trae aparejada la mano de obra barata, que, si se lo analiza desde la óptica del sector empresarial, constituirá una clara ventaja. En una especie de concatenación de efectos, este punto nos lleva a hablar de la precarización de las condiciones de trabajo, el desempleo, la crisis económica, el empobrecimiento, el endeudamiento, y sobre todo las expresiones diversas del fenómeno que conocemos como feminización de la pobreza, que explica cómo todas estas problemáticas impactan principalmente en las mujeres y en las diversidades sexo-genéricas.

Como refiere Fair (2008) la expansión mundial de la globalización neoliberal fue posible debido a que la crisis de la deuda, iniciada a comienzos de los ´80, obligó a los países latinoamericanos a solicitar importantes préstamos a los organismos internacionales de crédito.

Esto último, implicó la imposición de reglas, de exigencias fundadas en la posibilidad de los Estados de salir de la crisis e insertarse en el mercado mundial, lo que llevó a la implementación de políticas económicas, de reformas en estatales, de avanzar en políticas de privatización de empresas públicas, entre otras medidas, que como veremos, llevan a más desigualdades sociales, y afectarán en mayor medida a las mujeres.

Como cité al comienzo, el análisis de este trabajo no puede ser sino desde una mirada feminista, y por ello es importante hacer referencia a la definición compleja del concepto “género”, para luego poder desembarcar en la relación del proceso de globalización y su incidencia en el aumento de las violencias económicas por motivos de género.

Simone de Beauvoir abrió una senda de análisis para desnaturalizar las desigualdades sociales, entre varones y mujeres, y la subordinación del género femenino. Así, pone de relieve el carácter cultural de la noción de género, politizándola, y el papel inferior que se le asigna en la sociedad a las mujeres y disidencias sexo genéricas. En desarrollo de este primer seminario, vimos como sus aportes son determinantes para entender al género como un concepto complejo y no como una mera oposición al término "sexo"; su obra pondrá bajo la lupa los principales corpus teóricos de la modernidad, demostrando sus expresiones misóginas.

Cuando nos proponemos mirar el mundo y su complejidad con un enfoque de género y desde una mirada interseccional, podemos pensar en la problematización de mecanismos que controlan a la sociedad, que asignan roles y estereotipos y a su vez se encuentran atravesados, ligados a otras formas de opresión por motivos de clase, raza, creencias religiosas, factores socioeconómicos, etc, que van a profundizar las desigualdades.

Previo a adentrarnos en el desarrollo del impacto de la globalización de las relaciones de familia, resulta oportuno hacer referencia a la desigualdad en la distribución de las tareas domésticas y/o de cuidado, producto de la asignación de roles y funciones propios del sistema de género. La división sexual del trabajo trae consigo no solo la distribución desigual de las tareas del hogar y de cuidados, sino que constituye uno de los factores que impiden la verdadera autonomía económica de las mujeres.

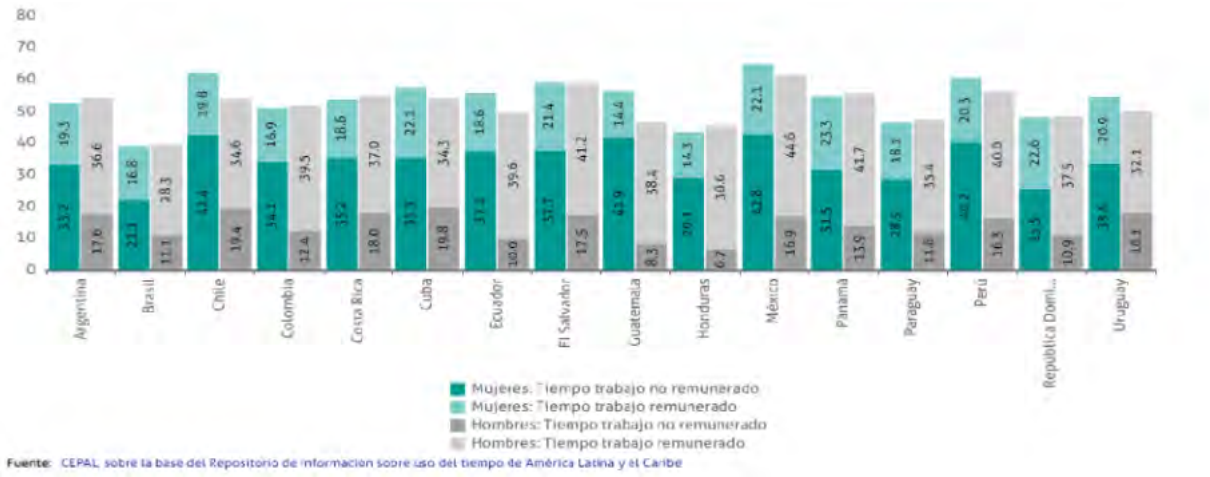
Como vimos a lo largo de este seminario, y conforme detalla Diane Elson (2002), economista feminista, en gran parte de los casos, y en especial en las políticas impulsadas por los organismos internacionales de préstamo, se ignoran sistemáticamente los aportes económicos de las mujeres a través del trabajo doméstico y el desempeño de tareas reproductivas, así como las cargas que ello les representa. De manera harto sintética, no existe en los hechos un reconocimiento de la importancia de tales tareas de cuidado, y de lo primordial que resultan para el verdadero funcionamiento del sistema capitalista.

Así es que vimos como la globalización tiene un impacto diferencial según el género, sin respuestas concretas por parte de Organismos Internacionales. El balance entre riesgos y oportunidades, dependen de numerosos aspectos, como la clase social, la etnia, el estatus familiar, la educación, la edad, y sobre todo de la inserción del país en el mercado mundial y su capacidad de adaptación a la reestructuración global en sus variadas formas, en definitiva, no debe ser analizado el citado impacto sino desde una mirada caracterizada por la interseccionalidad.

Impacto de la globalización en las relaciones de familia

Existen numerosos estudios que dan cuenta de la incidencia de la desigualdad de género en la realidad local de América Latina, en lo atinente a la brecha económica y de distribución de tareas domésticas.

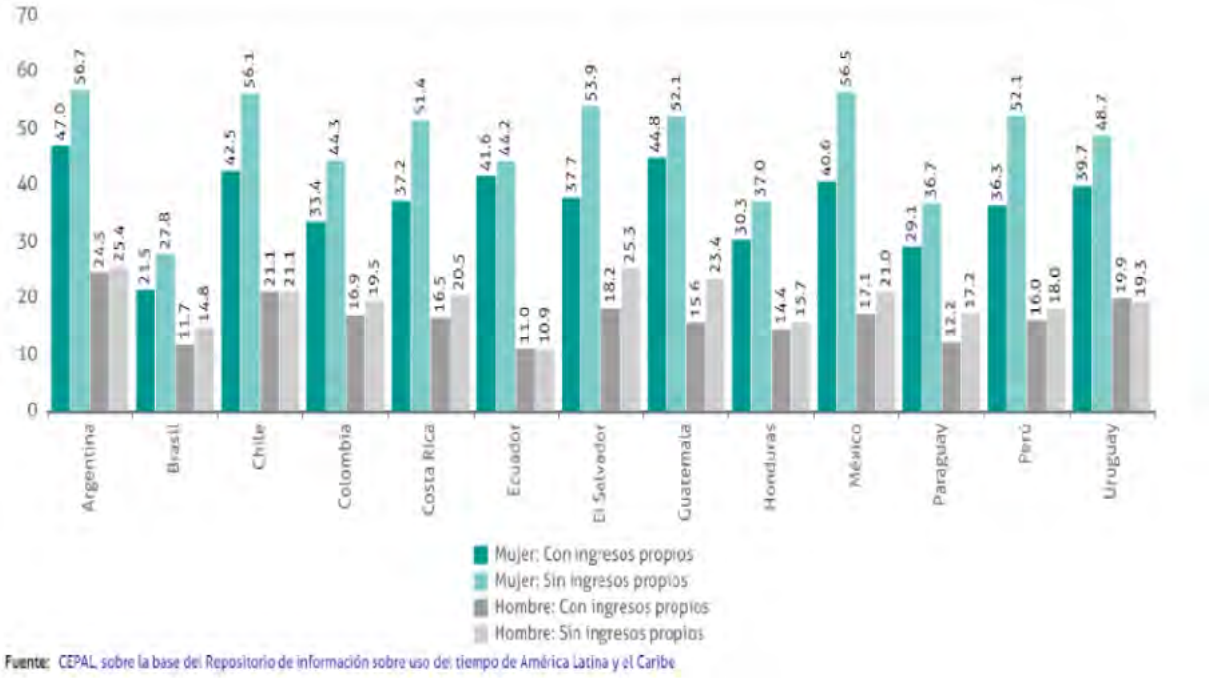
Comienzo haciendo referencia al siguiente estudio comparativo realizado por la CEPAL en el cual se compara entre 16 países de América Latina el tiempo promedio destinado al trabajo remunerado y no remunerado de la población de 15 años y más, y por sexo, a través de la expresión de un promedio de horas semanales:



Fuente: CEPAL, sobre la base del Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe

Es decir, en la Argentina, las mujeres destinamos un 15,6% más de tiempo, lo que implica casi el doble que los hombres, al trabajo no remunerado, y los hombres un 17,3% más que las mujeres a aquellas tareas por las cuales perciben una retribución económica.

Si hablamos del tiempo de trabajo no remunerado de la población de 20 a 59 años según ingresos propios por sexo, tomando como medida las horas semanales:



Fuente: CEPAL, sobre la base del Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe

Es decir que en la Argentina, tomando como referencia el valor de quienes poseen ingresos económicos propios, las mujeres destinamos casi 23 horas semanales más que los hombres, que expresado de otro modo, constituye exactamente el doble de tiempo.

Es común y tiene estrecha vinculación con los datos citados precedentemente, el oír hablar de la doble o triple jornada de trabajo que se da por la necesidad de muchas mujeres de afrontar más de un empleo, o bien por el conjugar el trabajo no

remunerado en el hogar (tareas de cuidado/reproductivas), con el trabajo asalariado y el estudio. La actividad no remunerada orientada al cuidado de la vida humana fue, y continúa siendo, un rol reservado históricamente a las mujeres y que en consecuencia nos excluye de otros espacios de desarrollo. De ahí las limitaciones al acceso del espacio público, la idea de "padre como jefe del hogar y proveedor económico" y el acento en la dicotomía entre la esfera pública y privada, siendo esta última algo propio de lo femenino.

En torno a ello, la expresión del neoliberalismo a través de movimientos conservadores intenta consolidar y construir en torno al concepto de la perspectiva de género o ideología de género una idea amenazante a la libertad de educación y el desarrollo en el ámbito de las familias, familias que intentan, en ocasiones sin visibilizar, perpetuar un modelo patriarcal, que impide a las mujeres a las niñeces ejercer sus derechos de forma plena. Es notable en la Argentina actual, que las decisiones tomadas por el gobierno de turno se encuentran marcadas de una serie de barreras que le impide el reconocimiento de estas desigualdades, los alcances de las violencias por razones de género, despolitizando cada problemática y desmantelando al Estado de cualquier política tendiente a su erradicación. Vale destacar, que no se trata ello de una cuestión que pueda estar librada a una elección teñida de ideologías políticas conservadoras, sino que se le está dando la espalda y desconociendo los estándares internacionales en la materia, reconocidos constitucionalmente como problemáticas de derechos humanos.

Regresando al concepto anterior, es la autonomía económica, en su relación con la autonomía física, psíquica y política, la que permite a las mujeres tomar decisiones de manera libre sobre los mecanismos para producir y controlar sus ingresos económicos. Si se sostiene o no se generan herramientas para romper el sistema patriarcal y abrir oportunidades, difícilmente sea posible alcanzar el ejercicio de esa autonomía, y sobre todo, veremos expandirse aún más las violencias, e invisibilizadas por completo las violencias económicas por motivos de género.

Violencias económicas: el incumplimiento de la cuota alimentaría

No es casual ni circunstancial el reiterado incumplimiento de las cuotas en concepto de alimentos que se da luego de una reconfiguración familiar, mayormente luego de la separación de hecho o divorcio de les progenitores. Y digo que no es casual, porque como vimos en los datos estadísticos, las mujeres destinamos sino todo, mayoritariamente nuestro tiempo al trabajo no remunerado.

Propongo en este apartado final, conjugando las visiones expuestas precedentemente, analizar desde una mirada feminista, las significaciones múltiples del incumplimiento reiterado por parte del progenitor (hombre cisgénero) no conviviente, de su obligación alimentaria en relación con sus hijes, que para elles es ni más ni menos que un derecho. Un derecho que conjuga el derecho a la vida, a la salud, a la educación, lo que lo convierte en una problemática de derechos humanos.

Un estudio realizado a través de encuesta en la Provincia de Buenos Aires por parte del Ministerio de Mujeres y Diversidad Sexual indica que el 66,5% de las mujeres que tiene bajo su cuidado exclusivo a sus hijes, no recibe la cuota alimentaria por parte del progenitor no conviviente o solo la percibe eventualmente. Es decir, que casi 7 de cada 10 mujeres no recibe dicho concepto, y a 9 de cada 10 que la recibe no le sirve para cubrir las necesidades que su cuidado conlleva.

La realidad nos indica que las mujeres, madres, deben afrontar en la mayoría de las ocasiones el cuidado pleno de sus hijes, lo que implica mayor tiempo destinado a las tareas no remuneradas y menos al trabajo asalariado. En pocos casos esta labor es reconocida de forma efectiva a través de una cuota mensual en concepto de alimentos que incluya un valor real por las tareas de educación y cuidado diario.

En un intento desde ya positivo de reconocer estas tareas de cuidado, el tiempo de las mujeres y lo que implica la “carga mental en la maternidad”, y ante una incompatibilidad evidente del derecho y la realidad social, en la última gran reforma y unificación del año 2015 del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina se puso de relieve la necesidad de un cambio de paradigma. Así es que se le asignó un

quantum económico a la crianza de los hijes cuando la misma es ejercida de manera exclusiva o asumida mayoritariamente por su progenitora, que vemos reflejado en el artículo 660 de dicho cuerpo normativo y prevé en textuales palabras “Las tareas cotidianas que realiza el progenitor que ha asumido el cuidado personal del hijo tienen un valor económico y constituyen un aporte a su manutención”.

Hago una breve mención, al hecho de que no será éste el único reconocimiento en materia de derechos, sino que se ponderarán las diversas formas de familias, la identidad de género, se amplía el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, se incorpora el concepto de la capacidad progresiva, se reconocerán las uniones convivenciales, entre otras herramientas e institutos de relevancia para el derecho privado.

Retomando el eje central de este apartado, el incumplimiento a una cuota alimentaria no solo acarrea un cúmulo de consecuencias sobre las mujeres, sino que significa una expresión más de violencia, un modo de limitar de manera arbitraria el ejercicio de derechos, un acto que deja entrever un intento de control o sumisión, acentuando las relaciones desiguales de poder. Es, en definitiva, un problema que, reforzando el patrón de las mujeres destinadas a las tareas de reproducción y cuidado, se vale de la negación de recursos destinados a sus hijes como forma de opresión.

En la Recomendación general N° 29 del Comité de la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) del año 2013, indica que las mujeres son las que ante un cambio en la estructura familiar asumen mayormente las cargas de familia, situación que debe desnaturalizarse, que eso se logra con más legislaciones que asuman esta problemática y que en su aplicación, en otros términos, se valora esa carga en conjunto con responsabilidades laborales y de desarrollo personal.

Lo que en nuestro orden jurídico es una responsabilidad compartida, y un derecho de las niñeces, para muchos progenitores es un “beneficio para la progenitora” que le “sacan dinero”. La construcción en torno al pago de alimentos resulta atravesada

por patrones culturales que signan la administración de los ingresos económicos a los hombres, y la sumisión de las mujeres a ello. Sin embargo, no ponen el foco en el derecho de las niñeces a la vida, la salud, la educación, y lo violento que tal incumplimiento resulta para con elles.

No quiero dejar de mencionar, porque entiendo que forma parte de un intento de búsqueda de soluciones ante los incumplimientos de pago de alimentos y en consecuencia la falta de recursos económicos para afrontar necesidades básicas, las reflexiones de Verónica Gago (2020) sobre la deuda. Ella ubica la importancia de trabajar el análisis de la deuda desde dos dimensiones, como deuda pública de los Estados, y como deuda de los hogares y personal, comprendiéndolas de forma vinculada, y a su vez en conjunto al capitalismo global. La deuda en la vida familiar aparece como un complemento necesario. Para que debamos endeudarnos debe existir una política de endeudamiento, que aparece como una solución (y a su vez es el origen) a los problemas de las familias, con altas tasas de interés. Y ahí es donde, ante la necesidad, las mujeres acceden a esta deuda como salida a las violencias, a falta de políticas públicas. Vemos operar en las mujeres dos formas de dominación, el capital financiero y la violencia económica machista.

Tomando lo informado por ONU Mujeres en análisis sobre la autonomía económica de las mujeres del año 2023, refiere que la Comisión Económica para

América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Ministerio de Economía de la Nación Argentina, concluye que el 59% de los hogares monomarentales destina más de la mitad o casi todos sus ingresos al pago de deudas o atrasos y el 73% recurre al crédito para comprar comida o medicamentos.

De alguna forma, en un contexto de un orden jurídico organizado en cimientos que históricamente han sido construidos para sostener y facilitar los roles de género, es un cambio radical en el derecho privado y sobre todo en el de las familias, la referida reforma. Quienes ejercemos el derecho, quienes se signan a su interpretación y aplicación somos quienes debemos asumir un verdadero compromiso de reflejar en

nuestra labor una praxis feminista, cumplimiento con los compromisos asumidos internacionalmente para la erradicación de las violencias por motivos de género.

Conclusiones

En pos de analizar los aprendizajes y reflexiones que pude formular a partir de la elaboración de este trabajo, recojo algunos puntos:

1) La profundización en Argentina de políticas neoliberales constituye una de las formas de evadir la protección de los derechos humanos de las mujeres, cuyo principal punto se encuentra en el achicamiento de los espacios del Estado que permiten el acceso asesoramiento jurídico, asistencia y contención ante situaciones de violencias por razones de género.

2) La necesidad de reformular el derecho reconociendo herramientas de protección y que garanticen el acceso al derecho alimentario y cese de las violencias, ante el incumplimiento reiterado. Ello sin perjuicio de que en la práctica existen numerosas medidas que los jueces y juezas pueden ordenar de oficio o a petición de parte, resulta de la práctica profesional el aprendizaje y la búsqueda de mecanismos, y no de una norma que prevea de manera ordenada las distintas medidas posibles para efectivizar su cumplimiento. Considero necesario un cambio normativo que agilice estos procesos para lograr una tutela judicial efectiva. En resumen, sin perjuicio de que existe un sistema de protección de la cuota alimentaria, resulta en ocasiones lento, poco eficaz y que con el fin de asegurar la eficacia de una sentencia es necesario rediscutir sus contenidos, que estime a su vez una aplicación con enfoque de género.

3) Son múltiples los efectos de las políticas neoliberales, y son ellos mayoritariamente atravesados por las mujeres, niños, niñas y adolescentes.

Referencias

Bonder, G. (2024). *Globalización y género: Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina* [Hipertexto PRIGEPP Globalización 2024, 4]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). http://prigepp.org

CEPAL. (2017). *Introducción a la desigualdad de género*. https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-03/DB_intro_genero_es.pdf

De Sousa Santos, B. (2018, 4 de enero). ¿Desglobalización? *La Jornada*.

Fair, H. (2008). La globalización neoliberal: Transformaciones y efectos de un discurso hegemónico. *Kairos*.

Fraser, N. (2014). De cómo cierto feminismo se convirtió en criada del capitalismo. Y la manera de rectificarlo. *Debate Feminista*.

Grandin, A. (2024). *Globalización 2024, 1.2.2* [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).

Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (s. f.). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. https://oig.cepal.org/es

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

Construcción de conocimiento social y juventudes: participación política, escuela y género

Aimé Lescano
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata
Axel César Horn
axelcesarhorn@gmail.com
Universidad Nacional de José C. Paz
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Palabras claves: construcción del conocimiento, participación política, género, psicología.

Objetivos y encuadre

En esta ponencia nos proponemos abordar algunos problemas teóricos relacionados con la articulación entre investigaciones en curso sobre la construcción de ideas en torno a la participación política de les adolescentes en la escuela secundaria y los aportes de la perspectiva de género. Esta última habilita nuevas dimensiones de análisis del fenómeno desde una mirada psicológica que pone el foco en los procesos constructivos mediante los cuales les jóvenes elaboran conocimiento social.

Para ello, en primer término resulta relevante situar qué entendemos como participación. El derecho a participar de la sociedad está reconocido explícitamente en la Convención Internacional de los Derechos del niño en su artículo 13. La definición de participación, implica toda acción que tiene como propósito impactar de manera positiva la vida pública de una sociedad democrática (Sigel y Hosking, 1998) es decir que se trata de actividad política y social visible. En esta misma línea, Morduchowicz (2021) afirma que participar es actuar con la finalidad de realizar transformaciones sociales que generen bien común y destaca que la participación implica la defensa de los derechos humanos.

En términos de los antecedentes disponibles sobre el tema, los modos de participación política de les jóvenes han sido abordados por numerosos estudios en el contexto internacional. En nuestro país se destaca la investigación de Brussino et. al. (2008) que releva la participación política de jóvenes cordobeses. En este estudio referido a las maneras elegidas para participar, se segmentó la muestra por estratos sociales, posibilitando un estudio que mostró el modo diferenciado de participación política de jóvenes por su pertenencia a sectores socioeconómicamente definidos. También deben reseñarse los trabajos de Nuñez y su equipo (Nuñez, Otero y Quinzani, 2021) sobre la participación en el contexto de pandemia; y las investigaciones que indagaron las representaciones sociales de la participación política en jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires (Bruno y Barreiro, 2021).

Desarrollo

La construcción de conocimientos sobre los derechos en la escuela

El ámbito escolar es un espacio privilegiado para que las personas construyan conocimiento acerca de la participación política y su derecho. La escuela en Argentina tiene entre sus funciones la promoción y el resguardo de los derechos de las infancias y adolescencias, función que se enmarca en diversas normativas a nivel nacional. Respecto del derecho a la participación de los niños, las niñas y adolescentes en el ámbito educativo dos legislaciones consolidan un marco normativo general sobre

este derecho: la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (26.892) que promueve la participación de los estudiantes en las diferentes ámbitos de la vida escolar; la Ley de Representación estudiantil (26.877) que promueve la formación de centros de estudiantes en todas las instituciones educativas.

Es destacable que aunque persiste el desafío de la profundización de instancias participativas en las escuelas, les estudiantes sientan -en su gran mayoría- que son tenides en cuenta, escuchades, considerades en sus opiniones, tal como los resultados de las investigaciones citadas lo describen. Estas vivencias no necesariamente se corresponden con la participación en instancias formales. Se trata de dos aspectos diferentes de la participación (Helman, Horn y Castorina 2021).

En el caso de la escuela media y en la sociedad en su conjunto, se conjugan las tensiones vinculadas al reconocimiento de derechos a los adolescentes: los derechos de protección (derecho a la alimentación, la salud, etc.), cuentan con amplia aceptación y son reconocidos de modo generalizado, mientras que los derechos de participación resultan controvertidos (Rosemberg y Sussel Mariano, 2010; Castorina y Horn, 2012). En las escuelas, éstos últimos colisionan con concepciones más tradicionales en torno a la autoridad que, aun desde la perspectiva del resguardo de los derechos, admite diferencias significativas a la hora de su concreción. Esta interpretación es consistente con lo que muestran los estudios mencionados donde los estudiantes por lo general reconocen sentirse escuchados y contenidos por la escuela -derechos de protección- pero señalan poco nivel de acción respecto de la elaboración de las normas o en dispositivos tales como el centro de estudiantes -derechos de participación- (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2014; Helman, Horn y Castorina 2021).

El género en las instituciones educativas y la participación política generizada

La perspectiva de género se basa en un conjunto de teorizaciones desarrolladas en torno al género como categoría de análisis crítico. En este sentido, el concepto de

género debe ser visto como una invitación a reflexionar críticamente sobre cómo se producen y se entrelazan los significados de los cuerpos sexuados, y cómo estos significados se despliegan y evolucionan con el tiempo, entendiendo tanto a la categoría de sexo como al género como sistemas de significado atribuidos, negando así su condición de fenómenos naturales transparentes (Scott, 2011). Al interior de la psicología, diversos autores representantes de la perspectiva denominada psicología crítica han señalado la relevancia de los estudios feministas y en clave de género para tematizar la praxis psicológica (Teo, 2012). Particularmente, en relación con la psicología del desarrollo, Erica Burman (1998) analizó críticamente los discursos que estructuran las versiones dominantes de la psicología evolutiva. Centrándose en las explicaciones psicológicas, examinó las consecuencias que tiene para la psicología evolutiva el "haberse olvidado" del género como una dimensión estructuradora del desarrollo. En trabajos posteriores (2005, 2006) señaló que es necesario "generar desarrollo", en términos de reconfiguración de las agendas psicológicas del desarrollo atendiendo al género. Esto no implica la agregación del género en los diseños o análisis de investigación, o el enfoque en el género como categoría analítica. Para la autora, tiene que ver con considerar que las cuestiones de género saturan los dominios conceptuales y políticos que rodean a las categorías con las cuales se explica el desarrollo, por ejemplo la categoría de "infancia", a través de las relaciones de género de la familia y el trabajo. Asimismo, en términos de las políticas de representación del género en los discursos psicológicos sobre la cultura, Burman señala que las nociones dominantes de cultura en las producciones psicológicas retratan al género como categoría marginal o indicador de otros marcadores de diferencias.

En el marco de los abordajes pedagógicos sobre lo escolar, las corrientes postestructuralistas y queer han generado lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar, ofreciendo nuevas perspectivas para analizar y abordar las cuestiones de género en el ámbito educativo (Morgade, 2011). Estos aportes, han llevado a considerar al currículum escolar como una tecnología de género (De Lauretis, 2000) en la medida en que no sólo corporiza sino que también produce y

reproduce relaciones de género. Asimismo, han mostrado el papel crucial de las instituciones educativas en la formación del género, reflejando prácticas institucionales, divisiones del trabajo y patrones de autoridad que perpetúan lo que Connell (2001) califica como un “régimen de género”. Si bien estas dinámicas son heterogéneas, en última instancia se adhieren a estándares culturales comunes y restricciones del sistema educativo. En última instancia, los elementos contextuales e institucionales interfieren para cimentar definiciones de género y, por lo tanto, limitan o distorsionan inevitablemente la experiencia educativa de los y las estudiantes.

Los estudios sobre la participación política de las juventudes en la Argentina se han focalizado en diversas experiencias y procesos de politización, entre ellas los feminismos (Elizalde, 2018; Seca, 2019). En Argentina, entre el 2015 y el 2018, hubo un auge de participación juvenil y del feminismo que se dio a conocer como “la marea verde”, la cual incorporó como uno de sus ejes centrales el reclamo por la legalización del aborto libre, seguro y gratuito que desde 2007 fomentaba la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, junto con la aplicación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en escuelas. La movilización de "Ni Una Menos" el 3 de junio de 2015 marcó un punto de inflexión al demandar derechos para mujeres y diversidades sexuales, complementando al Día Internacional de la Mujer Trabajadora el 8 de marzo. Surgieron también grupos opositores, como los partidarios de la campaña "Con mis hijos no te metas" replicada en Uruguay, Chile o Perú contra la “ideología de género” (Báez, 2018) reflejando tensiones ideológicas y sociales.

Si bien históricamente las demandas estudiantiles fueron esencialmente expresadas en un plano educativo, las expresiones contemporáneas del movimiento feminista permearon tanto las agendas como los discursos y prácticas políticas estudiantiles. Los estudios señalan que durante el mencionado periodo en las agrupaciones estudiantiles se jerarquizaron las cuestiones de género y en la toma de decisiones políticas se produjo un corrimiento de los varones, que tradicionalmente habían protagonizado la escena de la política estudiantil (Otero, 2023). Elizalde (2015, 2018)

ha destacado que la adscripción a la agenda de los feminismos, no solo amplió la participación juvenil en partidos políticos y organizaciones sociales, sino que también afirmó nuevas formas de feminidades juveniles, marcando un protagonismo cultural significativo. Los vínculos entre los activismos de género y la participación política estudiantil en la escuela secundaria han sido abordados por diversos trabajos. Romero (2021) centrándose en los activismos de género en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, abordó la problemática instalada por la profusión de las prácticas de escrache, y los debates y dinámicas paradojales activadas por dichas prácticas que tensionaron las relaciones entre los activismos y los proyectos institucionales que promovían la idea de que el abordaje de las violencias machistas en la escuela debía ser "pedagógico" en contraposición a un abordaje "punitivista". Pedrini y Pérez (2023) analizaron una experiencia de participación estudiantil en la ciudad de La Plata en torno a la educación sexual integral, destacando que la promoción de las prácticas de participación estudiantil por parte de las instituciones educativas invita a que las juventudes se apropien del espacio escolar creando sentidos de pertenencia al mismo. Por su parte, Otero (2023) examinó cómo el movimiento feminista influyó en la política estudiantil, destacando que en la actualidad las agendas de género son estructurales en la organización y prácticas escolares, marcando un clivaje generacional significativo. En suma, los antecedentes relevados han mostrado el papel relevante de las instituciones educativas en torno a la construcción del género, en tanto promueven o restringen determinados modos de ser y estar en las instituciones educativas. Asimismo, los trabajos destinados a analizar la participación juvenil, han mostrado un corrimiento de los temas de interés de los y las jóvenes, y un clivaje generacional en torno a la participación de las jóvenes y la toma de decisiones al interior de las agrupaciones estudiantiles. Sin embargo, ninguno de los antecedentes relevados ha explorado de modo específico en qué medida los intereses relacionados con las "agendas de género" inciden en las elaboraciones cognoscitivas de los y las jóvenes sobre su derecho a la participación política. De igual modo, no hay antecedentes previos que hayan indagado el modo por el cual las instituciones educativas establecen o no regulaciones específicas ligadas al género en el desarrollo de las prácticas educativas que permean la

construcción de conocimiento de los y las jóvenes sobre su derecho a la participación.

Entrecruzando saberes: ¿cómo abordar la participación política desde la psicología, con perspectiva de géneros?

Partiendo de los estudios previos y de la especificidad que implica la construcción de ideas sobre la participación política en el ámbito escolar, nuestras indagaciones actualmente se proponen describir cómo les adolescentes que integran centros de estudiantes en escuelas secundarias elaboran conocimiento acerca de la participación política en la escuela. Asumimos como hipótesis inicial que quienes participan activamente en estos espacios desarrollan nociones particulares sobre su derecho a la participación. En este marco, la pregunta central que orienta nuestro trabajo es: ¿cuáles son las ideas de los y las estudiantes que participan en los centros de estudiantes de escuelas secundarias acerca de la participación política en la escuela y de su derecho a ella?

A partir de este interrogante principal, se derivan una serie de preguntas específicas orientadas a profundizar la comprensión del fenómeno. En primer lugar, nos interesa indagar qué prácticas específicas llevan adelante estos y estas estudiantes en el marco del centro de estudiantes y cómo las conceptualizan en términos de participación política. Asimismo, buscamos conocer cuál es su agenda de reivindicaciones y mediante qué acciones la expresan dentro de la institución escolar.

A la luz de los antecedentes relevados en torno al vínculo entre la participación juvenil y la perspectiva de género, surgen además nuevos interrogantes que enriquecen el abordaje del problema. En particular, nos preguntamos cómo perciben les adolescentes el rol del feminismo y de los movimientos de género en la configuración de las formas de participación política en sus escuelas, así como en qué medida influyen las prácticas institucionales y las políticas educativas, tales como las que se desprenden de la Ley de Educación Sexual Integral, en sus percepciones sobre la participación política en el ámbito escolar. Finalmente, nos interesa explorar qué nociones construyen sobre la participación política y las agendas de género a partir

de su involucramiento en las dinámicas de poder y autoridad que atraviesan la vida institucional.

Conclusiones

En definitiva, este conjunto de interrogantes no solo permiten abordar la participación política juvenil en la escuela desde una perspectiva que articula dimensiones subjetivas, institucionales y sociopolíticas, sino que también invitan a repensar las formas en que les jóvenes construyen conocimiento sobre sus derechos en contextos atravesados por tensiones y disputas de sentido. La incorporación de la perspectiva de género no sólo complejiza el análisis, sino que abre la posibilidad de reconocer a les adolescentes como actores activos en la producción de significados sobre la participación, la autoridad y la justicia en la vida escolar. Así, esta investigación se inscribe en una apuesta más amplia por comprender cómo los procesos educativos pueden habilitar, o restringir, formas de agencia política juvenil con potencial transformador.

Referencias

Báez, J. (2018). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora, 25*, 8–20.

Bruno, D. y Barreiro, A. (2021). Cognitive polyphasia, social representations and political participation in adolescents. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 55*, 18–29.

Brussino, S., Rabbia, H. y Sorribas, P. (2008). Una propuesta de categorización de la participación política de jóvenes cordobeses. *Psicología Política, 8*(16), 285–304.

Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor.

Burman, E. (2005). Engendering culture in psychology. *Theory & Psychology, 15*(4), 527–548.

Burman, E. (2006). Engendering development: Some methodological perspectives on

child labour. *Forum Qualitative Sozialforschung, 7*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.69

Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: Hacia una diversidad de enfoques. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 155–177). Gedisa.

Castorina, J. A. y Horn, A. (2012). El derecho a la privacidad en la infancia: Las consecuencias educativas de un estudio psicológico y de la sociología de la infancia.

Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 156–171.

Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: Identidad, cultura y poder*. Grupo Editor Universitario.

Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista: Entre la vulnerabilidad y el "empoderamiento". *Cuestiones Criminales, 1*, 22–40.

Eurobarómetro. (2007). *Youth survey among people aged between 15–30*.

Helman, M. y Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.), *Cultura y conocimientos sociales: Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 219–242). Aique.

Helman, M. y Horn, A. (2019). La escuela como lugar de derechos: Ideas infantiles y prácticas escolares. Ponencia presentada en el Congreso *A 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: "1989 - De la convención al ejercicio pleno de derechos"*. UNIPE.

Helman, M., Horn, A. y Castorina, J. A. (2021). El derecho a la intimidad en la escuela secundaria: Ideas de los y las adolescentes. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales*. Miño y Dávila.

Horn, A. (2021). ¿Qué ideas sobre su derecho a la intimidad en la escuela construyen niños y niñas? *Educação e Pesquisa, 47*.

Horn, A. y Castorina, J. A. (2008). Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. *Anuario de Investigaciones, 15*(2), 197–206.

Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A. y Kurlat, M. (2012). Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. *Cadernos de Pesquisa, 43*(148), 198–219.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Núñez, P., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas, 27*, 1–20.

Otero, E. S. (2023). Un estudio sobre las dinámicas participativas juveniles a partir del "Ni una Menos": El caso de las agrupaciones estudiantiles de una escuela preuniversitaria de la Universidad de Buenos Aires (2015–2020). *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 10*(18). https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/6414

Pedrini, M. y Pérez, G. A. (2023). "Femeneando igualdad": Una experiencia de participación estudiantil en torno a la educación sexual integral. En M. A. Peláez, M. Incháurregui y M. Severino (Comps.), *Escribir la ESI: Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes* (pp. 349–363). EDULP.

Romero, G. (2021). Escraches por razones de género en la escuela secundaria: Paradojas, debates y tensiones entre "lo pedagógico" y "el punitivismo". *Papeles de Trabajo, 15*(27), 59–79.

Rosemberg, F. y Sussel Mariano, C. L. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: Debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 693–728.

Rotondi, G. (2016). Estrategias y estrategas en la escuela secundaria: Participación y acción política juvenil. *Revista Eleuthera, 15*, 13–33.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la*

Discordia, *6*(1), 95–101. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i1.1514

Seca, M. V. (2019). "Estamos haciendo historia": Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina). En M. Larrodo (Ed.), *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina*(pp. 79–98). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20191202034521/Activismos-Feministas-

Sigel, R. y Hosking, M. (1998). *The political involvement of adolescents*. Rutgers University Press.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: Tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Ensambles, 4*(8), 69–85.

Tabares Ochoa, C. M. (2013). Los jóvenes y sus discursos reconfiguradores de la política: Acciones políticas con las que resisten la cultura política tradicional. *Estudios Políticos, (42)*, 138–156.

Teo, T. (2012). Philosophical concerns in critical psychology. En D. Fox, I. Prilleltensky y S. Austin (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (2.ª ed., pp. 36–53). Sage.

Teo, T. (2015). *Cuestiones filosóficas de la psicología crítica* (A. M. Talak, Trad.). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. www.historiapsi.psicologia.com

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

Gestación por Sustitución en Argentina: Autonomía, Ausencia de Regulación y Riesgos de Explotación Reproductiva

Renata Eleonor Pagella
pagellarenata@gmail.com
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Gestación por sustitución, voluntad procreacional, trata de personas, derechos reproductivos.

Objetivos y encuadre

En el marco de la gestación por sustitución (GxS), una práctica compleja atravesada por múltiples dimensiones éticas, sociales y jurídicas, la falta de una legislación específica en Argentina plantea una pregunta fundamental: ¿cómo impacta esta ausencia normativa en las mujeres que, sin voluntad procreacional, deciden gestar para otras personas?

Este trabajo propone reflexionar sobre estos procedimientos que conducen inevitablemente a cuestionar la autonomía de la mujer gestante.

Los derechos sexuales y reproductivos constituyen un derecho humano fundamental, que garantiza la libre decisión sobre el propio cuerpo en las esferas sexual y reproductiva. Esto incluye la posibilidad de elegir tener o no hijos, así como decidir con quién y cómo vivir la sexualidad. En este sentido, resulta crucial que la mujer pueda ejercer control sobre su sexualidad y su salud reproductiva de manera libre y responsable, sin estar sometida a coerción, discriminación o violencia.

Surge así la figura de la "maternidad social", en la cual la voluntad procreacional de los comitentes aparece como una forma de filiación distinta al hecho biológico del parto. Este enfoque genera una disociación entre la dimensión social y biológica de la maternidad, lo que provoca un vacío normativo peligroso para los derechos de las mujeres gestantes.

No puede dejar de mencionarse que una parte importante de la doctrina argentina sostiene que, al analizar la gestación por sustitución desde la perspectiva de las mujeres gestantes, nos encontramos ante una forma de explotación y de utilización como objeto de una prestación. Como se analizará más adelante, a la gestante se le paga por sus “servicios”, y en muchos casos, su situación de vulnerabilidad económica genera un posible vicio en el consentimiento, lo que deriva en la ausencia de un verdadero Consentimiento Libre e Informado.

Ahora bien, en la práctica, es un método muy utilizado por mujeres que no poseen voluntad procreacional y deciden llevar adelante una gestación por sustitución.

En tal sentido, cuando una mujer se ofrece únicamente para "dar a luz", sin el anhelo de construir un vínculo afectivo y de responsabilidad con el niño nacido, se abre un espacio delicado, porque como se mencionó, se produce una separación entre lo social y lo biológico. Si bien esto podría interpretarse como ejercicio de la autonomía sobre el propio cuerpo, también plantea interrogantes sobre la potencial mercantilización de la función reproductiva.

En esta línea, Eleonora Lamm (2014) expresa que "[...] madre es querer ser madre y si ese deseo no existe, resulta injusto imponer a la persona gestante la maternidad, la que en los hechos no se hará efectiva". (Lamm, 2011, p. 111)

Desarrollo

El proceso de reclutamiento

Este proceso se da a través de agencias, las cuales realizan una captación en redes sociales mediante promesas económicas. Los anuncios ofrecen "importantes compensaciones en dólares". Los requisitos se centran en la capacidad biológica:

- No tener más de 38 años.
- Tener mínimo un hijo
- No tener más de dos cesáreas.

Luego, se realiza una entrevista virtual o presencial y, posteriormente, se brinda información sobre el proceso médico y la compensación económica. También se lleva a cabo una evaluación psicológica, sin embargo, la ausencia de una evaluación socioeconómica previa al tratamiento resulta alarmante, ya que se omiten posibles factores de presión económica.

Generalmente la gestación subrogada se lleva a cabo a partir de técnicas de reproducción humana asistida (TRHA), como la fecundación in vitro (FIV), que pueden incluir o no vínculo genético entre la mujer gestante y el embrión. La mayoría de los acuerdos de gestación por sustitución son de este último tipo y, dentro de ellos. Por último, la gestación subrogada puede incluir alguna compensación económica o de otro tipo para la mujer gestante.

Los contratos

Los contratos que implican estos procesos pueden ser: Privados o por agencias (de adhesión).

La regulación de las técnicas por parte de los centros de salud se realiza mediante contratos de adhesión. Se trata de acuerdos, mediante los cuales una mujer se compromete con otra u otras personas a gestar y dar a luz a un bebé para ellas. Los contratos más comunes son los de sustitución "gestacional", es decir, aquellos en los que la gestante no mantiene un vínculo genético con el niño que lleva en su vientre, ya que no aporta sus propios óvulos. En estos casos, se utilizan óvulos de una donante o de la futura madre, mientras que el esperma suele provenir del futuro padre.

En particular, la palabra "madre" nunca se utiliza con respecto a la gestante. Se prohíbe discutir la compensación con su propia familia y se exige la comunicación exclusivamente con la agencia. Se prohíbe hablar del tema ni hacer público el contrato y se solicita la apertura de una cuenta bancaria específica.

¿Qué requisitos establecen los contratos? - Lineamientos generales.

- Deberá tener al menos un hijo.
- Deberá ser evaluada psicológicamente para determinar si se encuentra apta para llevar a cabo el procedimiento.
- Realizará una evaluación previa preliminar para determinar su aptitud física para llevar adelante el embarazo.
- No podrá aportar sus óvulos para el tratamiento.
- Deberá ser asesorada médica, legal y psicológicamente acerca de la gestación por sustitución y acompañada psicológicamente durante todo el proceso.

En cuanto a la compensación económica, hay una gran disparidad entre lo que la agencia cobra a las parejas con voluntad procreacional y lo que efectivamente recibe la gestante.

¿Qué contempla la Agencia? Serán obligaciones de la Compañía

- Actuar como intermediaria entre los progenitores y terceros participantes del proceso: donantes, gestantes, médicos, etc.
- Asegurar acceso médico durante el embarazo y hasta 3 meses después del parto (En algunos casos debe ser proporcionado por los comitentes).
- Verificar que la gestante preste su consentimiento libre e informado.
- Proporcionar información médica básica y perfil de la gestante.
- Asegurar que donantes y gestantes renuncien a derechos parentales, aunque sin garantía.
- La responsabilidad de la Compañía está limitada estrictamente al rol de intermediaria. No asume responsabilidad médica, legal o por la conducta de terceros.
- La Compañía no asesora sobre riesgos legales. No garantiza validez ni cumplimiento del Acuerdo ante tribunales o autoridades.
- No se garantiza que el país de nacimiento permita la salida del bebé ni que otro país autorice su entrada o nacionalización.
- Serán obligaciones de los progenitores intencionales
- No desprestigiar**:** Prohibido emitir declaraciones maliciosas contra la Compañía. --En cada caso, se aplicará una multa de USD 5.000

- En algunas clínicas, es obligatoria la interrupción del embarazo en caso de anomalías detectadas

El proceso de gestación por sustitución.

El proceso de gestación por sustitución (GxS) comienza con estudios físicos. Posteriormente, se acude a una clínica de fertilidad donde se informa sobre la compensación económica, la cual, se abona mensualmente y se complementa con un pago final. Además, se incluye un seguro de vida.

Durante tres semanas, el protocolo en la clínica implica la administración diaria de inyecciones para la preparación del cuerpo. Tras este periodo, se procede a la transferencia embrionaria en el quirófano, un proceso de fertilización in vitro (FIV) con embriones criopreservados.

Varios sanatorios ofrecen apoyo psicológico durante todo el proceso, aunque su eficiencia y acompañamiento pueden variar. Es importante destacar que, si la transferencia no es exitosa, no se recibe compensación económica.

En relación con el ámbito laboral, el o la obstetra de la clínica de fertilidad emite una licencia por embarazo de riesgo para justificar la inasistencia al trabajo. El parto se lleva a cabo en un sanatorio.

Es esencial abordar la complejidad de los procesos de GxS. Por un lado, la falta de recursos económicos puede incidir significativamente en el ejercicio de la autonomía, un factor que debe considerarse atentamente. No obstante, sostener que la gestación por sustitución menoscaba la libertad y autonomía de las mujeres porque estas no consienten libremente, vulnera su derecho a la autodeterminación y refuerza el estereotipo negativo de la mujer como incapaz de brindar un consentimiento racional.

Falta de voluntad procreacional

Un precedente importante lo marcó la Disposición 93/DGRC/17 del 13 de octubre de 2017 del Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta disposición permitía la inscripción preventiva de nacimientos bajo la modalidad de gestación solidaria sin necesidad de autorización judicial previa, siempre que se cumplieran ciertos presupuestos:

- El nacimiento debía ser en Argentina y producto de gestación solidaria realizada en el país.
- La voluntad procreacional de los progenitores debía ser expresada de forma previa, libre e informada.
- La gestante debía manifestar, de forma previa y fehaciente, su falta de voluntad procreacional.
- La inscripción se realizaría de forma preventiva, y los datos de la gestante serían asentados en el legajo.

Sin embargo, tras la derogación de dicho decreto, la situación legal se modificó. En la actualidad, en muchos casos, las mujeres gestantes figuran como madres en el Registro Civil. Ante la ausencia de una normativa clara a nivel nacional, la intervención judicial resulta obligatoria en todo el país para autorizar u homologar los procesos de gestación por sustitución y, en consecuencia, para inscribir a los niños nacidos mediante esta técnica. Alternativamente, puede requerirse un proceso de adopción por integración. Esto implica que los "padres intencionales" deben iniciar un proceso judicial para obtener una sentencia que determine la filiación y ordene la inscripción del niño con sus apellidos, una vez obtenida la sentencia, deben presentarla en el Registro Civil para que se proceda a la inscripción del niño.

Si no existe una autorización judicial previa, o si la interpretación del juez o del Registro Civil se apega estrictamente al artículo 562 del Código Civil y Comercial de la

Nación (que establece la maternidad por el hecho del parto) sin considerar la voluntad procreacional como elemento fundante, el certificado de nacimiento puede, en una primera instancia, reflejar a la mujer gestante como "madre". Esta situación obliga a los padres intencionales a iniciar un segundo proceso judicial de filiación o de impugnación de la maternidad de la gestante para que finalmente figuren sus nombres como progenitores.

La trata de personas

Los reclutamientos engañosos, la falta de información clara, el control económico y sobre la toma de decisiones, la explotación de la vulnerabilidad económica, y la sensación de ser utilizado como un medio son elementos que guardan una preocupante similitud con la definición de trata con fines de explotación reproductiva. La ausencia de una ley específica que regule la práctica de la gestación por sustitución y establezca garantías sólidas para las mujeres gestantes facilita la proliferación de agencias inescrupulosas. Estas organizaciones, al priorizar el lucro, lo hacen a expensas de la autonomía y los derechos fundamentales de las mujeres involucradas.

La falta de regulación facilita prácticas que presentan características preocupantes en cuanto a la trata de personas con fines de explotación reproductiva: reclutamientos engañosos, compensaciones desproporcionadas, coacción económica, control sobre la toma de decisiones y medicalización excesiva. Todo ello refuerza la cosificación del cuerpo de la mujer.

A continuación, se presentan dos casos reales documentados en la provincia de Buenos Aires y la provincia de Córdoba que dan cuenta de organizaciones criminales explotando mujeres vulnerables como gestantes subrogadas, con la complicidad de clínicas, estudios jurídicos y escribanías. Estas prácticas revelan una sistemática instrumentalización del cuerpo femenino con fines comerciales.

a.- Provincia de Buenos Aires:

Agentes federales desmantelaron una organización criminal transnacional que captaba a mujeres en situación de vulnerabilidad. Mediante el ofrecimiento de compensación económica, les "alquilaban" sus vientres para la gestación de niños. Los tratamientos se realizaban en centros de fertilización asistida en la Capital Federal y Rosario, con el objetivo final de vender a los recién nacidos a parejas extranjeras sin residencia en el país. En estas operaciones participaban estudios jurídicos y escribanías, encargados de la documentación referente al consentimiento obligatorio de las gestantes. Las condiciones impuestas incluían la interrupción del embarazo en caso de anomalías detectadas y la separación del niño una vez nacido.

b.- Provincia de Córdoba:

Se investigó un caso donde 14 mujeres en situación de vulnerabilidad eran utilizadas como gestantes subrogadas para tratamientos de fertilización asistida. El dictamen judicial concluyó que, aún cuando la actividad desplegada por las personas imputadas haya sido presentada ante las autoridades judiciales como casos no regulados por ley, habrían desplegado con habitualidad un negocio criminal dedicado a la captación de mujeres, muchas de ellas vulnerables y en condiciones de pobreza, con la finalidad de ser sometidas a una explotación equiparable a la reducción a la servidumbre mediante la práctica de gestación por sustitución, a cambio de una contraprestación económica y en algunos casos poniendo en riesgo su salud e incluso abandonando a las víctimas una vez nacido el niño/a, todo ello con el propósito de que las personas implicadas en el negocio -responsables de clínicas, abogados, entre otros- obtengan cuantiosas ganancias económicas.

Conclusiones

La gestación por sustitución, una realidad innegable y en constante aumento en Argentina, demanda con urgencia una regulación legislativa integral . Como vimos, la complejidad de estos procesos no reside únicamente en un vacío legal, sino en la ausencia de seguridad jurídica y resguardo de los derechos de todos los involucrados.

Es crucial reconocer que, en un contexto de desigualdad, la gestación por sustitución puede generar una tensión significativa con los derechos de aquellas mujeres que deciden gestar para otras personas. Comprender la vulnerabilidad inherente a esta situación, especialmente en ausencia de garantías claras, permite comenzar a pensar en un marco legislativo que asegure condiciones reales de autonomía, dignidad y respeto para la mujer gestante, al tiempo que salvaguarde la seguridad de las familias que eligen esta vía para conformarse.

Referencias

Código Civil y Comercial de la Nación Argentina. (2015). *Código Civil y Comercial de la Nación*. *Boletín Oficial de la República Argentina*. https://www.boletinoficial.gob.ar/

Dirección General del Registro Civil. (2017). *Disposición 93/DGRC/17*. Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Infobae. (2024, 9 de mayo). *Vientres por 10 mil dólares, contratos secretos y abandono* [Video]. YouTube. https://youtu.be/YOoFio2Lvmk?si=92W2lTbZOowCwloQ

Lamm, E. (2011). *La autonomía de la voluntad en las nuevas formas de reproducción: La maternidad subrogada. La importancia de la voluntad como criterio decisivo de la filiación y la necesidad de su regulación legal* [Manuscrito no publicado].

Lamm, E. (2014a). *Gestación por sustitución: Ni maternidad subrogada ni alquiler de vientres* [Documento no publicado].

Lamm, E. (2014b). La gestación por sustitución: ¿Avance en derechos o nuevas formas de violencia? *Revista Jurídica de Buenos Aires*. [Volumen, número y páginas faltantes].

Lima, N. S. y Ariza, L. (2024). Consideraciones sobre el doble estándar en los procesos de gestación por sustitución [Documento en evaluación/publicación].

ONU Mujeres. (2017). *La trata de personas con fines de explotación reproductiva*. https://www.unwomen.org/

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Recomendaciones sobre salud sexual y reproductiva*. https://www.who.int/

Eje temático 7
Feminismos, Estado, políticas públicas y democracia.

Las OSC del territorio matancero ante la ofensiva conservadora

María Alejandra Fernandes Nunes
nunesalejandra2@gmail.com
Cecilia Montoya
chechumontoya@gmail.com
Luciana Veneranda
lveneranda@unlam.edu.ar
Universidad Nacional La Matanza

Palabras clave: género, cuidados, OSC, discursos de odio.

Objetivos y encuadre

El país está atravesando un cambio en la orientación política, que se manifiesta con mayor intensidad en áreas como la economía, los derechos humanos y la cuestión de género. Desde la asunción del nuevo gobierno en diciembre de 2023, asistimos al aumento de posturas conservadoras. Esto ha ido acompañado del cuestionamiento al Estado como actor principal en la implementación y garantía de los derechos en general, y especialmente en lo que respecta a las cuestiones de género. Las políticas de igualdad de género han sido desarticuladas y desfinanciadas, mientras crecen las posiciones reaccionarias en torno a los derechos sexuales y reproductivos, la

educación sexual integral, la transversalidad del enfoque de género en las políticas públicas y las responsabilidades compartidas en los cuidados. En respuesta, diferentes sectores activan estrategias y posicionamientos a estos ataques, uno de esos actores son las organizaciones de la sociedad civil (OSC).

También sufre una embestida el reconocimiento de los cuidados. La noción de cuidados como cuestión social fue visibilizada por los movimientos feministas y colocada en el centro de las reivindicaciones, señalando que estas tareas recaen mayoritariamente en las mujeres, lo que limita su participación en otros ámbitos sociales y su posibilidad de ejercer roles no maternizados. Esto evidenció la importancia económica de los cuidados y puso en tensión el quién se hace cargo del costo de los cuidados.

En este contexto de retroceso y ataques, como equipo de investigación consideramos activar una línea de estudio centrada en las organizaciones de género y cuidados en el territorio habiendo recorrido ese camino entre los años 2006-2008 con otra investigación que mostró las perspectivas del sector. A partir de lo planteado, se torna relevante volver a mirar e indagar cómo impacta este nuevo escenario en las dinámicas cotidianas de estas organizaciones y en sus posibilidades de acción.

Entonces la investigación busca explorar cómo las medidas del gobierno nacional afectan el territorio, específicamente a partir de la activación de ideas conservadoras y prácticas reactivas frente a las cuestiones de género. También pretendemos analizar las respuestas de las OSC ante la ofensiva conservadora, identificando discursos y acciones que los y las representantes puedan calificar como discursos de odio y/o prácticas discriminatorias (Ipar, 2021).

Desarrollo

Como señalamos, la gestión del gobierno nacional actual ha mostrado, a través de sus acciones políticas, una fuerte oposición a las políticas de género que se implementaron en períodos anteriores. Además, ha avanzado en el

desmantelamiento de la institucionalidad de género que se encontraba en proceso de consolidación. Esta postura forma parte de una corriente conocida como "backlash". Según Caminotti y otros (2021, p.30), el backlash de género contemporáneo refleja una disputa entre proyectos políticos. El surgimiento aparece como respuesta a las agendas feministas y de igualdad de género. Se manifiesta en ataques y críticas que buscan debilitar y retrotraer los logros del movimiento feminista, así como deslegitimar sus demandas. Este fenómeno, que se ha intensificado en los últimos años, se caracteriza por la resistencia a los cambios sociales que el feminismo ha logrado. Se expresa en el desmantelamiento de la estatalidad, la censura del discurso en documentos oficiales y la circulación de mensajes que portan esta reacción en redes sociales, entre otras cuestiones.

Estos discursos de odio, que surgen en un contexto más global, se han difundido en nuestro país en los últimos tiempos. El informe Leda los define como expresiones públicas que buscan promover, incitar o legitimar la discriminación, el rechazo y la violencia hacia personas o grupos, basándose en su religión, etnia, nacionalidad, orientación política, raza, género u otra identidad social (Informe Leda, 2021, p.4). Estos discursos buscan generar un clima social y cultural de intolerancia y odio, y en ciertos contextos pueden ir más allá de lo discursivo y derivar en prácticas agresivas. A la par, la creciente circulación de estos discursos de odio en el ámbito digital ha despertado preocupación y ha encendido alarmas entre la ciudadanía, sectores políticos y comunidad académica, ya que se constituyen en amenazas para la convivencia democrática y el respeto por los derechos humanos.

Cobra sentido entonces, en este contexto explorar la repercusión de las medidas de gobierno nacional en el territorio, en el cual, la oposición política sostiene marcos ideológicos y acciones políticas en la gestión y en el discurso que el gobierno central pretende desterrar. Se busca describir las acciones de las OSC de territorio, captar la activación o el resurgimiento de concepciones conservadoras y prácticas reactivas a las cuestiones de géneros.

Las OSC, son actores sociales que forman parte del entramado social, se han ido consolidando en nuestro país desde su misma conformación, en cada período han asumido nominaciones y funciones distintas. Definir las organizaciones de la sociedad civil resulta una tarea compleja, más aún cuando el interés es comprenderlas desde la perspectiva de género.

Es interesante pensar en ellas como actores que acompañan y motorizan estrategias orientadas a sortear los diferentes riesgos o vulneraciones que enfrentan las personas o grupos de personas debido a una condición determinada. En este sentido, las OSC pueden entenderse como formas contemporáneas de autoorganización y autoconstitución, que reflejan la capacidad de la sociedad para organizarse, actuar e interactuar en distintos ámbitos. Cabe destacar que buscan incidir en la agenda pública y que están en constante tensión con otros actores. Dentro de este universo, la investigación se concentra en aquellas cuyos objetivos explícitos están relacionados con el género y los cuidados, así como en aquellas que, sin explicitar, se conectan con alguna de estas áreas.

En este momento se realiza una revisión de los relevamientos efectuados a las OSC del territorio matancero, es una fase de ordenamiento de los datos secundarios disponibles, y de análisis de las categorías que dichos antecedentes exponen, por lo cual, los hallazgos aún son incipientes.

Acorde al objetivo planteado de detectar aquellas organizaciones de la sociedad civil, que dentro del territorio de La Matanza o con impacto en él, articulen misiones y visiones en relación con el género. Se revisó la página de la Secretaría de Mujeres, Políticas de Género y diversidades de la Municipalidad de La Matanza, donde se localizó el material Informativo sobre la Red de Asistencia compuesta por espacios socio terapéuticos, para personas en situación de violencias por razones de género, a través del cual se identificaron 19 OSC en relación con Géneros, con convenios activos con el Municipio Y los registros propios de la UNLaM.

Se elaboró una matriz, en tanto estrategia de sistematización unificada acerca de la información sobre las mismas. En dicha matriz se expresan las diferentes variables que intervienen en la comprensión de la dinámica de las organizaciones. Caracterizar cada OSC, lleva a prestar atención a

- su origen y el contexto de su creación
- los actores que participaron de su conformación
- la nominación de su campo temático (si hacen o no referencia explícita a la cuestión de género y cuidados) y de la población a la que sus acciones incluyen
- la política institucional que detentan
- la articulación con el Estado en sus diferentes niveles
- las formas de participación de quienes las integran
- la modalidad de acción de las OSC en el territorio (virtual, territorial / de alcance restringido o amplio)
- los modos de financiamiento y las acciones concretas a las que lo destinan.

Fundamentalmente, lo que se pretende es captar cómo se perciben en este momento y si han sido blanco de algún "ataque", la forma que este asume.

Asimismo, se revisaron acciones desarrolladas en el territorio (talleres, charlas y capacitaciones vinculadas con la temática, etc.). La búsqueda responde a la necesidad de enriquecer nuestro marco referencial. Se relevó una acción denominada “Hackeamos el patriarcado: organizar, imaginar y transformar el presente”, a cargo de una diputada y una senadora, ambas de la esfera nacional. En ella se abordaron las disputas en territorios digitales y los nuevos machismos, que se entienden como desafíos para los feminismos y agrupaciones activistas. El territorio digital se configura como un espacio cotidiano que habitan los jóvenes, donde se ponen en juego las construcciones de sentido, las distintas realidades sociales y el lenguaje

específico de este territorio. El tiempo destinado en las pantallas y las diferentes redes sociales que se utilicen influencian directamente en el grado de exposición a estos nuevos machismos. En esta línea, se enfatiza en la viralización de contenido íntimo como máxima expresión de la violencia digital, así como también el uso de la inteligencia artificial para crear contenido audiovisual sexualizando mujeres. Se plantea un desamparo a las víctimas de este delito, debido a que no está tipificado como tal en el Código Penal Argentino (Proyecto de Ley Belén).

La participación como equipo de investigación en esta actividad, indica que las OSC comienzan a incorporar el cambio de sentido hacia el género en sus acciones. Entendemos la incorporación de esta temática, como una acción que responde a lo que acontece, ya no solo a nivel del territorio matancero, sino de los territorios digitales. Lo cual agrega complejidad.

La continuidad del estudio será la indagación en organizaciones del territorio dónde tenga lugar el trabajo en relación con el género, de forma menos explícita, o aunque no se reconozcan organizaciones de género. En ese sentido, el equipo se propone generar acercamientos con OSC cuya misión no sea explícitamente la estudiada, pero conforme la transversalidad de esta, también puedan estar observando movimientos al respecto. Es así como se observarán: sociedades de fomento, clubes, parroquias, bibliotecas populares y otras de La Matanza.

Conclusiones

La investigación se desarrolla en un contexto marcado por el cambio en cuanto a la cuestión de género y cuidados, así como de retraimiento del Estado como actor central en la implementación de políticas públicas y garantía de los derechos en general. Estos cambios, encuentran sustento, en una corriente denominada "backlash" feminista, surgida de manera globalizada como reacción de las agendas feministas y de igualdad de género.

Es en este contexto, que nos interesan las respuestas de las OSC ante la ofensiva conservadora, en tanto actores autoorganizados que acompañan y motorizan estrategias orientadas a afrontar la oleada ofensiva. El interés ronda en mostrar el discurso y el impacto de la ofensiva hacia el género en las dinámicas de las OSC en el territorio y las estrategias que las OSC despliegan ante dicha reacción. La intención es distinguir las posiciones en el mismo territorio, las reflexiones que los propios actores realizan y sus perspectivas a futuro.

Se ha logrado avanzar en el relevamiento de las OSC de género y cuidados en el territorio, la sistematización de datos sobre estas OSC, un acercamiento a OSC que no se reconocen de género y una incipiente caracterización de las acciones en el área temática desarrolladas territorialmente

Los hallazgos preliminares sugieren contrastes entre las OSC. Mientras algunas OSC se organizan e incorporan en sus acciones formas de resistencias ante el cambio de sentido hacia el género; otras, en cambio, asumen los valores antigéneros, generando acciones en este sentido.

Referencias

Blazquez Graf, F., Flores Palacios, M. y Ríos Everardo, M. (Coords.). (2012). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Facultad de Psicología.

Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.

Caminotti, M. y Tabbusch, C. (2021). El embate neoconservador a las políticas de igualdad de género tras el fin del "giro a la izquierda" en América Latina. *Política y Sociedad, 28*(2), 29–50. https://doi.org/10.19137/pys-2021-280203

Carocio, A. (2007). La ética feminista: Más allá de la justicia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&tlng=es

De Sena, A. (2016). La ocupabilidad como forma de política social. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 10*(2), 35–49.

Díaz, E. (Comp.). (2024). *¿Por qué odian? Diálogos feministas en tiempos de ultraderechas*. Colihue.

Domínguez Amorós, M. (2020). Lecciones aprendidas en la medición en los tiempos de cuidados. En K. Batthyány (Coord.), *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO; Siglo XXI.

Esquivel, V., Faur, E., Jelin, E., Pereyra, F. y Bruno, M. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES. https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/esquivel-et-al-2012-laslogicasdelcuidadoinfantil.pdf

Igareda González, N. (2012). *El derecho al cuidado en el Estado Social de Derecho*. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-2012-10018500206

Ipar, E. (2021, junio). *Informe LEDA #1: Discursos de odio en Argentina*. Universidad Nacional de San Martín. https://www.unsam.edu.ar/leda/docs/Informe-LEDA-1-Discursos-de-odio-en-Argentina-b.pdf

Kessler, G. y Assusa, G. (2021). *Pobreza, desigualdad y exclusión social: Foro Universitario del Futuro*. Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pobreza_y_desigualdad_editado.pdf

Mendicoa, G. (2022). *Base de organizaciones de la sociedad civil del partido de La Matanza*. Observatorio Social, Universidad Nacional de La Matanza. https://observatoriosocial.unlam.edu.ar/publicaciones/base-de-organizaciones-de-la-sociedad-civil-del-partido-de-la-matanza/

Pautassi, L. (2018). El cuidado como derecho: Un camino virtuoso, un desafío inmediato. *Revista de la Facultad de Derecho de México, 68*(272). http://www.derecho.uba.ar/gacion/investidocumentos/2019-laura-pautassi-el-cuidado-como-derecho.pdf

Rofman, A., González Carvajal, M. L. y Anzoategui, M. (2010). Organizaciones sociales y Estado en el conurbano bonaerense: Un estudio de las formas de interacción. En A. Rofman (Comp.), *Sociedad y territorio en el Conurbano Bonaerense* (pp. 135–216). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sandá, R. (2024, 29 de marzo). Grave reducción de las políticas con perspectiva de género: Milei niega las desigualdades y apunta sobre las mujeres y disidencias sexuales. *Página/12*. https://www.pagina12.com.ar/725025-la-profundizacion-del-negacionismo-de-milei-apunta-a-mujeres

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **8**

Cultura, comunicación y género(s)

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos
120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

(Re)pensar la(s) masculinidad(es) en Argentina ¿Para qué?

Nelson Jhonanquier Barrera
jhonan.barrera@perio.unlp.edu.ar
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

Palabras claves: masculinidades, comunicación, cultura.

Objetivos y encuadre

Pensar es un desafío, más cuando uno tiene que detenerse a pensar en cosas que (nos) incomodan. En el presente trabajo reflexionaremos brevemente acerca de cómo fue evolucionando el debate en relación con la problemática de la(s) masculinidad(es) en Argentina.

Desarrollo

Para esto empezaremos sosteniendo que la masculinidad como tal es una construcción social y cultural que se ha perpetuado a través de la historia y que se manifiesta innata, biológica, incuestionable. Para abordar este concepto debemos diferenciarlo de la noción de masculinidades. Cuando enunciamos a la masculinidad, en singular, apuntamos a describir aquella masculinidad hegemónica que ocupa una

posición superior y que debe entenderse en un marco sociocultural determinado, que la somete a contradicciones y transformaciones históricas (Connell, 2003). A este concepto debemos comprenderlo como una construcción, que es válida en un determinado tiempo histórico y que responde a los patrones específicos de la cultura en la que se enmarca. Es necesario precisar que, lo que se entenderá por masculinidad hegemónica no será sinónimo de masculinidad dominante o dominadora, esto porque la primera siempre legitima las relaciones patriarcales, en donde un cierto tipo de hombre posee poder sobre mujeres y otros hombres no hegemónicos (Messerschmidt, 2012). Lo que se conoce como masculinidad hegemónica optamos actualmente por nombrarla "masculinidad normativa", ya que la figura de "lo hegemónico" hoy está desplazado de aquello que era lo tradicional en un varón.

En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. (Connell, 1997, p.6). Por el contrario, cuando hablamos de masculinidades en plural, nos referimos a todas aquellas identidades masculinas que escapan de los mandatos tradicionales de la llamada masculinidad hegemónica, entre los que podemos nombrar, como ejemplo, a un varón de clase media-alta, blanco y profundamente heterosexual. En la actualidad con la problematización de la(s) masculinidade(s) se reconocen a todas estas identidades como otras maneras de vivir y expresar la masculinidad. "No hay una masculinidad universal sino múltiples masculinidades, tal como existen múltiples femineidades. Las categorías binarias son peligrosas porque desdibujan la complejidad de lo real en beneficio de esquemas simplistas y condicionantes" (Badinter, 2003, p. 49).

Lo universal siempre se narra en masculino. El hombre es el sujeto que nos engloba a todos (no hay un todas y mucho menos un todes como generalización). Sentarse a reflexionar como nos atraviesan largos siglos de mandatos, y sobre todo dejar de reproducir prácticas es una tarea difícil, pero importante. Vivimos inmersos en una cultura de hombres que idolatran a otros hombres. Podemos ejemplificar esto con algo simple pero complejo a la vez: Dios es hombre. Aún en la actualidad es un factor predominante en numerosas sociedades que la primera figura que se debe amar, respetar y adorar es la de un varón todopoderoso, severo y omnipresente. Es bajo la personificación de un hombre que se simboliza el ideal de la perfección que tiene que perseguir toda la humanidad. Es por eso que, cuando hablamos de la masculinidad en cuanto mandato, elegiremos nombrarla como normativa, con esta se refiere a la forma dominante y valorada socialmente de ser hombre en una determinada cultura. Esta construcción social de la masculinidad se caracteriza por la asociación con la heterosexualidad, la virilidad, la agresividad y el control sobre los demás (Connell, 1997). Esta se construye a través de prácticas y discursos que se transmiten en la familia, la educación, los medios de comunicación y otros ámbitos sociales. Estos discursos y prácticas refuerzan y naturalizan la idea de que los hombres deben ser fuertes, dominantes y agresivos, y que deben evitar cualquier comportamiento que pueda ser considerado femenino u homosexual.

En Argentina a partir del auge del “Ni una menos” en 2015 es que los feminismos empiezan a tomar protagonismo en la agenda pública y política de nuestro país, y en el camino de sus luchas conquistaron derechos, como lo fue la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, por ejemplo. Hacia adentro de las organizaciones políticas que militaban las luchas por la igualdad de género empezaron a cuestionarse diversas situaciones cotidianas que tenían naturalizadas y surgieron también nuevas interrogantes, entre ellas, una de las que más resonaba fue la pregunta por el rol de los varones en el feminismo, especificamente en la lucha feminista. Entonces se abrió el debate a reflexionar entre sí tenían que ser participantes activos de las luchas, si debían acompañar, o si solo debían educarse y deconstruirse sin tener protagonismo. En esa línea algunos varones empezaron a nombrarse como

compañeros feministas o aliados feministas, algunos se incomodaron y otros simplemente se enojaron porque "ya no se podía hacer ni decir nada". Es desde ahí que la pregunta por las masculinidades empezó a resonar en diferentes ámbitos de la sociedad argentina. Las identidades sexo-genéricas de los varones en la Argentina actual se configuran en una trama simbólica-material de tensiones y desplazamientos en torno a los valores tradicionales y normativos de la masculinidad, especialmente para los jóvenes. Hallamos así una "expansión global de los feminismos -pero puntualmente en Latinoamérica y Argentina- al mismo tiempo que una creciente sexualización de la cultura" (Morcillo, 2019: 1) donde "las respuestas a estas preguntas pueden variar, contraponerse y coincidir en algún punto según la experiencia de devenir varón de cada uno" (Jones & Blanco, 2020: s/d)..85

La pregunta sobre las masculinidades ya no era solamente parte de la discusión de la agenda feminista de un sector militante, sino que se fue colando en las cenas familiares, en el asado de los pibes y en las charlas en el transporte público. Este escenario habilitó una interpelación hacia los varones, visibilizando debates en torno a los privilegios, los cuidados, sus roles y lugares en los movimientos feministas. El asesinato de Fernando Báez Sosa a manos de un grupo de varones rugbiers, en enero de 2020, presento en la agenda mediática la pregunta sobre las masculinidades. En varios medios de comunicación no solo se hablaba del hecho delictivo en sí, sino que se invitaron a especialistas e investigadores en masculinidades y género para hablar sobre el tema y problematizarlo.

Los estudios de masculinidades como campo de estudios tienen más de 40 años en el mundo y unos 20 años en Latinoamérica, y si bien en Argentina tenemos pensadores que se dedicaron a investigar sobre este, el tema empezó a resonar por fuera de los espacios académicos hace algunos años en este contexto político y social que mencionamos anteriormente, donde los feminismos tomaron protagonismo y la pregunta por las masculinidades se puso en tensión. Desde ese momento y hasta la actualidad se ha empezado a hablar de masculinidades de diferentes formas

(podemos nombrar organizaciones como lo es el caso de "Varones Antipatriarcales" y la creación de diferentes espacios de sensibilización), con las cuales algunas podemos estar de acuerdo y con otras no, pero que son antecedentes que retomamos para pensar las masculinidades en Argentina, un territorio en donde el campo de estudios de las masculinidades no se ha terminado de conformar. El estudio sobre las configuraciones de la(s) masculinidad(es) podría – y puede – ser abordado desde múltiples disciplinas. Tal es así que contamos con marcos de referencia interdisciplinarios en torno a la problematización de la(s) masculinidad(es) desde la sociología, antropología, la psicología; y varias investigaciones que han dado lugar a tesis de grado, maestría y doctorado en el amplio abanico de las Ciencias Sociales.

Tampoco es casualidad sentarse a pensar las masculinidades en un escenario en donde si bien los feminismos parecen haber retrocedido en el protagonismo de la discusión de la agenda pública y de la agenda política, tenemos un ministerio de mujeres, diversidades y políticas de género en la provincia de Buenos Aires, y que este cuenta con un área dedicada a trabajar la temática particular de las masculinidades. Mención aparte es el caso del ministerio nacional que fue disuelto meses atrás bajo la actual presidencia de Javier Milei. Este suceso, cual crónica de una muerte anunciada, hizo dar un giro a la presente investigación, ya que se vuelve interesante analizar la figura de Milei desde una perspectiva crítica de los estudios de masculinidades. Hacer este análisis implica explorar ciertos aspectos de su performance de género vinculada a su comportamiento como líder político, los cuales moldean y construyen su masculinidad y desde ahí podemos observar las dinámicas de poder desde su práctica política.

Desde la mirada de Raewyn Connel, Javier Milei puede ser visto como representante de cierta masculinidad normativa, la cual refiere a la forma dominante de masculinidad que sostiene y reproduce el patriarcado, reforzando la subordinación de otras masculinidades y feminidades. Milei, con su estilo confrontativo, puede ser interpretado como alguien que encarna una forma de masculinidad agresiva y

autoritaria, que rechaza la vulnerabilidad y promueve una imagen de poder y control. Milei proyecta una imagen de líder fuerte, en sus apariciones públicas se muestra dispuesto a confrontar y desafiar a sus oponentes. Su estilo, caracterizado por un lenguaje polarizante, lo podemos interpretar como una manifestación de esta masculinidad que busca reafirmar el control y la superioridad en el ámbito político. Enfatiza en su discurso la autoridad, la dominación y la competencia. Un ejemplo claro de esto es su insistencia en desmantelar instituciones públicas y reducir la intervención del Estado en la economía. Su propuesta de "dinamitar" el Banco Central, una de sus promesas de campaña más controvertidas, refleja un rechazo radical a las estructuras establecidas, presentándose como un líder dispuesto a tomar decisiones drásticas. Este tipo de narrativa se alinea con una forma de masculinidad que valora la acción decisiva, incluso a costa de la estabilidad institucional, y que ve la confrontación como una forma legítima de ejercer el poder. Tampoco es casualidad que elija enemigas públicas a mujeres con reconocimiento político y social, como la ex-presidenta Cristina Fernadez de Kirchner o las artistas Lali Esposito y Maria Becerra.

Si observamos cómo Javier Milei maneja sus emociones en público podemos dar cuenta que sus discursos suelen estar cargados de ira frente a sus opositores, interpretando esto como una reafirmación del mandato masculino de que las expresiones emocionales de un varón deben estar siempre alineadas con la agresividad y de pleno rechazo a la vulnerabilidad, una facultad que, en la construcción tradicional de la masculinidad, se considera un signo de debilidad y, por tanto, de feminidad. Esta emocionalidad no solo refuerza su idea de imagen fuerte, sino que también desafía las expectativas habituales de corrección política y control emocional en el ámbito político, promoviendo una visión de la masculinidad en la que la fuerza emocional es vista como una ventaja. Durante la campaña, y en varias entrevistas, ha expresado su desprecio por la "casta política" en términos agresivos y despectivos, calificándola como corrupta. Estas actitudes refuerzan su imagen de una masculinidad que valora la agresividad como una forma de resistencia y autenticidad. La ira, en este contexto, se convierte en una herramienta política que

no solo expresa descontento, sino que también establece un contraste claro entre Milei y sus opositores, quienes, según él, carecen de la fuerza necesaria para implementar cambios efectivos. No solo se opone a sus rivales políticos, sino que se presenta como un salvador que desafía el sistema corrupto y decadente, una figura casi heroica que lucha contra fuerzas que atentan contra "los argentinos de bien".

Respecto a su visión de la economía, Milei enfatiza en la regulación del libre mercado, una propuesta profundamente neoliberal que se expresa con políticas que privilegian la competencia, la desregulación, y el individualismo; tópicos que se alinean con una construcción de la masculinidad que valora la independencia y la autosuficiencia por encima del bienestar colectivo. La idea de que cada uno debe valerse por sí mismo y que el éxito económico es un reflejo del esfuerzo personal es congruente con una masculinidad que exalta la cuestión de clases y jerarquías sociales. Otro punto importante para analizar dentro de sus ideas de gobierno, es lo referido a las políticas de género, ya que Javier Milei ha sido crítico de las políticas públicas implementadas en Argentina bajo gobiernos progresistas, catalogandolas de gastos innecesarios y como una herramienta de adoctrinamiento. Este alejamiento se puede enunciar como parte de una masculinidad que se resiste a los cambios en las normas tradicionales de género y que busca reafirmar un orden social patriarcal en el que las identidades de género por fuera del binario heteronormativo hombre/mujer son excluidas. La eliminación de ministerios destinados a trabajar las problemáticas del género refleja esta intención de restablecer una estructura donde las problemáticas de género no son consideradas prioritarias en la agenda estatal, lo que perpetúa desigualdades y falta de acceso a derechos por parte de mujeres y de la comunidad LGBTIQ.

La popularidad de Javier Milei entre ciertos sectores de la población puede estar relacionada con la manera en que su figura se percibe como una respuesta a una crisis de representación y autoridad en Argentina. Para algunos, Milei expresa una forma de masculinidad exacerbada que desafía el sistema y promete restaurar un orden basado en la acción; sin embargo, para otros, su figura encarna una

masculinidad tóxica. Las reacciones divergentes hacia Milei revelan cómo la emergencia de una masculinidad como la que representa puede ser un refugio para aquellos que sienten que han perdido poder en un pais donde la reflexion feminista calo fuerte, asi como una amenaza para quienes buscan formas más inclusivas y equitativas de vivir sus masculinidades. Esta lectura crítica nos permite ver cómo las masculinidades no sólo son personales, sino también sumamente políticas, influyendo en la forma en que se ejerce y se percibe el poder en la sociedad.

Revelando a su vez que la esfera política no es solo un campo de ideas y decisiones gubernamentales, sino que es también un terreno en donde se negocian y disputan las identidades sexo-genericas, y en particular las masculinidades.

Conclusiones

Para intentar cerrar este trabajo debemos hacer un llamado a la tarea de pensar en cómo después de 40 años de campo de estudios a nivel internacional cuáles fueron y son las trayectorias que se han dado hasta la actualidad, haciendo foco en la Argentina y en Nuestramérica. Cómo fuimos construyendo objetos de estudios y dejando otros atrás, consciente o inconscientemente. También deberíamos analizar si estos han podido cumplir el objetivo de desarmar eso que venían a desarmar o si se han recluido en sí mismos generando máscaras para mantener ciertos privilegios. Buscar cuáles son los diálogos entre la academia, los activismos y la política en la generación de políticas públicas que trabajan e intervienen en el tema debe ser de interés también para poder dar cuenta de la posibilidad de agenciamiento de este campo de estudios en los varones e

instituciones que eligen pasar por un proceso de reflexión y de cambio de paradigma en sus prácticas cotidianas e institucionales. Desde ese escenario podríamos revisar qué ha pasado con los estudios, los activismos, la política vinculada a pensar masculinidad o masculinidades, sobre todo en un contexto en donde las derechas se vuelven protagonistas a lo largo y ancho del globo. Y ya que quienes narran mandan ¿Quiénes deberían narrar las masculinidades? ¿Deberíamos constituir un “nuevo”

sujeto dentro del entramado social de género? ¿Las nuevas masculinidades existen o es posible que existan?

Referencias

Badinter, É. (2003). *Hombres ≠ mujeres: Cómo salir del camino equivocado*. Fondo de Cultura Económica.

Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad.

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

Jones, D. y Blanco, J. (2020). Varones atravesados por los feminismos: Deconstrucción, distancia y reforzamiento del género. En *La masculinidad incomodada*. Homo Sapiens Ediciones.

Messerschmidt, J. (2012). Engendering gendered knowledge: Assessing the academic appropriation of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities, 15*, 56–76.

Morcillo, S. (2019). Emociones, masculinidad y sexualización: Investigar sobre mercado sexual en Argentina. *Reflexiones, 98*. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/37603

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

Twitter, campo de batalla por los sentidos: las nuevas derechas y los discursos de odio “anti-género”

Ma. Belén Del Manzo
belenmanz@gmail.com
Facultad de Psicología
Claudia Festa
claudiamfesta@gmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: discurso de odio; género; esfera pública; violencias

Objetivos y encuadre

Este trabajo se propone presentar avances y hallazgos en el marco de la investigación realizada desde el proyecto I+D Salud mental y comunicación: el discurso de odio y la producción de subjetividad en la esfera pública digital, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Uno de los objetivos se centra en registrar y analizar diferentes imaginarios sociales y culturales que se construyen en torno a los grupos vulnerables que son objeto del discurso de odio en la arena pública digital, en este caso, las mujeres y las personas LGTBIQ+ en tanto parte de los (trans)feminismos y en carácter de voces públicas y activistas.

Desarrollo

En un contexto marcado por el avance de las nuevas derechas (Stefanoni, 2022; Grimson, 2024) en Argentina y especialmente con la asunción presidencial de Javier Milei, líder político de La Libertad Avanza (en adelante LLA), en diciembre de 2023, se observan diferentes fenómenos como: el crecimiento de los discursos radicalizados y violentos, en particular en las redes sociales, la naturalización y legitimidad de los discursos de odio, la desinformación, los procesos de deslegitimación de movimientos sociales y colectivos identitarios y la apropiación y vaciamiento de conceptos. Por lo tanto, en la última década, en distintos países del mundo y de la región, se han consolidado gobiernos neoconservadores o de extrema derecha, que convirtieron la cuestión de género en una estrategia central: por un lado, reaccionan a los avances en materia de ampliación de derechos sexuales y reproductivos y por otro, a una mayor igualdad sexogenérica, lo que varixs autorxs denominan "politización reactiva de género" (Torricella, 2024; Vaggione, 2024).

Estos grupos despliegan y resignifican nuevas estrategias, algunas de ellas vinculadas con: la transversalización de la perspectiva de familias, un tipo de política que pone en el centro a la familia tradicional como fundamento de la sociedad y subsume los derechos reproductivos individuales a la demanda normativa de reproducción de la nación (Torricella, 2024); otras estrategias con foco en lo que denominan "la defensa de la vida" y en contra de "la ideología de género" para desplegar acciones políticas y comunicacionales; un giro discursivo que deja de lado apelaciones dogmáticas para articular una narrativa con eje en la ciencia, el derecho y la ética; la apelación a la emocionalidad por sobre las argumentaciones políticas y la configuración de lo que podemos llamar "discursos de odio anti-género" (González, 2022) en el espacio público digital. En este sentido, se considera discurso de odio anti-género aquel que, incite a un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con el colectivo de mujeres en general en una determinada sociedad, o contra

determinados grupos de mujeres sobre la base de quiénes son u otro factor indentitario. Igualmente, aquellos que se dirigen contra ciertos grupos de población por su identidad de género, expresión de género u orientación sexual. También constituyen discursos de odio anti-género aquellos que niegan, ridiculizan o estigmatizan los estudios y/o enfoques de género que muestran cómo en nuestra sociedad existen roles y estereotipos de género que asignan características, comportamientos y valores diferentes a varones y mujeres sin una razón objetiva que lo justifique. Además, son discursos de odio anti-género aquellos que niegan o banalizan la violencia de género (González, 2022).

El recorrido conceptual de este trabajo se organiza en dos dimensiones: por un lado, la identificación de este tipo de discursos y las modalidades de expresión en las plataformas mediáticas y por otro, el reconocimiento de imaginarios sociales sedimentados, pero también abierto a resignificaciones alrededor de las mujeres, de la comunidad LTTBIQ+, de la agenda de género y derechos sexuales y reproductivos. Para ello, seleccionamos discursos digitales de la red social X (ex Twitter): tuits de enunciadores expertos (funcionarios públicos, influencers de derechas, medios y periodistas) y de enunciadores amateurs visibles en algunas de las interacciones (respuestas, retuits, likes, hashtag). De ahí que, en el análisis exploratorio de casos, se espera recuperar aspectos argumentativos, enunciativos y multimodales con foco en la batalla por las palabras (las disputas por la denominación, la fijación de fórmulas, la creación de neologismos) y la dimensión dialógica e hipertextual en las redes sociales (Montero, 2024). Esto implica un abordaje cualitativo e interdisciplinario con herramientas metodológicas provenientes del análisis del discurso (en adelante AD) en clave de género, crítico e interseccional (Lazar, 2005; Viveros Vigoya, 2016; Wodak, 1997), así como aportes de la teoría de la política cultural de las emociones (Ahmed, 2004) junto con otros recorridos sobre la producción de subjetividad en vinculación con los medios de comunicación e Internet (Merlín, 2017, 2024) y estudios sobre violencia digital y discurso de odio (Ipar et al, 2021, Torres y Taricco, 2019).

Ahora bien, ¿por qué analizar este tipo de discursos en Twitter y qué papel juega en estos procesos de radicalización/polarización? En la actualidad las redes sociales son el principal medio para el intercambio discursivo y en el caso de X sus usuarixs dedican gran parte de su tiempo al intercambio de asuntos público-políticos. Como sostiene Natalia Aruguete (2023, p. 133) "aunque no sea una red social representativa de la opinión pública, permite entender el sentido del debate en un determinado momento". A la vez, para varixs autorxs las plataformas mediáticas, son un espacio de reproducción de antagonismos en el que se refuerzan identidades. Su capacidad para marcar temas y marcos interpretativos las vuelve clave para la disputa política (Annunziata et al, 2024; Schuliaquer y Vommaro, 2020). Dichos autorxs subrayan que el debate público segmentado por la lógica algorítmica fomenta y fortalece los procesos de polarización, en particular de la polarización afectiva a través de la sobrerrepresentación de fuertes sentimientos políticos. De esta manera, lxs usuarixs circulan por barrios aislados de opiniones divergentes donde dominan sus creencias e intereses, lo que intensifica sentimientos de identidad ideológica y partidaria y consolida fronteras con lxs otrxs. Esto conlleva a la reproducción y puesta en circulación de visiones estereotipadas del adversario y la confirmación de la "superioridad moral" del nosotros (Schuliaquer y Vommaro, 2020). En el caso elegido se apela a narrativas afectivas extremas sobre temas que dividen y profundizan la polarización como es el caso de los derechos de las mujeres y de la comunidad LGTBIQ+.

En nuestro recorrido nos enfocamos en el estudio y análisis de diferentes mecanismos y estrategias semiodiscursivas presentes en dicha red social que construyen una imagen simplificada, exagerada y distorsionada de esa otredad. Entre ellas: la construcción del otrx como diferente y rechazable sobre la base de ciertas características personales e identidades sociales que implica la identificación de un "ellos" o un "vos" y en oposición a un "nosotros"; la generalización que suprime las diferencias individuales asociándolas con atributos negativos; la construcción de "chivos expiatorios" o grupos supuestamente responsables de los males sociales y la deshumanización que niega la humanidad de quienes integran esos grupos

vulnerabilizados mediante el uso de insultos graves o lenguaje ofensivo. De esta manera, hablamos de la centralidad del odio como afecto político en las democracias actuales. Para Gabriel Giorgi y Ana Kiffer (2020) se trata “fundamentalmente de un odio escrito: un odio que se escribe en nuevos territorios, especialmente los electrónicos (...) Un odio que se publica, se viraliza, se postea, se hace cadena, en escrituras que imantan nuevas voces y lugares de enunciación (p. 20).

Estas retóricas del odio se constituyen en un acto de violencia con una dimensión expresiva (Segato, 2010) y, en tanto parte del discurso social (Angenot, 2010) de una época, poseen un estilo, una estructura, una firma, que permite identificar a quien enuncia. Así, en términos de la antropóloga Rita Segato, este enunciado violento es un mensaje doble que se dirige a más de un interlocutor: a las mujeres y LGTBIQ+ en un plano moralizador, disciplinador, de sometimiento a los fines de reducir la autoestima, minar la autoconfianza, silenciar o expulsar de la discusión pública, y a su vez, el agresor, se dirige a sus pares como demostración de fuerza.

Asistimos entonces a nuevas formas de la guerra contra las mujeres y diversidades, el escenario se trasladó a las redes. X se ha vuelto un campo de batalla para los cuerpos feminizados, especialmente para aquellos que transgreden "las normas" impuestas por el régimen simbólico patriarcal.

Por lo tanto, este repertorio de discursos “anti-género” se inscribe en un continuum de violencias donde las amenazas y hostigamientos, muchas veces de índole sexual, tienen, como afirmamos, un efecto disciplinador, consecuencias concretas y visibles en la salud física y mental de las personas que la padecen y, además, los ataques impactan en el ejercicio de la libertad de expresión y restan voces en el debate público y, por consiguiente, socavan la calidad de las democracias (Alcaraz, Beck, y Rodríguez, 2022). Parte de estas indagaciones, nos permiten pensar posibles fijaciones ideológicas y núcleos de sentidos, pero también en la configuración de nuevas identidades y en la producción de subjetividad contemporánea basada en la dominancia de un pathos odiante y en políticas de la crueldad (Segato, 2010; Ipar, 2024, Merlin, 2024), que redefinen lazos sociales y conllevan a procesos de

discriminación, segregación y ruptura de pactos modernos -democráticos- en contextos de aumento de las desigualdades. Para Merlín (2024) las derechas radicalizadas se configuraron como "burbujas odiadoras" (p. 69). Cada época produce afectos dominantes que ordenan los lazos sociales, hoy, asistimos "al goce de la crueldad" que puede convertirse en la base de la vida social.

Conclusiones

Así, el interés de esta presentación radica en problematizar el papel que los medios de comunicación y las plataformas tienen en la producción de odio y la agresión entre las personas y los grupos en el espacio público digital, considerando el cruce de los campos comunicación, cultura y género, a los fines de visibilizar las luchas simbólicas por el poder, las concepciones acerca del género, los derechos sexuales y reproductivos, entre otros tópicos, en las conversaciones públicas y políticas. Entendiendo a la cultura como uno de los campos de batalla por el sentido, en el que las tecnologías de la información tienen un papel clave en las disputas contemporáneas que afectan a los colectivos feministas y transfeministas.

Referencias

Ahmed, S. (2004). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Alcaraz, F., Beck, I. y Rodríguez, P. (2022). *Violencia de género en línea hacia mujeres con voz pública: Impacto en la libertad de expresión. Informe anual*. Alianza Regional por la Libre Expresión e Información; ONU Mujeres. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2023-03/Informe_ViolenciaEnLinea-16Mar23.pdf

Angenot, M. (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo Veintiuno Editores.

Annunziata, R., Ariza, A., March, R. y Torres, S. (2024). La politización antipolítica: Análisis del fenómeno de Javier Milei. *Revista SAAP, 18*(1), 13–42. https://doi.org/10.46468/rsaap.18.1.a1

Aruguete, N. (2023). Consensos y disputas en redes sociales. En A. Ramos (Comp.), *Democracia en red: Internet, sociedad y política en la Argentina* (pp. 129–138). Secretaría Legal y Técnica de la Presidencia de la Nación.

Giorgi, G. y Kiffer, A. (2020). *Las vueltas del odio: Gestos, escrituras, políticas*. Eterna Cadencia.

González, N. (2022). El discurso de odio anti-género en las redes sociales como violencia contra las mujeres y como discurso de odio. *Derechos y Libertades, 47*(2), 97–122. https://doi.org/10.20318/dyl.2022.6875

Grimson, A. (Coord.). (2024). *Desquiciados: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Siglo XXI Editores.

Ipar, E. (2021). *Informe LEDA #1: Discursos de odio en Argentina*. Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos (LEDA/Lectura Mundi); Grupo de Estudios Críticos sobre Ideología y Democracia (GECID-IIGG/UBA). http://www.unsam.edu.ar/leda/docs/Informe-LEDA-1-Discursos-de-odio-en-Argentina-b.pdf

Ipar, E. (2024). Las derechas radicales y las políticas de la crueldad. En A. Grimson (Coord.), *Desquiciados: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha* (pp. 233–252). Siglo XXI Editores.

Lazar, M. (2005). Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. En M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse* (pp. 1–28). Palgrave Macmillan.

Merlín, N. (2017). *Colonización de la subjetividad: Los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva.

Merlín, N. (2024). La Libertad Avanza y el goce de la crueldad. En F. Rosemberg (Comp.), *El goce de la crueldad: Argentina en tiempo de Milei* (pp. 67–80). Continente.

Montero, S. (2024). *Avatares en el poder: Claves del discurso político en redes*. UNSAM Edita.

Schuliaquer, I. y Vommaro, G. (2020). Introducción: La polarización política, los medios y las redes. Coordenadas de una agenda en construcción. *Revista SAAP, 14*(2), 235–247. https://doi.org/10.46468/rsaap.14.2.I

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.

Stefanoni, P. (2022). *¿La rebeldía se volvió de derecha?*. Siglo XXI Editores.

Torres, N. y Taricco, V. (2019). *Los discursos de odio como amenaza*. Universidad de Palermo. https://www.palermo.edu/Archivos_content/2019/cele/Abril/Los-discursosde-odio_Torres-y-Taricco.pdf

Torricella, A. (2024). La reacción cultural y la cuestión de género. En A. Grimson (Coord.), *Desquiciados: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha* (pp. 147–168). Siglo XXI Editores.

Vaggione, J. M. (2024). Ideología de género y violencia política. En E. Díaz (Comp.), *¿Por qué odian?* (pp. 51–58). Colihue.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 52*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Wodak, R. (1997). *Gender and discourse*. Sage.

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

Tecnopolítica de la subjetividad: el problema de las resistencias en la era de la cultura digital

María Aurelia Di Berardino
aure.diberardino@gmail.com
Anabella Lufrano
analufrano@gmail.com
Andrea Vidal
vidalav@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: plataformas; subjetividad; manósfera; imágenes.

Objetivos y encuadre

Habitamos una red de dispositivos de tecnología digital que constituye no solo nuestra realidad, sino que opera continuamente mediando nuestras relaciones con nosotrxs mismos y con lxs otrxs, a través de plataformas como WhatsApp, Facebook, Instagram, X, Zoom, Meet o incluso modelos de lenguaje a gran escala como ChatGPT. Esta omnipresencia se extiende a todos los ámbitos, incluido el académico, donde nuestras formas de producir textos e investigar están atravesadas por el influjo

tecnológico.

Este escenario nos invita a reflexionar sobre las características de una cultura digital que redefine categorías tradicionales (no solo las de lo público/privado, sino de lo actual/virtual, lo real/aparente y especialmente la de individuo/comunidad así como la de las relaciones entre género/s). Más aún es necesario cuando sus componentes se han vuelto parte ineludible de nuestra forma de comprendernos y definirnos a nosotrxs mismxs. Autores como Luciano Floridi (2014) describen esta realidad como una "sociedad de la información", en la que la infoesfera genera un entorno de enclaustramiento y de invisibilización de los lazos materiales. En sintonía, Geert Lovink (2019, 2023) recurre a la metáfora de una nueva versión de la alegoría de la caverna de Platón: para él, estamos "atrapados en las plataformas" en una era marcada por una omnipresente tristeza digital. En este contexto, lo político parece diluirse, dejando a los sujetos ante la disyuntiva de pertenecer a las plataformas en los términos que éstas disponen, así como de los espacios comunitarios y nuevos territorios, simbología y lenguajes que definen como obligatorios de respetar o de autocensurarse con su membresía, o quedar excluidxs.

No obstante, otras líneas de pensamiento han propuesto desde los albores de la conformación de la cultura digital y la hibridación informática, una reapropiación de la agencia política. Haraway (1984), por ejemplo, plantea el mito político del cyborg como una forma de imaginar nuevas posibilidades a partir de la disolución de fronteras ontológicas, epistemológicas y políticas.

Queremos pensar en esta oportunidad si esta tristeza y esa autocensura con la que crecen de manera coordinada en la infoesfera las nuevas generaciones, son dispositivos potentes —o no— de agenciamiento político, si pueden ser modificados —o potenciados— en la actividad propia de la academia, o si al menos vislumbramos gérmenes de ello.

La serie Adolescencia colocó en el centro del debate mediático una problemática que, si bien no es nueva, no había sido abordada con la profundidad y la visibilidad

necesarias: la omnipresencia de las redes sociales en las vidas de todxs, pero especialmente de lxs jóvenes, ha llegado a redefinirlas por completo y a prescribir diversos modos de resolución de generación y resolución de conflictos, modos de los cuales muchas veces somos ignorantes hasta que se manifiestan, pareciera inexplicablemente, en nuestra vida off line. En Tristes por diseño, Geert Lovink sostiene que nuestras vidas interiores, así como el vínculo con lxs otrxs, están casi completamente mediadas por la forma en que habitamos las redes sociales: la experiencia de lo real, tanto en relación con uno mismo como con lxs demás, pierde espesor, hasta el punto de convertirnos en versiones falsas de nosotrxs mismxs. La conexión con lxs otrxs y con lo colectivo se diluye, volviéndose obsoleta. La paradoja es evidente: lo social se transforma en lo virtual que soporta todo el peso de lo real y sus consecuencias, mientras que los vínculos materiales adquieren un tinte de irrealidad.

Desarrollo

Tal como lo representa la serie que tomamos como ejemplo —y tal como lo confirman las noticias que, de forma cotidiana, dan cuenta de infancias y adolescencias afectadas por situaciones de violencia autoinfligida o ejercida entre pares—, la configuración de las subjetividades contemporáneas se encuentra atravesada por el poder político, social y económico de las tecnologías digitales. En este escenario emerge la “manósfera”1, un espacio en la web y en redes sociales protagonizado por varones que reivindican estructuras tradicionales de la masculinidad y los valores promovidos por los sectores conservadores y de derecha a nivel global. Estos espacios, cargados de misoginia y discursos de odio, adquieren una presencia significativa en los consumos culturales, no solo de personas adultas, sino también de niñeces y juventudes. Desde allí se difunde la idea de que el feminismo ha despojado a los varones —y a la sociedad en su conjunto— de algo esencial.

Judith Butler plantea en ¿Quién teme al género? que el movimiento contra la llamada "ideología de género" concibe al género como un ente monolítico y amenazante, cuya potencia reside en su carácter expansivo. Este movimiento construye al género como una fantasía que condensa una multiplicidad de temores —entre ellos, la destrucción de la vida y de los valores sociales más elevados— sin detenerse en la contradicción de sus propios contenidos. Promueve el retorno a un orden patriarcal idealizado, reclamando para ello un Estado fuerte, inscripto en un proyecto autoritario más amplio, donde mujeres y disidencias sexuales y de género son concebidas como una amenaza para la sociedad.

Nos interesa detenernos en las similitudes y diferencias que un caso de estudio como el de la serie Adolescencia puede conllevar para nosotrxs en Argentina. Así como Maxime Dafaure ha hecho en su artículo al mapear las expresiones on line del antifeminismo (Dafaure, 2022), creemos que casos de estudio como este pueden conducir a un análisis del antifeminismo, e incluso de la misoginia, a veces aparentemente omnipresente en ciertos espacios on line (en línea), y de sus raíces en discursos antifeministas históricos –"off line" y más antiguos. Al mismo tiempo, nos da la excusa para analizar cómo esta reacción patriarcal es presentada estratégicamente por sus defensores como un indicador de una crisis en la masculinidad contemporánea, y en qué medida esa misma estrategia incluso mediática es parte de un fenómeno más amplio de reacción contra los avances progresistas, tanto en espacios en línea (on line) como fuera de línea (off line).

Resulta evidente que la difusión global de estos discursos encuentra en las redes sociales un vector privilegiado. No menor es la importancia de la cultura visual de los memes y la simbología compacta de los íconos wassapeables. Nos interesará detenernos en el modelo de investigación Silvia Rivera Cusicanqui presente en su propuesta de sociología de la imagen. En su caso, la investigación que lleva adelante esta autora se centra en una comprensión epistemológica decolonial de la historia andina. A nosotras nos interesa tomar las herramientas metodológicas que Rivera Cusicanqui despliega, pero en nuestro caso para poder dar cuenta del entramado

audiovisual contemporáneo que rebasa lo meramente lingüístico discursivo. No negaremos la violencia propia del lenguaje; pero es en la potencia de la imagen en redes asentadas sobre lo postfactual, donde que creemos debemos centrar nuestra mirada. No es algo nuevo ni exclusivo de esta sociedad digital la importancia de la imagen: las imágenes recubren el mundo. Ahora bien, en estos últimos años y muy intensamente en la postpandemia, la profusión icónica ha sido tan acelerada y descomunal que reorganizó nuestra percepción de la realidad y por lo tanto nuestra constitución de la subjetividad. Esta proliferación incesante de imágenes responde fundamentalmente a su mercantilización. Es indisociable del papel que juegan el diseño, la publicidad y plataformas como aparatos ideológicos.

Conclusiones

Sin embargo, es una ilusión creer que puede comprenderse cabalmente esta cultura de la imagen con claves de lectura lógico-argumentales, así como es ilusorio el intento de separar lo virtual de lo real, lo imaginario de lo conceptual, y luego trazar equivalencias uno a uno entre el mundo on line y el off line. Si bien podría plantearse una distinción entre el uso y el abuso de estas plataformas, o entre la materialidad donde se gestan los odios y la virtualidad que los reproduce, creemos que dichas distinciones responden a formas de análisis de sociedades factuales, materiales, donde lo real y lo irreal podían todavía ser diferenciados sin depender de la tecnología informacional, -el diseño de las plataformas, los algoritmos y su función de enlace, reproducción, visibilización e invisibilización, la IA, los modelos de lenguajes y las imágenes-, ni subvertidos por ella. Este trabajo se propone, a partir del análisis mencionado, interrogar la viabilidad real de tal escisión, y de los dualismos tradicionales mencionados anteriormente. Al mismo tiempo, nos preguntamos por las posibilidades de construir un imaginario alternativo que permita dispersar la fuerza de estos discursos e imágenes hegemónicos y habilitar otras formas de lo común. Creemos, junto con Lovink, que el reto actual es imaginarse creativamente un futuro, “organizar un nuevo viaje” (2019:244). Es decir,

superar el presente perpetuo de las redes sociales y el scrolling de las plataformas, superación que no implica otra cosa que "destruir mundos", y así imaginar futuros posibles, es decir, "crear nuevos mundos" organizándonos de otro modo, desfamiliarizándonos, desprendiéndonos de sesgos y su alcance que es virtual, es decir, totalitario. Organizarse, nos recuerda Lovink, puede ser hoy un pensamiento peligroso, pues implica coordinar el yo, entendido como una entidad social, con otros yoes y salir al mundo y actuar juntxs. La organización como concepto ha sido asimilada a la corporación, think tank, grupo de presión: hay que buscar nuevas formas de organización que recuperen lo común, y un común que se defina tanto desde el interior de las redes como desde el exterior, que incluya sin reproducir sesgos ni violencias -digitales ni materiales.

Ante este panorama, surge una pregunta fundamental: ¿Es posible subvertir, o si no subvertir al menos cooperar en la organización de ese común, desde la academia, identificando los sesgos epistémicos, ontológicos y políticos de las tecnologías digitales, generando antídotos, recuperando el régimen de factualidad y de tiempo; o estamos condenados a reproducir sus lógicas hegemónicas? Y aun cuando no se pueda, en una época en la cual enviar una ponencia o un formulario implica el rellenar un CAPTCHA o clickear un botón en el que afirmamos ser humanxs para demostrar que no somos bots, ¿podemos todavía analizar el entramado con la potencia, metodología y relevancia epistémica de la investigación académica? Y más importante aún: ¿podemos tramar nuevos tejidos?

Referencias

Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.

Dafaure, M. (2022). Memes, trolls and the manosphere: Mapping the manifold expressions of antifeminism and misogyny online. *European Journal of English Studies, 26*(2), 236–254. https://doi.org/10.1080/13825577.2022.2091299

Delgado Ontivero, L. y Sánchez-Sicilia, A. (2023). Subversión antifeminista: Análisis audiovisual de la Manosfera en redes sociales. *Prisma Social, (40)*, 181–212. https://revistaprismasocial.es/article/view/4958

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

García-Mingo, E. y Díaz Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera: Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. https://www.centroreinasofia.org/wp-content/uploads/2021/02/Jovenes_en_la_Manosfera_Centro-Reina-Sofia_FAD.pdf

Haraway, D. (1984). *Manifiesto ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*(M. Talens, Trad., con pequeños cambios de D. de Ugarte). https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf

Lovink, G. (2019). *Tristes por diseño: Las redes sociales como ideología*. Consonni.

Lovink, G. (2023). *Atascados en la plataforma*. Bellaterra Edicions.

Mazzini Puga, L. (2025, 27 de marzo). "Manosfera": El fenómeno virtual machista que se denuncia en la serie *Adolescencia*. *Agencia de Noticias Científicas de la Universidad Nacional de Quilmes*. https://agencia.unq.edu.ar/?p=27060

Ricaurte Quijano, P. (2023). *Descolonizar y despatriarcalizar las tecnologías*. Centro de Cultura Digital. https://vision.centroculturadigital.mx/media/done/descolonizarYD.pdf

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: Ensayos*. Tinta Limón.

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

Podcast La voz de Temis

Antares Dudiuk
antaresdudiuk@gmail.com
Carolina Torres
cjulia1401@gmail.com
Rosario Álvarez Garriga
roalvarezgarriga@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lanús

Palabras claves: comunicación, arte, enfoque de género, derechos, lenguaje jurídico.

Objetivos y encuadre

¿Por qué La voz de Temis?

Temis era la diosa griega de la Justicia. Considerada como la diosa que proporcionaba al "hombre" las reglas por las que debía guiar su vida. A partir de la idea de buscar a una mujer como inspiración, decidimos deconstruir a Temis. Nos propusimos una mujer que conserve la balanza de la justicia, pero que luche en las calles como nosotras. Buscamos una mujer que lleve en su pelo la bandera de la diversidad. La espada se transformó en un grito y las vendas en anteojos violetas, para ver y luchar por un mundo más igualitario.

Creamos un mundo sonoro que refleja los reclamos y protestas que marcaron nuestros recorridos.

Los objetivos del podcast son:

- Transmitir una mirada crítica del derecho con enfoque de género.
- Contarles que el derecho no es solo un saber de entendidos.
- Decodificar el lenguaje jurídico para que sea accesible.
- Dialogar con el arte, porque nos interpela, sobre géneros y feminismos.

Enlace a drive con los archivos:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1jwwQ1kSG8Q1sj4lZiGjUnfoYhIgfvmfb

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

La experiencia de Históricas podcast y la importancia de un feminismo con dispositivos propios

Marcia Lucila Freccero
marciafreccero@gmail.com
Graciela Alejandra Acevedo
acevedo31alejandra@gmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: mujeres, historicidad, Latinoamérica, invisibilización, podcast.

Objetivos y encuadre

Hace tiempo Jesús Martín Barbero (1987) expresaba que la comunicación ha dejado de ser un ámbito de estudio sólo de los medios y se ha transformado en un asunto de mediaciones, lo cual nos permite entender a la comunicación como un espacio teórico y metodológico desde el cual acercarse a la comprensión de los procesos sociales en toda su historicidad y sus contradicciones.

El objetivo de la elaboración de este trabajo dentro del campo de la comunicación tiene como norte, lograr la visibilización y la problematización del lugar de las mujeres en la historia de Latinoamérica. Es decir, se plantea el género como una perspectiva transversal y necesaria, algo así como unos lentes a través de los cuales observar los

modos de construcción y circulación social simbólica de sentidos dentro de los grupos sociales.

Por tal motivo, proponemos exponer la experiencia de la realización del podcast históricas, presentado como Trabajo Integrador Final en la facultad de periodismo y comunicación social de La Plata, a fin de problematizar la importancia de entender la comunicación en clave feminista, y la demanda de un feminismo con dispositivos propios.

Acceso al podcast:

https://open.spotify.com/show/2MI07GjOzeDUAwB5bdwrLm?si=dff4ad7812e242be

Desarrollo

Afirman Víctor Vich y Virginia Zavala "La teoría crítica contemporánea afirma que tanto las relaciones sociales como las identidades de los sujetos son socialmente construidas, tienen un carácter inestable y cambian constantemente. En ese sentido, la performance se entiende como el espacio encargado de dramatizar tales características y de revelar las posibilidades de agencia (configuración de las prácticas culturales entendidas desde la experiencia compleja, nunca serán estáticas ni homogéneas) y de los sujetos en la constitución del mundo social, ella permite visibilizar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder". En este sentido, consideramos de suma importancia abarcar el desarrollo del podcast en una apoyatura de una bibliografía feminista que de cuenta de los andamiajes simbólicos en los que se encuentra inmersa la sociedad para poder proponer un camino de construcción de nuevas subjetividades. Diana Maffia analiza en el libro editado por la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, "Emancipadxs" el peso simbólico de la construcción histórica del rol de la mujer: La mujer confinada en lo doméstico y viviendo feliz rodeada de hijos es un lugar común,

otro más de los estereotipos que buscaban la sujeción a un modelo que datos de la época desmienten. A principios del siglo pasado la mujer ya estaba presente en talleres, frigoríficos, curtiembres y en todo tipo de actividades laborales, pero sus salarios no se igualaban con los de los varones.

Dora Barrancos en su libro "Mujeres en la sociedad argentina" hace un especial hincapié en la importancia de volver sobre los pasos de la historiografía nacional, para preguntarse cuál fue el verdadero rol del colectivo femenino en los desarrollos de los grandes hitos históricos y, sobre todo, en el sostén de una sociedad capitalista que necesita del trabajo no pago de las amas de casa para mantener aceitada la maquinaria de la explotación.

El sujeto subalterno es un sujeto relacional construido por la jerarquía y con una real asimetría en el ejercicio del poder. Por subalterno se ha hecho referencia a una categoría que articula todos aquellos efectos de la dominación social que quedaron fuera de las determinaciones estrictamente económicas y que por lo mismo se vieron desplazados como dispositivos secundarios.

No se trata, sin embargo, de negar la importancia de las clases sociales en la estructuración de las relaciones sociales y de la producción de subjetividades, sino simplemente de añadir al conjunto de articulaciones hegemónicas nuevas variables de denominación social. El subalterno no es entonces un sujeto trascendental ni unitario sino más bien uno desplazado que se involucra con cuestiones de raza, género, nacionalidad, entre otros.

Para Spivak (1988) no hay ningún lugar desde el cual el subalterno pueda hablar fuera de las relaciones de poder en las que se encuentra inmerso. Su voz no necesariamente coincide con sus intereses y se produce en el interior de una estructura de dominación de la que casi no puede salir. La autora sostiene que cuando el subalterno habla siempre lo va a hacer en la lengua del otro y, por tanto, está destinado a reproducir, en su discurso, el poder social en el cual se encuentra atrapado. Es decir, producida desde la hegemonía del poder, la construcción de la

otredad constituye un sujeto imposibilitado de hablar dentro de las categorías que esa misma construcción previamente ha establecido.

El problema es más complicado puesto que la sistemática exclusión del otro ha sido casi una condición epistemológica del saber occidental. En efecto, la invocación a la universalidad ha sido indisociable de la expansión imperialista y no ha significado otra cosa que la imposición de una violencia respecto de las posibilidades que los subalternos tienen de producir conocimiento (Mignolo. 2002:258). La representación del diferente aparece, sino como ilegible, ciertamente subalternizada por un tipo de racionalidad que, debajo de sus alusiones a la universalidad, ha ocultado una pulsión colonialista. Por ello, también el subalterno es un sujeto postcolonial: un sujeto producido por el legado del colonialismo y todavía inmerso en muchas de las redes de ese poder. Entonces, podemos decir que la subalternidad es un punto límite donde la historia se fractura, vale decir, donde el relato hegemónico se quiebra, entonces los estudios subalternos también representan una feroz crítica al conocimiento tradicional. Beverly (1999:2) sostiene que el discurso académico puede representar a la subalternidad (o la ha representado mal cuando ha intentado hacerlo) porque justamente él ha sido un incesante productor de subalternidades. Es decir, la academia se ha convertido en una especie de maquinaria que, en el mismo acto de producir conocimiento, establece jerarquías y se compromete con la dominación social. En este sentido, sucede que históricamente la nación ha negado la agencia popular o, en todo caso, siempre ha interpretado las acciones subalternas como si estuvieran guiadas por pulsiones místicas, espontáneas o irracionales. Por el contrario, lo subalterno siempre contiene acciones políticas destinadas a cuestionar las bases mismas de la exclusión social y a formar modernidades alternativas. La resistencia de lo subalterno se encuentra en su centro, esa resistencia es su motor, resistencia al proyecto de las elites dominantes. Los Estados nacionales por medio de la hegemonía, no sólo no han interpelado por igual a todos los ciudadanos, sino que además han construido un discurso ideológico que los sostiene, hablando en “nombre de todos”.

Es decir, se adjudican la voz y los sentires de aquellos que están/quedaron “afuera”. Ese “algo” exterior a la hegemonía, la perturba y reta, rompiéndose de esta forma su control sobre cómo contar la historia y marcar los destinos “de los hombres de bien”.

La producción de conocimiento está firmemente relacionada con el ejercicio del poder, por consiguiente, las huellas de la subalternidad (nunca orales necesariamente) son entonces un buen espacio para activar una diferente perspectiva de análisis que desplace al tradicional sujeto de enunciación y que busque situarse en otro lugar; un lugar que permita una nueva agencia político-representacional y performativa -en términos de Victor Vich- destinada a modificar los sentidos representados.

La producción de Históricas, se desarrolla en un contexto sociopolítico cargado de división social y derechos conquistados en cancelación diaria.

Como bien hubiera vaticinado la mismísima Simone De Beauvoir varios siglos antes: “No olvidéis jamás que bastará una crisis política, económica o religiosa para que los derechos de las mujeres vuelvan a ser cuestionados. Estos derechos nunca se dan por adquiridos, debéis permanecer vigilantes toda vuestra vida”

Es cierto que paralelamente al crecimiento del movimiento feminista moderno en Argentina, pero también en el resto del mundo, se fue generando como contraposición, un movimiento de hombres que en la pérdida de sus privilegios comenzaron a reaccionar con resentimiento y agresividad.

Cabe destacar, el aumento en los últimos meses en Argentina de los seguidores de espacios virtuales que promueven la manosfera (man: hombre, sphere: esfera), hombres que odian a las mujeres. Pau Crespo Donet, sociólogo español define a la manosfera como espacio conceptual, como “un conjunto de diferentes espacios virtuales, principalmente foros y redes sociales, en los que se producen, reproducen y propagan discursos misóginos y antifeministas”. (Panel de Expertos VIU/Manosfera ¿Qué es y cuál es su peligro? Universidad Internacional de Valencia. Enero de 2023)

Crespo Donet explica que “su origen lo encontramos en la respuesta negacionista a los avances legislativos y sociales en materia de igualdad entre mujeres y hombres, así como en los intentos de visibilización de la grave situación que suponen las violencias contra las mujeres. Para los hombres próximos a estas ideas machistas, la manosfera resulta un espacio seguro para la elaboración de discursos o la búsqueda de información en este sentido”.

La persona que rápidamente supo interpretar el surgimiento de este movimiento y utilizarlo a su favor fue el actual presidente de Argentina, Javier Milei. Su plataforma política, mientras era candidato, se esmeró fuertemente en captar la atención de estas subjetividades emergentes en las redes sociales: hombres que se sienten amenazados por el avance y conquista de derechos de los movimientos feministas.

Varios referentes de este movimiento, comunicadores entre ellos, han manifestado públicamente su adhesión a la campaña del libertario. Periodistas como Baby Etchecopar, que cuenta con una sentencia judicial efectiva por discriminación y violencia de género. Otro ejemplo es el politólogo y escritor Agustín Laje Arrigoni, el cual manifiesta: "El feminismo es un peligro para la libertad, un autoritarismo eficiente" y que, en 2020, en una entrevista concedida a “El español” vaticinaba: "Si el feminismo tira tanto de la cuerda surgirá un machismo político". Dando cuenta del proyecto político gestado por la derecha en ese momento. El mismo presidente se jacta de su manejo de las redes sociales, por medio de las cuales descalifica, destrata y denosta a diferentes sectores sociales.

El discurso misógino y reaccionario, no sólo del presidente, sino de muchas figuras gravitantes que responden a los valores de la libertad avanza, partido de Javier Milei, fueron forzando un abrupto cambio en el clima de época. El resurgimiento de prácticas que hasta hace pocos meses eran denunciadas y combatidas por la sociedad mayoritariamente comenzaron a ser moneda corriente y empezaron a tener un efecto naturalizante y justificatorio.

Las sociedades se construyen mediante símbolos y discursos. Este tipo de hechos

jamás son aislados cuando el clima de época cambia, no solo en los hechos, sino en los mensajes validados. No hay forma de no vincular los dichos de los representantes del gobierno nacional con el asesinato de tres mujeres lesbianas ocurrido dos días después de eso. Lo que se dice, lo que se habilita, lo que se naturaliza, tiene siempre consecuencias.

Por todos estos motivos, Históricas se constituye como un símbolo de resistencia, de lucha y de movilización constante. En una continua pelea por la hegemonía y por la destrucción de los discursos hegemónicos que construyen a la mujer y a las diversidades como un enemigo, una otredad carente de rasgos constitutivos de la sociedad y por lo tanto merecedoras de los más brutales castigos y amedrentamientos.

Conclusiones

Abordar este trabajo fue movilizante, no solo por la temática que elegimos sino por el contexto que nos marcó, y esas emociones hicieron que pensemos en la posibilidad de generar nuevas resistencias desde la comunicación. ¿Cómo dar la lucha al machismo desde los medios de comunicación?, pensando desde un feminismo con dispositivos propios. Es una realidad, en todos los espacios -públicos y privados- ha recrudecido un infame machismo cuyo objetivo es aniquilar cualquier posibilidad de diversidad. Tomando las palabras de Dora Barrancos, en la disertación sobre Ciencia y Sociedad: desafíos, que ofreció en la Universidad Provincial de Córdoba en el año 2018, queremos destacar la importancia del rol de las ciencias sociales en la temática elegida: “Me gustaría subrayar que las ciencias sociales no pueden eludir los retos de los contextos, la demanda de las comunidades, la urgencia de quienes solicitan derechos de todo orden. Se trata de lazos constitutivos que requieren algunas condiciones por parte de quienes son sus oficiantes, la principal: es necesario unir la pasión por conocer con la pasión por transformar”.

Referencias

Balsebre, A. (2004). El lenguaje radiofónico (cap. 2: El lenguaje radiofónico). Ediciones Cátedra.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Borovsky, L. (2021). *Mujeres de prensa*. Adriana Hidalgo.

Gómez, L. (2020). Sonidos para imaginar: La radio y la ficción. *Question, (66)*.

Gómez, L. (2022). Revolucionar la cultura: Impresiones de la crítica y el feminismo. En *Medios y escrituras críticas* (cap. 1). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Maffía, D. y Gutiérrez, M. A. (2019). *Emancipadxs: Estereotipos, luchas y conquistas*. Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

Muraro, E. (1985). *Los medios de comunicación y la cultura popular*. Legasa.

Porta, P. (s. f.). Comunicación, medios, poder (cap. 1). Web de Cátedra, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Romo, C. (1997). El lenguaje seductor de la radio. *Congreso Internacional de la Lengua Española*, Zacatecas.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas y metodologías*. Grupo Editorial Norma.

Viñuela Suárez, E. y Viñuela Suárez, L. (2008). *Música popular y género*. Ediciones UAB.

Warkentin, G. (2017). Las redes sociales como impulsoras de la radio web. *Question, (1)*.

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

El streaming como un territorio en disputa

Sofía Guillermina Idiart
idiartsofi@gmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: streaming, territorios digitales, prácticas, discursos

Objetivos y encuadre

El streaming cobró un gran protagonismo en los últimos tiempos. Si bien hay quienes afirman que esta nueva forma de consumir contenidos no se asemeja a los consumos culturales provenientes de los medios tradicionales, no es tan así. Hay ciertas prácticas, lógicas y discursos que ambas formas de producción reproducen y esto genera que puedan tener aspectos en común. Lejos de ser dos modos de consumo distintos, son bastantes parecidos en algunos aspectos sociales, políticos y culturales.

En esta oportunidad, se pondrá el foco de atención y de reflexión en un episodio vinculado a la exhibición de la intimidad que tuvo lugar en el programa "Sería increíble" del canal de streaming OLGA. De esta manera, se explicará lo que ocurrió en este espacio digital con diferentes preguntas disparadoras que profundizan los debates en torno a las prácticas comunicacionales, a la dicotomía público-privado, a la relación de la exposición con las audiencias, entre otras cosas.

Desarrollo

La exhibición y la espectacularización de lo privado

Durante los primeros días de marzo del corriente año, en el programa de streaming "Sería Increíble" de OLGA, el filósofo Eial Moldavsky relató, lo que luego se dio a conocer como una *fake news*, una serie de hechos íntimos con una persona, en este caso una mujer famosa. Mientras el conductor contaba con lujo de detalles estas secuencias, sus compañeros y su compañera le pedían qué cuente más con ciertas precisiones y explicaciones minuciosas. Además de estos comentarios, hubo signos de comunicación no verbal que acompañaban y apoyaban este momento, como aplausos, risas y movimientos gestuales que hacían hincapié en continuar la historia. Nadie frenó a Moldavsky. Lejos de eso, lo incentivaron a contar cada vez más cosas.

Esta exposición de la intimidad y especialmente de la intimidad de las mujeres, no es algo nuevo. Según el medio Feminacida (2025) la exhibición de la sexualidad y la sexualización de los cuerpos de las mujeres y disidencias, tuvieron su apogeo en la televisión argentina en la década de los 80'. Esto nos demuestra que lo sucedido tiene antecedentes y que no son acciones aisladas, sino que están inmersas en la manósfera. Este concepto se entiende como un "Conjunto de subculturas digitales que comparten una visión misógina del mundo y una perspectiva negativa hacia el feminismo" García Mingo (2025).

La manósfera tiene que ver con las redes de entornos digitales en donde se promueven las masculinidades tóxicas y patriarcales, y que tiene como protagonistas a los varones. En el ámbito del streaming, podemos observar que muchos programas son conducidos y llevados adelante por equipos masculinos, y si bien hay algunos espacios en donde hay mujeres siguen siendo pocos. En este punto también es importante reflexionar sobre qué rol ocupan las feminidades en estos programas, si es una cuestión de llenar un cupo femenino o si es por una intención real de construir otro tipo de contenidos.

Algo relevante de la manósfera, tiene que ver con su aspecto de relación con otras militancias antifeministas, como los incels, que quiere decir "célibe involuntario". Podemos entender a este movimiento como "...un colectivo compuesto mayormente por hombres jóvenes que se definen a sí mismos como personas que no pueden mantener relaciones sexuales o románticas, no por elección, sino porque sienten que las mujeres los rechazan sistemáticamente." (El Destape, 2025). Esta frustración encuentra un lugar donde expresarse en internet, y se traduce como discursos de odio que vemos en los territorios digitales que habitamos. Otro aspecto clave para pensar esta cultura virtual patriarcal es el concepto de tecnoculturas tóxicas (García Mingo, 2025). Esta idea hace referencia a las culturas digitales violentas que tienen lugar en redes sociales, territorios digitales y videojuegos online.

La cultura del aguante como un refugio para las prácticas machistas

Lo mencionado anteriormente nos demuestra que el episodio de Moldavsky en OLGA no es un hecho aislado ni al que tengamos que restarle importancia, sino todo lo contrario. Siguiendo con la idea de culturas que promueven discursos de odio, hay un concepto crucial para comprender las acciones de Moldavsky y sus compañeros. Se trata de la "cultura del aguante", que tiene un gran peso en nuestro país. Retomando a (Alabarces, 2004; Moreira, 2005; Garriga, 2005), Zambaglione (2008) entiende al aguante como un sistema de honra y prestigio "...que ubica en lo más alto de la jerarquía social a los más bravos y valientes...". (p. 4)

En un principio se asociaba a la cultura del aguante al deporte, específicamente al fútbol masculino, pero luego este concepto se ha ampliado a las diferentes áreas de la vida cotidiana, y podemos verla reflejada en otros espacios, como lo que se conoce como el rock chabón o incluso en los programas de streaming. Siguiendo esta idea, también se pensaba que las prácticas y discursos enmarcados en la cultura del aguante pertenecían a ciertos sujetos sociales de las clases populares, pero el caso de Moldavsky nos muestra que esto no es así. La cultura del aguante atraviesa a todas las personas, en diferentes medidas y aspectos, pero lo hace.

Estos atravesamientos tienen que ver con la digitalidad, ya que, si bien la cultura del aguante tiene un gran anclaje en los territorios físicos y en lógicas de la vida cotidiana ligadas a lo analógico, también existen ciertos desplazamientos hacia los espacios virtuales. Los discursos de odio que vemos en redes sociales o en plataformas son acompañados por otros actores sociales que los legitiman, los sostienen y los fomentan. Retomando el caso de Eial Moldavsky, ninguna persona presente en ese momento de exposición frenó la situación ni se detuvo a pensar en lo que estaba ocurriendo.

Luego de este hecho, el filósofo publicó en sus historias de Instagram una serie de videos en donde hacía una breve reflexión y confesaba que lo narrado no es real, es decir que eso no sucedió. Posteriormente, manifestó que todavía quedaban minutos para finalizar el programa, y al verse en la obligación de seguir al aire empezó con esa mentira. Esta *fake news* circuló rápidamente por diferentes territorios digitales y disparó enojos, indignaciones, repudios y ciertos interrogantes y reflexiones que nos sirven como disparador para pensar cómo está la escena del streaming hoy en día y cómo es que se legitiman estos discursos que exponen a las mujeres y las sexualizan.

¿Qué pasa cuando lo privado se hace público sin un consentimiento de por medio?

La dicotomía público-privado se ha visto atravesada y resignificada por internet, los territorios digitales y las nuevas tecnologías. Todo lo que sucede en la vida cotidiana puede ser exhibido en una red social y puede ser visto por muchos consumidores. De esta manera, mucho de lo privado pasa a ser público. El punto está en qué pasa con el consentimiento, los consensos, los acuerdos. Esto nos lleva a pensar en la gravedad que implica difundir noticias falsas o contenidos que expongan a otras personas, en especial si no han autorizado esa exposición. Sobre esto, Murolo explica que “los usos que se popularizan van más allá de las actividades públicas y se adentran en los contextos del hogar, las prácticas privadas e íntimas transportándolas al estadio público” (Murolo, 2020, p. 165).

Algunas reflexiones que nos deja el episodio de Moldavsky tiene que ver con la espectacularización de ciertos hechos que contribuyen a construir un periodismo que creíamos que no era tan machista como lo que veíamos en los medios tradicionales. Se suele ver al streaming como una forma de consumir contenidos que ha superado a la radio y a la televisión, no solo por sus audiencias o alcances, sino porque en muchos de estos canales o programas las personas que conducen y participan suelen ser personas jóvenes. Esta característica no se traduce en el hecho de que dentro del streaming no existan discursos o prácticas machistas.

Con respecto a las disculpas que ofreció el filósofo, también es interesante detenernos a pensar en lo que realmente representa realizar una reflexión crítica y un sincero arrepentimiento. Actualmente, cuando una figura pública expresa una opinión que genera controversias, enojos e indignaciones, al poco tiempo se presenta pidiendo perdón y añadiendo algunas frases que hacen alusión a que no era esa la intención real del mensaje emitido. Sin embargo, estas disculpas quedan un poco en la nada porque detrás de ese discurso de arrepentimiento no existe una reflexión crítica de lo ocurrido. A su vez, también es clave pensar en que estas figuras mediáticas piden disculpas cuando se ha generado un gran debate en los territorios digitales ¿Debemos llegar a un escrache público en redes sociales para que seamos conscientes de lo que hacemos y decimos? ¿Qué pasa luego de las disculpas? ¿Cuántas visitas, likes o seguidores se ganan exponiendo la intimidad de otra persona?

Otra reflexión que surge con este caso es la cuestión de la intervención del Estado y la regularización de este tipo de hechos y discursos ¿Hay alguien que regularice esto? ¿Alcanzan las disculpas en espacios digitales? Luego de este suceso ¿Se piensan capacitaciones o espacios de reflexión en los canales y programas de streaming? Durante el mes de abril, se firmó un acuerdo entre el Sindicato Argentino de Televisión, Servicios Audiovisuales, Interactivos y de Dato (SATSAID) y el canal de streaming Gelatina, en donde se plantean ciertos derechos laborales que apuntan a construir una formalización e institucionalización de este tipo de trabajos. En este

sentido, el medio de comunicación Infogremiales describió este convenio como "Un paso significativo hacia la formalización del empleo en el ámbito del streaming" (Infogremiales, 2025).

El Convenio Colectivo de Trabajo 634, al que ahora pertenecen quienes componen los equipos de trabajo de Gelatina, brinda salarios determinados por las paritarias, aguinaldo, vacaciones pagas, cobertura médica, entre otros derechos laborales. Esto es considerado un hito que contribuye a la formalización del streaming y le da un marco estatal, legal y sindical para poder realizar contenidos de una mejor manera.

Nuevas lógicas digitales

En su texto "¿El contexto nos guía, o nos encarcela? Una mirada para reflexionar", Antonio Colicigno plantea un concepto que tiene que ver con las culturas digitales existentes que tienen lugar en los territorios virtuales. Se trata del panóptico digital (2022), un concepto que tiene que ver con la autovigilancia constante de los usuarios, con la creencia de que en las redes sociales estamos en total libertad y podemos hacer lo que queramos y con una lógica de exposición de nosotros mismos y de nuestras vidas cotidianas. Esto último se vincula con la propia construcción del panóptico, ya que las mismas personas que son prisioneras de estas lógicas de poder y dominación son quienes construyen el panóptico. Sobre esto, el autor expresa lo siguiente:

> La peculiaridad del panóptico digital está sobre todo en que sus moradores mismos colaboran de manera activa en su construcción y en su conservación, en cuanto se exhiben ellos mismos y se desnudan. Ellos mismos se exponen en el mercado panóptico. (Colicigno, 2022, p. 1)

Esto se vincula con otra reflexión que plantea el autor a la que llama dialéctica de libertad, en donde el usuario es víctima y actor de dominación a la vez. En el caso que se analizó en este trabajo, podemos ver como en los territorios digitales somos consumidores y creadores de contenido, y en este escenario podemos ser víctimas de la exposición virtual o ser quienes generamos o reproducimos esa exposición.

Conclusiones

Lejos de tener en nuestro poder todas las respuestas, tenemos ciertas reflexiones que nos pueden servir como disparador para pensar qué tipos de contenidos y de comunicación queremos consumir, quiénes queremos que participen de estos canales de streaming, qué voces nos representan hoy en día en un contexto donde priman las hipermediaciones, la sobreinformación y el exceso de contenidos en territorios digitales. En este sentido, es clave seguir preguntándonos por esos discursos y prácticas que atentan contra la privacidad, la intimidad y la integridad de las mujeres y disidencias.

Referencias

Alabarces, P. (2004). *Crónicas del aguante: Fútbol, violencia y política*. Capital Intelectual.

Bartoli, A. (2025, 5 de abril). La sexualidad como parte del espectáculo. *Feminacida*. https://www.feminacida.com.ar/la-sexualidad-como-parte-del-espectaculo/

Colicigno, A. (2022). *¿El contexto nos guía o nos encarcela? Una mirada para reflexionar* [Ficha de cátedra]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

El Destape. (2025, 8 de abril). Qué son los "incels": Origen y qué significa. https://www.eldestapeweb.com/sociedad/que-significa/que-son-los-incels-origen-y-que-significa-202548105145

García Mingo, E. (2025, 27 de marzo). Del aislamiento a la violencia: Qué nos enseña la serie *Adolescencia* sobre la manosfera y los "incels". *The Conversation*. https://theconversation.com/del-aislamiento-a-la-violencia-que-nos-ensena-la-serie-adolescencia-sobre-la-manosfera-y-los-incels-252996

Garriga Zucal, J. (2005). "Soy macho porque me la aguanto": Etnografías de las prácticas violentas y la conformación de las identidades de género masculinas. En P. Alabarces et al. (Comps.), *Hinchadas*. Prometeo.

Infogremiales. (2025, 12 de abril). El sindicato de la Televisión SATSAID logró un hito para los canales de stream y realizó una asamblea en Gelatina. https://www.infogremiales.com.ar/el-sindicato-de-las-television-satsaid-logro-un-hito-para-los-canales-de-stream-y-realizo-una-asamblea-en-gelatina/

Moreira, V. (2005). Trofeos de guerra y hombres de honor. En P. Alabarces et al. (Comp.), *Hinchadas*. Prometeo.

Murolo, N. L. (2020). La selfie como narrativa de las redes sociales. En F. De Marziani y M. Scarnatto (Coords.), *Investigar en cuerpo, arte y comunicación: Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento*. TeseoPress.

Zambaglione, D. (2008). *El aguante en el cuerpo: Construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional SEDICI.

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

Estereotipos de género: movimientos obcecados en las voces poéticas de Fernanda Laguna

Julieta Novelli
julinovelli@hotmail.com
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Palabras claves: voz poética, Fernanda Laguna, estereotipos de género, obcecación.

Objetivos y encuadre

En el marco de una investigación en torno al paisaje sonoro en la poesía argentina reciente desde una perspectiva de género, el trabajo se propone contribuir a los estudios teórico-críticos de la relación entre escritura poética y género en la poesía argentina reciente.

Desarrollo

A partir de la década de los ochenta, el paisaje sonoro de la poesía argentina ha dejado oír, con sus armonías y disonancias, un conjunto de voces "feminizadas" (Richard, 1994) que continuó desprendiéndose de los lugares de sentimentalidad y de excepcionalidad pensados antaño para ciertas poéticas firmadas por mujeres. La

"feminización" o el desborde –temático, retórico, subjetivo– de estas voces manifiesta una serie de tensiones que insisten en desplazar el imaginario femenino cristalizado en la figura de la "poetisa", lugar otorgado a ciertas poéticas por el discurso masculino, mediante el cual se "circunscribe la poesía femenina a la catarsis sentimental" (Genovese, 2015, p. 55). Si bien no es posible abordar este conjunto como parte de una misma apuesta estética, poética y política sin reducir sus singularidades, se advierte en algunas de estas voces una vocalidad capaz de obcecar y desplazar la lengua del poema respecto de los discursos y de las sensibilidades disponibles. De entre las distintas vocalidades, el trabajo propone subir el volumen de una de las propuestas centrales para pensar la poesía argentina reciente como es el caso de Fernanda Laguna (1972) cuya obra ha devenido una referencia ineludible para los estudios literarios y artísticos contemporáneos. La preferencia por el análisis de su poética, lejos de presentarla como una rareza, responde a la necesidad de atender a la singularidad del "ritmo" (Meschonnic) con el fin de observar los modos en que la escena social, cultural y política se hace decible, visible y escuchable en un momento histórico. En este marco, se buscará problematizar y actualizar las formas de leer el género en la escritura en una serie de poemas en los que la "obcecación" y el "desplazamiento" (Barthes, 2015) servirán como vías a través de las cuales desbaratar y deshacer (Butler, 2019) ciertos lugares comunes articulados en la literatura argentina ligados especialmente con la maternidad y el rol de la mujer en la sociedad y en la casa.

La obcecación y el desplazamiento son dos instancias de un mismo movimiento con el que Roland Barthes, en su Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France, señalaba la afirmación de la irreductibilidad de la literatura (y del arte): "Obcecarse quiere decir en suma mantener hacia todo y contra todo la fuerza de una deriva y de una espera. Y precisamente porque se obceca es que la escritura es arrastrada a desplazarse" (2015, p. 103). A partir de estas estrategias imbricadas –es por la obcecación que el desplazamiento ocurre, del mismo modo en que si no hubiera desplazamiento la obcecación no podría articularse– las voces poéticas se empeñan en ubicarse siempre corridas respecto de posiciones fijas,

apareciendo en donde no se las espera, en suma, conmoviendo los lugares comunes asignados y repetidos a través de un amplio entramado discursivo (Foucault).

El análisis, entonces, buscará valorar y describir el modo en que las voces feminizadas deshacen el estereotipo de madre ligado a la virtud y a la bondad y el rol de la mujer circunscrito al espacio y al trabajo doméstico que hasta hace unos años se figuraba en el relato cultural dominante (Domínguez, 2007). La serie de poemas está conformada por "De ama de casa a mamá en casa" (2012) y "Quiero ser" (2022).

En la poética de Laguna dicho relato dominante ligado a la "madre moderna" circunscrita al espacio doméstico (Domínguez, 2007, p. 21) se ve sacudido, cuestión que ha señalado con rigurosidad Guadalupe Maradei (2016), como puede observarse en el poema "De ama de casa a mamá en casa" (2012: 117) donde se configuran, tal como señala el título, los estereotipos de ama de casa y de madre. La voz poética se corresponde con una voz feminizada quien se ubica en el interior de su casa y, sobre todo, se presenta atravesada por la experiencia sedentaria de la maternidad que supone a la madre atada a las faenas del hogar. Si bien la escena de la limpieza ocupa varios versos a lo largo del extenso poema, no será una actividad excluyente, sino que se verá trenzada con la acción de escribir. El título, antes que marcar un pasaje –dejar de ser ama de casa para convertirse en madre–, delimita el circuito en el que se resume su rutina, aunque, aquí la trampa desde el interior del lenguaje y el estereotipo, en el medio de ese recorrido aparecerá el poema como un desvío. En esta línea, el empleo de la preposición permite pensar un sujeto constituido por el movimiento en la medida en que en ese "a" es posible, como se verá a lo largo de los versos, encontrar una mínima fisura mediante la cual escurrirse de una y otra etiqueta; en palabras de Barthes (2015), el movimiento implicaría la fuerza de una deriva y de una espera respecto de los dos estereotipos que el poema rodea.

Más allá de figurarse como ama de casa y madre, la voz poética acentúa su deseo de escribir en el poco tiempo que le queda disponible, dirá: "qué lindo que tengo este ratito para escribir/ [...]/ tengo un ratito para probar" (p. 118). Desde el comienzo, la escritura se presenta, a la vez, en tanto deseo y problema, no únicamente como

consecuencia de la falta de tiempo que suponen las condiciones alienantes descritas por el yo bajo estas etiquetas, sino por la carencia de emociones que el estereotipo figura. El poema se inicia con los siguientes versos: No tengo mucho que escribir no me pasan cosas apasionantes. Me suceden cosas hermosas y sobre todo tiernas. (p. 117)

El énfasis anafórico marca negativamente los términos de las oposiciones: la falta de pasión frente a la ternura, la dificultad de escribir frente a los sucesos que conforman la maternidad. Dicotomías que resultan un modo de ceñir el lugar de la madre en la vida y en la literatura, y que, a lo largo del poema, mostrarán sus excedentes.

Aquella voz se posiciona a distancia de otros discursos a causa del hijo, en tanto que, si es posible escribir, robarle ese tiempo a la opaca rutina, lo que se dificulta es desmarcarse de la ternura que se desprende de la performance, aceptada culturalmente, de ser madre de un bebé. En este sentido, la primera parte del poema recupera con tonos irrisorios dicho estado, hasta el punto de que el yo poético dirá sentirse emocionado y afectado felizmente por todo: por los árboles, por cerrar la impresora, porque la cinta Scotch duró más tiempo del previsto, por la lluvia, por conectar la manguera del lavarropas y por la suciedad. Dicha exageración, asimismo, reverbera en las vocales que se estiran –"¡Qué buenooooo!" (p. 118) – y en los ecos – "qué lindo", "qué bueno", se lee más de seis veces– repitiendo la emoción hasta vaciarla. De hecho, será en una de estas duplicaciones donde se articulará la inflexión abriendo una serie de versos de anagnórisis trágica –comienzan diciendo "me doy cuenta"– y en el decir se desarma la candidez de la atmósfera. En los versos citados, es el ruido de la lluvia el que se cuela en el poema para revelar, a través de su monotonía, la repetición automática de la rutina, de los espacios y de las tareas que circunscriben al estereotipo.

En el momento en el que el yo pone en palabras las restricciones materiales y sensibles alentadas por la maternidad se amplía la inflexión: "Pero por lo menos estoy teniendo mi momento de expresión/ aunque mi expresión se vea limitada a la ternura" (p. 119). Las concesiones –"por lo menos", "aunque"– enfatizan la falta de

tiempo, de imágenes y de deseos que experimenta la voz poética aplastada por un sentimiento o la idea de un sentimiento que suele asociarse con la madre moderna, este es, la ternura. A partir de allí, el yo cede y nombra el deseo frustrado –"El otro día casi tuve un orgasmo" (p. 119)– y el revés de ese mundo idílico o de maternidad romantizada en el que ni la lluvia ni los árboles la emocionan.

Otro pliegue irrumpe cuando, como en el movimiento anterior, el sujeto define sus versos, le da un nombre al estado descrito que, en este caso, será el de hartazgo y queja: "estoy harta de quejarme" (p. 120). El desencanto y el enojo con los árboles, por ejemplo, se mezclarán con un nuevo optimismo cuyos alcances fantásticos remiten al Aleph borgeano y la temporalidad, lejos de pensarse linealmente, se feminizará y desdoblará hacia el infinito. En este punto, la falta de tiempo ya no es un inconveniente –"Tengo 6 horas para dormir/ y en esas 6 horas/ están todas las horas que existieron y existirán" (p. 120)–, como tampoco lo es la falta de pasión dado que en el decurso del día también habitan los momentos de fogosidad y, especialmente, la vida distanciada de la maternidad y la ternura en donde sí es posible alcanzar "maravillosos orgasmos/ en todas las posiciones que practiqué y practicaré" (p. 121). A pesar de que en el presente del yo no haya espacio para la pasión, los deseos pueden desplegarse en el pasado y en el futuro como se escucha en la conjugación de los verbos. En la posteridad están, para esta voz, los finales felices con besos y orgasmos maravillosos "como una muerte" (p. 122), tal como expresa a una distancia prudente de los finales de los cuentos de hadas: erotismo y sexualidad mediante, el beso alcanza la muerte –ya no salva a la protagonista de un largo letargo–, cuestiones que en los cuentos tradicionales comparecen, en general, de forma subrepticia. Podría decirse que la feminización de la escritura pone en juego una voz capaz de habitar un tiempo otro, una fantasía y una retórica donde es viable, para esa subjetividad, ser otras, habitar otros deseos, morir y renacer. Mientras tanto, en el presente de ama de casa y mamá en casa, resta para el yo la trampa de escribir la fantasía con el fin de deshacer, o arrancarle diferencias a, las normas impuestas.

La problematización del lugar común del ama de casa insiste en el poema titulado "Quiero ser" (2022). El deseo de esa voz poética muestra en su revés la asfixia de su posición dentro de su casa, estado que se refleja en la descripción de su freezer: "Siempre tiene que haber cubitos en el freezer", sentencia el yo, aunque "las milanesas, la prepizza, las hamburguesas veganas/ no dejen lugar para más fantasía helada" (p. 86). La enumeración remite a la cotidianeidad urgente que se vincula con una de las tareas del yo en la casa –responsabilizarse de la comida– y el modo en que esta avanza vertiginosamente –como deja escuchar la enumeración– sobre su propia fantasía. Ahora bien, ¿a qué se refiere con "fantasía helada"? A la posibilidad de escapar, mediante el consumo de alcohol –ingiriendo "fernet 1882" (p. 86)– de las prácticas y de las responsabilidades que definen el rol estereotipado del ama de casa y, otra vez, de la mamá en casa. Conforme el consumo de alcohol necesita de los hielos del freezer cuya existencia se ve amenazada por el avasallamiento de la comida –de los deberes de la performance diaria–, la posibilidad de la fuga o "fantasía helada" que habilita el estado de embriaguez respecto del sentirse "ama de casa" y madre también se ve condicionada. En este poema, nuevamente, se liga el rol de ama de casa con el de la madre absolutamente presente en el hogar a cargo del trabajo doméstico, aunque, deslizamiento mediante, la conciencia de la responsabilidad que recaería sobre el rol que ella performa –por eso dirá ser "madre tapada" o tener que "caretearla"– convive con la articulación de otros deseos encubiertos como la necesidad de la ausencia de ese hijo. "Cuando chupo fernet me chupa un huevo todo", explica esta voz y en la aliteración puede escucharse el ritmo del poema en donde chupar, chupa, chupi, chupo, se repiten una y otra vez disponiendo un paisaje sonoro que gira en torno a la misma idea: "chupar" para que "le chupe un huevo". Es decir, tomar alcohol para abrirse a la fantasía, para desplazar la trama cotidiana, capaz de socavar la culpa y la responsabilidad maternas configuradas en el estereotipo. El espacio que abre la reverberación de la "ch", a su vez, configura un sonido que se corresponde con el susurro, el cuchicheo, la potencia de la palabra que se extrae de lo audible. ¿Hay posibilidad para el deseo y para el querer ser en esta maternidad? Fantasía y estereotipo alientan las fuerzas de la obcecación y el

desplazamiento de la voz poética que en su movimiento denuncia la performatividad del género, apelando a su teatralidad, sin dejar de hacer oír sus fugas.

Conclusiones

De esta forma, el análisis de la serie de poemas buscó leer los modos en que las voces feminizadas de Laguna visitan con insistencia espacios y acciones que comúnmente fueron asociados con los quehaceres y los deseos femeninos como el estereotipo de ama de casa –responsable de la comida y del hogar, por ejemplo– y de madre –sacrificada y entregada a un hijo o hija a quien ama de forma incondicional–. Las voces poéticas irrumpen desde formas de ver y de decir disponibles, sostenidas por discursos que reproducen patrones de lo femenino y de lo masculino, y en su ritmo desbaratan, siempre a distancia de las fuerzas reactivas y de la lógica oposicional, las prácticas y expectativas constitutivas de estos roles. La exageración irrisoria, el desdoblamiento de la temporalidad, la apelación a la fantasía, la aceptación del fingimiento, el cuchicheo y la treta de escribir entre las acciones urgentes son algunas de las vías a través de las cuales los poemas articulan la fuerza de la deriva y de la espera.

Referencias

Barthes, R. (2015). *El placer del texto y Lección inaugural: De la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*. Siglo Veintiuno Editores.

Butler, J. (2019). *Deshacer el género*. Paidós.

Domínguez, N. (2007). *De dónde vienen los niños: Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Beatriz Viterbo Editora.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Genovese, A. (2015). *La doble voz: Poetas argentinas contemporáneas*. Eduvim.

Laguna, F. (1999). *La ama de casa*. Belleza y Felicidad.

Laguna, F. (2012). *Control o no control: Poemas 1999–2011*. Mansalva.

Laguna, F. (2022). *Pañuelo de mocos*. Iván Rosado.

Eje temático 8
Cultura, comunicación y género(s).

La columna “Charla femenina” y la tensión de discursos en la revista *Mundo Argentino* (1911-1959)

Lucía Reitano
luciareitano@gmail.com
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas

Palabras claves: feminismos, cultura, revista, *Mundo Argentino*.

Objetivos y encuadre

Esta ponencia propone estudiar el modo en que la revista Mundo Argentino (MA), publicada por Editorial Haynes entre 1911 y 1959, articula una tensión constante entre un discurso normativo hegemónico —representado por el aparato ideológico del Estado, el mercado y los propios ideales de la Editorial— y una serie de intervenciones que, desde los márgenes, cuestionan ese orden establecido. Nos

centraremos en el análisis de la presencia femenina en la revista, tanto desde la autoría como desde las temáticas que conciernen a los derechos civiles, el lugar social de las mujeres y las disputas por la voz en el espacio público. Uno de los ejes centrales será la columna "Charla femenina", escrita inicialmente por Carmen Scarlatti de Pandolfini, pedagoga y militante feminista que participó del Primer Congreso Femenino Internacional de Buenos Aires en 1910. Esta sección se mantuvo durante gran parte del periodo de publicación de la revista y constituye una anomalía discursiva dentro del aparato mediático de la editorial: desde un lugar subordinado y aparentemente íntimo, se enuncian discursos con un fuerte contenido político, que cuestionan la desigualdad de género.

La revista *Mundo Argentino* (1911-1959) de la Editorial Haynes, se caracteriza por su enfoque en la cultura popular y masiva y apela a un público lector de clase media—trabajadora. Tópicos como el teatro, el circo, el trabajo — en encuestas, notas, anuncios y becas de estudio— predominarán a lo largo de todos los años de la revista —esto la diferencia de otras publicaciones de la misma Editorial —Como la revista *El Hogar* —que se dirigía a un público mayoritariamente femenino y de clase media aspiracional—, *Mundo Infantil* –dirigida a los niños—, *Mundo deportivo* –a un público masculino—, el diario *El Mundo* y hacia los años 40 *Mundo Peronista*—. Presenta un contenido híbrido que incluye, en primer lugar, a la literatura, con textos de autores locales y extranjeros, como Roberto Arlt y Agatha Christie, que reflejan la tensión entre lo canónico y lo renovador. Asimismo, material gráfico: fotos de mujeres cantantes y actrices, como Rita Hayworth, entre otras, que legitiman la imagen de la mujer trabajadora y artista. Columnas y entrevistas: escritas por y para mujeres, que cuestionan la desigualdad de género al discutir derechos civiles; encuestas y notas que reflejan los intereses y opiniones del público lector, incluyendo temas como el voto femenino y los golpes de estado; por último, publicidad que apela a los consumos de la clase media-trabajadora. (por ejemplo, propuestas laborales, escuelas técnicas, fotos de maestras, invitaciones al circo y al teatro, entre muchas otras). La revista crea un diálogo entre la cultura popular y la literatura, ofreciendo un espacio para la expresión de voces femeninas y la discusión de temas sociales. A

través de su contenido, *Mundo Argentino* refleja y moldea la cultura masiva de su época; observamos cómo la cultura popular se entrelaza con la literatura y el periodismo y crea un espacio único para la expresión y el diálogo en la Argentina de principios del siglo XX.

MA ofrece un vaivén que flexiona, a través de diversas fugas, ese modelo de sociedad y literario estandarizado antes propuesto. Utilizamos el término flexión de Molloy (2022) en La flexión del género en el texto cultural latinoamericano donde propone "establecer una relectura llamativa a partir del género con el objeto intervenir, fisurar e interpelar lecturas instituidas de los viajes de Sarmiento" (Molloy, 2022, p. 1). Así, se pretende determinar de qué modo esos vaivenes o fugas propias del archivo-revista recorren y reconfiguran tanto su interior como sus apelaciones al público lector a lo largo de todos los años de publicación. Si bien se indagarán los dos polos de ese vaivén que propone la revista, se hará especial hincapié en las flexiones de género que pueden leerse en las zonas mencionadas más arriba. Siguiendo los postulados Lila Caimari (2018). "Hasta el más compacto de los archivos está sembrado por fugas que reclaman ciclos vitales nuevos, destinos-otros que justifican el mero soporte de una idea. [...] y podrían ser piezas fundamentales de un edificio. [...] La mejor cosecha del archivo es la que admite un margen amplio para las fugas, la que encuentra lugares para lo que no funciona del todo" (p. 85).

Cuando abordamos el análisis de la cultura —como la literatura, la prensa, el cine, etc.— es fundamental comprender que no se limita a reflejar pasivamente los valores, roles o identidades de género vigentes en una determinada sociedad. Por el contrario, tal como plantea Teresa de Lauretis (1989), la cultura actúa como un conjunto de tecnologías de género: es decir, como sistemas discursivos y sociales que participan activamente en la construcción, la regulación y la reproducción de las subjetividades de género. Estas tecnologías operan a través de los medios y prácticas culturales que moldean lo que se considera femenino o masculino, visible o silenciado. Los medios culturales no sólo vehiculizan las normas sociales, sino que también tienen la capacidad de intervenir en ellas, consolidarlas o subvertirlas. En

este sentido, es posible leer a la literatura en la prensa ilustrada no sólo como un espacio de legitimación de la matriz heterosexual dominante, sino también como un territorio donde pueden emerger fisuras en el discurso hegemónico que habilitan otras formas de pensar, vivir y narrar el género. De este modo, la cultura no refleja la sociedad de forma transparente: la produce, la disputa, la construye y deconstruye desde múltiples aristas. Según Lauretis "La construcción del género es también afectada por su deconstrucción; es decir por cualquier discurso, feminista u otro, que pudiera dejarla de lado como una tergiversación ideológica. Porque el género, como lo real, es no sólo el efecto de la representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma potencial que, si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación" (Lauretis, 1989, p. 4).

El análisis de *Mundo Argentino* se inscribe también en una lectura crítica del modo en que la prensa masiva modela y refleja ideologías en tensión. Desde un enfoque situado en los estudios de género, recuperaremos una voz femenina enunciada desde un género menor—la charla— y cómo logra desestabilizar el sentido común dominante. En diálogo con las ideas de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1975), podemos pensar a la columna "Charla femenina" como una forma de literatura menor, entendida como aquella producida por una minoría dentro de una lengua dominante. No se define por la calidad estética o por el tono, sino por su capacidad de desterritorializar la lengua, de hacerla política desde lo íntimo y de constituirse como dispositivo colectivo de enunciación. "Charla femenina" desterritorializa el género de la prensa masiva: introduce en el formato del semanario ilustrado una voz otra, que habla desde y para las mujeres, y que lo hace en clave política.

Desarrollo

La revista *Mundo Argentino* es, desde su fundación, un semanario popular ilustrado que busca captar al lector a través de una combinación de actualidad política, deportes, literatura, columnas de opinión, ilustraciones, humor gráfico, notas de

interés general. La mayoría de las columnas centrales están escritas por hombres y reproducen una mirada nacionalista, conservadora y patriarcal sobre el devenir político y económico del país. Sin embargo, a lo largo de sus casi cinco décadas de publicación, se habilitan ciertos intersticios en los que se filtran discursos que contradicen o complejizan esa matriz dominante desde una voz femenina. Entre estas zonas de disrupción encontramos columnas, entrevistas y encuestas dirigidas a mujeres o escritas por ellas, que interpelan abiertamente el discurso hegemónico. Entrevistas a figuras como Alfonsina Storni o Julieta Lanteri —en las que se les pregunta sobre derechos civiles, voto femenino, el impuesto al soltero, entre otros—, abren un espacio para el debate público desde la perspectiva de género. Estas apariciones no solo irrumpen temáticamente, sino también desde su posicionamiento enunciativo: se trata de mujeres que opinan en público sobre temas tradicionalmente reservados a los varones.

La configuración del público lector de MA también señala estas tensiones. Hasta 1926, las columnas se dirigían genéricamente "a los lectores", pero a partir de ese año comienzan a aparecer secciones como "A mis lectoras" o "Encuestas femeninas", que no sólo reconocen la existencia de un público femenino, sino que buscan activamente captar su atención a través de preguntas vinculadas a los derechos sociales. Es una estrategia de mercado clara, pero también una forma de hacer visible un sujeto lector que hasta ese momento había sido invisibilizado o reducido a los roles tradicionales del hogar. Es importante señalar que en ese año en Argentina se sanciona la Ley 11.357 sobre los derechos civiles de la mujer, que reconoce a todas las mujeres mayores de edad el ejercicio de sus derechos y funciones civiles. En este marco, la columna "Charla femenina" representa un dispositivo discursivo clave: se destaca por su persistencia y por el tipo de discurso que vehiculiza. Escrita por Carmen Scarlatti de Pandolfini en sus primeros años, y luego por lectoras (a veces anónimas, otras veces con seudónimos como "Mesec Tubat" o "Misia Remedios"), esta sección plantea una conversación íntima que, sin embargo, está profundamente politizada. Desde un espacio asociado con lo doméstico y lo sentimental, se abordan problemáticas como la desigualdad legal, la exclusión educativa, el derecho al sufragio y la violencia

simbólica. Esta práctica comunicacional da cuenta de una narrativa feminista que denuncia explicitamente desigualdades de genero en los comienzos del Siglo XX. En 1911, el primer año de la Revista existen debates sobre el lugar social de la mujer y cuestionamientos al rol intrínseco que deberíamos tener por el simple hecho de nuestro género femenino. El carácter subversivo de esta columna reside justamente en su estrategia: utiliza el lenguaje aceptado para introducir sentidos que lo contradicen. En palabras de Josefina Ludmer (1984), se trata de una "treta del débil", en la que se acepta el lugar asignado —el de madre, pedagoga, consejera— pero desde allí se realiza una operación política que subvierte los sentidos establecidos. Esta operación puede observarse, por ejemplo, en la columna publicada en el número 11 de 1911, en la que Scarlatti denuncia:

> Los abogados, los médicos, los escritores son los que más se resisten a nuestra acción. La intelectualidad masculina es la que nos niega el derecho a vivir como seres con vida propia. Se empeñan en que la mujer continúe siendo satélite, sin brillo emanado de ella misma.

Este señalamiento no es casual: pone el foco en los sujetos que construyen el discurso público y científico, y denuncia su hipocresía desde un lugar que combina la pedagogía con la crítica política. Más adelante, en esa misma columna, la autora cita a figuras como Judith Gautier y Marie Curie —ambas excluidas de las academias por su vestimenta—, para mostrar cómo la discriminación opera incluso en los ámbitos que se proclaman ilustrados:

> No se admitió a las distinguidas representantes de nuestro sexo en las dos primeras academias del mundo, no fue por falta de mérito, sino por una trascendental cuestión de indumentaria femenina.

La autora utiliza el humor, la ironía y la referencia histórica para desarmar el argumento de inferioridad. La mención a la ropa como excusa para la exclusión académica pone en evidencia el absurdo de una lógica patriarcal que se presenta

como racional y meritocrática, pero que se sostiene en prácticas profundamente arbitrarias.

Además de Scarlatti, la revista incluye entrevistas a mujeres que también participan en la vida pública. Julieta Lanteri, en una entrevista publicada en 1920, es interpelada no solo por su labor médica, sino también por su rol político. Se le pregunta sobre el voto femenino, su candidatura y su visión sobre los derechos civiles. Estas intervenciones, aunque acotadas, complejizan el mapa simbólico de la revista, al introducir debates que no circulaban con frecuencia en otros medios masivos. Este espacio, sin embargo, no está exento de contradicciones. Como señala Vicens (2017), las autoras del siglo XIX y principios del XX debían negociar su participación en el campo cultural desde posiciones tradicionalmente femeninas, como el ángel del hogar o la madre educadora. En este sentido, Carmen Scarlatti se presenta como pedagoga, como madre, como interlocutora cercana. Pero esa cercanía no es ingenua: le permite introducir temas vedados al resto de las publicaciones y subvertir el orden heteronormativo y patriarcal propio de la época (1911).

En una primera lectura, entendemos que la Revista responde al contexto de enunciación y hace eco de las pautas morales permitidas en la sociedad de principios del S. XX. Lo interesante es ver este procedimiento que sucede en contraposición a esto: cómo estos espacios de resistencia se crean desde hace más de un Siglo y siguen hoy —en este contexto en donde se cuestionan los derechos adquiridos, es necesario seguir construyendo estos discursos a contrapelo del oficial—. Si el feminismo moderno presupone la participación activa de las mujeres en el espacio público, estas columnas contribuyen a esa construcción, aún desde un lugar marginal. Desde allí se ponen en cuestión los estereotipos de género, se introducen debates políticos y se exhiben tensiones que complejizan la categoría “mujer”.

Conclusiones

A partir de este análisis, podemos afirmar que Mundo Argentino opera como un

banco de pruebas, en el sentido planteado por Beatriz Sarlo (1990): es un espacio de experimentación ideológica, estética y discursiva donde conviven voces que a veces se contradicen, se superponen o se invisibilizan entre sí. Si bien predomina un modelo normativo en sintonía con los valores de la clase media trabajadora y también patriarcal, se abren fisuras por las que se filtran discursos alternativos, como el feminismo incipiente. La columna "Charla femenina" representa uno de esos intersticios desde donde se gesta una voz crítica, subalterna pero persistente, que tensiona el orden dominante. A través de una estrategia discursiva que combina lo íntimo con lo político, lo menor con lo disruptivo, esta sección articula una crítica profunda a los modelos de género, clase y saber hegemónicos en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Así, *Mundo Argentino* constituye un instrumento de reproducción ideológica y un espacio de resistencia.

Referencias

Caimari, L. (2018). *Una vida en el archivo: Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo XXI Editores Argentina.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1975). *Kafka por una literatura menor*. Era.

Ludmer, J. (1984). Las tretas del débil. En *La sartén por el mango: Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Ediciones Huracán.

Molloy, S. (2002). La flexión del género en el texto cultural latinoamericano. *Cuadernos de Literatura, 8*(15), 161–167.

Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: Razones de una práctica. *América: Cahiers du CRICCAL*, (9–10), 9–16. https://doi.org/10.3406/ameri.1990_0982-9237_1992_num_9_1_1047

Vicens, M. (2017). Ensayos profesionales: Literatura, mujer y trabajo en la prensa porteña finisecular. *Anclajes, 21*(2), 77–94.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **9**

Salud colectiva y equidad de género(s)

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

Sanación de Útero: Un rito de salud colectiva contemporánea

Araí Acuña
araiacuna@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: salud, útero, rito, círculo.

Objetivos y encuadre

Este trabajo parte de un deseo personal de quién soy, una pasional Antropóloga Feminista y Sanadora Reiki, de poder poner en agenda académica y dentro del marco de la salud contemporánea occidental y argentina, la práctica hoy bastante extendida sobre “sanacion de útero”. ¿La practicaron?, ¿Qué es?, ¿De dónde viene?, ¿Qué se hace?, ¿Para qué se hace?; éstas, fueron mis propias preguntas al oírla.

Unos años después, gracias este congreso latinoamericano y feminista, tengo la posibilidad de extrañarme (herramienta medológica antropológica para abordar el análisis de algo que se desea comprender) de estas prácticas a las cuales hace 5 años me dedico a brindar, y reflexionar desde un marco teórico epistemológico sobre el origen antropológico y la relación con su desarrollo actual en la ciudad.

Para ello, abordaré brevemente pero muy significativo, su relación con “el Rito n°13 del Munay Ki” de las mujeres de la selva amazónica de la comunidad Shipibo, y nos centraremos en cómo esta práctica puede ser analizada como una experiencia de salud colectiva actual, que es consumida en la ciudad con caracteres propios y sincretismos de la zona, así como también con usos y funciones propias al grupo con quien se realiza.

El objetivo de este trabajo es, dar a conocer el origen de la práctica, así como acercar a esta mesa algunas incipientes reflexiones antropológicas sobre la importancia de compartir con otras personas los procesos denominados “de sanación”, como es el caso que hoy abordaré sobre la sanación de útero; y cómo la misma vuelve a la salud individual, desde cada experiencia personal y subjetiva, a un lugar colectivo donde se favorece la grupalidad, la comunidad, y el estar juntas para dicho fin (sanar).

Entendiendo que es un trabajo que requiere de mayor profundización y discusiones actuales, así como también, que aborda conceptos que requieren especial atención como el de “sanar”, “rito”, “medicina alternativa”, y no se pondrá la discusión ahí (aunque serían futuros debates), se comparte el trabajo a fines de ser abordado por nuestras disciplinas.

Por último, es importante a los fines del congreso mencionar que, si bien se presenta “para las mujeres”, se brinda para todas las personas uterinas o no uterinas, incluso, los “hombres” también pueden asistir (siempre que se les de permiso).

Nos invito a esta pregunta y sería interesante reflexionar juntes en la mesa: la sanación de útero en la ciudad en la contemporaneidad, ¿puede ser abordada como una experiencia de salud actual, feminista, subalterna, y para todes? Me anticipo a decir que considero que sí, ya que recupera los lazos entre el grupo y facilita la contención entre quienes la realizan, donde se abordan temas que son transversales al colectivo como ser, abortos, niñes no nacidos, sexualidades, abusos, dolores, menopausias, problemas para gestar niñes, otros que nos identifican y afectan,

incluso aunque haya diferencias significativas en terminos económicos entre las personas que asisten.

Desarrollo

"Sana una, sanamos todas" es una frase del repertorio de creencias y consignas del fenómeno contemporáneo de la espiritualidad femenina. Esta interpretación de la salud individual y colectiva se plasma en la producción y circulación de información

sobre su cuidado y en las dinámicas de los círculos de mujeres, la forma organizativa característica de este movimiento. La misma da cuenta de una concepción de salud comunitaria y de las mujeres como seres conectados e interdependientes entre sí (...)" (Felitti y Abdala, 2022, p. 2).

Este trabajo comienza hace 5 años cuando en el año 2.020 una mujer, que se denomina a sí misma como una sanadora, me invitó al Rito n°13 del Munay Ki, explicándolo como un taller ceremonial para mujeres.

Ese día, marcó un antes y un después en mi vida. Tuve una experiencia ritual, algo diferente a mis experiencias hasta ese momento. Sin abordar todas las discusiones en torno a lo que es un un rito, y a los fines de este trabajo, voy a explicarlo tal y como sucedió desde mi mirada subjetiva y antropológica.

El día y en el horario indicado, fuimos llegando las personas convocadas. El mismo tiene formas estructuradas de realizarse y características propias que lo componen y que hacen a la experiencia que se genera: Se arma un altar, un espacio especial dedicado a convocar a todos los elementos de la tierra, agua, viento, fuego y aire. En el mismo, en general, suele haber velas encendidas, flores, piedras, frutas, y algunos objetos que en esas circunstancias y en ese uso se vuelven sagrados.

En círculo nos fuimos acomodando una a una, todas de edades e historias diferentes convocadas bajo el mismo título "sanar el útero". Cada una con su vida, su género, su circunstancia, su realidad material, sus pérdidas, pero una al lado de la otra, nos

fuimos acomodando. Se nos solicitó que lleváramos polleras, a modo de representar la conexión con nuestras ancestras mujeres (nuestro linaje), y de ser posible, velas, sahumerios y flores para aportar nosotras al altar. Supongo que esto último refuerza la conexión de que estamos interconectadas en ese espacio para un mismo fin y cada una con su propio motivo, el padecimiento de cada persona puede ser diferente pero la forma de atender al órgano principal que nos convoca genera una situación común entre quienes están en la experiencia.

Al ritmo de la música nos fuimos encontrando, respiración a respiración íbamos llegando. Durante el rito hubo momentos, tenían un orden, y en el mismo bailamos, nos movemos libremente, lloramos por lo que cada una necesitaba y también en conjunto por "los niños no nacidos, por nuestras heridas, por nuestros abusos e incomodidades sexuales". Ahí estábamos todas, tanto individuales como colectivas buscando sanar, es decir, estar mejor.

Pudimos reconocernos en la otra, pudimos abrazarnos, pudimos darnos el apoyo de que no estábamos solas, porque estamos para todas (pude sentir dentro el lema: "Si sana una, sanan todas"). Y siempre estuvimos dentro del círculo. Ese día al finalizar, algo de todo ese movimiento, lágrimas, música, incienso, luz de velas, el círculo, la respiración, y todo eso junto en un RITO, como experiencia de pasaje compuesto de rituales, objetos sagrados, disposiciones, roles, orden, forma, movimiento, altares, y lo anteriormente mencionado, hicieron que me sintiera diferente, no sabía bien qué, pero algo, había pasado en mi mente, en mis emociones, en mi cuerpo, en toda mí.

Sellando, La sanadora entregó "una semilla de luz", y nos decretó la frase de la sanación del Rito n°13 que las amazónicas shipibo entregaron a una mujer chilena y llega a nosotras:

> "Nuestro útero no es un lugar para guardar miedo o dolor.
>
> El útero es para crear y dar luz a la vida".

Nótese esta oración es laica, sin género, no habla de cuerposs, habla del útero como el corazón de la vida y la relación íntima entre nuestra biología y nuestro ser social. Todas las personas nos gestamos en un útero, por ello, esta sanación si bien se suele compartir para mujeres, es para todas las personas.

A partir de ese día me convertí en "Guardiana y Sanadora del útero sagrado", junto a otras mujeres ya que habíamos hecho el pasaje. Antropológicamente curiosa como soy, después de la ceremonia busqué toda la información posible sobre este rito y descubrí cosas asombrosas.

Este rito es el n°13, de 10 ritos Munay Ki Amazónicos,1 y se lo llamó así con ese número porque está conectado con las 13 lunas anuales, es "para las mujeres", por su poderosa conexión natural entre la luna y el ciclo menstrual, así como el desarrollo de la vida de una persona uterina. Lo enseñaron las amazónicas shipibo, de esta comunidad no he encontrado ninguna bibliografía sobre el rito, pero se popularizó en occidente hace unos años, cuando en el año 2.014, fue transmitido de las amazónicas Shipibo a una periodista y chamana chilena Marcela Lobos, que según ella misma y todo su equipo de trabajo, se le asignó la tarea de compartirlo en occidente. En la actualidad se considera una chamana y enseña esta filosofía de vida. Marcela Lobos es periodista, especializada en tradiciones espirituales y de sanación del Amazonas y de los Andes peruanos. Dirige junto a su esposo, "The Four Winds Society" formaciones en medicina energética chamánica.

Luego de ese taller, empecé a investigar el tema y a comprender con más profundidad lo que en antropología enseñamos cómo la naturaleza humana, y refiere que la misma es tanto biológica como social. Encontré conocimiento desconocido para mí hasta ese momento, sobre nuestra menstruación y los ciclos lunares, sobre los efectos de la medicalización de nuestro período, y cómo en otras culturas trabajaban nuestra conexión con nuestra menstruación como algo "poderoso",

Los ritos del Munay-Ki fueron traídos a Occidente por el Dr. Alberto Villoldo, antropólogo médico que pasó décadas con los grandes chamanes de la Amazonía y

los Andes peruanos. Descubrió que las prácticas de estos sabios eran más que métodos de sanación: se basaban en una relación sagrada con la naturaleza y una profunda comprensión del funcionamiento de la energía biológica.

Alberto trabajó con algunos de los curanderos más reconocidos de esas tradiciones.

Incluso descubrí que está estudiado que la sangre menstrual tiene componentes saludables para la tierra, y me puse a pensar en cuando las mujeres no usábamos toallitas menstruales.

Y de algo estuve segura, de que somos una especie en constante movimiento y cambio. Hace 5 años que brindo estos espacios con mujeres, empezaron durante la pandemia del 2.020 después del rito, realizando de manera virtual y luego de manera presencial en círculos de entre 7 y 15 mujeres. Sin entrar a detallar cada experiencia particular, que siempre van a ser similares pero únicas y diferentes, desde mi formación como antropóloga empecé a observar qué sucedía y cómo año a año convoca a más mujeres.

Había algo que siempre se mencionaba y tiene que ver con el hecho de que se haga junto a otras personas. Lo que aparece es que esta situación hace que la mayoría se sienta acompañada y a la vez una desconocida, es decir un anonimato en el colectivo, frente a lo difícil que pueda ser el motivo de porque se acercan a la sanación. Esto se ha nombrado en los talleres de la mano de quienes participan como algo importante. A su vez la situación de padecimiento que antes era individual cobra un lugar colectivo donde circulan otras experiencias afines y se habilita compartir el dolor dentro del grupo.

Creo que acordaremos acá que no soy la única a la que le contaban cuentos sobre las mujeres de nuestras comunidades originarias que eran sabias y se reunían en fogones donde compartían con otras mujeres. Sin desviarnos del trabajo y a los fines de pensar en la salud colectiva desde el afecto y el cuidado del otre, seremos muy evolucionados tecnológicamente hablando, pero vamos a acordar que lo que mejor nos hace como especie es estar con otros, porque somos seres sociales, gregarios,

grupales, es nuestra naturaleza (tanto biológica como social) y el afecto, la contención y el cuidado, nos genera bienestar, necesario para sanarnos.

Esto me llevó a preguntarme si estas sanaciones uterinas bajo el lema de "empoderar los úteros", eran consideradas prácticas legitimadas de sanación, o si las mismas se podrían legitimar como estrategias contemporáneas de sanar nuestra historia y nuestras memorias, a la vez que se traduce en menores probabilidades de tener situaciones físicas en nuestro útero, y sentirnos cada vez más sororas con nuestras realidades como mujeres diversas y todo género que se sienta convocado.

Según Menendez (1994), el proceso de "salud/enfermedad/atención" puede ser entendido como una construcción sociocultural con significaciones particulares e históricos, que construyen las causas específicas de los padecimientos y enfermedades de época y generación, así como las formas en las que se genera la atención y los sistemas ideológicos y políticos respecto de estos:

> Este proceso histórico está caracterizado por las relaciones de hegemonía/subalternidad que opera entre los sectores sociales que entran en relación en una sociedad determinada, incluidos sus saberes técnicos. (Menendez, 1994, p.1)

Según el autor, este proceso supone la existencia, en toda sociedad y en todo tiempo y lugar de diferentes representaciones y prácticas específicas, para poder entender, enfrentar y, si es posible, solucionar la incidencia y consecuencia generadas por los daños a la salud que conviven y se yuxtaponen unas a otras, algunas más legítimas que otras, y que circulan entre estratos sociales diferentes y a la vez cada circuito tiene su público.

En determinadas sociedades como la nuestra: capacitista, capitalista, individualista, patriarcal y profundamente desigual debido al desarrollo de los procesos económico-políticos y también técnico-científicos, se construyeron sistemas académicos y/o científicos para la explicación y acción sobre ciertos padecimientos convalidando o

deslegitimado otras formas previas y contemporáneas, de abordar ciertas cuestiones pertenecientes al proceso de salud/atención/enfermedad.

Sin entrar en la discusión dicotómica de prácticas hegemónicas y alternativas (como subalternas), este trabajo intentará recuperar los saberes del "Rito n°13 del Munay Ki" pensado como una práctica alternativa de salud, que responde a un sistema de creencias de las amazónicas shipibo pero que tiene incidencia en nuestra sociedad y que junto al sincretismo que se ha hecho en la ciudad. Tanto el rito original a Marcela Lobos, como el que ella extendió a latinoamérica y el que comparto yo y mis compañeras, tiene la posibilidad de responder a problemáticas emocionales y físicas que atraviesan las personas uterinas.

A través del círculo, el afecto, el movimiento y la corporalidad, así como el rito en sí, como una experiencia concreta, material, corporal donde se hace algo con eso que sucede, permite generar un espacio de atención y salud a ciertos padecimientos/enfermedades desde un proceso individual y colectivo, que ayuda a que se pueda producir una sanación emocional y en algunos casos hasta un proceso de sanación que se traduce en resultados biológicos.

Esta práctica que más que desaparecer, convoca cada vez más a mujeres y personas uterinas expandiendo el mensaje de que nuestra historia patriarcal, hizo que todos nuestros úteros se conecten en el dolor por las violencias sexuales y simbólicas ejercidas durante años y generaciones, así como la moralidad y la castidad impuesta desde la religión, que aún hoy atraviesan nuestras creencias y nuestras corporalidades, a la necesidad de "empoderar" nuestros úteros en clave de abrazar nuestro poder femenino y nuestro órgano creador: ¿Qué significa esto en términos socioculturales?

Según Menendez (1994) "La denominada medicina tradicional, en manos de un grupo determinado de gentes, no debiera ser analizada "en sí", sino referida al sistema cultural dentro del cual el grupo utiliza un espectro de representaciones y prácticas producto no sólo de dicha "medicina", sino de un conjunto de saberes que redefinen

continuamente el sentido, significado y uso de la “medicina tradicional”” (1994, p. 4). Esta sanación no pretende reemplazar ningún otro tipo de tratamiento o atención, sino que pretende generar un espacio compartido de pasaje para la liberación del dolor de los úteros. Entendiendo a la salud desde una visión antropológica y política, sanar el útero significa más que sanar su función biofisiológica. Refiere ante todo reconocer al útero como el órgano creador de vida, y por ello se lo menciona y entiende como un centro de creatividad y poder para devolver a las mujeres (o personas uterinas), la conexión con la vida y la posibilidad de liberar las experiencias dolorosas en torno a este órgano y sus funciones y posibilidades.

Según Cortés (1997) la enfermedad es “un proceso de alteración subjetiva, que pone en cuestión la integración de la imagen que el sujeto tiene de sí y en la que habitualmente se reconoce (p.1).” Cuando una persona se enferma se enfrenta a la pregunta ¿Qué me ocurre, ¿qué tengo, que me pasa? y al autoconocimiento de la situación propia para poder dar solución al padecimiento. En este sentido, “la enfermedad remite al sujeto a su propia historia (p.5)”. Y ese es el momento en que las personas se sienten convocadas a buscar a través del rito un espacio de sanación, de transición, de proceso en general, con el fin de sanar y dejar de padecer.

Conclusiones

Cerrando por el momento, esperando encontrarme en la mesa con ustedes, comparto este trabajo porque hace 5 años que escucho mujeres decirme que estas sanaciones fueron un antes y un después de procesos propios de crecimiento, conexión consigo mismas, con sus historias, con sus heridas y con sus transformaciones, ¿será que esta practica unirá lo ancestral y latinoamericano, con nuestros propios procesos de transformacion social feminista occidental y actual?

Referencias

Cortés, R. (1997). Experiencia de enfermedad y narración: El malentendido de la cura. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (52–53), 89–115. https://www.redalyc.org/pdf/159/15905305.pdf

Felitti, K. A. y Abdala, L. (2022). Salud sexual y reproductiva en círculos de espiritualidad femenina (Argentina, 2014–2021). *Cultura y Religión, 16*(2), 56–82. https://www.scielo.cl/pdf/cultrelig/v16n2/0718-4727-cultrelig-16-02-56.pdf

Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación: ¿Qué es la medicina tradicional? *Alteridades*, (7).

Weingast, D. (2013). Salud-enfermedad-atención: Las miradas de la antropología. En *Temas y problemas en antropología social*. EDULP.

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

Estereotipos de género y prácticas de salud en el encierro: desafíos y tensiones en el contexto carcelario femenino

Xavier Oñativia
xavierolp@yahoo.com.ar
Marien Bajar
marienbajar@gmail.com
Giulietta Fleiss Degli Uomini
giuliettafdu@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: mujeres privadas de la libertad, estereotipos de género, contextos de encierro, prácticas en salud/salud mental.

Objetivos y encuadre

La presente producción surge a partir de un conjunto de reflexiones realizadas en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo bienal Prácticas de salud mental y enfoque de género, en contextos de encierro punitivo, llevado adelante durante los años 2023 y 2024. Proyecto con el cual dialoga la investigación doctoral titulada Salud/salud mental, género y cárcel: mujeres privadas de libertad frente a las

trayectorias de respuesta institucional en las Unidades N°8, N°33 de la Localidad de Los Hornos y N°45 de la Localidad de Melchor Romero del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Esta propuesta se propone articular y explorar una conjunción poco abordada hasta el momento: salud mental, construcción de subjetividad y privación de libertad desde un enfoque de género ya que circunscribe un área de vacancia en el campo psi y de la salud mental.

De este modo, la producción de conocimiento científico en el marco de esta propuesta nos acerca a la posibilidad de construir saberes situados sobre prácticas de salud en contextos de encierro, en general, y en cárceles, en particular, y anticipar acciones que permitan contener y brindar atención efectiva a las personas privadas de libertad. A su vez, se intenta brindar herramientas a lxs profesionales y trabajadorxs del campo psi y de la salud/salud mental para desarrollar estrategias de trabajo contemplando la perspectiva de género en cárceles.

A los fines de esta presentación abordaremos uno de los puntos nodales del Proyecto, siendo el mismo el papel legitimante de los estereotipos de género en prácticas discriminatorias de salud/salud mental en mujeres privadas de libertad en contextos de encierro punitivo, en tanto consideramos fundamental realizar aportes que posibiliten estar advertidxs de los riesgos de incurrir en la reproducción de los mismos en las intervenciones y en la construcción de conocimientos que se lleven adelante con esta población.

Desarrollo

Partimos de tomar la categoría de género en sus tres vertientes —simbólica, imaginario social y subjetiva (Serret, 2011)— la cual permite comprender la dimensión relacional del género al igual que la importancia de analizar la particularidad del vínculo entre la configuración de las masculinidades, las diferencias sexo-genéricas y el acceso a la salud.

En este sentido, Estela Serret y Jessica Méndez Mercado (2011) indican que la noción de género surge a partir de los desarrollos feministas como herramienta analítica que permite examinar las relaciones de poder entre varones y mujeres y los motivos que históricamente han producido la subordinación de las mujeres y las consecuencias que esto conlleva. De este modo, se logra vislumbrar que el género de las personas no es un dato natural, sino que es culturalmente construido y, a su vez, que esta construcción da cuenta de una estructura de poder. La cultura, entonces, asigna identidades diferenciadas a partir de la biología, las cuales son interpretadas como desigualdades.

Los estudios de género y los desarrollos feministas han permitido dar cuenta del empleo de estereotipos de género (Cook y Cusack, 2010) que legitiman prácticas que redundan en la discriminación y cristalización de los/as usuarios/as de salud. La construcción de la variante de lo masculino como categoría central circunscribe la construcción de los estereotipos y aquello que quedaría por fuera o en los límites/márgenes de estos.

En este sentido, consideramos fundamental pensar de qué modo esas tipificaciones que encarnan un ser hombre o mujer repercuten en todas aquellas maneras —ideas, valores, nociones— que quedan apartadas de lo reglado y son vistas como otredad. Es en este punto que nos preguntamos ¿de qué manera las formas que quedan ubicadas en los márgenes de lo normativo y son leídas como otredad pueden funcionar como base para la reproducción de prácticas discriminatorias en el ámbito de la salud en el entrecruzamiento con los contextos de encierro? Esto, a su vez, nos lleva a pensar ¿qué lógicas priman para lo femenino en el encierro?

Creemos importante, entonces, recuperar la categoría “régimen de género”, dado que clarifica el ordenamiento del género por medio de instituciones que gobiernan y reproducen las lógicas del binarismo y la heteronorma. El régimen de género se vale de distintas estrategias y tácticas, como los estereotipos de género, que implementamos en esta tesis a efectos de analizar las tensiones de la situación de las mujeres presas. De acuerdo con el planteo de Rebecca Cook y Simone Cusack: “Los

estereotipos afectan tanto a hombres como a mujeres, sin embargo, con frecuencia tienen un efecto flagrante sobre estas" (Cook y Cusak, 2010, p. 21) (Colanzi, 2018, p. 20).

De acuerdo con Alicia Alonso Merino (2021), las cárceles femeninas se han constituido en base a la invisibilización y discriminación de las mujeres. Han sido concebidas y desarrolladas en base a una concepción androcéntrica, atravesada por prácticas, normas, representaciones, roles, pensadas por y para hombres (Antony, 2003). Las mujeres reclusas inicialmente eran alojadas en instituciones benéficas, en general órdenes religiosas. Cuando estas se retiran de tal función se improvisaron espacios para alojar a las mujeres en "anexos" femeninos en penales de varones. De ese modo se profundizó la situación de la mujer en prisión como un "anexo", definida en función del hombre preso (Núñez, 2009). En la actualidad aún encontramos que sigue vigente la nominación de "anexos femeninos" para los espacios que alojan mujeres en Unidades Penitenciarias en las que también se encuentran varones privados de libertad.

Sin embargo, sus necesidades son diferentes a las de los hombres dado que en distintos momentos de su vida requieren atención médica especializada y condiciones específicas necesarias para su salud y la de los niños/as encarcelados/as con ellas. Al mismo tiempo, en muchos casos siguen siendo las principales cuidadoras en los hogares, por ello se les exige diferentes comportamientos respecto a su cuerpo con relación a los hombres.

En este punto, consideramos crucial evitar generalizaciones que suponen que mujeres y varones comparten las mismas experiencias y necesidades, es decir, que constituyen grupos homogéneos dado que representa un enfoque problemático (Jiménez Cortés, 2021), en tanto implica desconocer la complejidad y heterogeneidad de cada grupo.

Dadas las múltiples desigualdades que enfrentan las mujeres dentro del sistema patriarcal y machista, estas son consideradas como un grupo vulnerable (Cuevas

Castro, 2025). Sin embargo, sostenemos que esto se agudiza en el caso de población femenina que se encuentra privada de libertad en instituciones penitenciarias, y más aún cuando atraviesan un embarazo o son madres.

Se vuelve fundamental, entonces, recuperar la categoría de interseccionalidad (Jiménez Cortés, 2021) en tanto posibilita comprender cómo el género se entrecruza con otras dimensiones sociales como la edad, clase social, raza, sexualidad, discapacidad, y, agregamos, la privación de libertad. Este enfoque nos obliga a advertir no solo la incidencia de los estereotipos de género, sino también el modo en que estos se articulan con otros estigmas sociales, que inciden en las prácticas de encierro, en general, y en las prácticas de salud en estos contextos, en particular.

María Sol Calandria (2023) sostiene que, en la provincia de Buenos Aires, si bien las mujeres han sido detenidas por diversos delitos, históricamente han predominado aquellos contra la propiedad privada y las personas, como lo son el hurto y el infanticidio. Esta tendencia no ha sido azarosa en tanto la justicia penal es selectiva, es decir, existe una selectividad basada en estereotipos sociales que definen qué conductas merecen sanción.

A su vez, en nuestro país, se ha observado un incremento en la población penitenciaria femenina en los últimos años, ligado a la sanción de la Ley Nacional N°26.052 (2005), la cual introduce modificaciones en la Ley Nacional N°23.737 de Tenencia y Tráfico de Estupefacientes. Es importante destacar que un elemento central en el encarcelamiento punitivo de mujeres es la venta de estupefacientes con fines comerciales; práctica que, en muchos casos, funciona como una estrategia de conciliación entre una actividad generadora de ingresos económicos y el cuidado de hijxs (Colanzi, 2018). De acuerdo con Daiana Manganelli y María Verónica Grunfeld Baeza (2024),

En las últimas décadas, el aumento sostenido y acelerado de la población penitenciaria femenina constituyó un fenómeno común a toda América Latina. En términos generales, este incremento se definió por el impulso de una política criminal

centrada en los delitos relacionados con la comercialización y el tráfico de estupefacientes, tal como lo demuestran las estadísticas penitenciarias regionales (p. 8).

Como puede vislumbrarse, la historia de la delincuencia femenina y su tratamiento históricamente ha estado atravesada por estigmas y sesgos de índole moral y de género (Manganelli y Grunfeld Baeza, 2024). En esta línea, sostenemos que la accesibilidad a la salud por parte de mujeres en el contexto punitivo se ve obstaculizada en mayor medida que la de los varones, dado que persisten lógicas patriarcales que sancionan a las mujeres no solo por infringir la ley, sino también por haber transgredido los mandatos de género tradicionalmente asignados (Cuevas Castro, 2025).

Estas representaciones sociales y estereotipos de género, que persisten en el sistema de administración de justicia, en particular, y en la sociedad, en general, también se reproducen entre agentes penitenciarios que trabajan directamente con las detenidas (Manganelli y Grunfeld Baeza, 2024).

La población femenina privada de libertad constituye un bajo porcentaje del total de las personas encarceladas en el SPB. De acuerdo con los datos abiertos de la Comisión Provincial por la Memoria (2025), a abril del presente año las mujeres alojadas en Unidades Penitenciarias representan el 5,5% del total de personas privadas de libertad. Sin embargo, se trata de un colectivo que requiere de intervenciones en materia del cuidado de la salud/salud mental (Fleiss Degli Uomini, 2024). En este sentido, en el plano normativo, las Reglas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de libertad para mujeres delincuentes, también conocidas como Reglas de Bangkok, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2010, establecen que varones y mujeres deben recibir un trato diferente en tanto se deben atender las particularidades que adquieren sus necesidades, atravesadas por la dimensión del género.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, entendemos que es de suma relevancia abordar el entrecruzamiento de las dimensiones de salud/salud mental, construcción de subjetividad y contextos de privación de libertad, desde un enfoque de género, apostando a la producción de saberes situados, críticos y comprometidos con las realidades que atraviesan a las mujeres encarceladas. En este marco, la presente producción tiene como objetivo realizar un aporte a una agenda que problematice las prácticas naturalizadas y cristalizadas en los dispositivos institucionales de abordaje de salud/salud mental en contextos de encierro.

Referencias

Alonso Merino, A. (2021). Las Reglas de Bangkok (RDB) y su importancia para enfrentar la discriminación de las mujeres privadas de libertad. En *Criminología feminista*. LOM Ediciones.

Anthony García, C. (2003). Panorama de la situación de las mujeres privadas de libertad en América Latina desde una perspectiva de género. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A. C. y Fundación para el Debido Proceso Legal (Eds.), *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. DPLF.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2010). *Reglas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de libertad para mujeres delincuentes*.

Calandria, M. S. (2024). Castigo femenino en perspectiva histórica: Rémoras y dilemas en el cambio de siglo (XIX–XX). En G. F. Belzunces, A. García Basalo y J. Núñez (Coords.), *Dos siglos de cárceles bonaerenses: Una aproximación desde su historia*

institucional y social (pp. 397–419). Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires.

Colanzi, I. (2018). *Hacedoras de memorias: Testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del poder punitivo (2012–2016)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].

Comisión Provincial por la Memoria. (2025, 5 de mayo). *Datos abiertos*.

Cook, R. J. y Cusack, S. (2009). *Estereotipos de género: Perspectivas legales transnacionales*. Profamilia.

Cuevas Castro, C. A. (2025). Las madres y los niños y las niñas que viven en los centros penitenciarios. *RDP Revista Digital de Posgrado*, (11), 112–123.

Fleiss Degli Uomini, G. (2024). Salud/salud mental, género y cárcel: Mujeres privadas de libertad frente a las trayectorias de respuesta institucional en las Unidades N.º 8, N.º 33 de la localidad de Los Hornos y N.º 45 de la localidad de Melchor Romero del Servicio Penitenciario Bonaerense. En *Encuentro de Becaries de Grado y Posgrado de la UNLP (EBEC)* (La Plata, 20 de noviembre de 2024).

Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 177–200.

Ley N.º 26.052. (2005, 27 de julio). *Estupefacientes*. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Manganelli, D. y Grunfeld Baeza, M. V. (2024). Ser mujer en una cárcel de varones: Diagnóstico de situación de las mujeres privadas de libertad en relación con el tratamiento penitenciario en la Unidad Penitenciaria 4 de Bahía Blanca. En *XII Jornadas de Sociología de la UNLP: "La sociología frente a las apuestas de destrucción de lo común"* (La Plata, 4–6 de diciembre de 2024).

Núñez, D. (2009). Mujeres en prisión: Un abordaje desde la perspectiva de género. En E. Carranza (Coord.), *Cárcel y justicia penal en América Latina: Cómo implementar el modelo de derechos y obligaciones de las Naciones Unidas*. Siglo XXI Editores.

Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Serret, E. y Méndez Mercado, J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

La recepción de la perspectiva de género (s) en servicio de salud mental público

Orleans Claudia
orleansclau@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: géneros; salud mental, institucionalidad; psicoanálisis.

Objetivos y encuadre

El presente escrito aborda resultados parciales del proceso de investigación PPID (2023-2024) Salud integral y géneros: accesibilidad, producción de subjetividad y cuidados en hospital provincial de La Plata. Busca identificar la recepción de la perspectiva de género(s) en servicios de salud mental de hospitales públicos posteriores a los avances normativos en materia de derechos humanos y géneros. Este eje de indagación se sostiene en la hipótesis anticipatoria en donde hemos planteado posibles tensiones entre paradigmas y concepciones que sostienen las prácticas de los servicios de salud mental y los enfoques desde donde se piensan y construyen las recomendaciones establecidas en protocolos y documentos públicos

vinculados a la perspectiva de géneros para el sistema de salud público en un territorio específico de estudio la Provincia de Buenos Aires.

En anteriores publicaciones, hemos discutido en torno a que la perspectiva de derechos y géneros no presenta apropiación homogénea en las prácticas de salud, sino que se advierte una instrumentación tangencial en las mismas y ante situaciones de abordaje vinculadas a violencia por razones de género o poblaciones consultantes que expresan género no heteronormados (Orleans, et. al 2023; Orleans, et. al., 2024).

En este marco de estudio, el sistema de salud, es leído a la luz de la noción de dispositivo de subjetivación en cuanto es el lugar donde se articulan los imaginarios sociales y las prácticas de gubernamentalidad y su configuración en política pública que establecerán formas particulares de estrategias biopolíticas al asignar performativamente lugares sociales y atributos a las poblaciones (Orleans, 2018).

En este escrito se analiza los resultados del formulario autoadministrado al servicio de salud mental N9. Este formulario se organizó en 4 secciones, y tuvo como objetivo pesquisar cómo se expresa, y en tal sentido qué características asumía, la perspectiva de género en las prácticas de salud mental. El instrumento relevó, información socio laboral de las personas consultadas, caracterización de la población que asiste a la consulta de acuerdo a la edad y la clase social, percepciones y opiniones en cuanto a las diferencias y condicionantes de la salud de las personas según identidad de género y, por último, se incluyeron preguntas en torno a cuánto se incorpora la perspectiva en las prácticas de salud y las necesidades formativas. En el formulario se incluyeron definiciones tales como sexo, géneros, identidad de género, clase social entre otras, explicitando cuáles eran las categorías de análisis utilizadas por el equipo de investigación y su cosmovisión. Cabe señalar que la mayoría de las preguntas son de opciones múltiples, sin embargo se incluyeron preguntas con respuestas abiertas en tanto buscamos conocer la utilización de términos nativos, propios del servicio, para designar géneros. Este tipo de indagación busca un carácter más etnográfico de los sentidos producidos en torno a esta noción.

Previo a la aplicación del formulario autoadministrado, se presentaron en forma colectiva los resultados de las entrevistas semi estructuradas administradas por el equipo de investigación a 15 integrantes del servicio en una primera etapa de exploración. Esta colectivización tuvo muy buena recepción, sin embargo, la participación para responder el formulario resultó más baja a lo esperado.

Cabe señalar que en sentido amplio, el proyecto de investigación tuvo por objetivo explorar las significaciones imaginarias sociales sobre los atravesamientos de género, ciclo y trayecto de vida en los procesos de salud, enfermedad, cuidado en trabajadores/as y usuarios/as de un hospital público. Para dicho objetivo, se Implementó una metodología de carácter cualitativo exploratorio con enfoque en la investigación acción participativa (IAP) desde el análisis institucional (Cifuentes Gil, 2014). Este camino, se llevó a cabo en dos movimientos: a) relevar los imaginarios sociales presentes en los equipos de salud mental en torno a la utilización o no de la categoría de géneros en las demandas que se presentan en el servicio y, b) generar espacios de trabajo con la comunidad/territorio generando devoluciones de las insistencias halladas e invitando a reflexionar colectivamente. En este proyecto de investigación hemos entendido que el proceso de IAP nos permitió materializar una posición ético política de la investigación que devino en un dispositivo de indagación que propició el co pensar con la comunidad para abrir rangos de visibilidad a lo no pensado y propiciar movimientos institucionales.

Estas herramientas investigativas permiten trabajar en la numerosidad social “como manera de nombrar una intervención clínica psicoanalítica en situaciones plurales” (Ulloa, 2011 p. 49) es decir lo que acontece no es puesto como objeto-problema, en exterioridad u objetivo de, sino por el contrario buscamos sostener una posición comunitaria (Orleans, et.al 2021) que aloje e interrogue aspectos en su decir/hacer; y por tanto, remueva obstáculos, limitaciones, prejuicios y promueva prácticas de cuidado en ámbitos de salud pública.

Desarrollo

Es ampliamente sabido en los ámbitos psi y académicos, que los servicios de salud mental hospitalaria presentan una mayor elección de enfoques psicoanalíticos en su hacer/pensar. Esta cosmovisión modela las prácticas de abordaje, los modos de pensar los problemas y el tratamiento que se brinda en las demandas que se suscitan en los servicios públicos de salud mental. Las aproximaciones al terreno de estudio y las entrevistas a profesionales del servicio permitieron corroborar este aspecto, amplia mayoría de las personas, explicaban su posición conceptual para el ejercicio de las prácticas desde el psicoanálisis y más precisamente de orientación lacaniana, tal lo expresaban en la entrevistas.

En este escrito, se analizan los resultados de la encuesta auto administrada, y pone en discusión los diálogos (o no) entre los enfoques en el campo de la salud mental. Se presentan, los modos en que la categoría de género es incluida o no en las demandas hospitalarias tanto en las articulaciones teóricas y enfoques para comprender la demanda de los padecimientos actuales y qué características asumen las intervenciones emprendidas. A modo de conclusión, se aborda las tensiones aún presentes en algunos enfoques psicoanalíticos y la perspectiva de género. Asimismo, se discuten aspectos que conmueven y problematizan el hacer, en su articulación con los procesos político institucionales que buscan incorporar la perspectivas en las prácticas de salud promotoras de inclusión social, accesibilidad, derechos humanos y perspectiva de géneros.

Resultados

La inclusión del género de las personas en la consulta

Se toma para el presente análisis las siguientes consignas:

En sus consultas por salud mental ¿Utiliza una clasificación por género? Esta es una pregunta abierta, las 9 personas utilizaron una clasificación que no remitía a un único

criterio o regularidad visible, se combinaron distintas categorías sin una clara referencia conceptual para la clasificación. Se evidencia una amplia dispersión de clasificaciones que conjugan un criterio biologisista con criterios de identidad de género e incluso orientación sexual. Algunos integrantes tomaron la pregunta como una exigencia de la historia clínica, por tanto respondieron a la consigna "No lo completamos" o "no uso" "no lo explícito" en tanto otros integrantes del equipo usaron la siguiente clasificación Hombre/ mujer /no binarie /trans. Solo en una respuesta se pudo diferenciar la existencia de un criterio propio de aquel exigido por la institución en la historia clínica "Muchas veces lo que se registra queda sujeto a las opciones comprendidas en la historia clínica digital. Cuando el registro es "a mano" sí puedo consignar la identidad de género que el paciente refiera, tal cual la refiera"

En la pregunta acerca de si en las entrevistas iniciales ¿incluye la pregunta por el género de las personas? Las respuestas variaron de acuerdo a la exigencia o no de completar la historia clínica, así un 11% incluye la pregunta, un 11% lo consigna en la historia clínica de acuerdo a la inferencia que hace de su presentación (vestimenta, aspecto antropomórficos), un 44% no incluye la pregunta y lo consigna en lo historia clínica si la persona lo dice en la entrevista, mientras que un 33% nunca incluye la pregunta. Lo que permite extraer no solo un sub registro del género de las personas consultantes, sino que no se identifica ninguna consecuencia positiva o negativa en relación a ese sub registro, por parte del personal profesional. Este aspecto también pudo inferirse con respuestas en donde no se identificaba la incidencia que podía implicar la identidad de género en la consulta en salud mental.

En relación a la capacitaciones y protocolos como instrumentos de política institucional: solo es reconocida la capacitación Ley Micaela como aquella que los equipos profesionales identificaron como herramienta que busca permear la perspectiva de género en el hacer profesional, un bajo porcentaje expreso que su perspectiva se modificó o cambió a partir de esta capacitación. La gran mayoría atribuyó que la capacitación apuntaba a saber cómo trabajar con mujeres que sufren violencia. En tal sentido, hay un marcado desconocimiento de otros instrumentos

apropiado para esas circunstancias, refiriendo que en esos casos recurren al servicio de trabajadores sociales para consultarles.

Conclusiones

Señala Volnovich (2017, p. 299) "soy de los que piensan que el feminismo así, en general; las teorías feministas, también en general, se postularon como un desafío insoslayable para el psicoanálisis y agrega que, del mismo modo el psicoanálisis, en tanto edificio teórico complejo, tiene mucho que aportar a los feminismos. Esta aseveración, construida a la luz de los estudios de género y psicoanálisis inaugurados en Argentina por la década del '80 a partir de los denominados estudios de la mujer, posteriormente devenidos en estudios de género (Burín y Meler, 2000) no fueron hegemónicos en la formación profesional ni en amplios sectores de formación psi. Por lo cual, la recepción de las teorías feministas y las perspectivas de derechos humanos y géneros que permearon con ebullición las políticas públicas tanto en salud como en otros ámbitos del hacer estatal, a partir del año 2010, no mostraron la misma bienvenida en ámbitos psicoanalíticos en su intervenir con la salud pública. En conclusión, por cierto no generalizable y aún preliminar, podemos señalar que la acogida de los enfoques de género se muestra en un terreno escabroso que requiere ampliar márgenes de visibilidad en las epistemes para luego traducirse en la práctica. En tal sentido, por lo que hemos podido explorar, para los equipos entrevistados la utilización de la categoría género se muestra más del lado de un uso formal-registro en la historia clínica, demanda diferencial por situaciones de violencia, solicitudes de atención de población trans, requerimiento de intervenciones interdisciplinarias-que como categoría central de la teoría y la práctica.

Referencias

Burín, M. y Meler, I. (2000). Género: Una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina. En *Varones: Género y subjetividad masculina*. Paidós.

Cienfuegos Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

Orleans, C. (2018). *Estudio sobre accesibilidad al sistema de protección de derechos de la infancia en articulación con el sistema sanitario: Barrio del Gran La Plata*. En *II Congreso Internacional de Victimología*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77593

Orleans, C., Lavarello, M. L., Paccioretti, A. y Rochetti, C. (2021). Rutas y derivas institucionales en el acceso y ejercicio de las maternidades y paternidades LGTBIQ+. En *Séptima Jornada de Investigación en Psicología y Sexto Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Orleans, C., Lavarello, M. L., Urtubey, E., Tomaino, S. y Kudric, R. (2024). Género y curso de vida en las consultas de salud mental: Las concepciones de profesionales en hospitales públicos. En A. Trimboli (Comp.), *La urgencia subjetiva*(pp. 550–552). Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.

Orleans, C., Urtubey, E., Lavarello, M. L. y Kreis, M. (2023). Aproximaciones a las significaciones imaginarias sociales en el estudio de la accesibilidad en un hospital público de La Plata desde los enfoques de género(s) y curso de vida. *Anuario de Investigaciones, 30*, 433–440.

Ulloa, F. (2011). *Salud ele-Mental con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

Volnovich, J. C. (2017). Aquellos vientos trajeron estos lodos... En I. Meler (Comp.), *Psicoanálisis y género: Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia* (pp. 299–321). Paidós.

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

"Nos ha pasado a todas, a vos, a mí…": una intervención que iguala y multiplica

Karen Murriles
kmurriles@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: discapacidad, Educación Sexual Integral, salud integral, escuela.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se desprende de una investigación doctoral en curso que busca conocer las modalidades que adquieren las propuestas de implementación de la Educación Sexual Integral, destinadas a niños y niñas con discapacidad en la ciudad de La Plata. La misma es financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, se desarrolla a través de una metodología cualitativa transeccional y descriptiva (Hernández Sampieri et al., 2010) y utiliza entrevistas y observaciones como instrumentos de recolección de datos.

Se fundamenta en una perspectiva de salud integral ya que entiende a la salud como la situación de relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental (el máximo posible en cada momento histórico y circunstancia sociocultural

determinada), debiéndose tener en cuenta que dicha situación es producto de la interacción permanente y recíprocamente transformadora entre las personas y sus ambientes, comprendiendo que todos estos componentes integran a su vez el complejo sistema de la trama de la vida (Saforcada, 2010).

Gavilán (2015) establece una relación intrínseca entre la salud y el cumplimiento de los Derechos Humanos como el acceso a la educación, a la justicia, a la seguridad, a las políticas sociales, al trabajo, etc.

Esta concepción dinámica y multidimensional, da cuenta de la salud como un proceso en constante movimiento y de los sujetos en la permanente búsqueda de su equilibrio. Las estrategias que priman en la actualidad y se ponen en marcha para su alcance tienen que ver con la promoción de la salud o la prevención múltiple o inespecífica, es decir, con la identificación de los aspectos relativos a la multicausalidad de los síntomas y malestares para que desde la educación se construyan y asuman hábitos y estilos de vida saludables (Gavilán, 2017). De esta forma, se correlaciona con las aristas que sistematiza Liborio (2013) para definir el campo de la Salud Colectiva.

El marco teórico para este trabajo se asienta en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y las propuestas del modelo social de la discapacidad (Palacios y Romanach, 2007), en las normativas nacionales y provinciales vinculadas a la Educación Sexual Integral, Ley nacional N° 26150 (2006) y Ley provincial N° 14744 (2015) que contempla la perspectiva de género y, por último, lo relativo a la interseccionalidad.

Desarrollo

De acuerdo a la conceptualización de discapacidad se reconoce la emergencia de diferentes modelos o paradigmas que proponen ciertas formas de pensar las causas de la discapacidad, los tratamientos, el lugar de las personas en la sociedad, etc. de las cuales derivan determinadas políticas sociales, educativas, de salud, etc. Se han

desarrollado prácticas con fines de prescindencia, de normalización, de integración y de inclusión.

En la actualidad coexisten los efectos de todas esas ideas, pero prevalecen las del modelo social que considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, es decir que el foco ya no está puesto individualmente en la persona, sino que debe trasladarse hacia la sociedad, que se visualiza como la limitante en cuanto a la prestación de servicios y a cumplir de manera adecuada con las necesidades de mujeres y hombres con discapacidad.

A partir del modelo social y de las ideas que trae aparejadas, en el año 2006 se promulgó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la cual constituye un faro que compromete a los Estados a cumplir con los Derechos Humanos en la elaboración de políticas vinculadas a las personas con discapacidad.

Se sostiene que las diferentes maneras de nombrar a través del lenguaje producen, modifican y orientan el pensamiento y las actitudes. Si bien cada modelo ha utilizado diferentes nominaciones, hoy normativamente prevalece la nominación Persona con Discapacidad. La Convención (2006) las concibe, en primer término, como personas, sujetos de derecho. La palabra con permite pensar en su descripción como poseedoras de atributos generales como lo es la dignidad y otros particulares como puede ser una deficiencia. Y, por último, la palabra discapacidad tiene en cuenta la deficiencia física, mental, auditiva, visual, etc. pero también incluye en su comprensión la existencia posible de barreras sociales (actitudinales, físicas, comunicacionales, etc.) que obstaculizan la interacción y el desarrollo de una vida en igualdad de condiciones que las demás personas (Caicedo Obando, 2022). Se entiende entonces que la discapacidad es el resultado de la relación entre la persona con discapacidad y su entorno que produce barreras que imposibilitan la participación plena en la sociedad.

Por otro lado, la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada en nuestro país en el año 2006, propone la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral para su aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país, siendo indistinto el nivel, la modalidad y el tipo de gestión de esta. Enumera entre sus objetivos principales los siguientes: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Contempla la perspectiva de género como un atravesamiento imprescindible en todo espacio de socialización y transmisión de información, saberes y valores que aporten en la construcción de habilidades para vincularse y tomar decisiones.

Siguiendo la misma línea, la fundamentación de la norma a nivel provincial (Ley N°14744, 2015) señala que la educación integral es un Derecho Humano que incluye el abordaje de la ESI, de acuerdo con los objetivos mencionados en las leyes de educación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), por su parte, entiende a la sexualidad como:

> Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. (p. 3)

Es así como el concepto de sexualidad no se reduce a los aspectos genitales y reproductivos, sino que implica muchos otros tales como los éticos, psicológicos, culturales, jurídicos, emocionales, entre otros. Esta concepción en sentido amplio permite considerarla como una construcción singular a lo largo de toda la vida.

De esta forma, son numerosas las reglamentaciones que sugieren objetivos de acción en pos de propiciar el mejor desarrollo para niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad desde el ámbito educativo. Sin embargo, se realizan revisiones sucesivas para adecuarlas a las realidades actuales que continúan reproduciendo imaginarios de paradigmas anteriores y habilitan la configuración de nuevas problemáticas. En ese sentido, tal como sugieren las Observaciones a la Convención de los Derechos del niño (2005 y 2006) y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (2015) en Borzi y Sanchez Vazquez (2022), resulta imprescindible la consideración de niños y niñas como seres sociales desde el nacimiento, con sus necesidades y vulnerabilidades específicas, pero también con sus gustos e intereses propios, y ya no atravesando un momento de inmadurez para alcanzar la madurez efectivamente en la adultez. Asimismo, resaltan que la educación resulta un medio fundamental para potenciar los desarrollos posteriores. Por último, subrayan que para procurar aprendizajes seguros e inclusivos se debe trabajar en la reducción de desigualdades por cuestiones de género en niños y niñas con discapacidad (Borzi y Sanchez Vazquez, 2022).

En esta oportunidad se analizará una situación acontecida en una escuela de educación especial de las afueras de la ciudad de La Plata. Allí se reconoce como problemática el ausentismo de un grupo de niñas durante algunos días de cada mes, originado por la decisión de sus familias frente a la presencia de la menstruación en sus hijas. Decisión que quizás residía en los prejuicios, estigmas o incluso en la vinculación sexualidad-discapacidad y el tabú que ello suele representar para la sociedad (Meresman et al., 2013) pero que generaba una desigualdad no solo el acceso a la educación y a la salud integral, sino que también limitan el desarrollo pleno de cada niña en relación con su identidad, su agencia corporal, su proyecto de

vida singular y comunitario. El equipo docente de la institución escolar decide poner en marcha una secuencia de acciones de diálogo, intercambios y participación, con el objetivo de abordar aquella situación compleja desde una perspectiva integral que contemple las normativas de Derechos Humanos, de discapacidad, de ESI y género en el marco escolar; trabajando la higiene menstrual como un contenido más de la currícula.

Se desprende de ello el necesario reconocimiento de la multiplicidad de factores que se entrecruzan para configurar esa realidad determinada y producir situaciones de mayor vulnerabilidad en niñas con discapacidad. Para ello se retoma el concepto de interseccionalidad, el cual analiza cómo interaccionan tipos específicos, construidos históricamente, de distribuciones desiguales de poder y/o de normatividades limitantes fundadas en categorías socioculturales construidas discursiva, institucional y/o estructuralmente como el género, la etnicidad, la raza, la clase, la sexualidad, la edad o la generación, la discapacidad, la nacionalidad, la lengua materna, etc., que producen diferentes tipos de desigualdades sociales (Kóczé en Fernández, 2011, p. 4).

De esta forma, permite "entender y responder a las maneras en que las encrucijadas identitarias contribuyen a crear experiencias únicas de opresión y privilegio (...) cualitativamente diferentes" (AWID en Fernández, 2019, pp. 3-4).

Conclusiones

Se considera que el desarrollo de este trabajo resulta de interés porque aporta a la reflexión y el análisis acerca de la multiplicidad de factores que se ponen en juego en la realidad cotidiana de niñas y niños con discapacidad, que pueden obstaculizar el acceso a derechos generales y específicos. Asimismo, brindará un ejemplo de intervención planificado de manera situada, pero que puede ser replicado en otros

escenarios, arborizando sus efectos como alternativas a las diferentes barreras erigidas por la sociedad.

Referencias

Borzi, S. y Sánchez Vázquez, J. (2022). El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el nivel inicial. En AA. VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades: Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 29–50). Novedades Educativas.

Caicedo Obando, L. (2022). De niños y niñas, y nuestra sin-capacidad. En AA. VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades: Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 91–108). Novedades Educativas.

Fernández, M. E. (2019, 29 de julio–1 de agosto). Violencias a las que están expuestas las mujeres con discapacidad desde una perspectiva interseccional. En *XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*.

Gavilán, M. (2017). *La transformación de la orientación vocacional: Hacia un nuevo paradigma*. Lugar.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Ley N.º 14.744. (2015, 28 de agosto). *Ley de Educación Sexual Integral*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf

Ley N.º 26.150. (2006, 24 de octubre). *Ley de Educación Sexual Integral*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, (31.017). http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Meresman, S., Ramos, V. y Rossi, D. (2013). *Es parte de la vida: Material de apoyo sobre educación sexual integral*. Ministerio de Educación de la Nación.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2006). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: Un enfoque operativo*. https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1152209/retrieve

Palacios, A. y Romañach, J. (2007). El peso de la historia: La evolución de los modelos de la diversidad funcional. En *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional* (pp. 52–60). Diversitas.

Saforcada, M. (2010). *Psicología y salud pública: Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Paidós.

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

Género y acceso a la salud/salud mental en contexto de encierro

Xavier Oñativia
xavierolp@yahoo.com.ar
Romina Urios
rominaurios@gmail.com
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: género, mujeres privadas de libertad, acceso a salud/salud mental, contexto de encierro.

Objetivos y encuadre

Este trabajo expresa resultados y reflexiones surgidas del proyecto "Prácticas de salud mental y enfoque de género, en contextos de encierro punitivo", implementado durante el período 2023-2024, en el marco de la convocatoria para Proyectos I+D, de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se ha realizado desde la Cátedra Psicología Forense, en el marco del Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas

Públicas (LACOPP). Facultad de Psicología, UNLP. El Proyecto I+D se centró en indagar acerca de la accesibilidad a los servicios de salud/salud mental por parte de las mujeres privadas de libertad en el SPB.

Los desarrollos feministas permitieron visibilizar las diferencias sexo-genéricas y sus consecuencias en la desigualdad estructural en el acceso a la salud.

A la luz de la categoría de género (Serret, 2011) se puede estudiar su dimensión relacional, así como también la particularidad del vínculo en la configuración de las masculinidades, las diferencias sexo- genéricas y el acceso a la salud. Otro aspecto que han posibilitado analizar es el empleo de estereotipos de género (Cook y Cusack, 2010), en tanto construcciones sociales, culturales y políticas que legitiman prácticas que redundan en discriminación y postergación de los/as usuarios/as en el acceso a servicios de salud.

A través de esta investigación se pretende indagar las diferencias sexo - genéricas en el acceso a la salud/salud mental en cárceles, delimitando la especificidad de los abordajes y atendiendo a la desigualdad de género en el acceso efectivo al cuidado de la salud mental, analizando entre otros aspectos, cómo operan los estereotipos de género.

Objetivo general

Analizar y caracterizar las modalidades de acceso a la salud/salud mental en intervenciones de profesionales del campo psi (psicología, psicoanálisis y psiquiatría) en las Unidades Penitenciarias N° 8, 33 y 45 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB).

Objetivos específicos

Identificar modalidades de atención en salud/salud mental, tipo de accesibilidad y herramientas técnicas de los/as profesionales de unidades penitenciarias en el marco del SPB.

Distinguir estereotipos de género en las intervenciones de acceso a la salud mental destinada a personas privadas de libertad.

Delimitar las modalidades de inclusión del enfoque de género desde la perspectiva de los/as destinatarios/as.

Desarrollo

Este proyecto se ha enfocado en un área de vacancia, resultante de la intersección entre los estudios de cárcel, salud mental y género. Es relevante el estudio acerca de las prácticas de salud en cárceles en la región a efectos de poder construir conocimiento científico que emerja de la realidad de nuestro territorio que pueda contribuir al diseño e implementación de políticas publicas orientadas a mejorar la calidad de vida y la salud/salud mental de la población privada de libertad.

A partir de desarrollos de estudios decoloniales (Meneses, 2018) y la perspectiva feminista (Esteban, 2006), se cuenta con herramientas conceptuales para analizar las lógicas de producción de prácticas de acceso a la salud y su especificidad en el contexto carcelario, identificando las diferencias sexo-genéricas y su incidencia en la desigualdad estructural en el acceso a la salud.

La dimensión relacional del género elucidada a partir de la categoría de género en su vertiente simbólica, imaginario social y subjetiva (Serret, 2011), permite analizar la particularidad del vínculo entre la configuración de lo femenino, las diferencias sexo-genéricas y el acceso a la salud. Otro aspecto que han visibilizado los estudios de género y los feminismos, es el empleo de estereotipos de género (Cook y Cusack, 2010), en tanto construcciones sociales, culturales y políticas que legitiman prácticas que redundan en la discriminación y cristalización de los/as usuarios/as de salud. Por ello es relevante identificar y analizar cómo operan los estereotipos de género en las prácticas de salud mental en el contexto de encierro punitivo.

En este sentido es necesario destacar los aportes de Antony (2003), señalando que el desarrollo de la institución carcelaria fue pensado por y para varones. En esa lógica, la incorporación de mujeres privadas de libertad no fue planificada, y se fue dando

empujada por la necesidad por parte del Estado de asumir esa responsabilidad, delegada inicialmente en entidades religiosas (Rodríguez, 2009). Esto condujo a "soluciones" que dejaron a las mujeres en lugares subordinados al rol del varón, reflejando al interior de la institución penitenciaria lo que sucedía en la comunidad en general (Núñez, 2009).

Tal como plantea Alonso Merino (2021) las diferencias de género en las cárceles se dan a dos niveles: biológico y cultural. En cuanto a lo primero destacan las necesidades diferentes a los hombres dado que en distintos momentos de su vida (la menstruación, el parto y las consecuencias de la menopausia) requieren atención médica especializada. En consecuencia los sistemas penitenciarios se deben organizar para brindarles las condiciones necesarias para su salud (descanso, higiene, aseo personal, alimentación especializada), y la salud de los niños y niñas encarceladas con ellas. En cuanto a lo cultural se hace referencia a la socialización diferencial de varones y mujeres, lo que conlleva que en muchos casos sigan siendo las principales cuidadoras en los hogares, se les exige diferentes comportamientos respecto a su cuerpo en relación a los hombres (las mujeres sufren más humillación al obligarles a desnudarse que a los varones); y los estereotipos de géneros les limitan el acceso a diferentes actividades, como las deportivas.

En el informe del Comité contra la Tortura de 2019, por medio de un relevamiento de entrevistas con personas privadas de libertad, se señaló que el Estado, a través del SPB, debería garantizar acciones de prevención, atención y asistencia en materia de salud. Estas tres acciones se caracterizan por la desatención y la inexistencia de un sistema integral de cuidados (Pautassi, 2007), que propicie tanto el derecho a cuidar, a ser cuidado y el autocuidado.

Entre los principales emergentes que destaca la Comisión Provincial de la Memoria (CPM, 2004), surgen que se descree de su palabra y se menosprecia su padecimiento. Los espacios de atención tienen una estructura edilicia deteriorada, generalmente hay déficit de limpieza y orden, y mucha humedad. Asimismo, se observaron recursos

deficientes y falta de medicación para VIH y TBC. Otro de los aspectos señalados por el CPM es la falta de registros y protocolos estandarizados de actuación.

La ausencia de prácticas de prevención y sensibilización conlleva a la desatención y al sufrimiento sistemático de la población de personas privadas de libertad. En nuestra indagación contemplamos el derecho al acceso a la salud como un proceso que no se limita a estar sano/a, que involucra otros derechos. Consideraremos para ello las nociones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad, con la que nos proponemos indagar las diferencias sexo - genéricas en el acceso a la salud mental en cárceles, delimitando la especificidad de los abordajes y atendiendo a la desigualdad de género en el acceso efectivo al cuidado de la salud mental.

Durante el primer año del proyecto nos formamos en las temáticas a abordar y nos abocamos al diseño y elaboración de las herramientas metodológicas para el trabajo de campo. En la primera parte del segundo año, realizamos entrevistas semidirigidas a trabajadores/as del SPB que se desempeñan como profesionales de la salud psi. Esto nos dio un panorama general respecto de la visión de los/as profesionales respecto de la accesibilidad, características y calidad de los servicios de salud/salud mental en el SPB, así como los aportes vinculados con la transversalidad (presencia o ausencia) de la perspectiva de género en la atención.

Con la información recaba de las entrevistas a profesionales “psi” se elaboró el guion para consultar a mujeres privadas de libertad. Con esa base se realizaron entrevistas semidirigidas a mujeres privadas de su libertad (MPL), para indagar los aspectos vinculados a la accesibilidad, calidad y características de los servicios de salud/ salud mental. Se identificaron características de la atención de la salud/salud mental y las posibilidades de accesibilidad por parte de ellas. Algunos de los ejes centrales que se indagaron: Disponibilidad de la asistencia cuando se la solicita, Modalidad de abordaje, Diferencia de atención percibida en base al género, Qué entienden por salud mental, Dispositivos de atención de consumos problemáticos, Privacidad y confidencialidad, entre otros.

Conclusiones

Del análisis de las entrevistas a profesionales y MPL se identifican como principales líneas de contenidos las siguientes consideraciones transversales: Por parte de las profesionales se identifica a los varones con la lógica del aguante, "acorazados" vs presentaciones desgarradas ligadas a la familia por parte de las mujeres, quienes evidencian su sufrimiento "a cielo abierto". Por otra parte se destaca que las mujeres privadas de libertad realizan pedidos a profesionales y autoridades en relación a los roles patriarcales culturales: cuidado de hijos y familia. En cuanto a referencias afectivas en el afuera, los varones privados de libertad suelen contar con alguien que los espera y muchas veces los visita. En cambio las mujeres privadas de libertad, en su gran mayoría no reciben visitas ni tienen quien las espere a la hora del egreso. Eso implica que se debe trabajar para armar una red en la comunidad para cuando ellas recuperen la libertad.

En cuanto a la palabra de las MPL los resultados evidencian registros diferentes entre las mujeres que se encuentran en una unidad penal de salud mental respecto de las que permanecen en unidades que ponen mayor énfasis en el aspecto asegurativo, hallándose mayor atención de la salud/salud mental en la primera.

En cuanto a la privacidad y confidencialidad de la atención, hay consenso en las MPL en que cuentan con privacidad para la atención de la salud mental y la preservación del secreto profesional.

Referido a la accesibilidad a los servicios de salud/salud mental se recogen distintas opiniones que dan cuenta de la existencia de distintos niveles y modalidad de acceso por parte de las MPL. Incluyen en algunos casos mayor accesibilidad para la atención de la salud mental que para otros aspectos de la salud.

Refieren atención diferente para varones y mujeres privadas de libertad en cuanto a salud y acceso a talleres, escuela, deportes.

De la información recabada no se evidencia en general un enfoque integral de la salud. En su lugar, se encuentran intervenciones segmentadas, procesos de atención fragmentados e interrumpidos, con baja presencia de abordaje interdisciplinario. Esto adquiere características muy diferentes en el marco de la Unidad Penal especializada en salud mental (U45).

Desde otro punto de análisis cabe señalar que se aprecian diferentes características de funcionamiento general entre unidades penales (distancia/proximidad con el personal profesional que las asiste, frecuencia de contacto con el equipo profesional debido a la cantidad de mujeres alojadas en cada institución, temáticas prevalentes en unas y otras, problemáticas recurrentes según las características de la población alojada, etc.) ya sea en la unidad orientada a salud mental (U45) o aquellas en las que predominan el aspecto asegurativo (U33 y 8).

Referencias

Alonso Merino, A. (2021). Las Reglas de Bangkok (RDB) y su importancia para enfrentar la discriminación de las mujeres privadas de libertad. En *Criminología feminista*. LOM Ediciones.

Anthony García, C. (2003). Panorama de la situación de las mujeres privadas de libertad en América Latina desde una perspectiva de género. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A. C. y Fundación para el Debido Proceso Legal (Eds.), *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. DPLF.

Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley 26.485*. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm

Centro de Estudios Legales y Sociales. (2010). *Mujeres en prisión: Los alcances del castigo*. Siglo XXI.

Comisión Provincial por la Memoria. (2004). *Informe anual 2004–2005: El sistema de la crueldad*. Comisión Provincial por la Memoria. http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/libro%20final2004.pdf

Comisión Provincial por la Memoria. (2014). *Patear la reja: Género, encierro y acceso a la justicia: Mujeres encarceladas con sus hijos en la provincia de Buenos Aires*. CMP.

Connell, R. (1987). Gender regimes and the gender order. En *Gender and power* (pp. 119–140). Stanford University Press.

Cook, R. y Cusack, S. (2009). *Estereotipos de género: Perspectivas legales transnacionales*. Profamilia.

Esteban, M. (2006). El estudio de la salud y el género: Las ventajas de un enfoque antropológico y feminista. *Salud Colectiva*. https://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/52

Giacomello, C. (2017). Mujeres privadas de libertad: Una perspectiva sobre derechos y género en la ejecución penal. En J. Di Corleto (Comp.), *Género y justicia penal*. Ediciones Didot.

Mouzo, K. y Ríos, A. (2018). Programas de atención psiquiátrica y gobierno del espacio carcelario en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*. https://www.redalyc.org/jatsRepo/185/18558359001/18558359001.pdf

Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm

Naciones Unidas. (2011). *Reglas de Bangkok: Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes y sus comentarios*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok_Rules_ESP_24032015.pdf

Nari, M. y Fabre, A. (Comps.). (2000). *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.

Núñez, D. (2009). Mujeres en prisión: Un abordaje desde la perspectiva de género. En E. Carranza (Coord.), *Criminalidad, cárcel y justicia penal en América Latina: Cómo*

implementar el modelo de derechos y obligaciones de las Naciones Unidas. Siglo XXI Editores; Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente; Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario.

Pautassi, L. (2013). *Las fronteras del cuidado*. Biblos.

Rodríguez, M. N. (2009). Mujeres en prisión: Un abordaje desde la perspectiva de género. En E. Carranza (Coord.), *Criminalidad, cárcel y justicia penal en América Latina: Cómo implementar el modelo de derechos y obligaciones de las Naciones Unidas*. Siglo XXI Editores; Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente; Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario.

Serret, R. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista Géneros, 9*(18), 71–97.

Eje temático 9
Salud colectiva y equidad de género(s).

Grupo de reflexión entre Mujeres en Situación de Violencia de Género: proyecto realizado en el Colegio de Psicólogas/os, Distrito XI de la Provincia de Buenos Aires

Dra. Iara Vidal
iaravaninavidal@gmail.com
Lic. Marina Vega
marinahuan.mv@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: violencia de género, dispositivo de intervención, procesos de subjetivación, acompañamiento, lazo social.

Objetivos y encuadre

El presente proyecto se propuso durante los años 2018 y 2019 instaurar en el marco institucional del Colegio de Psicólogxs-Distrito XI de la Provincia de Buenos Aires, un dispositivo grupal con mujeres en situación de violencia de género. Quienes podrían ser derivadas tanto de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la UNLP como de los Consultorios Jurídicos coordinados y supervisados por dicho Colegio de

Psicólogos. Y cualquier otra institución, previa consulta, asesoramiento y acuerdo entre partes.

El dispositivo grupal tuvo por objetivo abordar las situaciones de violencia que estas mujeres estaban sufriendo, a partir de un trabajo colectivo que habilitó la palabra y se compartieran sus experiencias. Se propuso un modo de resignificar aquellos valores, creencias y actitudes de las integrantes que las lleve a ser mujeres más libres y no condicionadas por los imperativos de género.

Metodología

Grupo de Reflexión:

El Grupo de Reflexión es una propuesta de trabajo grupal en donde a través de la discusión reflexiva, las lecturas y dinámicas de grupo, podrá empezar a comprender y cambiar las formas de manejar sus emociones, sus conductas y las formas de vincularse con las demás personas

Es un "espacio de contención compartido" por gente a la que le suceden cuestiones similares a nuestros padeceres. La conversación grupal moderada por la Psicóloga ayudará a profundizar y ahondar los planteos, con el fin de cerrar cada encuentro para que se pudieran llevar algo positivo, descubriendo y resignificando creencias que se tenían totalmente arraigadas.

El grupo de reflexión implica la tarea de vivenciarse a sí mismos en grupo. Se propone el trabajo entre las subjetividades, el análisis del campo fantasmático grupal, y sus articulaciones con las representaciones sociales. El dispositivo a su vez promueve sentimientos positivos de pertenencia, favoreciendo el despliegue del potencial vincular.

El tipo de grupo fue semi abierto en función de la dinámica grupal.

Criterios de incorporación al grupo:

Seguimientos previos a la incorporación de las mujeres al grupo, mediante una entrevista con las coordinadoras.

En la entrevista se evaluaban las necesidades de las mujeres, el grado de motivación para participar en un dispositivo grupal y el momento personal en el que se encontraban. A partir de estos datos se podrían establecer las indicaciones para participar en un dispositivo grupal.

Criterios de inclusión, como se explicó inicialmente, el objetivo del proyecto es atender, pero también prevenir, respetando los tiempos y las decisiones de las mujeres con respecto a los pasos que emprendan para salir de la situación de violencia de género.

Se las acompañó, informó y trató de ubicarlas en la mejor posición posible para que tomen las decisiones que creyeran oportunas. En base a esto, pasaron a ser integrantes de los grupos de mujeres que padecían o habían padecido algún tipo de violencia de género, tanto si era reconocida como si no y también aquellas, que se encontraban en riesgo de padecerla debido a las características de la relación que mantenían con sus vínculos afectivos.

Las normas básicas del grupo:

- Asistencia y compromiso. En caso de no podían concurrir en alguna sesión o si decidían abandonar, deberían avisar.
- Puntualidad, respetando los tiempos del dispositivo grupal.
- Confidencialidad
- Ausencia de juicios de valor, se respetaban las opiniones.
- Se explicó también que existiría la libertad para ser más o menos activa en el grupo, respetando el ritmo de cada mujer.

Coordinación:

Dos coordinadoras. Coordinadora y co-coordinadora, siendo esta última quien registraba.

Técnicas para utilizar:

- Psicodrama, como herramienta facilitadora de simbolización con el objetivo de visibilizar situaciones de conflicto para propiciar mejores condiciones de reflexión.
- Dinámica grupal.

Fundamentación

Tomando los aportes procedentes del campo del psicoanálisis y la psicología comunitaria (Del cueto, 2014), se podría entender a un grupo como un proceso abierto, un devenir, un lugar privilegiado, donde las mujeres construyen nuevas relaciones, donde las integrantes sienten que pueden ser reconocidas desde un lugar de mayor autonomía, entrando en un proceso para descubrir quiénes son, qué desean y qué no quieren, poniéndose ellas en el centro de la tarea. Así, iban reformulando la importancia de lo afectivo y modificando la manera de vincularse con las otras personas y con ellas mismas.

Estos grupos posibilitan que entre las mujeres se establezca una reciprocidad provechosa y productiva, que se reconozcan como sujetos de derecho, a percibir cómo están subordinadas a un paradigma de poder y también cómo es posible una transformación, potenciando sus capacidades, fomentando así una postura crítica frente a la situación.

Este dispositivo propone un modo de intervención que favorezca la comunicación horizontal, participación, creatividad, desarrollo de relaciones de solidaridad y comunidad, podría pensarse la ruptura de aquellos modos cristalizados de actuar.

Una estrategia de trabajo grupal que permitiera fomentar el derecho a pensar, expresarse, disentir, resignificar situaciones vividas, promoviendo un compromiso responsable de todos los actores en juego.

Asimismo, este espacio grupal se enmarco en la Ley Nacional de Salud Mental 26.657, la cual reconoce el derecho a recibir atención integral, desde una perspectiva intersectorial e interdisciplinar, en un marco de derechos humanos.

Las participantes eran mujeres en situación de violencia de género, mayores de 18 años, derivadas por las instituciones mencionadas anteriormente. Que han atravesado una evaluación previa en entrevistas preliminares y que necesiten un espacio de acompañamiento grupal.

Los grupos estaban conformados entre 5-10 personas.

Desarrollo

Pensamos la problemática considerando su génesis social y cultural para explicar sus consecuencias particulares y sociales, es decir, partir de la explicación global para comprender el padecimiento y las consecuencias individuales.

Vivimos en una organización social que todavía mantiene un marcado carácter patriarcal, que, si bien ha ido evolucionando y posibilitando que las mujeres se incorporen como ciudadanas de pleno derecho en todas las esferas sociales, sigue impregnada de valores y estructuras tendientes a una valoración diferente de las mujeres y de los hombres, ubicando social y culturalmente a unas y otros de manera desigual.

Esta situación influye de forma decisiva en la conformación de la identidad y en la manera de interpretar el mundo que tienen las mujeres y los hombres. A través de la socialización, interiorizamos mandatos, roles, valores y una visión de la vida que conforman quienes somos. Esta socialización diferencial para cada género se refuerza tanto en el ámbito privado como en el público y nos lleva a comportarnos de manera diferente en función de lo que esperan los demás.

Para esta indagación son fundamentales los aportes procedentes del campo del psicoanálisis y la psicología comunitaria e institucional. Asimismo, algunos aportes teóricos coinciden en afirmar que es el patriarcado (Vidal, Fabbri, 2010) el que sustenta estructural e ideológicamente la violencia de género, ya que, la necesita para perpetuarse siendo la familia tradicional, la institución en la que se estructuran las relaciones de género y de poder.

A partir de estos análisis y en el lugar privilegiado que constituyen los grupos de intervención psicológica grupal, las mujeres construyen nuevas relaciones, donde las integrantes sienten que pueden ser reconocidas desde un lugar de mayor autonomía, entran en un proceso para descubrir quiénes son, qué desean y qué no quieren, poniéndose ellas en el centro de la tarea. Así, van reformulando la importancia de lo afectivo y modificando la manera de vincularse con las otras personas y con ellas mismas.

Es a través de la deconstrucción de los estereotipos de género impuestos que se podrían dar otros modos de posicionamiento subjetivo de las mujeres, otros modos de devenir sujeto, devenir cuerpo y devenir lazo social, generando así vínculos saludables.

Entendemos que la producción de subjetividad es una invitación a pensar lo subjetivo como un proceso, un devenir, el pensar la dimensión de lo subjetivo que se produce en acto, pensar cómo se instituyen las dimensiones subjetivas en las situaciones colectivas, en el “entre” de un colectivo en acción.

Estos grupos posibilitan que entre las mujeres se establezca un intercambio provechoso y productivo, que se reconozcan como sujetos valiosos, percibir cómo la subordinación forma parte de sus valores, cómo es posible tratar de transformarlos, fortaleciendo sus capacidades de observación, de análisis crítico y de reflexión.

Estos espacios permiten transformar rápidamente la queja, el dolor, el desamparo en acciones colectivas, crean condiciones de posibilidad, nuevas formas de subjetivación.

Consideramos que una de las principales demandas de las mujeres está relacionada con la necesidad de poder contar con un espacio donde hablar sobre sus dificultades en el ámbito de la pareja y de lo que está ocurriendo en sus vidas. Muchas dudan si las dificultades son las esperables en sus vínculos afectivos y en un plano más implícito surgen diversos temores: miedo a tomar decisiones, que se les den indicaciones que no puedan cumplir, dificultades para poder pensar sobre cómo entienden el amor hacia el otro y del otro hacia ellas, etc.

La función del analista dice Ulloa (2005) es convertir un espacio que comparten los cuerpos, los individuos, en un espacio de palabra. Creando un campo de lectura colectiva, alianza productiva por vía de lo simbólico. Es el analista quien puede procurar que en el ámbito social como del sujeto individual sepan apoderarse de su propio saber.

Conclusiones

La puesta en funcionamiento de este Proyecto tuvo por resultado varias aristas relevantes que es necesario mencionar. En primer lugar, a destacar es que la propuesta surge en un ámbito institucional no gubernamental, como es la colegiatura de profesionales psicólogas/os; donde se construye un dispositivo al servicio de las mujeres motivados por una demanda de la comunidad. Es decir, la práctica disciplinar como un saber hacer sobre el padecimiento de mujeres en situación de

violencia que logra ser respaldado institucionalmente, y se consolida a modo de ofrecimiento comunitario.

En segundo lugar, la propia construcción de un dispositivo para abordar las problemáticas de mujeres en situación de violencia, que priorizó la palabra, y creó condiciones que habilitara un relato sobre de sus padecimientos, implicando también el cuerpo. Entonces el dispositivo grupal centró su tarea en "acompañar" el proceso de elaboración subjetiva.

Y, por último, subrayar la integralidad que tuvo el trabajo grupal no solo sobre las condiciones subjetivas, sino además la relevancia de un proceso que se constituye como tal a partir de la colectivización de un sufrimiento. Lo colectivo propició el encuentro con otras mujeres con historias similares, donde pudieron apuntalar unas a otras a partir de vincularse por lo común de su experiencia dolorosa, y entonces también fortalecer el lazo social.

Referencias

Castoriadis, C. (1997). Lo imaginario: La creación en el dominio histórico-social. En *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (pp. 64–77). Gedisa.

Del Cueto, A. M. (1985). El dispositivo grupal. En *Lo grupal 2*. Ediciones Búsqueda.

Del Cueto, A. M. (2014). *Vivir, pensar, desear en salud mental comunitaria* (pp. 23–40). Fondo de Cultura Económica.

Ley Nacional N.º 26.485. (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm

Ley Nacional N.º 26.657. (2010, 2 de diciembre). *Ley de salud mental*. Ministerio de Salud.

Romero, L., Gentile, J. y Vega, M. (2020). El malentendido como oportunidad: Una cuestión de palabras. *Tercera Época. Revista de Psicología, 19*(1). https://doi.org/10.24215/2422572Xe049

Ulloa, F. (2005). La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental. En *Novela clínica psicoanalítica* (pp. 231–266). Paidós.

Vidal, I. y Fabbri, L. (2010). *Cartilla de género*. Dirección de Mujer y Liderazgo, Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires.

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **10**

Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos
120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

Sistema Cuidado. El trabajo invisible que sostiene la vida

Clara Chauvín
clara.chauvin@uner.edu.ar
Andrea Sosa Alfonzo
andrea.sosaalfonzo@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos
Sistema de Comunicación y Medios

Palabras claves: cuidados; división sexual del trabajo; derechos; interseccionalidad.

Objetivos y encuadre

Sistema cuidado: El trabajo invisible que sostiene la vida es un documental audiovisual que aborda la organización social de los cuidados y su rol fundamental para la sostenibilidad de la vida en sociedad. Estas tareas, esenciales en todas las etapas vitales, continúan distribuyéndose de manera desigual, recayendo mayormente en mujeres e identidades feminizadas.

Coproducido por Canal UNER y Revista Riberas para el Sistema UNER Medios, el documental reúne testimonios de protagonistas y referentes tales como docentes e investigadores/as, profesionales de la salud, cuidadores/as domiciliarios, jefas de hogar monoparentales y referentes comunitarios, entre otros. Asimismo, visibiliza los

aportes de la Universidad en la producción de conocimiento, facilita la conversación pública y la promoción de políticas públicas desde el Estado.

En esta ponencia compartimos un resumen de cinco minutos. El documental completo, en tres capítulos, se encuentra disponible en: https://medios.uner.edu.ar/sistema-cuidado/

Enlace a drive con los archivos:

https://drive.google.com/file/d/12iNuNA8nkFYXlq_3Y6tbht9WEJtiBOmp/view?usp=sharing

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

Cuidados que sostienen. Las cuidadoras domiciliarias de personas mayores y sus condiciones de trabajo

Luciana Melina Deledicque
melinadele@yahoo.com.ar
Facultad de Trabajo Social

Palabras claves: cuidadoras domiciliarias, condiciones de trabajo, políticas de cuidados personas mayores; crisis de cuidados.

Objetivos y encuadre

Trabajo feminizado, trabajo precarizado

Las condiciones laborales de las cuidadoras se definen en el cruce entre el funcionamiento del mercado de trabajo y la organización social del cuidado. Por consiguiente, la forma en la que está organizada socialmente la prestación de servicios de cuidado, el ámbito en el que se insertan, las regulaciones laborales, el

grado de sindicalización, y la valoración que tienen de su propio trabajo, son todas dimensiones que contribuyen a explicar su situación (Esquivel et al, 2017).

El trabajo de cuidados funciona sobre la base de la superexplotación femenina. Este proceso se ve reflejado en las condiciones laborales de las trabajadoras de cuidado remunerado. De aquí surge mi pregunta de investigación: ¿En qué condiciones desarrollan su trabajo las cuidadoras domiciliarias de personas mayores en la ciudad de La Plata?

Esto implica tres objetivos específicos: determinar cómo el entramado normativo y las políticas públicas de cuidado hacia las vejeces encuadran las condiciones y derechos laborales de las cuidadoras domiciliarias; caracterizar las condiciones de trabajo y contratación y el acceso a la protección social de las cuidadoras domiciliarias, y, por último, indagar en la dimensión afectiva del trabajo de las cuidadoras para conocer cuáles son las implicancias subjetivas de su actividad.

El material empírico surge de análisis documental de la normativa vigente y una evaluación de las políticas públicas de cuidado de personas mayores a partir de informes oficiales e investigaciones preexistentes, así como un análisis de la información estadística disponible. Realicé seis entrevistas semiestructuradas a cuidadoras domiciliarias de personas mayores en La Plata.

El encuadre normativo del trabajo de cuidado

Desde 2013 las cuidadoras domiciliarias encuadran su actividad en la categoría “Asistencia y cuidado no terapéutico de personas enfermas” del Régimen Especial de Contrato de Trabajo del Personal de Casas Particulares. Según la ECETSS, alrededor de 1,4 millones de personas está ocupada en el trabajo doméstico, actividad realizada casi exclusivamente por mujeres (99,3%). El 76,8% no está registrada (Superintendencia Riesgos del Trabajo, 2020).

Una norma que regule el ejercicio del cuidado domiciliario es fuertemente reclamada por las organizaciones de cuidadoras. Actualmente hay dos Proyectos de Ley que no avanzan en su tratamiento.

El esfuerzo estatal por generar legislación que otorgue derechos laborales a las empleadas domésticas ha resultado ser insuficiente. El nivel de informalidad continúa siendo el más alto de la economía y el encuadre del Régimen Especial no garantiza condiciones dignas para el universo de empleadas domésticas, ni contempla la especificidad del trabajo de cuidado remunerado pues pretende integrarlo subsumiéndolo al trabajo doméstico sin considerar las implicancias de su singularidad. Esta especificidad se basa en lo relacional: a diferencia del resto del trabajo doméstico, el trabajo de cuidado se realiza cara a cara entre dos personas y genera lazos de proximidad, en una situación de dependencia, pues una de las personas es tributaria de la otra para su bienestar y mantenimiento.

Desarrollo

La institucionalidad del cuidado de personas mayores y el derecho a cuidar.

Acosta (2018) señala que es urgente asumir la magnitud del problema del envejecimiento poblacional. Con un aumento en la demanda de servicios de asistencia y con un sistema de provisión de cuidados públicos insuficiente con escasas prestaciones sociales de apoyo, la familia continúa absorbiendo los riesgos asociados a la pérdida de funcionalidad en la vejez.

La política de cuidados para adultos mayores brinda respuestas sectorializadas con dinámica e inercia de programas sociales. En el Ministerio de Capital Humano el Programa Nacional de Formación de Cuidadores Domiciliarios fue disuelto y transformado en un Curso de Formación de Cuidadores Domiciliarios que cuenta con actualizaciones específicas.

A nivel provincial, las políticas de cuidado se basan en aspectos asistenciales brindando cuidado integral en el Programa Hogares de Larga Estadía y promocionales en el Programa Casas de Día que propicia la realización de actividades recreativas y culturales.

Aguirre (2014) expresa que el derecho al cuidado implica considerarlo desde una doble dimensión, desde las personas cuidadas como desde las cuidadoras. El rol del Estado debe transformarse y convertirse en garante del derecho a recibir cuidados evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine solamente por la lógica de mercado, la disponibilidad de ingresos o la presencia de redes vinculares, así como también asegurar el derecho a realizar el trabajo de cuidado en condiciones dignas.

Es aún muy incipiente el desarrollo de acciones que garanticen el fortalecimiento de los derechos laborales de las personas que cuidan. El Programa de Cuidadores, es la única política que pareciera aspirar a contener la doble dimensión del cuidado. Por un lado, ampliando la oferta de servicios calificados mejora la calidad de los cuidados prestados. Por otro, impulsando la capacitación certificada brinda la oportunidad de acceder a una más rápida salida laboral. Sin embargo, no logra que las cuidadoras abandonen la precariedad laboral ni se incluyan formalmente dentro de la economía de mercado (Faur, 2018).

Análisis de las condiciones laborales de las cuidadoras domiciliarias

Caracterizar las condiciones laborales y de contratación y el acceso a la protección social de las cuidadoras domiciliarias requiere primero abordar el cuidado en dos de las dimensiones que propone Batthyány (2015): la dimensión material (el cuidado es trabajo) y la dimensión económica (costo de oportunidad de cuidar). Los cuidados son un trabajo que, como cualquier otro, implica conocimiento, tiempo, organización secuencial de tareas y transformación de la materia, de la subjetividad y de las relaciones. Por todo ello el cuidado es trabajo.

Las cuidadoras presentan un alto grado de vulnerabilidad en términos de contratación. En algunos casos pueden estar registradas como empleadas

domésticas que realizan cuidado no terapéutico de personas, trabajar de forma particular para una familia sin estar registradas, brindar servicios para una empresa privada o ser prestadoras a través de prepagas u obras sociales. Todas las entrevistadas realizan su actividad bajo el régimen de monotributo y son prestadoras de IOMA. Cada cuidadora domiciliaria puede facturar un máximo de 12 horas por día y de 6 días máximo a la semana. En relación con la cantidad de horas que trabajan semanalmente, un tercio de las entrevistadas son ocupadas plenas, trabajan entre 35 y 45 horas semanales mientras que el resto está sobreo-cupada, con jornadas de más de 70 horas semanales. En cuanto a la cantidad de hogares en que se desempeñan, el 50% trabaja en una sola casa atendiendo a una sola persona, y las otras en más de un domicilio o combinan con otras ocupaciones secundarias (pluriempleo).

Estas trabajadoras perciben ingresos que, en promedio, rondan los $450.000 pesos mensuales con la jornada máxima aceptada. Este valor cubre sólo el 44% de la canasta básica total para una familia (INDEC, 2024).

IOMA paga $1459 la hora, lo que equivale al 47% del valor regulado para empleadas de la categoría asistencia y cuidado no terapéutico del Régimen Especial ($3072)1. Este valor tiene utilidad práctica de referencia para gestionar pagos adicionales con la persona cuidada o su entorno familiar.

El monotributo formaliza a las cuidadoras, pero no garantiza derechos vinculados al tiempo libre (vacaciones), al tiempo de cuidado (licencia por maternidad) ni al tiempo de autocuidado (licencia por enfermedad). Al contrario, si supone aportes a la seguridad social (jubilación) y al sistema de obras sociales. No obstante, dada la inestabilidad del vínculo laboral tanto los ingresos como esos aportes pueden ser intermitentes.

Fronteras en disputa en la construcción del campo laboral del cuidado domiciliario

El envejecimiento poblacional produce nuevas configuraciones de las actividades de cuidado mercantilizadas. Compartimos la preocupación de Araujo Guimarães por comprender la dinámica particular del circuito de cuidado como profesión, y, en esta investigación, por problematizar las condiciones laborales de las cuidadoras domiciliarias. La autora, al echar luz sobre la realidad de estas trabajadoras, da cuenta de una progresiva institucionalización reciente del trabajo de cuidados como trabajo profesional en los países de la región (Araujo Guimarães, 2019).

La convergencia en los perfiles de las principales agentes del trabajo de reproducción remunerado (trabajadoras domésticas y trabajadoras del cuidado) en cuanto a sus atributos individuales (género, condición social y racial, nivel de escolaridad) y en sus condiciones laborales precarias no impide que en este circuito haya una frontera en disputa. Desde abajo hay una búsqueda permanente por consolidar una identidad profesional propia diferente de las trabajadoras domésticas ya que muchas cuidadoras sostienen que su labor de cuidado de personas debería ser reconocida en el sector de la salud.

Las calificaciones necesarias para prestar el servicio se encuentran invisibilizadas y por lo tanto son poco valoradas a la hora de la contratación y la remuneración, más aún cuando la persona mayor cuidada presenta patologías con un importante grado de complejidad. Si bien los términos de referencia institucionalizados y la acreditación de la formación establecida contribuyen a determinar esos límites por lo general esto no se traduce en una mejora en sus condiciones laborales.

La gestión de las emociones. Marcas en las subjetividades de las cuidadoras

El análisis de las condiciones laborales de las cuidadoras domiciliarias necesariamente debe contemplar cuales son las implicancias subjetivas de su actividad. Para ello, es indispensable ahondar en la dimensión afectiva del trabajo de cuidados. Así, incluir el costo emotivo de cuidar en el análisis configura una

contribución importante en la visibilización de las responsabilidades del cuidado y en el abordaje de las marcas que se generan en la subjetividad de estas trabajadoras (Batthyány y Genta, 2018).

Presenciar el malestar, la tristeza y el dolor de la persona cuidada -y en algunas ocasiones de la red de apoyo- y concentrarse en aliviarlos, es una preocupación constante que no resulta gratuita para las cuidadoras. Este "trabajo emocional" que desarrollan, hacia sus propios afectos y los de la persona asistida, implica esforzarse en adaptar sus emociones a la situación vivida y en suscitar una respuesta emocional en el otro (Hochschild, 2003 en Borgeaud-Garciandía, 2017). No se trata solamente de sentimientos, sino asimismo de la sobrecarga afectiva que implica el trabajo de cuidado.

Esos fuertes lazos afectivos que se llegan a establecer en el marco de estas relaciones laborales pueden cortarse de un día para el otro debido a la institucionalización o la muerte de la persona cuidada. Gestionar las emociones vinculadas a la muerte es un rasgo del trabajo de cuidado domiciliario compartido con los profesionales de la salud, pero los efectos subjetivos en estas trabajadoras son más profundos debido la proximidad del vínculo (afectivo) y la duración (en muchos casos muy extendida en el tiempo) de la relación de cuidado.

Las cuidadoras se convierten en sostén afectivo y emocional de las personas cuidadas lo cual conlleva una importante sobrecarga de trabajo. Esto puede derivar en el agotamiento no sólo físico sino también generar un deterioro de su salud mental.

La construcción de una ética del cuidado. Más allá del trabajo sucio

El trabajo de las cuidadoras domiciliarias involucra una dimensión emocional pero también comprende un conjunto de actividades consideradas ingratas, desagradables o tabúes que las confrontan con la vejez degradada. Estas actividades integran la categoría dirty work (trabajo sucio) conceptualizada por Hughes. El trabajo sucio designa aquellas tareas que son percibidas como físicamente asquerosas y que

simbolizan algo degradante y humillante o bien, que chocan con dimensiones tabúes de la experiencia humana (Molinier, 2018b).

“Nosotras somos limpiaculos y también somos limpiapenas” (María). Molinier cuestiona el divorcio existente entre el análisis del trabajo de cuidado y la ética del cuidado debido a una concepción de la ética como un saber intelectual separado de las prácticas ordinarias. Si incluimos en el abordaje otras miradas y otras formas de expresión moral se avanzará en comprender que las prácticas que llevan adelante las cuidadoras pueden ser portadoras de dimensiones éticas (Arango Gaviria, 2015).

En el desafío de la operación simbólica que subvierte la carga negativa del trabajo sucio, las cuidadoras domiciliarias de personas mayores asumen la responsabilidad de un cuidado integral que posibilita la construcción de una identidad propia en un sentido positivo.

Conclusiones

Esta reflexión tiene como punto de partida el reconocimiento del cuidado domiciliario de personas mayores como trabajo que permite la sostenibilidad de la vida. Al politizar la domesticidad del cuidado nos enfrentamos con un reto: abandonar la ignorancia epistemológica asociada a la irresponsabilidad privilegiada a las que refiere Tronto y sentir la obligación moral de conocer las condiciones de vida de las personas que realizan los trabajos de cuidado.

Si bien el contexto político actual es complejo, no debemos desalentarnos. Es de vital importancia seguir aportando evidencia empírica al campo del conocimiento en torno a las problemáticas de los cuidados en la lucha estratégica por poner en el centro de la política al cuidado. Las cuidadoras domiciliarias son una figura clave de la organización social de los cuidados y, por tanto, deben ser incluidas en el diseño e implementación de acciones y programas.

Referencias

Acosta González, E., Picasso Risso, F. y Perrotta, V. (2018). Envejecimiento y cuidados en Uruguay: Hacia el fortalecimiento de un sistema nacional de cuidados. *Análisis & Perspectivas, 16*. Konrad-Adenauer-Stiftung.

Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales, 18*(50), 43–60. https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1427

Arango-Gaviria, L. (2015). Cuidado, trabajo emocional y mercado: Los servicios estéticos y corporales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 7*, 99–120.

Araujo Guimarães, N. (2019). Os circuitos do cuidado: Reflexões a partir do caso brasileiro. En *Congress of the Latin American Studies Association (LASA)*.

Barconte, L. (2022). ¿Quiénes cuidan a las personas adultas mayores? Un estudio de caso sobre trabajo remunerado en la ciudad de Jujuy (2015). *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo, 15*, e017. https://www.rer.fahce.unlp.edu.ar/article/view/rermt15e017

Batthyány Dighiero, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: Una mirada a las experiencias regionales*. División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Batthyány, K. y Genta, N. (2018). Sociología de género y cuidados en Uruguay: El camino recorrido. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 127–136). Universidad de Santiago de Chile. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1

Borgeaud-Garciandía, N. (2017). *Puertas adentro: Trabajo de cuidado domiciliario a adultos mayores y migración en la Ciudad de Buenos Aires*. Teseo.

Esquivel, V. y Pereyra, F. (2017). Las condiciones laborales de las y los trabajadores del cuidado en Argentina: Reflexiones en base al análisis de tres ocupaciones seleccionadas. *Trabajo y Sociedad*, (28).

Faur, E. y Pereyra, F. (2018). Gramáticas del cuidado en Argentina en el siglo XXI. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. [faltan páginas]). Siglo XXI Editores Argentina.

Molinier, P. (2018b). El cuidado puesto a prueba por el trabajo: Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discretos. En N. Borgeaud-Garciandía (Comp.), *El trabajo de cuidado* (1.ª ed.). Fundación Medifé Edita.

Superintendencia de Riesgos del Trabajo. (2020). *Condiciones de empleo, trabajo y salud de trabajadoras domésticas de casas particulares: Resultados ECETSS 2018*.

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

Los cuidados: un desafío en las universidades nacionales del conurbano

Mariana Giroussens
mgiroussens@undav.edu.ar
Lucía Franco
lfranco@undav.edu.ar
Universidad Nacional de Avellaneda

Palabras claves: corresponsabilidad social de los cuidados, infraestructura de los cuidados, política de cuidado, primera infancia.

Objetivos y encuadre

Nos proponemos en este escrito reflexionar sobre las estrategias institucionales de acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes y a la comunidad universitaria en su conjunto, que promueven la corresponsabilidad social de los cuidados.

En América Latina, y en particular en Argentina, el cuidado pasó a ocupar un lugar central durante la última década debido a su incorporación en la agenda política regional y mediante el incremento de investigaciones académicas. Se destacó la necesidad de una nueva corresponsabilidad en torno al cuidado que, a partir de su

reconocimiento como un derecho, no solo incluya un papel más activo del Estado y de los mercados, sino que además promueva la participación de mujeres en el mercado laboral, la vinculación de los hombres en las tareas de cuidado y la protección social para quienes cuidan (OIT, UNICEF, PNUD, CIPPEC, 2018). Es decir, la urgencia de pensar una nueva organización de los cuidados que implique a la sociedad en su conjunto.

Desarrollo

El cuidado es una dimensión que atraviesa lo privado y lo público, donde la desigualdad en su distribución enfatiza la responsabilidad de los cuidados en el núcleo privado de la institución familia, sea una tarea remunerada o no remunerada. A la vez que se presenta como un bien económico intercambiable en el mercado, pero al que no todes pueden acceder.

Son las mujeres quienes se dedican en mayor proporción y cantidad de tiempo a las tareas de cuidado, incluso cuando están ocupadas en el mercado de trabajo, lo que ocasiona que muchas de ellas sean excluidas de este o encuentren empleos a tiempo parcial o remotos, como forma de conciliar las responsabilidades familiares con las obligaciones del trabajo remunerado. Algunas autoras refieren a esto como pobreza del tiempo, lo que limita la autonomía económica y los ingresos de los hogares (OIT, UNICEF, PNUD, CIPPEC, 2018).

Tomando los datos presentados por la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género del Ministerio de Economía de la Nación (DNEIyG), en el informe “Las Brechas de Género en la Argentina. Estado de situación y desafíos”, según la Encuesta sobre Trabajo No Remunerado y Uso del Tiempo, las mujeres realizan más del 75% de las tareas domésticas no remuneradas. El 88,9% de las mujeres participan de estas tareas y les dedican en promedio 6,4 horas diarias. Mientras tanto, sólo el 57,9% de los varones participan en estos trabajos, a los que les dedican un promedio de 3,4 horas diarias. La brecha en la distribución de tareas y uso del tiempo se agudiza en la población más joven y cuando hay niñes en los hogares (DNEIyG, 2020).

Considerar el cuidado en forma ampliada, incorporando su provisión pública y privada como servicio remunerado, y las formas en que las diferentes sociedades lo organizan permite analizar desde una nueva perspectiva las políticas de cuidado (Esquivel, 2011). Este enfoque amplio permite repensar las políticas de cuidado desde una perspectiva de derechos y de igualdad de género. Implica generar determinados interrogantes que nos permitan reflexionar acerca de quiénes cuidan/cuidamos, en qué condiciones, cómo la organización histórica y actual de los cuidados obstaculiza o garantiza el acceso a derechos y la autonomía económica de personas mujeres cis e identidades diversas como así también la sostenibilidad de la vida. En este sentido, es necesario el diseño de políticas públicas que promuevan la justicia social, la corresponsabilidad social de los cuidados, en cuanto una distribución más equitativa en términos de igualdad de género y entre los distintos actores sociales.

Algunas autoras como Razavi (2007) proponen la noción de diamante del cuidado, la cual refiere al rol y la interacción de las cuatro instituciones centrales en la provisión del cuidado: el Estado, las familias, los mercados, las organizaciones comunitarias. Promoviendo el fortalecimiento de la intersectorialidad e integralidad de las políticas sociales. Permite observar el cuidado como un problema social y no individual de cada hogar o familia. La economía del cuidado posibilita alejarse de la relación antagónica entre quien cuida y quien recibe cuidados, en tanto persona dependiente. Implica concentrarse en el valor económico que generan los cuidados, en el funcionamiento del sistema y la manera en cómo las sociedades organizan los cuidados.

En este sentido, tomando los aportes de Pautassi (2007) detenerse en el enfoque de derechos para abordar los cuidados, implica superar la visión de tipo asistencial de las políticas sociales para encauzarse en la definición de parámetros mínimos de dignidad cuya garantía es responsabilidad del Estado. Este tiene la obligatoriedad de reconocer el cuidado como un derecho que debe ser cubierto y revalorizado como un trabajo. Un sistema de cuidados implica políticas públicas que tengan como objetivo atender las necesidades de niñes, adultes mayores, personas enfermas o

con discapacidad. A su vez, se debe asegurar la equidad en la redistribución de esos cuidados, tanto en términos de género como de clase, que en la actualidad son encabezados por mujeres. La feminización de este tipo de trabajo es producto de una construcción social e histórica y un sistema patriarcal, signado por la segregación y cosificación.

Siguiendo los aportes de Primante y Espeche (2022), si bien la creciente participación de mujeres en el ámbito universitario y la consecuente feminización de la matrícula constituye un avance significativo, este proceso no se ha dado de manera equitativa para todas. En particular, las mujeres provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos continúan enfrentando mayores barreras que sus pares varones en condiciones similares para acceder y mantenerse en la educación superior. Esta desigualdad estructural se profundiza ante la combinación de condiciones laborales precarias, desempleo o subempleo, y una sobrecarga de tareas de cuidado que, por mandato de género y por falta de recursos para su externalización, recae de manera desproporcionada sobre ellas.

Frente a esto, los feminismos universitarios vienen exigiendo e implementando políticas de cuidados, como las ludotecas o guarderías en nuestras instituciones, o el aumento de las licencias parentales, que fomenten la puesta en valor de dichas tareas, la corresponsabilidad, la redistribución, y la igualdad en el uso del tiempo ubicando a las universidades a la vanguardia de la promoción de derechos.

En el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), el Espacio de Primera Infancia “María Elena Walsh” dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario, constituye un avance significativo en cuestión de infraestructura del cuidado. Esta política precursora en las universidades nacionales no solo ofrece acompañamiento y cuidado para hijes de estudiantes, sino que también representa una política activa de corresponsabilidad social que busca garantizar el derecho a la educación en condiciones de mayor igualdad.

El espacio se crea en octubre de 2015, en el marco de las políticas de Bienestar Universitario e Inclusión Educativa impulsadas por la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias de aquel entonces Ministerio de Educación de la Nación, con el propósito de dar respuesta a las necesidades específicas de estudiantes, trabajadores docentes y nodocentes de la comunidad universitaria, de contar con un espacio para sus hijes de entre 2 y 6 años y así, garantizar la continuidad de sus estudios o su jornada laboral.

El objetivo del espacio es garantizar el acceso, permanencia y egreso de les estudiantes y la continuidad laboral de les trabajadores con hijes a través de políticas de cuidado vinculadas a espacios de juego, recreación y aprendizajes que tengan una finalidad pedagógica, lúdica, socioeducativa e inclusiva. Asimismo, se busca garantizar la protección integral de los derechos de las infancias, promoviendo proyectos lúdico-pedagógicos que potencien la autonomía y el protagonismo de su propia infancia.

Se ubica en la sede Piñeyro de la UNDAV, Mario Bravo 1460. Hoy en día funciona de lunes a viernes de 8 a 22 horas y, para un mejor encuadre y organización de la propuesta, la planificación se piensa en tres turnos (mañana, tarde, noche). Esto quiere decir que les niñes ingresan y se van del espacio permanentemente, dependiendo del horario de cursada y de trabajo de sus madres o padres y a su vez, no todes concurren todos los días.

Los datos estadísticos refieren que el 86% de quienes utilizan el Espacio de Primera Infancia “María Elena Walsh” son estudiantes, mientras que el 14% restante son trabajadores/as nodocentes, con baja participación de docentes. Y del total de estudiantes y trabajadores/as, el 94% son mujeres mientras que el 6% son hombres. La población pertenece mayoritariamente a las carreras de enfermería y abogacía, y en menor proporción a las carreras de prótesis dental y arquitectura.

Les estudiantes que traen a sus hijes a la Ludoteca en su mayoría residen en las localidades aledañas a la institución: Avellaneda y Lanús. Otro porcentaje menor

reside en zona sur de la provincia de Buenos Aires: Almirante Brown, Berazategui, Quilmes, Alejandro Korn, Monte Grande, entre otras localidades y, un 10% en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las edades de les madres y padres van desde los 20 años hasta los 45, el 90 % tienen entre 20 y 35 años. La proporción de las edades de les niñes que concurren al espacio es la siguiente: 20% de 2 años, 25% de 3 años, 20% de 4 años, 20% de 5 años y 15% de 6 años. La composición de los hogares varía entre monomarentales y hogares compuestos por dos progenitores y más niñes1. Son las mujeres de dichos hogares quienes se ocupan de las tareas de cuidado.

Aparte, es importante destacar que se encuentra pendiente en materia de política de cuidado, dar respuesta a la demanda de cuidados para bebés y niñes de 1 año que todos los años realizan les estudiantes y trabajadores/as.

Les docentes no han utilizado con frecuencia la Ludoteca en el transcurso de los años desde su creación hasta la actualidad, a pesar del formato modular con el que funciona el espacio y el horario extendido de atención, lo cual abre una serie de interrogantes respecto de las condiciones laborales y contractuales de les docentes universitarios que pueden dificultar el habitar institucional.

Esta política se ha vuelto un diferencial para les estudiantes a la hora de iniciar una carrera universitaria, “si no existiera este espacio por lo menos en mi experiencia no sé si hubiera arrancado a estudiar”, para sostener su trayectoria en la institución, “yo me iba a cursar y estaba tranquila porque sabía que mis hijas estaban bien cuidadas, cerquita de donde yo estaba y la realidad es que no me tenía que preocupar por nada” y para culminar su recorrido como estudiantes y desarrollarse como profesionales “y después de un tiempo me recibí de enfermera, estoy trabajando de enfermera en un centro de rehabilitación cardiorrespiratoria”2.

De este modo, cuando pensamos en las trayectorias educativas, las mismas no refieren únicamente al componente académico sino a los atravesamientos en la vida cotidiana de cada estudiante o integrante de la comunidad universitaria (cuestiones

de salud, laborales, habitacionales, de crianza, de conectividad, entre otras). Quienes trabajamos en las universidades del conurbano tenemos como desafío preguntarnos entonces cuál es el/la/le sujeto que habita nuestras instituciones, destinatario/a/e de nuestras políticas, para que las mismas resulten estrategias de acompañamiento a la comunidad universitaria situadas.

Conclusiones

Cuando un Estado democrático privilegia a una élite a través de sus políticas públicas en vez de velar por el bien común, atenta contra los derechos de la ciudadanía y tanto las brechas de desigualdad como la pobreza aumentan.

En estos tiempos donde quienes nos gobiernan lo hacen desde la crueldad y la violencia, propiciando el individualismo, contra toda perspectiva de derechos, las instituciones de educación superior son espacios de trinchera donde potenciar redes de sostén y apoyo, pero también instituciones que se abandonan cuando las situaciones de vulneración de derechos son múltiples. Como trabajadoras nodocentes, nos encontramos con realidades de nuestra comunidad universitaria cada vez más complejas. Esto dificulta la permanencia de estudiantes en su cursada, el aumento del pluriempleo y la precarización laboral. Así mismo, en contexto de crisis, la articulación con efectores territoriales también se ve afectada debido a los recortes presupuestarios institucionales: despidos de profesionales, vaciamiento de las políticas públicas, entre otros.

Nos queda el desafío de resistir y de seguir problematizando quién nos cuida a quienes cuidamos.

Referencias

Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género. (2021). *Las brechas de género en la Argentina: Estado de situación y desafíos*. Ministerio de Economía de la

Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/las_brechas_de_genero_en_la_argentina_0.pdf

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo los cuidados en el centro de la agenda*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Centro Regional de América Latina y el Caribe, Área de Práctica de Género.

OIT, UNICEF, PNUD y CIPPEC. (2018). *Las políticas de cuidado en Argentina: Avances y desafíos*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_635285.pdf

Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a development context: Conceptual issues, research questions and policy options*. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

La intervención sindical en la organización social del cuidado: aportes desde ATULP para una universidad más igualitaria

Yanina Beatriz López
Magdalena Pascuali
Juliana Ruscitti
secgeneros.atulp@gmail.com
ATULP

Palabras claves: desigualdades de género, universidad pública, sindicalismo feminista, ATULP, organización social del cuidado.

Objetivos y encuadre

Partiendo de la premisa de que las y los trabajadores Nodocentes participamos activamente en la construcción de la identidad de la UNLP, las trabajadoras organizadas sindicalmente en ATULP —Asociación de Trabajadorxs de la Universidad Nacional de La Plata— sostenemos que formamos parte esencial en la lucha hacia una universidad verdaderamente feminista, entendiendo a la organización sindical como un gran motor de cambio en la lucha por la igualdad de género.

Este trabajo tiene como objetivo analizar y visibilizar las desigualdades estructurales que persisten en la organización social del cuidado, especialmente en el ámbito laboral universitario y sindical. Desde la experiencia concreta del espacio de género del sindicato Nodocente en la UNLP, proponemos recuperar el recorrido organizativo, político y colectivo que ha impulsado una universidad más inclusiva, feminista y justa. Para ello, articulamos los aportes de las economías críticas feministas (Federici, 2018), la teoría de la interseccionalidad (Gaona, 2021; Viveros Vigoya, 2023) y el marco normativo vigente en materia de género y derechos laborales.

Además, buscamos visibilizar las conquistas en derechos laborales orientadas a la equidad de oportunidades, así como las acciones formativas y políticas sindicales implementadas para transversalizar la perspectiva de género en la organización.

Desarrollo

Antecedentes

El espacio de mujeres en ATULP nació en 2014, a partir de la inquietud de un grupo de trabajadoras Nodocentes que comenzaron a reunirse para reflexionar colectivamente sobre las desigualdades que enfrentaban, entendidas como construcciones sociales susceptibles de transformación.

Con el paso del tiempo, parte de este grupo se consolidó dentro de la Secretaría de Derechos Humanos, mientras otro sector impulsó la agenda feminista desde la Secretaría de Juventud. Estas iniciativas confluyeron en la Mesa de Género de ATULP, que sentó las bases para la creación, en 2023, de la Secretaría de Igualdad de Géneros, producto de una reforma estatutaria del sindicato.

Es importante resaltar que este proceso fue de manera orgánica y desde las bases: el movimiento de mujeres no surgió inicialmente de una reforma formal, sino que la experiencia y la militancia sostenida fueron motoras para que hoy las políticas de

género estén institucionalizadas. Cada reunión, acción, discusión y desafío fue fundamental para que el sindicalismo Nodocente haya incorporado de manera sólida la perspectiva de género.

Desde los espacios de mujeres y disidencias, ahora formalizados en la Secretaría de Igualdad de Géneros, se impulsan acciones concretas y debates políticos orientados a lograr la equidad de oportunidades y derechos en el ámbito laboral y sindical.

Nuestro accionar parte de un posicionamiento crítico: visibilizar y analizar las desigualdades para construir colectivamente estrategias que las resistan y transformen. Reconocemos que la conciliación entre el trabajo público y doméstico es clave para permitir la plena inserción de las mujeres tanto en el ámbito laboral como en el sindical, en línea con los debates actuales sobre la organización social del cuidado (Federici, 2018).

La segregación laboral de género se manifiesta tanto horizontal como verticalmente, y metáforas como el “techo de cristal” y el “piso resbaloso” son útiles para nombrar esas desigualdades estructurales que limitan el acceso, la estabilidad, el ascenso y el reconocimiento de nuestras trayectorias profesionales. Frente a esto, las acciones sindicales impulsadas buscan cuestionar estas jerarquías y avanzar hacia espacios de trabajo y militancia en la UNLP que sean feministas, inclusivos y transformadores.

La negociación colectiva como herramienta para la equidad

En el texto “Negociación colectiva y equidad de género en el contexto del MERCOSUR”, Laís Abramo y Marta Rangel (2003) destacan que la incorporación de las demandas de género en la negociación colectiva es fundamental para promover la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres. Las autoras advierten que, si bien en América Latina existen cláusulas relacionadas con la equidad de género, su presencia resulta aún incipiente en comparación con regiones como Europa, Estados Unidos y Canadá. Además, señalan que muchas de estas cláusulas se concentran en aspectos vinculados a la protección de la salud de la mujer y el embarazo, sin lograr integrar una perspectiva de género más amplia y transformadora.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo compartimos algunas de las acciones concretas y logros sindicales alcanzados gracias al compromiso y la organización de las compañeras, así como también al acompañamiento del conjunto del sindicato, que supo asumir estas demandas como parte de una agenda colectiva. Estos avances han contribuido a construir una universidad más justa, inclusiva e igualitaria.

Las paritarias con perspectiva de género, en tanto forma de negociación colectiva, se consolidan como una herramienta estratégica para impulsar transformaciones sustantivas en la vida de las y los trabajadores. Estas medidas responden a demandas concretas que, en muchos casos, tienen un impacto directo en las condiciones laborales de las mujeres, particularmente en lo relativo al reconocimiento del trabajo de cuidado y a la conciliación entre la vida laboral y familiar.

La conciencia sobre la necesidad de políticas de cuidado ha estado presente en la agenda del sindicato desde hace décadas. Una de las primeras medidas alcanzadas en este sentido fue la creación del jardín maternal para hijos e hijas del personal Nodocente, impulsada entre 1973 y 1974 por un grupo de compañeras organizadas en ATULP. Este espacio resultó clave para favorecer la inserción y permanencia de las mujeres en el ámbito laboral, y hoy es reconocido por su calidad e integrado a la estructura de la UNLP, siendo utilizado tanto por familias docentes como Nodocentes. Actualmente se encuentra en marcha la construcción de un segundo jardín maternal, lo que da cuenta de la continuidad y proyección de estas políticas.

Otro avance significativo fue el reconocimiento de la franquicia por salud menstrual, incorporada en el Acta Paritaria Nodocente N.º 1/23 como un derecho laboral. Esta medida permite a las trabajadoras ausentarse un día al mes sin necesidad de presentar certificado médico, lo que constituye un hito en términos de reconocimiento de derechos vinculados a una dimensión históricamente invisibilizada de la salud de las personas menstruantes. Su implementación representa un paso sustancial hacia la equidad de género en el ámbito universitario y sindical.

Asimismo, se destaca la creación e implementación de espacios de lactancia (Acta Paritaria N.º 2/18), que complementan la licencia por maternidad de seis meses —también conquistada en paritarias locales por ATULP y luego incorporada al Convenio Colectivo de Trabajo 366/06—. En distintas dependencias de la UNLP, como el Edificio Karakachoff y varias facultades, se acondicionaron espacios especialmente diseñados para la promoción de la lactancia. Estos lugares permiten que trabajadoras y estudiantes que decidan amamantar o extraer leche puedan hacerlo en condiciones adecuadas durante su jornada laboral o académica, sin que deban resignar su participación sindical o profesional.

Estas políticas de cuidado, impulsadas por la acción gremial, no solo visibilizan tareas históricamente relegadas al ámbito privado, sino que las revalorizan como parte de una responsabilidad social y colectiva, en consonancia con los principios de una universidad pública más equitativa, inclusiva y con perspectiva de género.

La división sexual del trabajo, lejos de circunscribirse al espacio doméstico, se reproduce en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo a las universidades. Allí, la carga desigual de las tareas de cuidado se traduce, por ejemplo, en que la mayoría de las licencias por cuidado familiar continúan siendo solicitadas por mujeres. Este dato evidencia no solo una distribución desigual de las responsabilidades, sino también uno de los principales obstáculos para la participación plena de las trabajadoras en instancias de formación, militancia y toma de decisiones.

La feminización del cuidado, en tanto mandato cultural, se convierte así en un factor estructural que restringe la igualdad de oportunidades y perpetúa relaciones de poder desiguales. Reconocer esta realidad es un paso indispensable para el diseño de políticas sindicales y universitarias orientadas a redistribuir el cuidado, valorarlo como trabajo y fomentar la corresponsabilidad entre géneros.

Silvia Federici (2018), en El patriarcado del salario, sostiene que el trabajo doméstico y de cuidado, históricamente asignado a las mujeres y realizado de manera no remunerada, constituye un componente fundamental para la sostenibilidad de las

sociedades contemporáneas. A pesar de su carácter esencial para la reproducción cotidiana de la vida y el funcionamiento económico, ha sido sistemáticamente desvalorizado e invisibilizado, contribuyendo así a la perpetuación de relaciones estructurales de subordinación y dependencia de género.

En este sentido, la incorporación de espacios de cuidado en las actividades gremiales —a través de propuestas lúdicas para hijos e hijas durante jornadas sindicales— constituye otra estrategia concreta orientada a reducir las barreras de participación. Esta iniciativa no solo facilita la inclusión plena de las madres trabajadoras, sino que también reconoce la sobrecarga de cuidados como una limitación estructural a la participación política y sindical. Al garantizar entornos seguros y recreativos para las infancias, el sindicato avanza hacia una organización más equitativa, donde el derecho a cuidar y a ser cuidada no implique una renuncia a la militancia o al ejercicio de derechos laborales.

Formación Nodocente con perspectiva de género

La formación en género constituye un pilar estratégico para propiciar transformaciones reales en conductas, costumbres e instituciones. Tal como se desprende de múltiples experiencias regionales, las políticas de igualdad requieren no solo marcos normativos, sino también procesos de apropiación cultural que interpelen sentidos comunes y prácticas naturalizadas. En este sentido, resulta insuficiente la existencia de una batería de normativas si estas no son comprendidas, apropiadas o, peor aún, si encuentran resistencia activa o pasiva por parte de las autoridades o del propio personal Nodocente.

Desde esta comprensión, se promovieron trayectorias formativas orientadas a transversalizar la perspectiva de género tanto en el ámbito sindical como en el universitario. Entre estas acciones se destacan las capacitaciones en el marco de la Ley Micaela (Ley 27.499), obligatoria para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, y que ha sido adoptada como política sustantiva dentro del sindicato y la UNLP. Estas instancias se desarrollaron tanto dentro de ATULP como

en diversas facultades y dependencias universitarias, fortaleciendo así una articulación interinstitucional clave para la sensibilización colectiva.

Asimismo, se impulsaron talleres sobre masculinidades y espacios de reflexión política y cultural, como el cine debate sobre violencia política, que ampliaron los márgenes de participación y cuestionamiento dentro del universo Nodocente. Estas propuestas no estuvieron dirigidas únicamente a sensibilizar, sino a tensionar críticamente los modelos hegemónicos de género y las formas de poder que se reproducen en el ámbito universitario.

La formación continua y colectiva se consolida, en este marco, como una herramienta indispensable para avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva e igualitaria. Tal como señalan Hermida (2019) y Peralta (2020), los procesos de intervención social con perspectiva crítica deben estar anclados en una práctica formativa situada, que no solo informe, sino que transforme los marcos de interpretación del mundo social. Desde este enfoque, la formación sindical con perspectiva de género se presenta como una práctica de disputa simbólica y política por otros modos de habitar la universidad.

Conclusiones

Reflexiones finales: la intervención como herramienta transformadora

Retomando los aportes de Hermida (2019) y Peralta (2020), concebimos la intervención no solo como una acción sobre una realidad desigual, sino como un posicionamiento ético y político que interpela las estructuras de poder desde una mirada situada, crítica y colectiva. Intervenir, en este sentido, implica disputar sentidos, visibilizar lo que ha sido históricamente marginado y construir horizontes de transformación desde lo cotidiano.

La intervención, entendida como práctica transformadora, se convierte en un modo de politizar lo común, de cuestionar lo dado y de afirmar la potencia colectiva de las

trabajadoras organizadas. Al poner en discusión las tareas de cuidado, por ejemplo, no sólo se denuncia su relegamiento histórico, sino que se las inscribe como eje central en la lucha por la justicia social y la equidad de género.

Desde esta perspectiva, y a partir de los aportes de Viveros Vigoya (2023) y Gaona (2021), advertimos la necesidad de complejizar el análisis de las desigualdades estructurales más allá del género. La escasa o nula representación de compañeras trans, indígenas, con discapacidad o racializadas en los espacios sindicales y universitarios revela la persistencia de formas múltiples y entrecruzadas de exclusión que debemos problematizar y transformar.

En este marco, la sanción de la Ley 27.636 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero (2021) constituye un hito normativo fundamental. Sin embargo, su implementación efectiva en el ámbito universitario continúa pendiente, evidenciando resistencias institucionales y la necesidad de voluntad política para avanzar en una real inclusión laboral. Este desafío interpela tanto a la Universidad como a las organizaciones sindicales.

La experiencia del espacio de género de ATULP constituye un ejemplo concreto del potencial transformador de la acción sindical. Las conquistas obtenidas —desde la incorporación de cláusulas con perspectiva de género en las paritarias, la creación de espacios de cuidado, la licencia por salud menstrual, hasta las acciones formativas— configuran una praxis política que no se limita a la mejora de condiciones individuales, sino que aspira a una transformación estructural del modelo universitario y sindical.

Estas prácticas interpelan directamente a las lógicas patriarcales, jerárquicas y excluyentes que aún persisten en las instituciones que habitamos y construimos. Por ello, construir una universidad feminista no puede reducirse a la inclusión de ciertas demandas: implica revisar críticamente nuestras propias prácticas organizativas, preguntarnos quiénes están siendo representades, quiénes quedan fuera y qué jerarquías siguen reproduciéndose incluso en los espacios de transformación.

El desafío es colectivo y urgente. La intervención, entendida como herramienta política, debe orientarse a disputar los sentidos que estructuran el trabajo y el cuidado en nuestras instituciones. No alcanza con representar: es necesario interpelar, cuestionar y reconfigurar los marcos que legitiman la desigualdad. Solo así será posible avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva, democrática y feminista.

Referencias

CLACSO. (2003). *NAFTA y MERCOSUR: Procesos de apertura económica y trabajo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.

Gaona, M. (2021). *Interseccionalidades: Alcances de la teoría y versiones de la práctica política en el presente*.

Hermida, M. E. (2019). *La intervención profesional en el capitalismo neoliberal: Revisitar el enfoque de derechos desde las teorías críticas del Sur*.

Peralta, M. I. (2020). *La intervención social como categoría teórica y campo de conocimiento de las ciencias sociales: Una mirada desde la acumulación del Trabajo Social*.

Viveros Vigoya, M. (2023). *La interseccionalidad como categoría analítica: Debates epistemológicos y metodológicos*.

Normativa

Congreso de la Nación Argentina. (2018). *Ley 27.499: Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado*. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Congreso de la Nación Argentina. (2021). *Ley 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayán–Lohana Berkins"*. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Poder Ejecutivo Nacional. (2006). *Decreto 366/2006: Homologa el Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector Nodocente de las Instituciones Universitarias Nacionales*. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Universidad Nacional de La Plata. (2018). *Acta Paritaria sobre Jardín Maternal N.º 2/18*. UNLP.

Universidad Nacional de La Plata. (2023). *Acta Paritaria Nodocente sobre Salud Menstrual N.º 1/23*. UNLP.

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

CONTAR LO QUE NO CUENTA. Un análisis de datos estadísticos sobre Argentina para pensar los cuidados no remunerados y la desigualdad de género en su manifestación socioeconómica

Chiara Maestri
chiaramaestri@abc.gob.ar
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: trabajo de cuidados no remunerado, desigualdad, género, nivel socioeconómico.

Objetivos y encuadre

Esta presentación se encuadra dentro de mi tesina de finalización de la Licenciatura de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En ella busqué aproximarme a caracterizar la organización social y política del cuidado (Faur, 2014) en la Argentina reciente —entre los años 2005 y 2024—, a partir del análisis de

teorías, datos y políticas públicas, para así analizar la distribución de la provisión y el acceso a los cuidados, así como la forma en la que el nivel socioeconómico atraviesa esa distribución. Es precisamente en la incidencia de esta última variable donde radica el principal interés, ya que si bien nos resulta más conocida la idea de que el trabajo de cuidados reproduce desigualdades de género al estar mayormente feminizado (Batthyany, 2020; Federici, 2018), lo que se buscará aquí reponer con mayor ímpetu es su manifestación material en una desigualdad socioeconómica (Faur y Pereyra, 2018; Orozco, 2018). En otras palabras, la premisa que se intentará desplegar aquí indica que quienes están más sobrecargadas por cuidar son las mujeres, pero no exactamente todas las mujeres: las más perjudicadas por la desigual distribución de las cargas y retribuciones del trabajo que implica cuidar, son aquellas de los estratos sociales más bajos.

Para dar cuenta de ello, se presentarán un conjunto de series y gráficos de elaboración propia en los que se recuperan datos estadísticos socioeconómicos y sociolaborales disponibles sobre Argentina entre el período 2015-2024, extraídos principalmente de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo, la Encuesta Permanente de Hogares, así como de otros informes de organismos públicos con este tipo de información estadística1. De esta forma se buscará caracterizar la distribución de cargas de trabajo -tanto remunerado como no remunerado- en vinculación con la distribución de los ingresos, para identificar así posibles conexiones entre el mercado de trabajo y los cuidados, con el género y el nivel socioeconómico como variables centrales. A modo de cumplimentar con los requisitos de extensión del presente resumen ampliado, esbozaremos algunas líneas de análisis que luego serán ampliadas durante las jornadas.

Desarrollo

En primer lugar, si hablamos de una desigualdad socioeconómica que se sigue de la organización social y política del cuidado vigente, se debe a que aún la mayor parte de las cargas de trabajo doméstico y de cuidados, a pesar de ser indispensables para

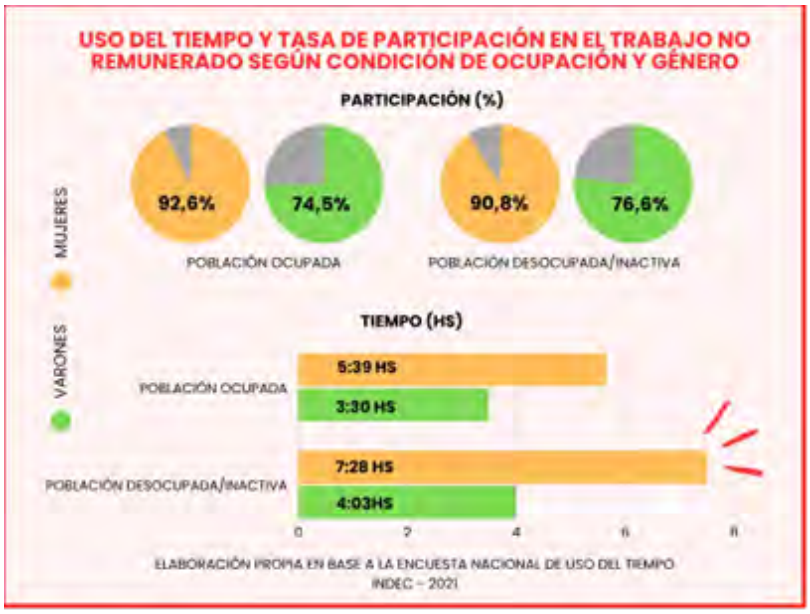
el funcionamiento social, no están reconocidas ni contabilizadas en las cuentas oficiales, y entonces no se traduce en los bolsillos. Y no se trata de un trabajo marginal: hablamos de un volumen de carga que equivale al 16,8% del PBI, sostenido en un 70% por mujeres (DNEIG, 2023a).



La Encuesta Nacional de Uso del Tiempo nos permite acercarnos más de cerca a la distribución de ese caudal de trabajo no remunerado, y entre los análisis que podemos extraer de allí, vemos en primer lugar que más del 90% de las mujeres realiza Trabajo No Remunerado (TNR), y si bien los varones lo hacen también en una gran proporción, la diferencia más notoria está en que las mujeres casi duplican las horas diarias destinadas a esta tarea respecto de sus pares varones. ¿Pero qué mujeres? ¿Qué otras variables pueden estar interviniendo en un aumento o una reducción de las cargas no remuneradas de trabajo para uno u otro género?

Incorporando ahora al análisis la condición de ocupación, cabe resaltar en primer lugar el tiempo dedicado diariamente por mujeres desocupadas al TNR. Siete horas y media: una jornada de trabajo regular. ¿Cómo este tiempo no va a valer? Por otro lado, se destaca del gráfico la diferencia que hay entre las brechas intragénero, es

decir, entre la brecha mujeres ocupadas-desocupadas y la brecha varones ocupadosdesocupados. Mientras que entre las mujeres puede observarse que la condición de ocupación varía en 3:30hs el tiempo diario dedicado al TNR entre aquellas que trabajan en el mercado laboral y aquellas que no, no sucede lo mismo en los varones, cuya distancia es de media hora. Esto nos permite afirmar estadísticamente que no hay una menor actividad de los varones en el trabajo no remunerado porque tienen más trabajo remunerado, sino que la principal explicación radica en su desligamiento histórico y cultural de esas tareas, tal como ya lo explicaban Faur y Tiziani (2017).



Otras variables importantes para identificar su influencia en el comportamiento del TNR son el nivel educativo y el clima educativo del hogar. En el primer caso, los resultados arrojados por la ENUT indican que el nivel educativo es para las mujeres una variable que incide en la concentración de cargas de TNR de manera inversamente proporcional, tanto en la intensidad como en la tasa de participación: a mayor nivel de instrucción, menor concentración de cargas. Pero observando a los varones, si bien también podemos observar una mayor participación en el TNR en aquel grupo de mayor nivel educativo, el tiempo que los varones dedican a este tipo

de tareas se mantiene relativamente constante -sólo quince minutos de diferencia entre los grupos-. ¿Pero de qué forma esas mujeres más instruidas pueden dedicarle menos tiempo a las tareas no remuneradas, teniendo en cuenta la poca variación de tiempo de sus pares varones? Podemos pensar entonces que no se trata de una redistribución en clave de género, sino que posiblemente estemos hablando de una mayor capacidad de externalización de esas tareas fuera de los hogares.

Por su parte, en lo que respecta al clima educativo, que nos habla precisamente no ya de la persona que realiza la tarea sino de las características de su hogar, el modo de influencia también remite a una desconcentración de cargas para las mujeres a medida que el grado de instrucción es más alto. O dicho de manera inversa, que es en los hogares de menor nivel educativo -que son seguramente los hogares empobrecidos- en los que las mujeres aumentan sus cargas de trabajo que no es remunerado. Los varones de estos mismos hogares, si bien participan del TNR en menor proporción que aquellos de hogares más instruidos, quienes sí participan le dedican más tiempo. Como contracara, en los hogares de clima educativo más alto, los varones aumentan su participación pero son los que menos tiempo diario le dedican a las tareas no remuneradas.

Vemos cómo empiezan a vislumbrarse las conexiones entre la concentración de cargas no remuneradas de trabajo, el género y el nivel socioeconómico, en este caso a partir de la posibilidad de delegar tareas contratando servicios en el mercado. Aquellas mujeres que no pueden mercantilizar los cuidados, en un contexto de oferta pública insuficiente deben lidiar con severas restricciones para el acceso a sus propios trabajos remunerados en el mercado laboral, viendo entonces limitadas sus posibilidades de generar ingresos. El concepto de brecha salarial explicada desplegado por Lucía Cirmi Obon (2023) nos permite desagregar este mecanismo circular de reproducción de desigualdad que se busca trabajar, entendiendo a la propia configuración del mercado de trabajo como uno de los elementos a tener en cuenta. Comenzando por observar el diferente grado de participación de mujeres y varones en el trabajo remunerado, analizaremos series interanuales de la brecha de

género observada en los tres principales indicadores que nos permiten acceder a esta información: la tasa de actividad, la tasa de empleo y la tasa de desocupación.



Con respecto a la tasa de actividad y de empleo, vemos que el año con las brechas de género más bajas fueron en el 2020, pero lejos de tener que ver con <el fin del patriarcado>, éste fenómeno se corresponde más bien con la caída de la tasa de actividad de la población en general a partir del ASPO durante la pandemia de COVID-19, pero que al tener mayor impacto en los varones, acercó los valores de la población masculina a las tasas de actividad y empleo femeninas. Pero sacando del análisis el período extraordinario que significó la pandemia, las brechas más bajas de estas series tuvieron lugar en 2024.

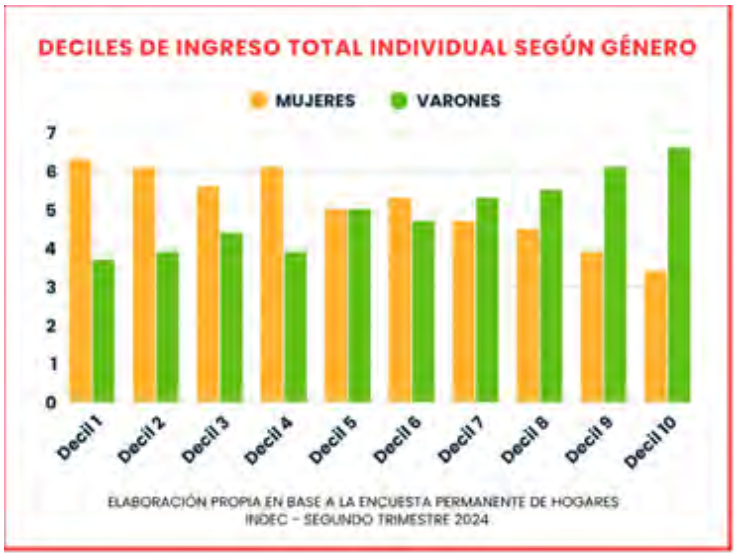


Esta reducción se vincula con la figura de "trabajadora adicional" (Ariño, 2010) que asumen las mujeres en períodos de crisis, ya que en este caso es la tasa de actividad femenina la que crece, en un contexto de brutal caída del poder adquisitivo de los estratos medios y bajos producto de las políticas de ajuste del gobierno de Javier Milei. En el sentido opuesto, observamos que el año en donde las brechas fueron más amplias fue en el 2015, año en que a pesar de la desaceleración del crecimiento y la presión impuesta por la devaluación del período, Argentina aún conservaba el salario mínimo real promedio más alto de América del Sur (Budassof et. al., 2021). ¡Qué trampa! La reducción de las brechas de género en las tasas de actividad y empleo no necesariamente conforman una buena noticia en clave feminista, así como tampoco se dan necesariamente en los contextos de mayor crecimiento socioeconómico. Lo cierto es que a lo largo de estos diez años, en todos los casos la participación en el mercado de trabajo remunerado es mayor para los varones que para las mujeres. Esta proporción sólo se va a invertir si miramos la tasa de desocupación, es decir, gente que busca trabajo y no lo encuentra.



Estos números no hacen otra cosa que confirmar y dar cuenta de la continuidad, rigidez y profundidad de la problemática. Las mujeres acceden en menor medida que los varones a los trabajos remunerados, y cuando estas distancias se achican no tiene que ver necesariamente con un mayor empoderamiento femenino, o con una mayor disponibilidad de tiempo que ellas eligen libremente ocupar en el mercado. Sucede, en cambio, que los salarios cada vez alcanzan menos, y entonces muchas mujeres combinan como pueden sus responsabilidades domésticas y de cuidados con la búsqueda de trabajos que les provean ingresos. Mujeres malabaristas (Faur, 2014) forzadas a una "conciliación obligatoria" con ellas mismas.

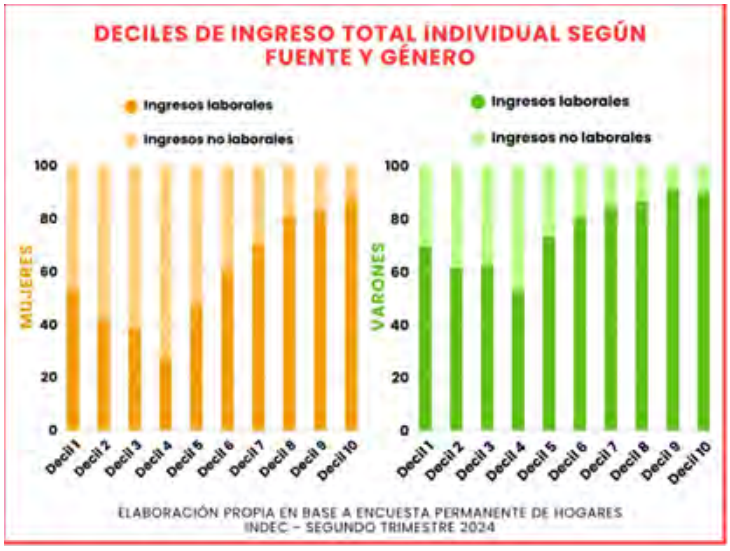
A su vez, debe también contemplarse aquí los procesos de segregación del mercado de trabajo que componen la brecha salarial explicada, ya que los empleos donde existe una mayor inserción femenina son a su vez los más precarizados y los peor remunerados, mientras que las ramas de actividad masculinizadas son las más dinámicas y estratégicas desde el punto de vista salarial y de empleo formal (DNEIyG, 2023b). Esto se combina con la sobrerrepresentación masculina en los cargos jerárquicos y de toma de decisiones, que también tienen una incidencia en los ingresos percibidos.



Arribando de este modo al final del argumento, recuperaremos las últimas líneas de análisis referidas a la distribución del ingreso en clave de género. En primer lugar, podemos extraer de la EPH la composición de los deciles de ingresos totales individuales según género, tomando como referencia el segundo trimestre del año 2024 en Argentina, donde podemos ver que hay más mujeres que varones entre los grupos de menores ingresos. Y para historizar este fenómeno, podemos construir una una serie que nos indique cuántos menos ingresos que los varones percibieron las mujeres a lo largo de los últimos ocho años. En ella vemos que las brechas de género en los ingresos totales individuales oscilan entre un 20% y un 30%. Por último, esto puede complementarse con la información respecto de la composición de esos ingresos, ya que cuando hablamos de ingresos totales individuales, se están incluyendo todas las fuentes de ingreso de una persona, tanto laborales como no laborales.



Respecto a esta nueva información, podemos identificar al menos dos datos principales, sobre todo en lo que refiere a los ingresos no laborales. Por un lado puede notarse la mayor preeminencia de los ingresos no laborales tanto en el caso de las mujeres, como en la población de los primeros deciles. Esto implica al mismo tiempo que en los deciles más altos, tanto en varones como en mujeres, la proporción de ingresos provenientes del mercado de trabajo es mayor, lo cual en términos sintéticos muestra la relevancia del acceso al empleo para acceder a mejores ingresos.



Y si articulamos esta nueva información con los análisis precedentes en clave de género, podemos concluir que, como los varones tienen tasas de empleo más altas y tasas de desocupación más bajas, reciben en proporción mayores ingresos laborales, lo que a su vez se relaciona con su mayor presencia en los deciles de ingresos más altos. Las mujeres, en cambio, suelen ser quienes presentan tasas de empleo más bajas y de desocupación más altas, y entonces sus ingresos provienen en mayor medida de fuentes no laborales -como jubilaciones y pensiones, así como de subsidios o programas de transferencias del Estado (DNEIG, 2023b)-, lo cual también se relaciona con la feminización de los estratos de menores ingresos.

Conclusiones

Surge entonces la pregunta: ¿a dónde va a parar todo eso que ellas aportaron? ¿Quién se está quedando con ese valor generado? A partir de la articulación de toda esta información podemos establecer una conexión entre las cargas no remuneradastrabajo en el mercado-percepción de ingresos en forma circular, en la que las tareas no pueden delegarse por no tener dinero y no se tiene dinero porque esas tareas no pueden delegarse, en la que entonces el punto de llegada es también el punto de partida de este nudo problemático. El resultado es el empobrecimiento y la precarización de las condiciones de vida de ciertas mujeres que entregan su tiempo vital al funcionamiento y a la sostenibilidad de una sociedad que no se lo reconoce. Pero, ¿cómo serían estos mismos datos si el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado fuera contemplado en la ecuación? ¿Es posible entonces avanzar en ese reconocimiento? La caracterización de esta problemática visibiliza de forma más clara la ardua tarea pendiente para el actor con mayor responsabilidad en el diamante de cuidados (Razavi, 2007): el Estado. Las premisas desplegadas aquí son tanto descripciones de un conflicto como líneas de abordaje para aproximarse a pensar soluciones. Pese a dar cuenta del arraigo, la historicidad y el carácter estructural de la problemática, queda también marcado un camino de salida posible: el reconocimiento del trabajo ya realizado. En este sentido, resulta relevante recuperar aquellas experiencias que contemplen ese reconocimiento, ya sea en el

plano del registro y la producción de datos, o bien en una dimensión material y económica.

Referencias

Ariño, M. (2010). Transformaciones en el mercado de trabajo (PEA, empleo, salarios, ingresos). En S. Torrado (Coord.), *El costo social del ajuste*. Edhasa.

Batthyány, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 11–52). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Budasoff, E., Fischer, N., Herrera, B., Huberman, C. y Piazzo Ulanowicz, C. (2021). *El efecto de aumentos en el salario mínimo sobre el empleo y los salarios en América Latina*.

Cirmi Obón, L. (2023). *Economía para sostener la vida*. Ediciones Akal.

Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género. (2023a). *El aporte de los cuidados al PBI: Las brechas de género en la economía argentina. 4.º trimestre 2022*.

Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género. (2023b). *¿Por qué las mujeres ganan menos? Las brechas de género en la economía argentina. 2.º trimestre 2022*.

Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.

Faur, E. y Pereyra, F. (2018). Gramáticas del cuidado. En *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 497–534). Siglo XXI.

Faur, E. y Tizziani, A. (2017). Mujeres y varones entre el mercado laboral y el cuidado familiar. En E. Faur (Comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento* (pp. 75–98). Siglo XXI-OSDE.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Tinta Limón.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2015–2024). *Encuesta Permanente de Hogares: Informes técnicos sobre mercado de trabajo y distribución del ingreso. Segundo trimestre*.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2021: Resultados definitivos*.

Orozco, M. (2018). El trabajo, los cuidados y la pobreza. En M. Ferreyra, T. Guerra y A. Cházaro (Coords.), *El trabajo de cuidados: Una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 86–97). ONU Mujeres.

Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a development context: Conceptual issues, research questions and policy options*. United Nations Research Institute for Social Development.

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

Familias homoparentales y procesos de adaptación social en la etapa de crianza inicial de hijos e hijas adoptivos: la reciente experiencia chilena

Josefa Antonia Robles Pérez
jrobles2022@udec.cl
Antonia Isabel Venegas Larrère
anvenegas2021@udec.cl
Andrea Soledad Muñoz Morales
andreamunoz@udec.cl
Universidad de Concepción, Chile.

Palabras claves: adaptación social, familias homoparentales, crianza inicial, adopción.

Objetivos y encuadre

Las familias homoparentales son un tipo de familia conformado por dos madres o dos padres, presentes en todas las sociedades, en algunas legalmente constituídas, mientras que en otras los procesos culturales y legales han impedido su completa

visibilización y reconocimiento. Esta extensa trayectoria para el reconocimiento legal, junto con las trabas sociales, culturales, procesos históricos y políticos, es parte relevante de la motivación del equipo de autoras de esta investigación para conocer y dar voz a sus vivencias familiares.

Este estudio en curso corresponde a la tesis para optar al grado académico de Licenciadas en Trabajo Social de la Universidad de Concepción, Chile. Su objetivo general es analizar las experiencias de adaptación social de familias homoparentales en etapa de crianza inicial de hijos e hijas adoptivos; y en específico, explorar las experiencias compartidas y prácticas efectivas implementadas por estas familias, identificar los elementos propios de la historia de vida de padres adoptivos y su incidencia en los estilos de crianza, y por último, caracterizar la cohesión y adaptabilidad de las familias homoparentales durante la etapa de crianza inicial de hijos e hijas adoptivos.

Desarrollo

En América Latina, la historia del reconocimiento legal de la adopción homoparental ha sido extensa y diversa en cada país. Como menciona Espinosa (2024), son nueve las naciones que han reconocido el derecho a la adopción por parte de parejas del mismo sexo, comenzando por Argentina, primer país en legalizar el matrimonio igualitario en 2010, siendo Cuba el último a la fecha, legalizando dicho derecho el 27 de septiembre de 2022. Los demás países latinos son Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y algunos estados de México.

En el caso de Chile, aunque las prácticas de adopción se institucionalizaron en el siglo XX, la adopción informal ya existía desde mediados del siglo XIX. Durante esta época, el modelo ideal de familia consistía en una pareja casada con hijos/as reconocidos y bautizados, aunque las estructuras familiares seguían siendo diversas, incluyendo familias extendidas y monoparentales (Rojas, 2016, como se citó en Salvo, 2025). Basado en ello, la discusión parlamentaria en Chile postergó por décadas legislar en esta temática, principalmente sobre la base de profundas diferencias ideológicas,

donde lo convencional y las creencias religiosas imperantes se presentaron como obstáculos frente al reconocimiento de las diversidades familiares.

En la actualidad, se puede observar un avance reciente y significativo. El 10 de marzo del 2022 se celebraron las primeras uniones bajo la ley del matrimonio igualitario en Chile, cuya aprobación y promulgación fue el resultado de una larga y constante lucha del movimiento LGBTIQA+. Este camino recorrido llevó a que las demandas judiciales de parejas que exigían ser reconocidas como familias, llegaran hasta la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH); donde el 11 de junio de 2016 se realizó la firma del Acuerdo de Solución Amistosa (ASA), entre el Estado de Chile y el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), compromiso orientado a elaborar y gestionar la aprobación de un proyecto de ley en la materia. Además, en ese acuerdo el Estado reconoció que la prohibición del matrimonio igualitario constituía una violación a los derechos humanos. Con esta firma se inició un debate público sobre la idea de que el matrimonio igualitario debía incluir la adopción y filiación homoparental, "caso contrario no sería igualitario" (Movilh, s.f.).

Finalmente, el proyecto de ley redactado por el Gobierno de la presidenta Michelle Bachelet ingresó al Congreso Nacional en 2017 y, en el año 2022, bajo el gobierno del presidente Sebastián Piñera fue aprobado. Tras la promulgación de esta ley las parejas homosexuales finalmente se volvieron legalmente idóneas para la adopción, convirtiéndose en primera prioridad al ser matrimonios con residencia en Chile, dando paso al reconocimiento de las familias con padres y madres homoparentales (Movilh, 2022). Este cambio no elimina por completo los desafíos a los que se enfrentan las familias homoparentales, pero sí constituye un avance en el camino para la igualdad.

No obstante, lo anterior, la revisión estadística de fuentes oficiales del estado continúa sin contener información oficial de matrimonios homoparentales y adopciones por matrimonios homoparentales, aun transcurridos ya tres años de esta promulgación. Las cifras no oficiales en esta materia provienen del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh, 2024), el que informa cifras

aproximadas que dan cuenta de que entre 2022 y octubre de 2024, un total 4.483 parejas del mismo sexo se habían casado en Chile, mientras que 738 personas fueron inscritas como hijos de dos madres o dos padres. La negativa a la entrega de cifras oficiales por parte del Registro Civil chileno se argumenta de igual forma a la que algunos sectores conservadores utilizaron contra el matrimonio igualitario y la adopción o crianza homoparental: "que los y las niños, niñas y adolescentes podrían ser discriminados" (Movilh, 2024).

En respuesta a lo expresado por el Registro Civil, Movilh (2024) planteó que:

> Mantener en reserva datos estadísticos sobre la cantidad de hijos, hijas o adolescentes de dos madres o dos padres en Chile, constituye un retroceso civilizatorio, en tanto, bajo ningún punto de vista puede ni debe suponerse que saber el número de familias homoparentales daña o podría perjudicar algún derecho de alguien. Solo el prejuicio permite llegar a esas conclusiones. Mientras más hijos/as de familias homoparentales sepan que hay otros/as que también son hijos/as de parejas del mismo sexo, más libres, seguros y felices se sentirán.

Lo anterior evidencia que, a pesar de los avances existentes en la materia, la sociedad chilena aún requiere preparación y educación para lograr la apertura necesaria tanto de las instituciones como de las personas que conforman la sociedad, para comprender la diversidad familiar que existe.

En 2023, post legislación del matrimonio igualitario, la empresa de investigación de mercados Ipsos lanzó su informe "Orgullo LGBT+2023", donde encuestó a más de 22.500 personas en 30 países, para conocer diversos aspectos y tendencias sobre la comunidad LGBTIQA+ en Chile y el mundo. Sus resultados expresaron que un 66% de las y los chilenos cree que las parejas del mismo sexo son tan capaces como cualquier otra de criar exitosamente a un menor de edad, superando levemente el promedio global (65%). Esta encuesta también evidenció que las personas pertenecientes a la Generación Z son las que se muestran más a favor de esta idea

con un 69% y las que menos aprobación le dan son los Baby Boomer con 62% (Ipsos, 2023). Estos datos muestran un cambio significativo en la conciencia social y cultural, respecto de la crianza y la conformación familiar, que avanza con el tiempo y las generaciones.

Así como ocurre en otras latitudes, los hogares chilenos han cambiado su composición externa e interna, viéndose reducidos tanto los hogares nucleares como la cantidad de personas que los conforman (González et al., 2024). A su vez, en cuanto a la natalidad, los resultados del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) durante el año 2025 arrojan una tasa de natalidad con disminución de la mitad respecto a la que había hace 30 años atrás. Mostrando una clara tendencia actual hacia la conformación de hogares más pequeños.

En concordancia a los objetivos de la investigación social en curso, basada en las experiencias de quienes conforman estas uniones familiares, se identifica preliminarmente que el apoyo social es un factor fundamental en los procesos de crianza inicial y desarrollo de las estructuras familiares. Para Ríos y Pérez (2020), en el caso de las familias homoparentales, el acceso y calidad del apoyo social puede verse restringido por estereotipos, prejuicios y normativas sociales que aún responden a esquemas heteronormativos. Los mismos autores señalan que el apoyo social que perciben las diversas familias durante su trayectoria de vida impacta decisivamente en la estabilidad al generar vínculos, en el bienestar emocional y la manera en que se ejerce la parentalidad. Este respaldo no solo surge en el ámbito familiar, sino también proviene de organizaciones e instituciones que facilitan los procesos de adopción, aún limitadas en la esfera pública nacional.

La revisión bibliográfica permite constatar que las familias se encuentran en constante transformación, reflejando los cambios de cada época social, cultural y política. Por ello, para obtener una comprensión completa de estas experiencias de adaptación, es fundamental emplear un marco teórico que visibilice los obstáculos que se presenten y consideren los recursos, las estrategias y las habilidades que las familias, en este caso, las familias homoparentales generan para superar las

dificultades y poder avanzar. El estudio utiliza como marco teórico el modelo circumplejo de David Olson y la teoría de la resiliencia familiar de Froma Walsh, ya que ambas plantean formas de comprender el funcionamiento familiar, desde los procesos de cohesión, adaptabilidad, flexibilidad, comunicación y resiliencia, además de cómo éstos se viven, enfrentan y adaptan para formar su propia constitución familiar.

Las y los trabajadores sociales tienen un papel importante en la intervención en los procesos de adopción, tanto en la evaluación previa y preparación, como en el acompañamiento a las familias que adoptan. Por ello, la formación disciplinar ética y profesional, tiene la responsabilidad de favorecer el reconocimiento de las diversidades familiares, la igualdad en el acceso a derechos y el bienestar de niños y adolescentes, adoptando un enfoque que priorice la protección integral (Cortés Santander, 2019).

Conclusiones

Para finalizar, lo que motiva al equipo investigador es el estudio de las diversidades familiares, hasta ahora no consideradas en la producción de conocimientos por la investigación social chilena. Esta falta de antecedentes de las familias homoparentales adoptivas es aquello que conduce al equipo a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias de adaptación social que viven las familias homoparentales durante la etapa de crianza inicial de hijos e hijas adoptivos? Lo anterior, desde la mirada de padres de familias con esta constitución que residan en el territorio nacional.

Respecto de lo metodológico, este estudio se orientará al análisis de experiencias que serán relatadas por medio de entrevistas a padres adoptivos de familias homoparentales, desde un enfoque cualitativo. Busca continuar la línea de estudios que invalidan los prejuicios de daño de ser criados por dos papás o dos mamás al evidenciar que la crianza de niños y adolescentes, realizada por diferentes familias,

no genera consecuencias negativas a causa de la orientación sexual de sus padres, ni por la ausencia de uno de ellos.

A través de lo anterior, se busca generar investigaciones de esta temática aún emergente en Chile, específicamente desde el Trabajo Social, ya que es un ámbito de estudio no explorado desde la disciplina, al ser uno de los países de latinoamérica que más tardíamente otorga reconocimiento oficial a la adopción homoparental, no por la inexistencia de estas familias, sino por la invisibilización legal en que vivían.

Referencias

Cooperativa.cl. (2024, 27 de diciembre). Cerca de 4.500 parejas se han casado en dos años de matrimonio igualitario. *Cooperativa.cl*. https://cooperativa.cl/noticias/sociedad/minorias-sexuales/cerca-de-4-500-parejas-se-han-casado-en-dos-anos-de-matrimonio-igualitario/2024-03-10/182431.html

Cooperativa.cl. (2025, 28 de febrero). Tasa de natalidad en Chile disminuyó a la mitad en 30 años. *Cooperativa.cl*. https://cooperativa.cl/noticias/pais/poblacion/tasa-de-natalidad-en-chile-disminuyo-a-la-mitad-en-30-anos/2025-02-28/175525.html

Espinosa, C. (2024, 11 de octubre). ¿Qué países latinoamericanos permiten la adopción inclusiva? *Statista*. https://es.statista.com/grafico/33231/adopcion-parejas-del-mismo-sexo-america-latina/

González, R. (2024, 20 de julio). «Chile cambió»: La transformación en los hogares. *CIPER Chile*. https://www.ciperchile.cl/2024/06/25/chile-cambio-la-transformacion-en-los-hogares/

Ipsos. (2023, 27 de junio). 66% en Chile cree que las parejas del mismo sexo son tan capaces como cualquier otra de criar correctamente a un menor de

edad. https://www.ipsos.com/es-cl/66-en-chile-cree-que-las-parejas-del-mismo-sexo-son-tan-capaces-como-cualquier-otra-de-criar

Ipsos. (2023). *Orgullo LGBT+ 2023: Una encuesta de Ipsos Global Advisor en 30 países*. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-06/Ipsos%20LGBT%2B%20Pride%202023%20Global%20Survey%20Report_ESP_Chile.pdf

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (s. f.). *Resumen y cronología de la historia del matrimonio igualitario en Chile*. https://www.movilh.cl/matrimonioigualitario/cronologia/

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2024, 18 de enero). Registro Civil se niega a transparentar estadísticas sobre las familias homoparentales en Chile. https://www.movilh.cl/registro-civil-se-niega-a-aportar-estadisticas-sobre-las-familias-homoparentales-en-chile/

Salvo, I. (2025). *Pasado, presente y futuro de la adopción en Chile: Hacia un enfoque centrado en los derechos de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/12426/file/Adopcio%CC%81n%20en%20Chile_W

Universidad de los Andes. (2019, 19 de julio). *Tres claves sobre los cambios de la familia en Chile*. https://www.uandes.cl/noticias/tres-claves-sobre-los-cambios-de-la-familia-en-chile/

Eje temático 10
Desigualdades, trabajo y organización social de los cuidados.

La educación y las tareas de cuidado ¿cómo repercutió la pandemia?

Jaquelina Gabriela Torrico
jaquitorrico97@gmail.com
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: pandemia, educación, cuidado,reproducción.

Objetivos y encuadre

Introducción

El presente resumen ampliado se enmarca en mi beca de posgrado correspondiente a la Maestría en Trabajo Social (UNLP). Al respecto, el objetivo de mi investigación se refiere a analizar desde la perspectiva de derechos los cambios y continuidades en las estrategias de intervención del Trabajo Social en relación con los efectos de la pandemia en escuelas primarias públicas del partido de Magdalena (período 2019-2023).

Es en este sentido que nos preguntamos entonces ¿cómo se relacionan las estrategias de intervención del Trabajo Social en el campo educativo con las tareas

del cuidado y reproducción? Partimos de reconocer que, en el contexto de pandemia, las prácticas del cuidado se pusieron en evidencia de manera notable, generando una mayor exigencia y carga de trabajo a las mujeres en especial en el cuidado de les niñes. En esto influyó además sustancialmente el tener cerrada una institución tan central y esencial para las infancias, como es la escuela.

Como ya sabemos, la pandemia ha sido un acontecimiento histórico mundial reciente y altamente disruptivo, que ha dejado marcas imborrables en la sociedad, pero, además, podría decirse que sus efectos han sido ocultados. Mientras íbamos transitando ese contexto, varies autores se hacían la pregunta referida a la postpandemia; sin embargo, hoy en día, apenas tres años después casi nadie se refiere al respecto, como si nunca hubiera sucedido. De allí mis intenciones de volver a poner estos debates sobre la mesa considerando que sus efectos no cesan de actuar.

Por consiguiente, en esta ponencia proponemos reflexionar acerca de qué entendemos por el término cuidado, continuando con la relevancia y las implicancias que tuvo el mismo en el contexto de pandemia y en vinculación con el trabajo social inserto en el ámbito educativo, finalizando con algunas conclusiones preliminares referidas a todo lo que se desarrolló previamente.

Desarrollo

¿Qué es el cuidado?

En el transcurso de mi investigación, una dimensión que cobra relevancia en torno a la experiencia de la pandemia refiere a las tareas de cuidado. En este contexto, se puede identificar que se han publicado diversos escritos por distintes autores en vinculación a la temática mencionada, entre ellos Cruz y López (2020); Lenguita (2020); Duré (2020); entre otres.

Pero ¿a qué nos referimos con el término cuidado? Siguiendo los aportes de De Ieso (2015), la noción del cuidado nos permite identificar y describir las prácticas sociales encaminadas a asegurar la supervivencia básica de las personas a lo largo de la vida, las cuales han sido ignoradas y omitidas por parte del pensamiento hegemónico, bajo la "naturalización" del rol de las mujeres y tareas que nacen desde el "amor"; produciendo de esta forma, una materialización de las desigualdades y las diferencias.

Asimismo, como recupera Polanco (2019), las "relaciones sociales de dominación conjugadas con las relaciones de explotación capitalistas, derivan en una división del trabajo no solo social [...], sino también sexual. A las mujeres se nos asignan las tareas vinculadas a la reproducción de la fuerza de trabajo que no son pagas". Históricamente, el trabajo doméstico no ha sido reconocido como un verdadero trabajo; básicamente por las concepciones de género, que adjudican las labores de atención y cuidado humano en la esfera privada a las mujeres como su función "natural" y como "expresiones de amor".

Por ello, me interesa partir de considerar que la cuestión del cuidado abarca una multiplicidad de dimensiones, —materiales, morales, afectivas, sociales, demográficas, políticas y/o culturales—. También considerar que cualquier tipo de cuidado implica un trabajo: "cuando se habla de cuidados en realidad se está hablando de una gran cantidad de trabajo, un trabajo que puede ser o no realizado, un trabajo contingente, que participa directamente en el mantenimiento o la preservación de la vida del otro, de asistir a sus necesidades básicas o en promover su autonomía" (Molinier, 2005, p. 299; en Palomo, 2008).

Las características del cuidado no son recientes, sino que son procesos que se fueron naturalizando a lo largo de la historia; no obstante, comienzan a ser cuestionadas gracias a la crítica que el feminismo empezó a realizar al pensamiento económico en la década del sesenta. Coincido con Esquivel, Jelin y Faur (2012), quienes plantean que "...la familia es la institución social central a cargo del cuidado de las personas

dependientes. [...] En los hogares familiares existe una división del trabajo por el cual el cuidado es visto como tarea 'natural' de las mujeres" (2012, pp. 21-22).

En este sentido, debemos tener presente que el trabajo de cuidado es la principal actividad contribuyente a la producción y reproducción de la sociedad, que generalmente no es reconocido. Este trabajo es el que permite que el mundo se mueva, pero también puede detenerlo. Es en este sentido que debemos reconocer, no sólo en cuanto remuneración, sino socialmente la importancia de estas actividades que son llevadas a cabo mayoritariamente por mujeres.

Como mencionamos, en términos de género, queda expuesto que los cuidados colectivos están atribuidos y recaen específicamente sobre las mujeres. Si bien esto no es una novedad, porque es una de las dimensiones sobre las que funciona y se reproduce el sistema capitalista; la pandemia ha llegado para problematizar y poner en evidencia esta invisibilidad que se da sobre los cuidados colectivos. Es en este sentido que nos preguntamos...

¿Qué implicancias tuvo el cuidado en el contexto de pandemia en el ámbito educativo? ¿Qué sucede con les orientadores sociales?

Son las tareas de cuidados las que se encuentran totalmente naturalizadas como propias de las mujeres y disidencias; si bien como dicen Gago y Cavallero (2020) -y como mencionamos anteriormente- desde el feminismo se vienen problematizando y politizando esos cuidados colectivos; es gracias a ello que hoy podemos estar hablando de esto, porque la pandemia ha dejado ver de manera mucho más clara los hilos que mueve el neoliberalismo, que se vuelve cada vez más salvaje, extractivista, patriarcal.

Es aquí donde se visibiliza la realidad de las mujeres y el trabajo productivo y reproductivo no reconocido que realizan, sostén fundamental para la fuerza de trabajo y para el desarrollo de la vida social en general.

Si bien la pandemia ha atravesado a toda la población mundial, sin distinción de clase, ha repercutido en los diferentes ámbitos de distinta manera. Estos planteos resultan muy fértiles para comprender la profesión del Trabajo Social, en este marco el de Orientadora Social en el ámbito educativo dentro de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), siendo el trabajo social es considerado una profesión feminizada debido a su histórica asociación con roles de cuidado y asistencia.

Comprendemos el Trabajo Social en términos de Cavalleri y López (2009) "como parte y expresión del desarrollo de las relaciones sociales capitalistas, marco en el cual la profesión como tal se hace socialmente necesaria". Así, para las autoras el Trabajo Social se inscribe en la división social y técnica del trabajo, siendo partícipe del proceso histórico, ya que el mismo adquiere sentido en el entramado de las relaciones sociales más amplias, teniendo que ser analizada y abordada desde la sociedad en la cual se inserta y expresa.

Es en este marco y este contexto (pandemia) que surgen diversas estrategias de intervención en el ámbito educativo, como por ejemplo la Guía de actuación para los cuidados integrales, la cual brinda orientaciones dirigidas a les integrantes de los EOE, siendo que les mismos poseen un lugar de referencia, de confianza con la comunidad, por lo que no debían dejar de intervenir a pesar del contexto. En lo que respecta al nivel Primario, los EOE se enfocaron - entre otras cuestiones - en la comunicación con aquellas familias de estudiantes que comenzaban primer año del nivel, para recabar información que permitiera intervenir sobre situaciones de padecimiento subjetivo y vulneración de derechos.

También emergió en el 2020 el Programa Institucional "Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan" impulsado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) con el objetivo central de proponer líneas de trabajo tendientes a facilitar la organización de la tarea de las estructuras territoriales en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

En relación con ello, se da también el surgimiento de los EFTEE (Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia) que emergió como mesa de ayuda para acompañar a docentes que se encontraban atravezando situaciones de emergencia. Este equipo tuvo la responsabilidad de generar estrategias de acompañamiento para aquellas instituciones que no contaban con EOE, como así también acompañando a aquellos EOE que lo requieran.

Conclusiones

Si bien les Orientadores Social intervinieron en el marco de los EOE en este contexto de pandemia, con respecto al cuidado y el acompañamiento, podemos preguntarnos. ¿Cómo atravesaron estes profesionales las tareas de cuidado?

Así como menciona Rosemberg (2020), desde la Revolución Industrial, el espacio hogareño, el laboral y el escolar se fueron divorciando de a poco. Pero en este contexto de pandemia, de repente, se vieron nuevamente solapados en todo el mundo.

Teniendo presente que el trabajo social es una profesión como ya mencionamos, ampliamente feminizada, podemos identificar una doble carga: el trabajo remunerado y el aumento de las responsabilidades de cuidado en el hogar. Por el hecho de ser mujeres, quienes se dedican a estas tareas, y a su vez continuar con sus espacios de trabajo desde sus casas en torno a la reproducción social y sexual, generando un impacto diferencial en nosotras respecto de los varones. No sólo se debía continuar trabajando desde los hogares, sino que las tareas de cuidado pasaron a ser las 24 horas de los 7 días de la semana, evidenciando un considerable incremento de trabajo durante el ASPO. Así lo evidencia una encuesta realizada por el Ministerio de Educación (2020), donde puede advertir que en este contexto un 36% de les docentes tuvo inconvenientes para compatibilizar las tareas laborales con las domésticas o de cuidado.

Es por ello por lo que, quiero marcar que, si bien no es un eje transversal en mi investigación, pretendo aquí recuperar la importancia de analizar estas inequidades preexistentes y reforzadas con el contexto de pandemia en torno a la cuestión del cuidado. No podemos fingir que nada sucedió y retroceder a cómo era antes de la pandemia. Analizar estas inequidades es fundamental para comprender cómo las crisis afectan de manera diferenciada a distintos sectores de la población y para diseñar políticas públicas que promuevan una distribución más equitativa del cuidado. Debemos tomar estas experiencias buscando mejorar la equidad, ya que como propone Pauli (2020) es necesaria una mirada hacia atrás para pensar el futuro.

Referencias

Cavalleri, M. S. y López, X. (2009). Debate contemporáneo y proyectos profesionales en el Trabajo Social. En G. Parra (Org.), *El debate contemporáneo en el Trabajo Social argentino*. Ediciones Cooperativas/UNLu.

Cruz, V. y López, N. (2020). El cuidado en tiempos de pandemia: Algunas notas en clave de derecho. *Portal Entredichos*. http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/08/el-cuidado-en-tiempos-de-pandemia-algunas-notas-en-clave-de-derecho/

De Ieso, L. (2016). Prácticas del cuidar en entramados familiares: Aportes desde un análisis situado en un núcleo urbano segregado del Gran Buenos Aires. *Debate Público, 10*(5). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2020). *Comunicación N.º 2: Programa institucional de intervención de las estructuras territoriales "Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan"*. Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2020). *Comunicación N.º 3: Guía de actuación para los cuidados integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de coronavirus*. Dirección General de Cultura y Educación.

Duré, E. (2020). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados? Reflexiones en torno a una idea en tensión. *Portal Entredichos*. http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/06/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-cuidados-reflexiones-en-torno-a-una-idea-en-tension/

Esquivel, V., Faur, L. y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: Familia, mercado y Estado. En V. Esquivel, L. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.

Gago, V. y Cavallero, L. (2020). *Crack Up! Feminismo, pandemia y después*. CADTM. https://www.cadtm.org/Crack-Up-Feminismo-pandemia-y-despues

Lenguita, P. (2020). Feminismo en tiempos de cuarentena: Reclusión y cuidados. *Nación Trabajadora*. https://lanaciontrabajadora.com/ensayo/feminismo-y-pandemia/

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica

Palomo, M. T. (2008). Los cuidados y las mujeres en las familias. *Política y Sociedad, 45*(2), 29–47. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808230029A

Pauli, M. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina: Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. *Clio & Asociados, (31)*, 21–36. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13795/pr.13795.pdf

Polanco, N. (2019). El feminismo como lente privilegiada para el análisis crítico del ejercicio profesional, de las políticas públicas y de las prácticas cotidianas. En *Trabajo Social y feminismos: Perspectivas y estrategias en debate*. Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Rosemberg, [inicial no proporcionada]. (2020, 11 de septiembre). Maestras del rebusque. *Revista Crisis*. https://revistacrisis.com.ar/notas/maestras-del-rebusque

I CONGRESO LATINOAMERICANO

Universidad Pública
y ***feminismos***
contemporáneos

EJE | **11**

Corporalidades, identidades y afectos

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I CONGRESO LATINOAMERICANO
Universidad Pública y feminismos contemporáneos

120 años de la UNLP 1905-2025 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

Repertorios afectivos e intervenciones profesionales: algunas reflexiones desde el Trabajo Social

Agustina Favero Avico
agustinafavero@gmail.com
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Trabajo Social, acompañamientos institucionales, afectos, emociones.

Objetivos y encuadre

Los escenarios actuales de intervención profesional del Trabajo Social se inscriben de manera situada en nuestros territorios, en un proceso global de avasallamiento de los consensos de la democracia que se acopla a la economización de la vida por la racionalidad neoliberal que dinamita la experiencia de lo común; así como a la reactualización de las violencias del capitalismo contemporáneo, rearticulando incesantemente las desigualdades de raza, sexo, género, edad y clase. En ese marco, el triunfo de los afectos de aquella racionalidad resulta cotidiano y no escandaloso (Brown, 2015), y se evidencia en dos vectores de su política afectiva: la insensibilidad

social frente al dolor y el regodeo en el dolor ajeno. Sin embargo, la afectividad, si bien puede poner el acento en lógicas individualistas y meritocráticas para alcanzar la felicidad (Ahmed, 2019), también puede construir sentidos colectivos de comunidad, tal como nos han demostrado las luchas feministas a lo largo de la historia.

Estas discusiones resultan convocantes para reflexionar sobre lo afectivo, lo sensorial y lo emocional como dimensiones sutiles de la intervención profesional del Trabajo Social (Favero Avico, 2022) y desde allí se repone la pregunta acerca de cuál es el rol de los afectos-pasiones-emociones en las tramas interventivas. Desde estas consideraciones, en el presente trabajo compartiré algunas reflexiones que vengo construyendo desde mi investigación doctoral vinculadas a experiencias de intervención del Trabajo Social en el marco de acompañamientos institucionales, indagando especialmente acerca de los actos políticos afectivos que en ellas se habitan, asumiendo que toda experiencia profesional supone modos de afectar y ser afectades.

En primer lugar, presentaré sucintamente algunas notas teórico-epistemológicas para luego detenerme en los análisis que vengo construyendo desde mi investigación, considerando resonancias y los componentes afectivos que aparecen en los habitares interventivos. Finalmente, compartiré algunas reflexiones que invitan a seguir la pregunta política por cómo habitamos la dimensión afectiva en el Trabajos Social.

Desarrollo

Algunas notas teórico-epistemológicas

Los afectos, las emociones y los sentimientos en el Trabajo Social han sido objeto de preocupación de larga data. Haciendo un breve gesto genealógico, considero que el Trabajo Social como profesión altamente feminizada es parte de la división sexual del trabajo. Canela Gavrila (2016) sobre los inicios de la carrera de Trabajo Social en la

UNLP durante la primera mitad del siglo pasado en el marco de los procesos de industrialización y urbanización capitalista, nos dice que las visitadoras de higiene se constituyeron en relevantes agentes que buscando garantizar la reproducción ideológica del orden imperante de época, transmitiendo al interior de los sectores populares "valores y conocimientos que favorecieron la reducción de los costos para la intervención en la cuestión social" (Gavrila, 2016, p. 46).

A pesar de las rupturas teóricas, epistemológicas y políticas en torno a los sentidos y horizontes profesionales, es posible reconocer en la actualidad aquellas características atribuidas a una profesión feminizada que persisten, fundamentalmente los mandatos sobre la amorosidad femenina (afecto) y la neutralidad valorativa (razón), que reeditan la expulsión de la emocionalidad en la construcción de conocimientos y parecerían performar ciertos perfiles de la intervención social.

Los aportes de las epistemologías feministas y queer nos remiten a los estudios de los afectos, que han adquirido notoriedad en los últimos años del siglo pasado al interior de las Ciencias Sociales (Solana, 2020). Este "giro" hacia lo afectivo estudia el rol de las emociones y los afectos para pensar la vida social y política, por cuanto durante mucho tiempo, las emociones fueron analizadas/explicadas centralmente como procesos privados e internos. En "La política cultural de las emociones" (2015) Sara Ahmed nos propone pensar que los afectos no se poseen, sino que son objetos que circulan y se entrelazan: hay una economía de circulación de las emociones. Ahmed afirma que las emociones no son "de" las personas, sino que son una relación social.

Estos aportes invitan a preguntarnos sobre la afectividad y las emociones puestas en acto, en donde los afectos "son definidos como fuerzas o intensidades corporales que se producen por fuera, debajo o independientemente de las matrices sociales y discursivas que articulan y dan sentido a las emociones" (Solana 2021, p. 152).

Considero que las intervenciones del Trabajo Social incluyen distintas

configuraciones afectivas, siguiendo la idea de que se trata de un proceso de construcción colectiva (Rozas Pagaza, 2002) que se despliega a partir del vínculo que se establece entre profesionales y sujetos, desde el momento en que, a partir de una inserción profesional, identificamos problemas, objetivos de trabajo y horizontes ético-políticos. Estos debates contribuyen a resignificar la sentimentalidad en la disciplina, y tal como advierte Macón (2021), para problematizar aquello que fuera naturalizado, promover la agencia necesaria orientada a procesos de contrapoder, claves para impugnar los modos de constitución de la subordinación.

Particularmente, en la investigación doctoral, la dimensión afectiva tiene una relevancia preponderante, en tanto desde los aportes del giro afectivo como parte de la perspectiva teórico-epistemológica que la sostiene, creo que no hay escisión entre la política y los afectos. Reconociendo en la economía política de los afectos, la trama de la gubernamentalidad neoliberal, la indagación sigue la inquietud por los modos por los que circulan los discursos sobre ciertos afectos histórico-políticos, cuál es el lugar de los afectos y las emociones en las intervenciones profesionales, en las políticas sociales y la construcción de subjetividades (Campana Alabarce, 2018) y cuáles son las disputas y posibilidades de la subversión frente a esta matriz de dominación.

Reflexiones desde itinerarios de investigación

Particularmente la investigación tiene por objeto el análisis de las experiencias de intervención del Trabajo Social que acontecen en el marco de programas de inclusión social argentinos dirigidos a jóvenes que residen en dispositivos de cuidado institucional a partir de la disposición de medidas de protección de derechos. A través de estos programas -nacionales y provinciales-, las demandas hacia la profesión del Trabajo Social se traducen en intervenciones orientadas en torno a propiciar las condiciones para una vida “autónoma e independiente” y se refieren al trabajo vinculado a las trayectorias de vida de jóvenes y su medio familiar/comunitario, asumiendo la tarea de acompañamiento y supervisión de los procesos de egreso que los programas pretenden llevar adelante.

Sobre la cuestión metodológica, la pesquisa es de tipo cualitativa (Archenti, et.al, 2007) en las que se conjugan estrategias cualitativas y cuantitativas. Este tipo de investigación permite identificar las tramas, prácticas y sentidos presentes en los procesos interventivos y a su vez propiciar un proceso de reflexividad con les colegas sobre dichas cuestiones, posibilitando la coproducción de conocimientos y fundamentalmente la condición dialógica de la producción de sentidos desde la horizontalidad como perspectiva metodológica (Cornejo y Rufer, 2020).

Como parte de los hallazgos, es posible cartografiar desde el trabajo de campo, un repertorio afectivo que permite dudar del signo conservador y reproductor del orden establecido que ha caracterizado a la disciplina, no sin tensiones, contradicciones propias de un orden afectivo-cis heteropatriarcal. Repertorios que se construyeron desde las recurrencias en los relatos de les trabajadores sociales entrevistades: el dolor, la angustia, la esperanza, la indignación y la frustración, por ejemplo; repetición de determinados afectos que, al reiterarse, forman parte de la historia de nuestro colectivo desde un oído feminista (Ahmed, 2019, 2022).

Frente al actual empobrecimiento sistemático de nuestros mundos materiales simbólicos subjetivos y afectivos, en el análisis particular de las experiencias profesionales es posible observar que se tejen sensibilidades que involucran afectivamente a profesionales y sujetes de la intervención. Si bien la búsqueda del fortalecimiento de los lazos sociales y la responsabilización afectiva a partir de prácticas amorosas, de cuidado y empatía, no es novedosa en Trabajo Social, fue posible recuperar desde la investigación la potencia del recurso epistémico del amor (Solana, 2024), un modo de conocimiento posible para dar cuenta de las condiciones políticas, sociales y económicas que configuran la materialidad y subjetividad de los lazos que se establecen con les jóvenes en los habitares interventivos. En las narrativas, algunes entrevistades siguen considerando que este modo de afectación obstaculiza intervenciones y posiciones; otres, por el contrario, asocian a la empatía y el mirar con ternura, como fundamentos de los derechos humanos y condición para el reconocimiento en contra de esa des-afección propuesta por el orden cis

heteropatriarcal. Disputas frente a los mandatos disciplinares sobre la amorosidad, ya no como atributo femenino ligado al sacrificio (Abadi, 2018; Losiggio, 2022), sino como ética feminista (Gilligan, 2013; Solana, 2024).

Las condiciones en las que se despliega el ejercicio profesional son significadas por les profesionales como el fundamento de otros repertorios afectivos, como aflicciones y malestares que producen afectos ligados al dolor, la angustia y la frustración, que circulan recurrentemente en las experiencias del Trabajo Social, habilitan performances y modos de intervención disruptivos, algunas veces. Se observa, asimismo, cómo las emociones asociadas al asco y el desprecio se conforman como un conjunto de ideas e impresiones duraderas, que se expresan en discursos políticos, con una potente capacidad productiva.

Frente a las preguntas en torno a cuáles son los afectos y emociones que se imponen en la intervención profesional, hay cuestiones que trazan un camino, que aparecen recurrentemente en los relatos y merecen atención: la angustia frente a escenas de dolor, la desilusión en torno a la promesa de inclusión, la bronca acerca de las condiciones laborales y la frustración sobre las formas en que opera el Sistemas de Protección tendiente a la integralidad en tanto políticas de cuidado; son un síntoma de problemáticas, de omisiones por parte de la política institucional. Por más que se manifiestan individualmente como un afecto o emoción, considero que tienen que ver con una circulación de esos afectos a nivel colectivo.

Desde la advertencia de que algunos modos de apelar al amor y la esperanza son problemáticos políticamente; no interesa la reivindicación de estos afectos y su ligazón con contenidos políticos predeterminados, sino que deben ser siempre estudiados, atendiendo a su contingencia, singularidad de su circulación y sentidos atribuidos (Solana, 2024).

Desde esta tesitura, sostengo que el acompañamiento en Trabajo Social es un acto político afectivo. Las temporalidades diversas que atraviesan nuestras intervenciones, la mirada al futuro y, por lo tanto, al pasado y al presente, promueven

la construcción colectiva que se sostiene en las experiencias interventivas desde la disponibilidad, la hospitalidad y la apertura al acontecimiento. Ello permite recuperar a la esperanza como un afecto ligado al porvenir –en sentido derridiano– siempre abierto e incierto.

Las lecturas desde la clave afectiva me permitieron analizar y poner en relación fragmentos de las narrativas profesionales –e institucionales– que habitualmente se analizan por separado. Lejos de posiciones esencialistas, la dimensión política de los afectos en Trabajo Social precisa ser reconocida, problematizada, debatida. Muchos de los interrogantes compartidos no están orientados a respuestas que se clausuren en el análisis, pero ofrecen apoyos para su estribo, para su sostén.

Conclusiones

Los aportes desde los feminismos críticos y los estudios queers nos dicen que la transformación social conlleva, por añadidura, una transformación afectiva. Sin dudas, no cualquier emoción vale la pena, pero si es admitida en el orden de la esfera pública, en el orden de la discusión política desde el Trabajo Social, tenemos mucho para decir, porque finalmente siempre fuimos conscientes del dolor existente en el orden de la demanda social, de la vulneración. La potencia de agenciamiento desde lo terrible y desde el desencanto, poder tramitar intersubjetivamente lo que vivimos, aquello vital y visceralmente vivido, es posible si se une a nuestras convicciones y los proyectos ético-políticos que suponen. Aparece, entonces, la posibilidad de construir futuros posibles, desde los deseos colectivos que direccionan y generan agenciamiento. Comparto en ese sentido, que es urgente introducir la sensibilidad epistémica y comprender a la dimensión afectiva en su cabalidad política en el Trabajo Social.

Referencias

Abadi, F. (2018). *El sacrificio de Narciso*. Hecho Atómico Ediciones.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra Editora.

Campana Alabarce, M. (2018). La asistencia social como derecho: Integración y precariedad. *Escenarios*, (27). Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/issue/view/573

Danel, P. (2018). *Trabajo Social y discapacidad: Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Fundación La Hendija.

Favero Avico, A. (2022). Producción de afectos y habitares profesionales: Experiencias de intervención en relación con trayectorias juveniles. En *XXIII Seminario de ALAEITS*. Montevideo.

Rozas Pagaza, M. (2002). *La intervención profesional en relación con la cuestión social: El caso del Trabajo Social*. Espacio.

Solana, M. (2020). Afectos y emociones: ¿Una distinción útil? *Diferencia(s)*, (10), 29–40.

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

Educación Física, aportes para la inclusión de identidades transgénero, intersexual y no binarias en los deportes.

Lorena Irene Berdula
berduladt@gmail.com berdudt@gmail.com
Departamento de Educación Física
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Educación Física, deportes, corporalidades trans e intersexuales, (contra)hormonización.

Objetivos y encuadre

La competencia deportiva se ha organizado desde su origen desde un paradigma sexista, binario, relacional procedente del par complementario sexo-género, el cual la Educación Física hizo eco binarizando la motricidad y expresándola en sus prácticas profesionales. Reproduciendo prejuicios y estereotipos (hetero) normativos de lógica biologicista que son exclusivos y excluyentes para la participación de atletas, deportistas y en particular futbolistas transgénero, intersexuales y no binaries.

El presente trabajo interpela el paradigma biologicista, en tanto medición de testosterona, tiempo de transición y competencia según deporte individual o grupal, para deconstruir el binarismo sexo-género normativo y contemplar las corporalidades e identidades transgénero, intersexuales y no binarias en las competencias deportivas en Argentina.

Desde una Educación Física humanista y promoviendo los Derechos Humanos, junto a diferentes leyes y normativas, proponemos reflexionar sobre las prácticas competitivas que resguarden la identidad, salud mental y disfrute del deporte para todes les deportista y atletas trasgéneros, intersexuales y no binaries.

¿Será que los niveles de testosterona son la única variable de mensurar el binomio sexo-género en los deportes? ¿Sabemos cuánto de desventaja supone la contra hormonización u hormonización cruzada en atletas y deportistas trans e intersexuales? ¿Sabemos cuánto tenemos de nivel de testosterona en sangre esperable para nuestro sexo y edad? Pero si pretenden mensurar esta relación en identidades trans. Propongo posibles respuestas.

Desarrollo

Cuerpos que incomodan, corporalidades y corporeidades que importan

Durante casi la última década, surge la pregunta sobre la competencia de identidades trans e intersexuales a nivel internacional. Desde hace unos 5 años tuve consultas sobre la participación de identidades transgéneros en los deportes a nivel nacional, estos eventos provocan la necesidad de dar respuesta, urgente, a dichas demandas, que como profesora en Educación Física creo necesario poner en discusión, interpelar y dar inicio a un breve aporte que hace a rodar la pelota, permítanme el eufemismo.

Parafraseando a Judith Butler en uno de sus títulos del libro *Cuerpos que importan* es inevitable razonar contrariamente con un texto de *Infancias desobedientes, cuerpos*

que incomodan producido por Asociación Civil Infancias Libres, ACIL, coordinado por Gabriela Mansilla, mamá de Luana la primera niña trans con DNI del Mundo.

El primer libro seleccionado, Butler describe los estereotipos de género sobre cómo actuar (la performance-performatividad) ser varón y ser mujer desde el género como construcción social, donde pone en evidencia la invisibilidad o abyecto que es lo otro en tanto diferente, diverso y disidente. Es performativo en tanto "práctica reiterativa y referencial en donde el discurso produce los efectos de aquello que nombra", Butler, 2002. Esta potencia simbólica discursiva nos interpela en lo que decimos y hacemos, en tanto práctica profesional, pero retomando sus ideas lo interesante es cuando relata que "el lenguaje construye sentidos y materializa los cuerpos", nace aquí la idea de giro trópico que invita a subvertir el poder de reproducción binaria de los géneros y se resignifica positivamente por reconocimiento social que se convierte en resistencia y resignificación social y política, la cual incomoda porque se visibiliza ese otro excluido, en términos de la filosofía.

Mientras que, en el texto de Mansilla, da cuenta sobre las infancias desobedientes que tienen voz; esos cuerpos desobedientes que salen de la norma binaria impuesta y aceptada.

> Las niñeces y adolescencias travestis-trans dentro de los espacios educativos resisten, ¿no debería ser un espacio de contención? No se puede ir a resistir es inhumano. Pensar en una educación inclusiva, es muy contradictorio porque si hay que proponer la inclusión, significa que antes no se trabajó el respeto. Si hoy se piensa en incluir es porque se ha parido excluyendo (Mansilla, 2017).

Si seguimos pensando que las personas adultas son las que poseen el saber, jamás podremos empatizar y proteger a les niñes, mucho menos adelantarnos para evitar su sufrimiento" (Mansilla, 2020, p. 60). Léase adultocentrismo.

Retomando a la autora Mansilla y a la identidad que se construye desde la Educación Física por medio de la motricidad, corporalidad e identidad para la disponibilidad corporal y motriz, que son constitutivas y al mismo tiempo constituyentes de las

propias identidades, “La identidad no se puede apagar en ningún ser humano. El respeto sobre todo y la libertad es un derecho que es obligación respetar. No se puede encerrar el sentir de una persona mucho tiempo pues en algún momento explota y nada lo detiene” (Mansilla, 2016, p. 231).

Luego de estos relatos tan sentidos, es inevitable pensar la ventaja que nos da la pertenencia a una corporalidad cis género, más allá de nuestra orientación sexual y la propia interseccionalidad que habitamos en lo cotidiano.

Esa misma ventaja que se convierte en privilegio para quienes son cis, hetero y hegemónicamente normados. Nos invita a pensar que el género de forma análoga junto a la sexualidad y sus lógicas asociadas se fueron alejando de las instintivas.

Pasaremos de cuerpos inteligibles, natural, aceptado, heterosexual, normalizado, anómalo, raro, abyecto, monstruoso, estereotipados, estigmatizados, patologizados, insultados, desde la regulación discursiva que impone esa fuerza performativa que autoriza a reproducir la actuación del género (en singular) justificando que el poder actúa en forma de discurso como lenguaje que se legitima por la fuerza de la convención social. A sociedades empáticas que aceptan y promueven la posibilidad de sexualidades diversas que se resignifican positivamente por reconocimiento social que se convierte en resistencia y resignificación cultural y política que promueve la visibilidad para un nuevo orden de valores, aceptando la deconstrucción como un proceso constante y dinámico donde la identidad queda siempre abierta.

Educación Física, volver a la humanizar los deportes desde las normativas y leyes

Lo que para algunos es inherente del existir,
para elles es una constante
lucha de conquistas.
ACIL

Es insoslayable no pensar los posibles y concretos aportes de la Educación Física al deporte en todas sus dimensiones y niveles (recreativos, barriales, extensión, profesional, competitivo, etc.), los deportes se constituyen desde los saberes populares que se transmiten de generación en generación en diferentes sociedades, es decir son patrimonio cultural que trascienden fronteras.

Desde la Educación Física pretendemos no solamente enseñarlo desde sus contenidos específicos como las técnicas, tácticas, estrategias, y demás, hasta la fisiología aplicada al entrenamiento deportivo, como también pensarlo desde la pedagogía, desde los procesos de educación integral que permite reconocer procesos de grupalidad, vinculares, que ponen en juego la corporeidad (como subjetividad de la motricidad, yo soy, yo tengo, yo estoy) al pensar y trabajar con las expresiones desde las emociones al transitar prácticas deportivas que aportan a un mejor desarrollo de la salud mental si son acompañades. Reconociendo indudablemente que no hay proceso de Enseñanza sin proceso de Educación y no hay Educación que no deje o provea alguna enseñanza. Que permita, inclusive, los procesos aprender y desaprender.

Para fundamentar la importancia de pensar las identidades trans en tanto transgénero, travesti, transexual, intersexual y no bianarie, me vestiré de plumas ajenas, nunca mejor dicho, citaré a Marlene Wayar (2018, p. 22): “Travesti es toda definición que aparece más arriba y además y después es todo lo político que terminamos construyendo, que en definitiva es una terrible apuesta a nuestra forma de ser y al hacer caso al propio deseo. Travesti es decir yo soy esto, lo voy a hacer. La

teorización de que es esto y como lo voy a hacer viene después. Es un estoy acá, me pasan estas cosas, lo soy, contra todas las amenazas de todos los discursos imbricados.” La mirada de Wayar nos invita a empatizar sin más vueltas.

Es necesario parar de reproducir e interpelar las propuestas sexista binarias del deporte para reconocer y relevar la necesidad de las identidades transgéneros e intersexuales en las diferentes competencias.

Retomaremos las preguntas anteriores e iremos reflexionando: ¿Será que los niveles de testosterona son la única variable de mensurar el binomio sexo-género en los deportes?

Al comprender los cuerpos como algo ajeno, externo, cosificado, la sociedad ha aceptado la interpretación biologicista de la biología y todas sus disciplinas como la fisiología aplicada al entrenamiento deportivo. Donde se describen cuerpos binarios relacionales, es decir que lo que le pertenece al varón cis no le pertenece a la mujer cis, es excluyente de las identidades trans e intersexuales. Al mismo tiempo exhaustiva porque lo que no le corresponde al varón cis le corresponderá a la mujer cis en términos de biología binaria como sexo, cromosomas, pene, vulva, características secundarias, hormonas y es precisamente desde las hormonas que se fundamenta el paradigma biologicista que da por sentado que la testosterona dará más fuerza a los cuerpos y se invisibiliza cuerpos travestis, transexuales, transgéneros, intersexuales y no binaries.

Es así donde se construye discursivamente la posibilidad de rechazar a las corporalidades no hegemónicas en los deportes. Porque la creencia es que todos los cuerpos con capacidad fecundante tendrán el mismo rendimiento hormonal por tener testosterona, lo cual es una falacia, quienes investigamos el rendimiento deportivo sabemos de sus principios, el cual el primero es de individualidad, precisamente este es el que hace que la competencia tenga ventaja y al mismo tiempo une/a/o ganador y quienes le siguen en sus rendimiento deportivo.

Gracias a los aportes de los transfeminismos y afrofeminismos le podemos sumar la categoría de interseccionalidad que retoma y aporta en 1989 Kimberlé Williams Crenshaw, que la define como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales, como que el sexo, el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, discapacidad, como otras categorías, religión están interrelacionadas, coexisten en cada sujeto. Retomar esta categoría da una perspectiva humanista a la competencia deportiva porque sitúa a cada sujeto en competencia. De respeto a las oportunidades y Derechos Humanos.

La pregunta que no podemos dejar de hacernos en cualquier rol que estemos dentro de las competencias deportivas es ¿Cuál es mi nivel de testosterona en sangre por litro?, lo cual me lleva a reflexionar que estamos pidiendo niveles que no podemos mensurar o simplemente no se nos ocurrió pensarlo en nosotras/os cis. ¿Esta pregunta nos condiciona que tan machos son los varones cis en las competencias? ¿De ser medida la testosterona se los excluye de la competencia por ser menos macho? ¿Se evalúa los niveles de testosterona en mujeres cis poliquísticas? ¿Debería ser causante de exclusión por ventaja en las competencias? En consecuencia, porque se promueve la medición en mujeres trans e intersexuales?

Responsabilizar a la testosterona como la hormona causante que garantiza el rendimiento deportivo es ignorar los conocimientos científicos del resto de las hormonas, de los procesos metabólicos, las condiciones para potenciar su rendimiento y su necesidad según deporte y grupalidad.

Podríamos seguir con muchos más interrogantes fundados en los prejuicios de interpretación sobre la biología y sus procesos metabólicos, que claro está es imposible de desarrollar en ese texto. Pero lo cierto y concreto es que les debemos compartir las desventajas y perjuicios para la salud de las corporalidades y personas transgéneros, transexuales e intersexuales al acceder al bloqueo de la pubertad, contra homonización (como me gusta llamarla) o terapia de reemplazo hormonal, terapia hormonal cruzada, terapia de masculinización, terapia de feminización, si todo muy binario, para normalizar y disciplinar los cuerpos en competencia. La cual

consiste en la administración de agentes endocrinos exógenos para inducir cambios de masculinización o feminización. Requiere de intervención médica necesaria, lamentablemente, para que las personas transgénero, intersexual, transexual, no binaria puedan competir en la actualidad en muchas asociaciones, federaciones y confederaciones.

¿Sabemos cuánto de desventaja supone la contra hormonización u hormonización cruzada en atletas y deportistas trans e intersex? Comencemos por describir las desventajas y riesgos para la vida:

El tratamiento hormonal será permanente (TRH). Parar repentinamente los estrógenos después de tomarlos por mucho tiempo puede tener efectos negativos para la salud.

Efectos esperables al usar este tratamiento: Los cambios femeninos en el cuerpo pueden tardar varios meses en ser perceptibles. Su acción suele empezar a notarse después de 2-4 meses de tratamiento, siendo algunos de sus efectos irreversibles después de los 6-12 meses. Por lo general los efectos tomarán de 3 a 5 años para ser completos.

Los resultados pueden ser menos evidentes si no se han extirpado los testículos.

Les invito a realizar una respuesta empática, a sabiendas de los cambios en la salud orgánica y mental ¿Te someterías a la contra hormonización para poder participar y ser aceptada/o en el deporte de competencia? ¿Y en la vida cotidiana?

Por último, socializaremos como herramienta para garantizar la participación de todes, las leyes (recortes) que en Argentina y la Provincia de Buenos Aires han promovido desde los activismos colectivos la posibilidad de sancionar y reglamentar desde los Derechos Humanos la práctica deportiva.

- **LEY NACIONAL N° 26.743 DE IDENTIDAD DE GÉNERO Ley N° 23.592 (1988) Antidiscriminatoria**
- **LEY PROVINCIAL IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL DEPORTE 15.100 4390-D-2019. LEY N°15189: MICAELA EN EL DEPORTE**
- **COI Resolución**

Todas y cada una de estas Leyes deben ser **garantía constitucional para garantizar la accesibilidad a la práctica deportiva** en un primer nivel y luego a la competencia sea del rendimiento que fuere. O acaso ¿Existe competencia sin ventajas? ¿Cuál es el paradigma qué la determina? ¿Y por qué no se le cuestiono las 28 medallas olímpicas a Michael Fred Davo Phelps II, y la membrana entre sus dedos, y lo largo de sus metatarsos y metacarpos, y su altura, y… este ser humano es "normal"? De esto se trata la dominación masculina que sostiene los privilegios del androcentrismo en el patriarcado como sistema cis-hetero-normal…

Conclusiones

Dar la voz. Visibilizar tantas corporalidades posibles como identidades existen. Desbinarizar la motricidad para poder desbinarizar los contenidos y corporalidades en los deportes. Garantizar la participación en los deportes por medio de las normativas vigentes y las que surjan con carácter de garantía constitucional en relación con las instituciones deportivas. ¿Nos acompañas?

Nada será disfrutado, equitativo, emancipador y democrático sin elles, como tampoco sin nuestra incomodidad empática.

Referencias

Asociación Civil Infancias Libres. (2019). *Informe Infancias Libres 2019*.

Berdula, L. (2020). ¿Qué cuerpo(s) materializa(n) el(los) lenguaje(s) que se utiliza(n) en Educación Física? En O. Ron, F. De Marziani, L. Berdula, G. Celentano y M. Husson (Coords.), *Educaciones físicas escolares: Prácticas, narrativas y (re)producciones* (pp. 215–227). Teseo. https://www.editorialteseo.com/archivos/18882/educaciones-fisicas-escolares

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.

Ley N.º 15.100. (s. f.). *Identidad de género en el deporte*. Provincia de Buenos Aires.

Ley N.º 15.189. (s. f.). *Micaela en el deporte*. Provincia de Buenos Aires.

Ley N.º 26.150. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral*.

Ley N.º 26.743. (2012). *Ley de identidad de género*.

Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Mansilla, G. (2021). *ESI con perspectiva travesti trans: Un mundo donde quepan todes*. Chirimbote.

Wayar, M. (2018). *Diccionario travesti de la T a la T*. Página/12.

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

Maternidad y familias “legítimas”: sentidos en disputa a partir de experiencias de comaternidad de mujeres lesbianas en la ciudad de La Plata

Abril Fesembeck
fesembeckabril@gmail.com
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Trabajo Social, familia, feminismos, disidencias.

Objetivos y encuadre

La presente ponencia procura compartir el proyecto de una beca de posgrado recientemente adjudicada por la SECyT UNLP. El objetivo central de la misma es analizar el modo en que los sentidos y prácticas construidos en torno a la comaternidad en parejas de mujeres lesbianas de la ciudad de La Plata; tensionan particularmente las significaciones históricamente instituidas sobre la maternidad y

las configuraciones familiares. Adicionalmente, interesa reconocer su vinculación con las formas de intervención del Trabajo Social en instituciones efectoras de políticas sociales (educación, salud, justicia) .

Con el propósito de abordar la complejidad que reviste la comaternidad de mujeres lesbianas en contextos cis-hetero-patriarcales, esta investigación se propone, en términos específicos, describir las prácticas que dichas mujeres construyen en sus experiencias de maternidad, visibilizando las tensiones que las atraviesan. Asimismo, se busca relevar los obstáculos y limitaciones que enfrentan las familias comaternales en el acceso a derechos en instituciones educativas, sanitarias y judiciales.

En este marco, resulta central identificar de qué modo las configuraciones familiares instituidas por regulaciones culturales, sociopolíticas y jurídicas condicionan el ejercicio de la comaternidad. Finalmente, se considera pertinente caracterizar las intervenciones del Trabajo Social en las instituciones claves antes mencionadas y su articulación con los marcos legales que resguardan y promueven los derechos de estas familias.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva feminista crítica que asume un posicionamiento ético-político frente a las formas normativas de organización social, particularmente en lo que concierne a las familias y las maternidades. Parte de considerar que la(s) familia(s) no constituyen entidades naturales, sino construcciones sociales e históricas, atravesadas por relaciones de poder, normatividades de género y articulaciones con el aparato institucional del Estado.

Se reconoce el caracter estratégico de este proyecto en un momento historico signado por el cuestionamiento a las diversidades, la apelacion a la normalizacion de relaciones sexo-afectivas en torno de modelos cis-hetero-patriarcales-adultistas y capacitistas; y por ello, cierta impugnacion social a los derechos conquistados, que hacen de soporte de la consolidacion de estas familias.

Como se señaló la beca está en su proceso inicial, por lo cual el sentido de esta presentación es compartir los ejes centrales del proyecto, y los primeros momentos de su ejecución.

Desarrollo

Antecedentes y marco teórico

En los últimos años, el campo de estudios sobre familias diversas ha ido ganando presencia dentro de las ciencias sociales, visibilizando formas de organización afectiva y reproductiva que dislocan los modelos hegemónicos centrados en la familia nuclear heterosexual. Sin embargo, gran parte de las investigaciones aún tienden a agrupar bajo el concepto de "diversidad familiar" una heterogeneidad de experiencias, sin problematizar las especificidades que atraviesan las maternidades lésbicas ni su lugar en la disputa por legitimidad social, política y jurídica.

En ese sentido, si bien existen estudios previos sobre parentalidades no heteronormadas, en especial centrados en parejas de varones gays o en el análisis general de la homoparentalidad (Robles, 2014; Ruiz, 2018; Vespucci, 2017), se observa una menor producción focalizada en las experiencias particulares de las mujeres lesbianas que comaternan. A nivel internacional, muchas investigaciones se desarrollan en contextos sociopolíticos y económicos diferentes al nuestro, caracterizados por una institucionalidad más consolidada en términos de derechos y mayor aceptación social (Golombok, 2005; Julien y Vyncke, 2005; Santos, 2005; Gross y Bureau, 2015).

En nuestro país, las investigaciones disponibles destacan cómo las mujeres lesbianas crean formas novedosas de crianza y reproducción social, las cuales suelen ser objeto de discriminaciones y múltiples violencias simbólicas, afectando sus trayectorias de vida y su reconocimiento como madres (Vidal, 2019; Martino, 2020; Orleans, 2021; Huth, 2021). Estas experiencias permiten repensar los modos instituidos de concebir

la maternidad y las relaciones de filiación, cuestionando la ligadura tradicional entre procreación, biología y parentesco.

Retomando a Jelin (2010), entendemos a las familias como una unidad social atravesada por relaciones de poder, estructuras de afecto, reproducción y distribución, y no como una entidad natural. Es decir, lo familiar constituye un espacio donde se reproducen y, en algunos casos, se tensionan las normas de género y sexualidad impuestas por la matriz cis-hetero-patriarcal.

En este marco, recuperamos el concepto de comaternidad (Bacín y Gemetro, 2011) para referirnos a una práctica social que implica el ejercicio conjunto de la maternidad por dos mujeres, en términos de cuidado, afecto y crianza. Este concepto permite visibilizar formas vinculares que no encajan en los moldes tradicionales, abriendo una dimensión política en la disputa por el reconocimiento legal, simbólico y material de las familias lesbianas. Es decir, subraya que la maternidad no constituye una experiencia exclusivamente biológica: es una trama de sentidos, una práctica cargada de historia, de cultura, de política. Hablar de marentalidades es afirmar que no hay una sola forma de ser madre. Es también dejar que el lenguaje, con su potencia de manifestación, nos permita imaginar lo posible más allá de lo dado.

Contexto normativo y políticas públicas

Es innegable que la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario (N.º 26.618/2010), la Ley de Reproducción Asistida (N.º 26.862/2013) y la reforma del Código Civil y Comercial (2015) habilitan nuevos marcos de reconocimiento legal que inciden en la constitución de las familias comaternales. En particular, la figura de “voluntad procreacional” la cual permite extender la filiación más allá de los lazos biológicos, garantizando derechos a la madre no gestante.

Sin embargo, la implementación de estas normativas no se da de manera homogénea ni automática en las instituciones. Por ejemplo, recién en 2019 el Registro Civil de la provincia de Buenos Aires permitió la inscripción directa de hijos e hijas de parejas de mujeres lesbianas sin requerir procesos judiciales previos,

reconociendo desde el nacimiento a ambas como progenitoras legales. Este procedimiento aún es excepcional en muchas otras jurisdicciones, lo cual evidencia la distancia entre el reconocimiento formal y el efectivo acceso a derechos.

Estas situaciones evidencian que las instituciones no son solo espacios de aplicación normativa, sino también de reproducción de sentidos que naturalizan la familia heterosexual como única forma legítima de organización parental. Desde esta perspectiva, nos interesa explorar cómo el Trabajo Social, como disciplina y como campo de intervención, puede contribuir a transformar los sentidos y procedimientos que hoy rigen, habilitando formas de intervención más sensible e inclusivas, dando lugar a prácticas más permeables a la diversidad, y en sintonía con una mirada de derechos humanos encarnada y situada.

Metodología

Como mencionamos con anterioridad, el proyecto se enmarca en una metodología cualitativa feminista con enfoque narrativo testimonial. Esta metodología busca recuperar las voces y experiencias subjetivas de las mujeres lesbianas, entendiendo que el conocimiento se produce de manera situada y en diálogo con quienes participan de la investigación.

En palabras de Castañeda Salgado (2012), se trata de problematizar las formas tradicionales de producción de saber que han invisibilizado o subordinado las experiencias de las mujeres, asumiendo un posicionamiento ético-político en el acto investigativo. De este modo, las participantes dejan de ser meras “informantes” para convertirse en interlocutoras activas en la co-construcción del conocimiento.

En ese sentido, el trabajo de campo se organiza en tres momentos articulados. El primero consiste en el relevamiento y análisis de fuentes secundarias, incluyendo bibliografía especializada, normativa vigente, producciones académicas y materiales elaborados por colectivos feministas. En una segunda etapa, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con mujeres lesbianas que comaternan, así como con

trabajadoras y trabajadores sociales que se desempeñan en instituciones clave como la salud, la educación y la justicia. Esta fase contempla, además, la realización de grupos focales y la incorporación de observación participante. Finalmente, el tercer momento se centrará en el análisis e interpretación del material recolectado, tanto de fuentes primarias como secundarias, poniendo especial atención en las narrativas individuales y su articulación con los marcos conceptuales que guían la investigación.

Lo fundamental es que el acceso al campo está garantizado mediante el vínculo con el Programa de Extensión “Diversidad Familiar y Derecho de Familias” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, así como con la directora del documental “En Voz Alta: Lesbianas, maternidades y violencias”, quien ha trabajado sobre las vivencias de mujeres lesbianas en procesos de comaternidad.

En cuanto al análisis, se propone una lectura que priorice el enfoque interseccional, considerando cómo se entrecruzan la sexualidad, el género, la clase, las maternidades y la pertenencia institucional en las experiencias de las entrevistadas. La idea es mapear los sentidos que producen y reproducen estas mujeres sobre sus maternidades, así como identificar prácticas instituidas y emergentes en el campo del Trabajo Social.

En ese sentido, a partir del diseño planteado y en función del trabajo de campo, se delinean tres grandes ejes para el análisis. El primero se centra en las prácticas cotidianas y formas de crianza, explorando cómo las mujeres lesbianas organizan la vida doméstica y familiar, la distribución de los roles de cuidado, los vínculos con la familia extensa y el entramado de redes de apoyo. El segundo eje aborda la relación con las instituciones, indagando en los obstáculos y facilitadores en el acceso a derechos en los ámbitos de la educación, la salud y la justicia, así como en las experiencias de discriminación, burocratización y/o reconocimiento en esos espacios. Finalmente, el tercer eje se focaliza en las intervenciones del Trabajo Social, analizando de qué modo las y los profesionales del campo abordan, o no, las especificidades de las familias comaternales, y procurando identificar dispositivos existentes, resistencias y potenciales márgenes de transformación.

Este abordaje permitirá reconstruir las tensiones entre las formas instituidas de entender la maternidad, ancladas en un modelo biológico, heterosexual y binario, y aquellas experiencias que, desde la comaternidad, proponen un desplazamiento y reconfiguración de dichos sentidos.

Conclusiones

Las experiencias de comaternidad de mujeres lesbianas ponen en jaque las concepciones dominantes de familias y maternidades, revelando los límites de las normativas institucionales, los marcos culturales y las prácticas profesionales que aún operan desde una lógica cis-hetero-patriarcal.

Estas formas de vinculación y crianza abren cierta viabilidad para pensar en una ampliación del campo de lo posible en términos familiares, afectivos y legales. En este proceso, el Trabajo Social tiene un papel necesario, no solo por su presencia en las instituciones que median el acceso a derechos, sino también por su capacidad de interrogar los sentidos comunes que estructuran su intervención, y habilitar otros modos de acompañar, legitimar y garantizar derechos.

La complejidad se encuentra en construir una práctica profesional crítica y comprometida, que no solo identifique los obstáculos que enfrentan las mujeres lesbianas comaternales, sino que también estimule estrategias de intervención que contribuyan a su reconocimiento, visibilización y legitimación. Esto implica desnaturalizar el binarismo de género y las formas tradicionales de entender la filiación, abrir el campo a nuevas configuraciones familiares, y sobre todo, reconocer que hay múltiples maneras de maternar y de construir comunidad.

La perspectiva feminista en investigación, y en particular en el Trabajo Social, no solo convida herramientas conceptuales para leer estas tensiones, sino que también propone un horizonte ético-político de transformación. Desde allí, la ponencia aquí presentada se propone como un aporte situado para pensar las disputas por la

legitimidad familiar y el ejercicio de los derechos en clave de justicia social y diversidad.

Asimismo, este trabajo se inscribe en el Eje 11: "Corporalidades, identidades y afectos" porque parte de la comprensión de la comaternidad como una práctica social que pone en juego cuerpos, afectos, subjetividades e identidades no normativas. Al recuperar las voces de mujeres lesbianas que maternan, se visibilizan trayectorias de vida marcadas por el deseo, el amor, el cuidado y también por múltiples formas de exclusión. La comaternidad, entendida como práctica afectiva, política y corporal, da lugar a repensar las configuraciones familiares desde un enfoque que asume la politicidad de los afectos y de los vínculos como clave para resistir al avance de lógicas individualistas, violentas y normativas. Desde esta perspectiva, las experiencias analizadas constituyen formas de agenciamiento que desbordan la lógica del deber-ser familiar tradicional, proponiendo alternativas significativas que habilitan otros modos de estar en el mundo, de vincularse y de habitar los territorios afectivos y sociales.

Referencias

Bacin, G. y Giametro, F. (2011). Comaternidad: Experiencias, autodefiniciones y derechos. En K. Felitti (Coord.), *Madre no hay una sola: Experiencias de maternidad en Argentina*. CICCUS.

Bureau, M. y Gross, M. (2015). Homoparentalités, transparentalités et manifestations de la diversité familiale : Les défis contemporains de la parenté. *[Publicación no especificada]*, (23), i–xxxvii.

Chamberlain, J., Miller, M. y Riciera, C. (2015). Same-sex parents' sentiment about parenthood and the law: Implications for therapeutic outcomes. En M. K. Miller, J. A. Blumenthal y J. Chamberlain (Eds.), *Handbook of community sentiment* (pp. 183–198).

Colanzi, I. (2016). "Se oye como hablada": Debates y desafíos en torno al uso del testimonio en metodología cualitativa. En M. G. González et al., *Violencia contra las mujeres, discurso y justicia* (pp. 77–102). EDULP.

Golombok, S. (2005). Grandir dans une famille lesbienne. En M. Gross (Dir.), *Homoparentalité: État des lieux*. Érès.

Guzzetti, L., Bouza, A., Ovando, F. y Rabasa Rucki, C. (2019). Aportes del feminismo al Trabajo Social: ¿Qué significa pensar un Trabajo Social feminista? *Zona Franca: Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres y de la Maestría Poder y Sociedad desde la Problemática de Género*, (27), 16–35.

Huth, C. (2021). *Cuidar desde la disidencia: Estrategias ejercidas por maternidades lésbicas de La Plata y Gran La Plata* [Trabajo integrador final de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional SEDICI.

Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.

Julien, D. y Vyncke, J. (2005). Liens entre les enfants de familles homoparentales et leurs grands-parents: Le cas du Canada. En M. Gross (Dir.), *Homoparentalité: État des lieux*. Érès.

Landeira, P. (2016). Experiencias y sentidos de maternidad y familia de mujeres lesbianas con hijos/as concebidos/as mediante tecnologías de reproducción asistida. En *VIII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Martino, T. (Dir.). (2020). *En voz alta: Lesbianas, maternidades y violencias* [Documental; tesis].

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 41). Sage Publications.

Orleans, C. (2021). *Acceso a derecho y buenas prácticas: Experiencias de parejas lesbianas para maternar*.

Robles, C. y Rearte, P. (2014). *Familias y homoparentalidad: El ejercicio efectivo de los derechos*.

Ruiz, A. (2018). *Familias en plural: Reflexiones sobre investigar en configuraciones vinculares y familias diversas desde una perspectiva de géneros*.

Santos, C. (2004). *A parentalidade em famílias homossexuais com filhos: Um estudo fenomenológico da vivência de gays e lésbicas* [Tesis doctoral]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

Tombolate, M. (2019). *As famílias homoparentais nas vozes de pais gays, mães lésbicas e seus/suas filhos(as)* [Tesis de posgrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde].

Trupa, N. (2017). Familias comaternales, usuarias de nuevas tecnologías reproductivas, en el escenario de las ciudadanías biológicas en Argentina. *Revista Nomadías*, (23), 87–110.

Vespucci, G. (2017). Concretar una fórmula emergente: Familias homoparentales en mujeres lesbianas. En *Homosexualidad, familia y reivindicaciones: De la liberación sexual al matrimonio igualitario* (cap. 6).

Vidal, I. V. (2019). *Parentalidad en parejas de mujeres en la ciudad de La Plata*.

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

"Ni naturaleza ni cultura: juego" La teoría de Massumi como zona de fuga de las oposiciones binarias

Juana Inama
ij40344625@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: Juego, género, educación del cuerpo.

Objetivos y encuadre

En este trabajo se busca reflexionar acerca del binarismo sexual y de género a partir de pensar el lugar del juego desde una perspectiva de género. El trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "El juego en la formación inicial en Educación Física en Argentina y en Uruguay" que radica en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad de la Universidad Nacional de La Plata y parte de la pregunta por los sentidos del juego de la Educación Física cuando de intervenir con una perspectiva de género se trata.

Como un inicio en la indagación este ensayo, primero, despliega las aproximaciones teóricas de Massumi acerca del juego para pensar en cómo es posible desafiar las lógicas binarias y las categorías fijas como las de utilidad e inutilidad, realidad y ficción o naturaleza y cultura. Segundo, se elabora un dialogo entre la propuesta del autor y

las miradas de Judith Butler y de Dona Haraway acerca de las distinciones naturaleza y cultura, sexo y genero, cuerpo y objeto para, luego, pensar si es posible encontrar en la propuesta de juego de Massumi elementos de deconstruccion del binarismo sexual.

Desarrollo

El juego como fuerza disruptiva: la propuesta de Massumi frente al binarismo naturaleza/cultura

La propuesta teórica de Brian Massumi acerca del juego se inscribe en una crítica radical a las categorías fijas y las oposiciones binarias que estructuran gran parte del pensamiento occidental. Desde su perspectiva, el juego no debe ser entendido como una actividad subordinada a la utilidad, ni como una práctica que transcurre en un tiempo o espacio separado de lo real. Muy por el contrario, el juego —en su acepción más radical— opera como un modo de existencia que desborda los límites entre realidad y ficción, entre naturaleza y cultura, entre cuerpo y objeto, y entre lo útil y lo inútil.

En Lo que los animales nos enseñan sobre política, Massumi parte del análisis de la conducta lúdica en animales para proponer una comprensión del juego como fuerza afectiva, no representacional, que antecede y subvierte las formas codificadas del sentido. En este marco, el juego aparece como un espacio de “emergencia” en el que las categorías identitarias y los modos de relación preestablecidos pueden ser suspendidos o desplazados, generando nuevas configuraciones de lo posible. El juego, entonces, no es un reflejo de la cultura ni una expresión de la naturaleza, sino una zona de indeterminación donde ambas se cruzan, se transforman y problematizan.

Esta postura implica una toma de distancia tanto de una concepción naturalista como de una visión constructivista rígida. En lugar de privilegiar una sobre otra, Massumi señala que la distinción misma entre naturaleza y cultura es insuficiente para comprender lo que ocurre en el juego. Lo lúdico, en su sentido más potente, no responde a una lógica binaria, sino que se despliega en un plano de inmanencia donde los afectos, las intensidades y los movimientos priman sobre las formas estables. Por ello, el juego constituye un punto de fuga respecto de las oposiciones que organizan el pensamiento moderno, entre ellas la de sexo/género y cuerpo/objeto.

Al concebir el juego como una práctica que emerge en la frontera y en el entrecruzamiento de órdenes, Massumi habilita una lectura en clave de deconstrucción de las identidades sexuales y de género. En el juego, los cuerpos no están definidos por una función o una esencia, sino que devienen, se transforman, se abren a otras posibilidades de ser. En este sentido, su propuesta se alinea con los cuestionamientos que Judith Butler realiza a la noción de identidad de género como algo fijo o natural, y con la crítica de Donna Haraway a la separación tajante entre naturaleza y cultura.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el pensamiento de Massumi permite reconceptualizar el juego como una práctica micropolítica, como un modo de relación que pone en suspenso las normas que rigen los cuerpos y las identidades, creando las condiciones para imaginar y ensayar otros modos de habitar el mundo. Así, el juego se vuelve un lugar privilegiado para desafiar el binarismo sexual y de género, no desde la abstracción teórica, sino desde una práctica corporal y afectiva que produce realidades.

Judith Butler frente a la distinción entre naturaleza y cultura

Judith Butler cuestiona de forma radical la validez de la distinción naturaleza/cultura como eje explicativo de las identidades de género y sexuales. En El género en disputa (1990), sostiene que esta oposición ha funcionado históricamente como una estrategia para legitimar el carácter "natural" del sexo, mientras que el género se presenta como una construcción cultural secundaria. Esta lógica dual refuerza la idea de que el cuerpo sexuado es un dato biológico prediscursivo sobre el cual la cultura "inscribe" el género, generando así una jerarquía implícita entre lo dado (la naturaleza) y lo construido (la cultura).

Butler rechaza esta visión y plantea que el sexo mismo está ya implicado en procesos discursivos, es decir, no hay un sexo "puro", previo a la cultura. En sus palabras:

> El propio 'sexo' se construye como algo que siempre ya está generizado, como algo que no puede comprenderse fuera de los sistemas de género que lo hacen inteligible (1990, p. 6).

Más aún, en *Cuerpos que importan* (1993), Butler profundiza su crítica a la distinción naturaleza/cultura mostrando cómo la materialidad del cuerpo no escapa al discurso. El cuerpo es entendido como un efecto material de una serie de prácticas reguladoras que lo constituyen, modelan y delimitan lo que puede ser reconocido como un cuerpo sexuado. De este modo, lo que se presenta como "natural" es, en realidad, el resultado de normas culturales sedimentadas:

"La materialización del 'sexo' no es un hecho simple o un dato estático de la naturaleza, sino un proceso de producción, una materialización regulada" (1993, p. 9).

Esta postura desestabiliza el fundamento sobre el cual se erige el binarismo sexual, deslegitimando la idea de una base biológica fija sobre la que se construye el género. En su lugar, propone una visión performativa de género, en la que las identidades se producen y reproducen a través de actos repetitivos que consolidan la ilusión de una esencia natural.

El interaccionismo simbólico como enfoque más amigable con la perspectiva de género en El género en disputa, Butler realiza una crítica explícita a los enfoques estructuralistas y psicoanalíticos que conciben las categorías de género como posiciones fijas dentro de sistemas simbólicos cerrados. Frente a ello, señala que el interaccionismo simbólico —en particular el desarrollado por sociólogas feministas como Candace West y Don Zimmerman— ofrece una vía más productiva para pensar el género como práctica y como proceso.

En el artículo clásico de West y Zimmerman (1987), citado por Butler, se sostiene que el género no es algo que se es, sino algo que se hace (“doing gender”). Esta noción es afín a la teoría performativa de Butler, ya que pone el foco en las interacciones cotidianas como lugares donde se construyen, negocian y reproducen las identidades de género.

Butler valora del interaccionismo simbólico su capacidad para concebir el género como una serie de actos sociales sostenidos en el tiempo, más que como una identidad esencial o una posición estructural. Esta perspectiva permite, además, visibilizar cómo se producen desviaciones, fallas o interrupciones en la repetición de los actos de género, abriendo la posibilidad a la resignificación y subversión de las normas.

> La noción de 'hacer' el género tiene el mérito de mostrar cómo el género no es algo que uno es, sino algo que uno hace, un conjunto de actos repetidos dentro de un marco regulador altamente restrictivo (1990, p. 179).

Donna Haraway: repensar naturaleza y cultura desde el interaccionismo matérico-simbólico

Donna Haraway es una figura clave en la crítica contemporánea a la distinción entre naturaleza y cultura. Desde una perspectiva que combina feminismo, ciencia, tecnología y filosofía, Haraway sostiene que esta oposición ha operado históricamente como un artificio epistemológico que refuerza jerarquías de género, especie y poder. En lugar de pensar la naturaleza como un dominio separado de la cultura, propone una ontología relacional, en la que ambos términos se constituyen mutuamente en procesos situados de producción de conocimiento y vida.

Uno de sus aportes fundamentales se encuentra en el ensayo "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial" (1988), donde Haraway critica la supuesta neutralidad del conocimiento científico y cuestiona la noción de “mirada desde ningún lugar”. Para ella, todo conocimiento es situado, encarnado y relacional. En este marco, la distinción entre naturaleza y cultura no es un dato ontológico, sino una construcción que responde a intereses históricos, tecnológicos y políticos.

Haraway no propone simplemente una inversión del dualismo, sino una disolución activa de sus términos. Esto se hace visible en su propuesta del interaccionismo matérico-simbólico, que combina elementos del interaccionismo simbólico (como la centralidad de la práctica y la relación) con una preocupación por lo material, lo técnico y lo no humano. En lugar de pensar la interacción como algo exclusivamente entre humanos, Haraway insiste en que los cuerpos, las tecnologías, los animales y las cosas también participan activamente en la producción de significados y afectos.

Esta visión está desarrollada con particular fuerza en "Manifiesto Cyborg" (1985), donde Haraway sostiene que las figuras híbridas, como el cyborg, desdibujan los límites tradicionales entre naturaleza y cultura, humano y máquina, organismo y tecnología. El cyborg es una figura conceptual que permite pensar formas de subjetividad no fundadas en la unidad, la pureza ni la esencia, sino en la mezcla, la negociación y la co-construcción:

> El cyborg no reconoce el mito del origen en la totalidad, en la identidad final del cuerpo con la naturaleza. [...] El cyborg es oposición a la polaridad esencialista de género, raza o especie (1985).

Desde esta perspectiva, la naturaleza no es una esencia prediscursiva ni un recurso a ser interpretado por la cultura, sino un entramado de relaciones material-simbólicas donde la agencia no está reservada a los humanos. Haraway habla de “naturecultures” como una forma de romper el binarismo: una noción que reconoce que todo lo que llamamos natural está siempre ya atravesado por relaciones culturales, tecnológicas y políticas, y viceversa. En este sentido ella afirma:

> No hay naturaleza sin cultura, ni cultura sin naturaleza. Las naturecultures son los mundos concretos que co-construimos con otras especies y tecnologías (2003).

Conclusiones

Conclusión: Cuerpos en juego, cuerpos en fuga

A lo largo de este recorrido, se ha propuesto una lectura del juego —en particular tal como lo concibe Brian Massumi— como una fuerza disruptiva capaz de interpelar el binarismo sexual y de género, así como las oposiciones que lo sustentan: naturaleza/cultura, cuerpo/sujeto, utilidad/inutilidad. A diferencia de una concepción instrumental o regulada del cuerpo, el juego aparece como un espacio de apertura ontológica, donde el cuerpo no es un soporte pasivo de identidades fijas, sino una superficie de intensidades, de devenir y de experimentación sensorial.

Massumi entiende el juego como una práctica afectiva que subvierte las coordenadas de la racionalidad moderna. En el juego, no hay un fin preestablecido, no hay una finalidad que module las acciones ni un sujeto soberano que las controle. Más bien, el juego es una lógica del entre: entre reglas que pueden cambiar, entre cuerpos que se afectan mutuamente, entre lo real y lo posible. Desde esta perspectiva, el juego no sólo permite desarmar la lógica binaria, sino que ofrece un modo encarnado de producir realidad sin fijarla, sin encerrarla en oposiciones cerradas.

Esta noción resuena con las propuestas de Judith Butler y Donna Haraway, quienes desde distintos marcos interaccionistas han cuestionado la supuesta naturalidad del sexo y han mostrado cómo los cuerpos se constituyen siempre en relación, a través de prácticas sociales, tecnologías y afectos. Para Butler, el género es una práctica performativa que puede repetirse de forma subversiva; para Haraway, los cuerpos son ensamblajes material-simbólicos que no existen fuera de sus relaciones con lo no humano. Ambas coinciden en que no hay cuerpos sin mundo, ni naturaleza sin cultura.

En este contexto, el juego —como experiencia sensible, relacional y no utilitaria— se configura como un dispositivo privilegiado para pensar una ontología del cuerpo no esencialista. Es en el juego donde el cuerpo puede salirse de sus usos normados, puede vibrar en su potencia afectiva, puede componer otras formas de vinculación que no se atienen a los guiones heteronormativos ni a las funciones reproductivas o productivas asignadas por el sistema sexo/género. En el juego, el cuerpo no representa: se presenta, se desborda, se afecta, se vuelve múltiple.

El potencial político del juego, entonces, no reside en su capacidad de representar otra realidad, sino en su potencia de hacerla vibrar de otro modo. Al introducir lo inesperado, lo que escapa, lo que no entra del todo en la lógica de lo binario, el juego se vuelve una práctica crítica del cuerpo y del mundo. Allí donde la norma busca estabilizar, el juego desestabiliza; allí donde el binarismo divide, el juego entrelaza; allí donde la cultura pretende dominar a la naturaleza, el juego las confunde, las mezcla, las vuelve indistinguibles.

Por todo esto, el juego no es una actividad secundaria ni meramente recreativa: es una zona de fuga corporal frente a los dispositivos de normalización del género, del deseo y de la vida. Es una práctica donde el cuerpo se hace presente en su potencia de devenir, y donde la distinción entre naturaleza y cultura se vuelve, finalmente, irrelevante. Lo que importa es el entre, el contacto, el gesto, el ritmo: cuerpos que juegan, y al hacerlo, ensayan otros mundos posibles.

Referencias

Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. Pardo, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (P. Valencia, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).

Haraway, D. (1995). Manifiesto cyborg: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. En C. Simón (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza* (pp. 229–264). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1985).

Haraway, D. (2006). *Manifiesto de las especies compañeras: Perros, personas y significación* (C. Riveiro, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 2003).

Massumi, B. (2018). *Lo que los animales nos enseñan sobre política* (J. Roca, Trad.). Editorial Cactus. (Trabajo original publicado en 2014).

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

¿Por qué escribir sobre el / lx / s cuerpo / x / s? Preguntas, reflexiones y derivas corporalizadas a través de la investigación y la escritura

Marina Lanfranco (ICJ-UNLP)
marinalanfranco0@gmail.com
Instituto de Cultura Jurídica
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: corporalidades, escritura, investigación, pregunta.

Objetivos y encuadre

El presente trabajo se enmarca, actualmente, en el proyecto de Investigación "Corporalidades, territorios y ecofeminismos" (PPID-2025-2026 SCyT-UNLP), el que tiene como lugar de trabajo el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Mi recorrido en la investigación en Ciencias Sociales viene desde el derecho ambiental y el acercamiento histórico a problemáticas ambientales, el uso del suelo

desde una (¿posible?) la ética intergeneracional del territorio que habito. Luego de la defensa de mi tesis doctoral en el año 2016 tuve 2 revelaciones: 1. que no quería hacer nada más sola y 2. que le faltaba a mi tesis doctoral una gran parte de trabajo que no había hecho: incluir la perspectiva de género.

Después de algunos años de ese hito investigativo, un grupo de personas proveniente de distintas disciplinas nos reunimos en el grupo de estudios bajo el título: "Corporalidades, territorios y ecofeminismos", mismo nombre que el proyecto que luego presentamos ante SCyT-UNLP, logrando su acreditación en el año 2025. Allí ya nos preguntamos sobre el cuerpo en el campo jurídico y posibles cruces inter / trans / disciplinares (Bourdieu, 2003; Galletti, 2019).

En aquel momento, y habiendo sido aprobada la propuesta del grupo de estudios por el Consejo Directivo del ICJ, lanzamos una convocatoria abierta a toda persona que quiera sumarse al mismo. La mismos decía lo siguiente:

> Corporalidades, territorios, ecofeminismos. Tres enormes categorías donde pueden ingresar, a su vez, un universo de variables distintas. Combinadas entre sí de maneras diferentes, ecosistémicas, en interacción constante y permanente (Lanfranco, 2016), somáticas (Zuain,2023), interseccionadas (Crenshow, 1991), imbricadas (Falquet, 2022) en y con la biósfera (Lanfranco, 2023).

Se propone trabajar desde la investigación científica en clave socio-jurídica, las categorías analíticas mencionadas sobre cuerpos, cuerpxs, corporalidades en plural, con los atravesamientos propios de la historia y situadas en territorios determinados por sus diversidades y contextos sociopolíticos, singulares y colectivos.

Nos encontramos navegando entre polisemias y homogeneizaciones heteronormadas, imposiciones discursivas, contradicciones e incomprensiones, divergencias propias de la construcción de un entendimiento, hacia (nuevas [¿?]) epistemologías, que nos den sentido y que den lugar a esas / otras / tantas comprensiones" (Lanfranco, 2025).

Luego reversionamos lo de las "categorías" y entendimos que éstas son las corporalidades y los territorios y pensamos que los ecofeminismos nos proponen una mirada activa, de luchas sociales y de construcción epistemológica eminentemente plural y diversa. Desde entonces nos preguntamos cotidianamente sobre "el cuerpo / cuerpx / corporalidad", de distintas formas y con (o desde) distintos puntos de partida.

En esas preguntas valoramos el contexto, el espacio que habitamos (varias de las personas del grupo no viven actualmente en la ciudad de La Plata, sino que están en otras provincias e incluso en otros países y nos valemos de los recursos tecnológicos para acercarnos) por tanto la/s pregunta/s que nos formulamos a nosotras mismas, no son inocentes (Haraway, 1984) y tienen en cuenta ese lugar de anclaje físico, la historia vivida contextualizada geo-espacialmente en términos políticos, que le da un sentido único a las preguntas de cada quién y a su escritura emergente, la que nos subjetiviza y potencia teniendo en cuenta las singularidades en la pluralidad de voces.

"La investigación académica y el activismo feminista han tratado repetidamente de ponerse de acuerdo sobre lo que significaba para nosotras el curioso término de <<objetividad>>", decía Donna Haraway en su libro Ciencia, ciborg y mujeres (1995:313). A lo dicho, podemos sumar que la ciencia no está para nada libre de valores, posicionamientos y sesgos (sobre todo heteropatriarcales) y por tanto es necesario entender esa parcialidad y expresar (cada vez más) el / nuestro lugar de enunciación (Martínez, 2003).

Desarrollo

Sin tener claro por dónde empezar a trabajar tan vastas y complejas categorías analíticas elegidas: corporalidades y territorios; y, si bien, habíamos partido de marco teórico conocido (en permanente construcción, por supuesto), visitado con anterioridad y que las abraza: los ecofeminismos, dejamos que nos habite la pregunta como herramienta metodológica y nos potencie posibilidades investigativas para que fructifique en otras (Moreno Vieyra, 2024).

Como si la pregunta nos sirviera de caldo de cultivo, permitiendo que fermenten y se contaminen los campos bourianos; que se viertan esos fermentos en otros, propiciando nuevas (otras) prácticas, experiencias y saberes, nuevos (otros) cuerpos ambientes con todo lo que nos atraviesa y condiciona subjetivamente en un presente móvil, nómada y sintiente (Landeta, 2023).

Si bien, en la investigación en las ciencias sociales se suele trabajar frecuentemente con la utilización del método-hipotético deductivo, en la elaboración de este proyecto se tomó la decisión de dejar de lado esa tradición investigativa para hacer foco, desde el punto de vista metodológico, en las preguntas de investigación y el diseño de objetivos generales y específicos.

Preguntas y objetivos entendidos como guías, como aperturas, como posibilidades, que no invalidan un punto de partida que anticipa "un" recorrido de investigación, el que puede "contrastarse empíricamente" o no, en función de los hallazgos que se den en el proceso para dar cuenta de una realidad determinada; sino que, por el contrario, habilitan esos recorridos y procesos de investigación. Abren posibilidades, nos permiten que entren extranjeros / extrañxs que nos modifiquen la mirada (y que nos permita reflexionar sobre condiciones, imposiciones culturales, motivos, razones de esa extrañeza) y nos permitan reversionar (Ahmed, 2021; Moreno Vieyra, 2024); reflexionar sobre la movilidad / mutabilidad del pensamiento científico, preguntarnos sobre su necesaria sensibilización observando, a su vez, sus complejidades, situaciones y contextos (Haraway, 1995), sinuosidades y enlianamientos ecosistémicos (Touam Bona, 2024), sin expectativa de generar generalizaciones al respecto (Haraway, 1995).

Muchas formas de mirar en / el movimiento (Zuain,2025). Nos animamos a pensar que existen pieles en la teoría que pueden tener cicatrices, arrugas y grietas que pueden ser otras, cuando se pelan, se salen, caen o cambian (flores, 2028).

¿Podemos pensar en las mutaciones de las teorías como acción de cambio paradigmático hacia la sensibilización del conocimiento?

Es así como diseñamos algunos objetivos generales y específicos, (tal vez hoy nos represente más el objetivo general), pero como la investigación y la escritura son movimiento, confiamos en que se van a ir re / configurando a lo largo del proceso.

Por tal razón citamos aquí, el objetivo general diseñado para el proyecto para poder dar cuenta a lo largo del trabajo las acciones al respecto.

Objetivo general: Indagar en la pre-existencia y re-construcción de las categorías analíticas corporalidades y territorios, a través de una investigación documental y situada, donde los contextos de emergencia (temporales y sociopolíticos) presentan roles protagónicos de intersección e imbricación.

Para dar cuenta del recorrido y experiencias que hemos desarrollado sabiendo el sobrevuelo de ese objetivo general, recupero aquí una de las primeras acciones colectivas que hicimos hacia el interior del grupo, en el marco de una reunión de trabajo en el mes de mayo del 2024. Tal vez fue la primera o segunda reunión grupal. Algunas personas estábamos en presencia y otras lo estaban virtualmente.

Se trató de una práctica de escritura automática, de puño y letra (esto implica utilizar papel y lápiz o lapicera) con el disparador de la pregunta:

¿Cómo está mi cuerpo hoy?

5 minutos de escritura para poder bajar a un papel ideas sueltas, sin hilar, sin procesarlas demasiado, somáticas, autorreferenciales, íntimas, propias, torpes, desordenadas, certeras, entrecortadas, reveladoras.

Puede ser mucho tiempo si la sorpresa no permite que las ideas bajen al papel.

Puede ser muy poco tiempo para escanear corporalmente ese “estar”, si le damos lugar.

La sorpresa de la propuesta, entonces, se traslada a la escritura.

La misma, puede pensarse más propia de investigaciones somáticas, artísticas o performativas, pero, en el marco del grupo de estudios que tiene su anclaje físico en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, aunque disruptiva, fue muy bien recibida.

Inauguramos así una escritura desde el propio cuerpo, hablando desde allí, una escritura autorreferencial, atravesada por un plano sensorial y por lo emotivo.

Es un cuerpo el que escribe, en otro cuerpo (corporalidad / materia) papel.

Es una escritura desde el cuerpo; y, a su vez, es una escritura sobre ese cuerpo, sobre cómo está, atravesado por un "estar" en tiempo presente.

Contar la propia historia del cuerpo (Le Guin, 1989).

Pocas veces nos preguntamos ¿cómo está mi cuerpo hoy? y escribimos sobre ello. Al menos en mi recorrido por la academia han sido pocas.

Recupero esta práctica porque ha sido fundamental como herramienta para acciones posteriores del grupo de estudios en actividades que hemos participado a través de la escritura propia / autorreferencia / más o menos instantánea cruzada con alguna variable (excusa) jurídica, ambiental, sensorial.

Estas prácticas de escritura las venimos sosteniendo desde el principio. Ha dado lugar a escrituras colectivas como por ejemplo las Palabras del agua, autopublicado en formato fanzine en abril de 2025 y presentado en el marco del III Festival en Defensa de la Ciencia Soberana y educación pública (SECyT-UNLP) donde llevamos una instalación visual respecto de la protección de los glaciares.

Conclusiones

Resulta muy difícil acercar conclusiones a este trabajo que desde el inicio no las busca.

Sí, intenta jerarquizar recorridos, búsquedas, procesos, idas y vueltas y sobre todo la

fermentación / proliferación de preguntas de investigación (Landeta, 2023; Moreno Vieyra, 2024) en una suerte de amplitud del prisma investigativo, en un continuo donde las imágenes (o imaginarios) que aparecen sobre cuerpo cuerpx y/o corporalidad/es se van re-contruyendo, mutando, re-contextualizando de manera constante en vinculación con otros elementos que condicionan y modifican nuestras posibilidades de existencia.

Aceptamos ese ser mutable (las personas, las teorías, las ideas y las investigaciones) y lo trasladamos al campo investigativo a través de las preguntas y bajo la dirección de los objetivos de investigación diseñados y que nos ordenan el trabajo.

Sí pensamos en seguir profundizando los procesos y prácticas de escritura en clave socio-jurídica, inter / trans / disciplinar y situada (Haraway, 1995; Galletti, 2019), jerarquizando la pregunta como herramienta metodológica (Moreno Vieyra,2024) a veces colectivamente y otras más del fuero interno.

Valoramos la propia escritura (en términos de alfabetización académica; Lanfranco, 2014), la de puño y letra, en un cuaderno, en un diario de clase o de investigación la apurada en un celular en una sala de espera, en un colectivo, en un chat de WhatsApp con unx mismo, en el teclado de una computadora, como el paso necesario a entrar en contacto con ese proceso creativo que nos permitirá compartir experiencias hacia el interior del grupo y hacia afuera como ha pasado con Palabras del Agua y en presentaciones posteriores en formato ponencia o resúmenes ampliados como las Jornadas Nacionales de Enseñanza del Derecho UNLPAM.

Referencias

Ahmed, S. (2015). Universalismo melancólico. En *Ensayos arrimados*. Lumpen.

Ahmed, S. (2021). Haciendo extraños. En *Ensayos arrimados*. Lumpen.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata.

Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan*. Paidós.

Crenshaw, K. (1991). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra mujeres de color. *Stanford Law Review*.

Falquet, J. (2022). *Imbricación: Más allá de la interseccionalidad: Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.

flores, v. (2018). La pregunta como sabotaje epistémico. En *Pensamiento(s) del Sur: Miradas epistémicas descentradas, en diálogo y en fuga*. Jornadas de diálogo y discusión interinstitucional, Universidad Nacional de Córdoba. http://escritoshereticos.blogspot.com/2018/08/la-pregunta-como-sabotaje-epistemico.html

flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo*. Continta me tienes.

Galletti, H. G. (2019). Interdisciplina, género y derecho. En M. González, M. Miranda y D. Zaikoski Biscay, *Género y derecho*. EDULPam, Universidad Nacional de La Pampa.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Landeta, M. (2023, 8 de mayo). La fabricación de refugios móviles. *Cuadernos de Danza*. https://cuadernosdedanza.com.ar/index.php/textosdanzacontemporanea/723/fermentacion

Lanfranco, M. (2014). *Alfabetización académica: Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*. Repositorio Institucional SEDICI. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411

Lanfranco, M. (2016). *Análisis jurídico ambiental del uso del suelo desde la ética intergeneracional en municipios de la costa sur del Río de la Plata (1979–2008)* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional SEDICI, Universidad Nacional de La Plata.

Lanfranco, M. (2025). Corporalidades, territorios y ecofeminismos: Propuesta de grupo de estudios en clave sociojurídica. En J. Giordano, G. Morandi y M. L. Gallo, *Transversalidades: Derechos humanos, ciudadanía y democracia: La universidad y los retos urgentes del presente* (p. 25). Colección Docencia Universitaria. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/177045/Documento_completo.pdfPDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Le Guin, U. K. (1989). La teoría de la bolsa como origen de la ficción. (Trabajo traducido y publicado por Oficios Varios en 2021).

Martínez, S. (2005). Ciencia, valores y prácticas científicas. En *Actas del XII Congreso Nacional de Filosofía AFRA*. EDUCO, Universidad Nacional del Comahue. http://www.filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/MARTINEZ%202005%20Ciencia%2C%20valores%20y%20practicas%20cientificas.pdf

Moreno Vieyra, F. (2024). *La pregunta como estandarte: De preguntas, fugas y prácticas pedagógicas*. Segunda en papel.

Touam Bona, D. (2024). *Sabiduría de las lianas: Cosmopoética del refugio I*. Segunda en papel.

Zuain, J. (2023). Notas del trayecto. En A. García Agud y J. Camacho Tárraga, *Cartografía de la fragilidad expuesta*(2.ª ed.). Segunda en papel.

Zuain, J. (2025). *Investigar modos de investigar: 10 herramientas para el desarrollo de investigaciones artísticas*. Segunda en Papel.

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

Corporalidades feministas en la poética de Federico García Lorca

Sabrina Odoguardio
sabrinaodoguardio@gmail.com
Ana Angelillo
anaandreaangelillo@gmail.com
Carolina Julia Torres
cjulia1401@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: corporalidades feministas, artes escénicas, dramaturgia, Federico Garcia Lorca.

Presentación

Somos un grupo de teatro de mujeres feministas, donde a partir de nuestras corporalidades transmitimos en el espacio escénico la poética de Federico García Lorca, porque a pesar del contexto de época, nos expresa estereotipos, sesgos y violencias que aún nos atraviesan a las mujeres y diversidades. Asimismo, entendemos lo colectivo, como parte del proceso de creación de una dramaturgia escénica en constante transformación.

Presentamos una edición de la obra teatral realizada en el marco del día internacional de las violencias contra las mujeres en el CALP. Poderosos personajes femeninos de

distintas obras teatrales de Federico García Lorca: se encuentran. Son mujeres con distintas experiencias de vida como: La Novia de Bodas de sangre, Yerma, Mariana Pineda, y Rosita la soltera. Mujeres que interactúan inmersas entre la opresión y los mandatos sociales de la época. Nos dicen en voz alta, que es necesario reconquistar nuestra propia identidad.

Enlace al drive

Corporalidades feministas en la poetica de Federico Garcia Lorca 2025.mp4

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

"Llegó Carta para..." Una propuesta para abordar la diversidad, los estereotipos y la afectividad en las aulas de 4to

Tamara Ardizzoli
tamara.ardizzoli@gmail.com
Cecilia Diez
cecidiezz@gmail.com
Verónica Lorenzo
veroescuela55@gmail.com
Escuela Graduada "Joaquín Víctor González" de la UNLP

Palabras clave: diversidad, vínculos, valorar la afectividad, estereotipos, ESI, primaria.

Objetivos y encuadre

Nuestra presentación se enmarca en clases de ESI de 4to año de una escuela primaria, en la Escuela Graduada Joaquín Víctor González dependiente de la UNLP, con alumnas y alumnos de 9 y 10 años. El relato se desprende de actividades que se proponen a nivel institucional, de forma sistemática y mensualmente. Es una propuesta impulsada desde la Comisión ESI de la escuela, para garantizar que al menos una vez por mes en todas las aulas se aborde alguna temática relacionada

con el Eje: Valorar la afectividad presente en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI). Dicho documento, sostiene:

En las instituciones educativas, la Educación Sexual Integral constituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades de niños y niñas, y abordados de manera transversal y/o en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad (p. 6).

En la propuesta de Educación Sexual Integral que se desprende de la Ley 26.150, la dimensión afectiva es ineludible si queremos trabajar a partir de este enfoque. No incluir los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, sería caer en un modo de reduccionismo que no se condice con la perspectiva integral de la sexualidad.

La escuela es un espacio en el que conviven diversos grupos de niños, niñas y docentes, lo que hace fundamental prestar especial atención a los vínculos que se generan entre todos. Es un ámbito propicio para aprender límites entre el propio cuerpo y el de los demás y reflexionar sobre la importancia tanto de poder expresar lo que se siente y desea, como de respetar los deseos de otras y de otros. Construir relaciones basadas en el afecto, la confianza y el respeto implica crear momentos y espacios destinados a pensar en los demás, a dar lugar a cada persona. Esta dinámica de vínculos es constante y atraviesa todas las experiencias escolares

Propósitos formativos del eje[1]:

[1] Estos propósitos formativos forman parte del documento Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, aprobado por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008

- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades, tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Desarrollo

La actividad se inicia proponiéndoles el juego "La carta"[2] La docente les pide a las chicas y los chicos que se sienten en el piso, formando una ronda. La maestra se ubica en el centro, sosteniendo una bolsa o una caja con tarjetas referidas a distintas características (físicas, de personalidad, distintos gustos, intereses, etc.) y es la persona encargada de leer las cartas Esta saca una carta de la bolsa o caja y la lee en voz alta Por ejemplo, *Llegó carta para quienes tienen pelo largo* Aquellos y aquellas que se sienten identificados e identificadas con esta característica tienen que levantarse y cambiar de lugar ocupando el espacio de otro u otra que al igual que él o ella se siente interpelado o interpelada para recibir la carta.

A continuación, exponemos algunas de las frases para las tarjetas, que siempre se leen precedidas por la frase: *Llegó carta para…*

- *quienes quieren tener otro nombre*
- *quienes les gusta la ropa con brillos*
- *quienes tienen pelo largo*

[2] Extraído del documento Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP

- *quienes usan anteojos*
- *quienes les gusta jugar a la pelota*
- *quienes corren en el recreo*
- *quienes tienen un apodo*
- *quienes no le gusta su apodo*
- *quienes alguna vez lloraron en la escuela*
- *quienes se sienten solos en la escuela o en casa*
- *quienes los dejaron afuera de una pijamada*
- *quienes no se sienten escuchados*
- *quienes le gustaría tener mascota*
- *quienes no se animan a decir todo lo que piensan por vergüenza*
- *quienes tienen miedo a algo*
- *quienes disfrutan de ver una peli*
- *quienes disfrutan de leer*
- *quienes no le gustan los deportes*
- *quienes no le gustan el fútbol*
- *quienes saben muchos chistes*
- *quienes se sienten seguros en la escuela*
- *quienes les molesta que griten en el aula*

- *quienes sienten que sus amigos/as no siempre los escuchan*

Finalizado el juego, se dispone de un momento de intercambio Las siguientes son posibles preguntas para el debate: ¿Cómo se sintieron? ¿Por qué? ¿En algún momento se incomodaron? ¿Siempre recibieron cartas? ¿Se pararon todas las veces? ¿Siempre se levantaron con las mismas personas? ¿Por qué? ¿En qué aspectos se parecen con ellas o ellos? ¿En cuáles se diferenciaron? ¿Dudaron de pararse con alguna carta? ¿Por qué? En esta instancia se puede volver a leer las consignas de algunas de las tarjetas utilizadas en el juego, de modo que los chicos y las chicas puedan ir identificando las diferencias y valorarlas explícitamente. Esto podría hacer visible una infinita red de puntos de contacto y de diferencias entre los chicos y chicas del aula. Todos y todas somos en algo distintos y en algo iguales.

Es importante que la docente tenga una escucha atenta a lo que comparten chicos y chicas en el momento del intercambio como situaciones de incomodidad, padecimiento, temores, deseos relacionados con su propio cuerpo como también ser cuidadoso de los gestos que validan o juzgan las decisiones de los otros y las otras. Es un cuidado que debe sostenerse en todo momento para que todas y todos se sientan cómodos de pararse para recibir cualquier carta. Por ejemplo, el deseo de vestirse con ropa distinta a la esperada socialmente, la identificación con otro nombre y otro género, burlas por parte de compañeros y compañeras entre otros ejemplos posibles. No se trata, ingenuamente, de plantear que todos los estudiantes deban ser “amigos”, ya que en la vida real cada persona elige con quién entablar una amistad. Sin embargo, es fundamental fomentar la **convivencia**, entendida como la capacidad de aceptar y comprender que otros pueden tener gustos, pensamientos y sentimientos distintos. A pesar de esas diferencias, es posible compartir un espacio de trabajo común y, aún más, llevar adelante proyectos colectivos que trascienden las afinidades personales.

A modo de cierre, la docente podrá armar una cartelera con fichas, completadas por cada niña/o, donde aparezca un dibujo de sí mismas/os, el nombre, alguna/s característica/s física/s y gustos El objetivo es que todos/as puedan ser reconocidos/as y valorados/as en sus diferencias

En algunos grupos de 4to se les propuso, ya en una instancia más íntima, de escritura, que realicen un registro sobre la actividad y las sensaciones que quedaron en su cuerpo. Muchas de estas actividades, donde se proponen y se ponen en juego sensaciones, donde el cuerpo se pone en funcionamiento, puede que necesiten un tiempo u otros modos para poner *palabra* a lo que generó o no se animaron a decir. Al respecto algunos chicos/as registraron de forma anónima:

> Me gustó que en todas las preguntas alguien se paraba y alguien no. Entonces nunca quedabas mal"; "Me gustó que podías decir cosas sin hablar y poder hacerlo sin miedo"; "No me gustó la parte de siento que mis amigos no siempre me escuchan porque yo no tengo amigos, nunca tuve amigos y amigas.

En otros de los grupos el intercambio oral fue sumamente enriquecedor, y se reflexionó acerca del valor de escucharse y de ponerse en el lugar del otro, como se mencionó anteriormente, "poner el cuerpo" como forma de comunicación, dejarse atravesar por la experiencia y "escuchar la No palabra", como lo manifestaron, favoreció que pudieran que escucharse reflexiones como:

> Fue genial seño, porque pudimos ponernos en el lugar del otro, pero literal, porque yo me sentaba en el lugar de Joaquín o después en el lugar de Lola, y cuando iba caminando al próximo lugar ya no pensaba en ver donde me sentaba, sino, a quienes de mis compañeros les pasaba lo mismo que a mí.
>
> Me gustó porque además de ponernos en el lugar del otro pudimos conocernos más.
>
> Fue raro seño, porque sin decir nada, fue como escuchar o ver que a un compañero le pasa lo mismo que a mí.

- ¿Escucharon lo que dijo XXX..., la compañera dice que sintió que pudo decir sin poner palabras, el resto qué piensa...? ¿Será cierto que podemos comunicarnos o manifestarnos a través del cuerpo? ¿Siempre es necesario poner palabras para decir...El resto qué piensa?

A mí me gustó porque me cuesta decir lo que me pasa o lo que no me gusta, por ejemplo, cuando me dice algo de mi cuerpo, y hoy pude decirlo sin decir, ¿va lo dije igual no? (risas)

Sí, a mí también me pasó eso, y pude ver que hay un compañero que siempre me nombra con un apodo que no me gusta que hoy también se paró él, o sea que le pasa lo mismo que a mí, entonces ¿por qué hace eso conmigo si a él no le gusta cómo se siente?"

Yo creo que me di cuenta de que además de no ponernos en el lugar del otro, tampoco nos vemos..., porque si hoy hablamos con el cuerpo, ¿eso es mirando no?

- En referencia a lo que comenta el compañero, ¿cómo será mirar sin ver, se podrá, ¿ustedes qué piensan, será posible?

Claro, sería como si veo a alguien solo o sola en el recreo y hago como si no lo vi y sigo jugando y sigo jugando y sigue solo ahí parado, ¡es como que no estoy escuchando que me está diciendo HEY! vení a jugar conmigo o quiero jugar con vos.

Esta experiencia fue sumamente enriquecedora y permitió a las docentes de los distintos grupos intervenir no sólo en relación a la importancia de ponernos en el lugar del otro para favorecer la comunicación en el desarrollo de una sana grupalidad, sino también, que muchas veces podemos repensarnos como sujetos sensibles que no siempre precisamos poner en palabras para manifestar sensaciones o emociones, o que tal vez, podemos escuchar mucho más allá de lo que se dice o permitirnos ver, más allá de lo que simplemente miramos...

Conclusiones

Para que el aprendizaje ocurra, es esencial que se construya un ambiente adecuado, donde todos y todas puedan expresarse libremente, la palabra circule y se practique una escucha atenta y respetuosa. Solo así es posible aprender con y junto a otros y otras. En este marco, no podemos ignorar los conflictos o tensiones que puedan surgir entre individuos o grupos. Es clave mantener una mirada atenta sobre lo que ocurre cotidianamente, detenerse cuando sea necesario y generar espacios de reflexión, más o menos sistemáticos, dentro del aula. Estos momentos permiten abordar de manera colectiva aquellas situaciones que generan malestar, buscando soluciones a través del diálogo.

Estas instancias de trabajo pueden ser oportunidades para tratar temas complejos como conflictos de valores e intereses, actitudes agresivas, discriminación, prejuicios, rechazos o relaciones marcadas por la falta de cuidado, muchas veces atravesadas por cuestiones de género y sexualidad. Ignorar estas problemáticas no las elimina; por el contrario, pueden intensificarse y afectar negativamente el clima de aprendizaje.

En cambio, un enfoque formativo de los conflictos, que reconozca los derechos y responsabilidades de cada niño y niña, y proponga normas y estrategias para mejorar la convivencia, favorece el desarrollo de la autonomía y promueve actitudes de respeto hacia los derechos humanos. Además, enseñar habilidades para la vida, como el reconocimiento, la expresión y la valoración de los sentimientos, puede trabajarse desde el aula con propuestas sencillas. De esta forma, la escuela se convierte en un verdadero espacio de encuentro, donde las emociones, los vínculos y las interacciones encuentran un lugar para ser pensados y elaborados. En el ámbito educativo, es esencial destacar que las diferencias entre el alumnado no deben traducirse en malos tratos ni en desigualdad de oportunidades. Muy al contrario, es necesario poner en valor esas diferencias, ya que son las que enriquecen la convivencia en el aula y hacen de cada estudiante una persona única y especial. La educación basada en el reconocimiento, el respeto, la valoración y la aceptación de

la diversidad, junto con el rechazo de cualquier actitud discriminatoria, no puede entenderse como una imposición ni aplicarse únicamente cuando surgen conflictos. Con respecto a esta propuesta de trabajo desde un enfoque relacional, Campelo y Lerner (2014) sostienen:

> La escuela es una experiencia privilegiada para la promoción de vínculos solidarios, pluralistas, basados en el respeto mutuo. Esto es posible a través de la construcción de propuestas de participación donde todos tengan iguales oportunidades de incorporarse, y a la vez, donde no se fijen posiciones o jerarquías, sino que estas sean problematizadas (p. 38).

Es imprescindible trabajar de forma constante y planificada para construir, día a día, un clima escolar en el que se fomente el respeto mutuo y se valore la diversidad. Solo así será posible desarrollar conductas de integración positiva que favorezcan una convivencia inclusiva y enriquecedora para toda la comunidad educativa.

Referencias

Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares: Orientaciones para actuar desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. (2006, 4 de octubre). *Ley de Educación Sexual Integral*. República Argentina.

Merchán, C. y Fink, N. (2024). *Infancias libres: Talleres y actividades para educación en géneros*. Chirimbote.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: Contenidos y propuestas para el aula* (M. Marina, Coord.). Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Referentes escolares de ESI: Educación primaria: Propuestas para abordar los NAP*. Ministerio de Educación de la Nación.

Eje temático 11
Corporalidades, identidades y afectos.

La asamblea áulica como espacio para la convivencia democrática y la participación crítica

Natalia Sánchez Cáceres
nataliasanchezcaceres84@gmail.com
Paulina Garate
pgarate@abc.gob.ar
Lorena Paolella
lorenapaolella@gmail.com
Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP)

Palabras clave: ESI, asambleas áulicas, escuela primaria, democracia.

Objetivos y encuadre

En la Escuela Joaquin V. González se vienen desarrollando asambleas áulicas en los grupos de estudiantes de sexto grado, experiencia incipiente que queremos compartir en El Primer Congreso Latinoamericano: Universidad Pública y Feminismos Contemporáneos en tanto las asambleas se constituyen en un dispositivo en el que

se traducen y materializan algunos de los lineamientos curriculares que propone el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150):

> Las asambleas áulicas son escenarios de confianza en los cuales se estimula a que los/las/les estudiantes puedan sentirse seguros/as/es para expresar sus sentimientos, emociones y sus opiniones acerca de los conflictos que acontecen en el grupo; comprendiendo que la sexualidad se va configurando en el marco de una cultura y en el vínculo con les otres.

Las asambleas pretenden generar reflexiones propias del funcionamiento de cada grupo, alejándonos de miradas estereotipadas y homogeneizantes, recuperando lo singular y particular de cada conformación grupal y poniendo en valor la diversidad.

En las asambleas áulicas se promueve el ejercicio democrático del poder en el espacio público del aula. La modalidad de ronda busca la horizontalidad y pluralidad de las voces, de las reflexiones individuales y colectivas para pensar qué nos pasa cuando habitamos la escuela, no sólo para la resolución de conflictos sino también como espacio para pensar propuestas que nos encuentren como comunidad educativa.

Las asambleas áulicas no se constituyen en espacios aislados a partir de un conflicto, sino que se incorporan al calendario escolar de manera sistemática y continua en el tiempo.

Las asambleas áulicas buscan abrir preguntas y desnaturalizar los mandatos sociales. Cuestionar los prejuicios, empezar a desarmar estereotipos, y por qué no, revertir actos de estigmatización y discriminación que se expresan en la escuela.

Desarrollo

En la Escuela Joaquín V. González los proyectos institucionales se van ensayando de manera colectiva y colaborativa, las asambleas áulicas no fueron la excepción y comenzaron a surgir como expresión del trabajo que venían realizando las docentes desde el área de Ciencias sociales de sexto grado con la intención pedagógica de

problematizar el concepto de democracia desde el territorio de la praxis de la formación ética y política en pos de la construcción ciudadana.

La experiencia de esas prácticas democráticas fue semilla del impulso de un grupo de estudiantes que escribieron una carta a las autoridades de la escuela en la que plasmaron sus ganas de tener un centro de estudiantes. La gestión acompañó y recuperó algo de su historicidad en relación con los consejos de convivencia que supieron funcionar en la institución tiempo atrás.

Sincrónicamente desde la comisión de ESI se venía reflexionando sobre cómo habilitar espacios institucionales en los/las/les estudiantes desplieguen su autonomía y alojen sus propias necesidades, intereses y conflictos sin estar mediados -totalmente- por la figura del docente.

Empezamos luego del receso invernal con el desarrollo de las asambleas áulicas en tanto dispositivos pedagógicos que pretenden generar reflexiones propias del funcionamiento de cada grupo. Delimitamos un lugar en la escuela (el aula de talleres) en el que el grupo de estudiantes se dispondría en círculo buscando la horizontalidad y la circulación de las distintas voces. En esos espacios se problematizaron las cuestiones que les resultan importantes al grupo, generando reflexiones que permitieron fortalecer la pertenencia al grupo, abordar los conflictos, generar acuerdos, y la participación en propuestas colectivas, entre otras cuestiones.

“Las asambleas sirven, en principio, para desarrollar el ejercicio de la palabra, derecho tan vapuleado. Hablando se aprende a hablar, pero no simplemente cotorreando, soltando barullo de fondo. Se aprende a hablar si se habla para los demás, diciendo para ser escuchado, conversando para convencer, para averiguar, para felicitar, para conmover. Se aprende a hablar en el desafío de encontrar las palabras que agiten, que hurguen, que sostengan o inviten a los otros.” (Cárdenas, 2022).

Se expresaron diversos malestares “el tiempo que le toma a una docente de inglés terminar la clase luego de que suene el timbre del recreo”. En esa ocasión plantearon

soluciones como “quizás si tardamos menos en organizarnos, para que la profe empiece la clase, terminaríamos a tiempo”. Otros propusieron hablar con la docente para transmitir el sentir del grupo y en esa conversación empezaron a darse lugar a nuevas miradas que no surgieron de la docente, sino que emergieron de ellos/as/es mismos/as/es. Porque en las asambleas la maestra habla poco, se corre del centro y sus intervenciones son precisas para promover el diálogo, para ampliar otros temas, para lanzar preguntas. La tarea del docente es ayudar a problematizar.

Otro tema que surgió fue “los robos en un aula: faltan útiles, cartucheras, hasta dinero de las billeteras”. Se problematizó el robo ¿es algo que se hace constantemente, sistemáticamente en este grupo? Algunes estudiantes respondieron, ¡es que robarnos cosas es una broma! Se interpeló sobre los efectos de esta broma. Se le pidió al grupo estudiantes que levanten las manos para votar y se realizó la primera moción ¿quién está de acuerdo con que se termine la broma de robar las cosas? Todes levantaron la mano y quedó explicitado que es un acuerdo entre todes. Ese fue el primer acuerdo que salió de esa asamblea.

En otro de los grupos manifestaron que “si hay un problema el grupo lo va inflando, que lo simple se vuelve complicado”. Entonces surgió la pregunta ¿Cómo hacemos para desinflar los problemas? una pregunta que los interpela, que lejos de respuestas automáticas esperamos sacuda algo en cada estudiante.

En un grupo particularmente salió el problema de cómo se vinculan hablaron de sentirse mal muchas veces en la escuela. En las reuniones con docentes se venía conversando sobre la preocupación por el modo de relacionarse del grupo de estudiantes y se relata una escena como síntesis de la dinámica grupal: A la hora de elegir al abanderado/a/e del aula; es votada una niña para llevar la bandera. Se hace explícito un acto de discriminación cuando circula entre los/las/les estudiantes “¡Por qué votan a esta boliviana de mierda!” y se hace carne en la niña que el día del acto escolar no concurre a la escuela.

¿Qué hacemos frente a los actos de estigmatización y discriminación que se expresan en la escuela? ¿Cómo podemos reparar algo del daño ocasionado hacia esa niña?

La primera reflexión que nos surgió fue la de no permanecer indiferentes ante las actitudes, acciones, expresiones o prácticas que se configuran en esa dirección, que algo de eso que escuchamos nos conmueva es el primer paso. Problematizar el modo de vincularse es abrir posibilidades a otros modos.

Lo segundo fue pensar ¿cómo hacemos para generar propuestas que permitan procesos de desnaturalización de esas representaciones? ¿Cómo hacemos para generar interrupciones a los automatismos a esas representaciones que funcionan como inercia muchas veces en la vida escolar?

¿Qué significa desnaturalizar las prácticas o las concepciones que tenemos sobre algo? Siguiendo a Larrosa, consiste en "conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones". (Larrosa; 1995, 13).

Necesitábamos pensar en una propuesta que pudiera generar ruptura de sentidos de aquello que se dicen, de cómo se enuncian, de cómo se vinculan, que puedan visibilizar y problematizar los discursos estigmatizantes que circulan en el grupo de estudiantes, que-hipotetizamos- no hay conocimiento del efecto que pueden generar los mismos en la configuración de la autoestima de les estudiantes.

¿Cómo habitar y estar en la escuela de otro modo?

Decidimos que íbamos a trabajar directamente con las palabras que ellos usaban para nombrarse por lo que la docente solicitó previamente que el grupo de estudiantes coloque en un buzón palabras o frases de uso frecuente.

Posteriormente se realiza una selección de aquellas frases en las que subyacen procesos de discriminación y estigmatización:

- *Cállate vieja gorda.*
- *Cómo votan a esta boliviana de mierda.*
- *Nadie te quiere.*
- *Ballena.*
- *Termotanque.*
- *Puta.*
- *Cornudo.*
- *Cerrá el tuje.*

Se llevó adelante una actividad lúdica recuperada de un cuadernillo de abordaje desde la ESI que trabaja los contenidos desde propuestas lúdicas y que atraviesan la dimensión corporal y lxs estudiantes participan con sus historias, sus relatos y experiencias.

El grupo formó una ronda de pie, quien coordina enunció palabras o frases acompañadas de un movimiento y que el grupo entero deberá repetir dicha frase en forma de ECO, imitando su movimiento y entonación. Entonces, por ejemplo, si la consigna es “distintas maneras de decir No”, cada persona propondrá una forma de decirlo: ¡NO! Gritando y saltando; todo el grupo saltará y gritará ¡NO! otra persona puede proponer “NO-NO” susurrando y todo el grupo susurrará. La idea es que todo el grupo al mismo tiempo imite fielmente dicho movimiento, con su entonación y sonido.

La potencia de la actividad es que el grupo se transformó en una caja de resonancia de palabras, frases y discursos que circulan en el grupo, palabras dichas de otro

modo a las habituales, palabras que también pasarán por el cuerpo y serán dichas y luego repetidas. Como al principio causaba risas, le pusimos un silencio, luego de cada palabra; un tiempo de silencio. Resultaba potente escucharse decir las palabras que circulan diariamente luego de cada silencio.

Luego de la actividad se realizó la puesta en común y se fue tomando nota en un afiche.

- ¿Cómo se sintieron realizando la actividad?
- ¿Les resultó sencillo poner en movimiento determinadas palabras?
- ¿Qué nos generó saber que decimos esas frases? ¿Qué nos pasa cuando esas palabras nos son dichas?

En el afiche quedó expresado: Tema de la asamblea áulica de 6to D: ¿Cómo nos tratamos? Palabras que usamos. ¿Cómo nos sentimos?

Las tomamos como normal, nos resultan raras escucharlas así.

A veces es para hacernos los graciosos, y por hacernos los graciosos ofendemos o herimos. Nos reímos cuando el chiste o la burla es para otros/as.

¿Podemos de otra manera?

Toca el timbre del recreo y la asamblea se interrumpe, pero quedan esas preguntas dando vuelta, esperando que interpelen, que resuenen.

Conclusiones

La escuela, como espacio social y político, se ve atravesada por un contexto de creciente desigualdad, donde se profundizan discursos que buscan reinstalar estereotipos, exclusión y violencia, socavando derechos históricamente conquistados. En este escenario, reafirmamos la urgencia de promover prácticas

pedagógicas que interpelen al modelo hegemónico y abran paso a nuevas formas de participación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento.

En esta línea, retomamos el planteo de Carrozzo Campos (2020), quien sostiene que la asamblea de aula no debe ser entendida como una técnica más, sino como una práctica transformadora que impulsa una política educativa descolonizadora y contrahegemónica. Al otorgar un rol protagónico a les estudiantes, esta dinámica fortalece su participación crítica y activa en el proceso de aprendizaje, al tiempo que interpela a les docentes a repensar sus prácticas desde una perspectiva horizontal y democrática.

En este sentido, como se menciona en Siede y Larramendy (2013) la escuela es el espacio público que tiene la tarea específica de construir lo público. La asamblea como proyecto de transformación debe considerarse en términos de construcción de sentidos, como proyecto situado, atendiendo a las voces e intereses de les niñes y jóvenes que allí participan.

Desde nuestra experiencia en proyectos educativos, consideramos clave seguir apostando por propuestas que fortalezcan espacios democráticos y colaborativos. La asamblea de aula se convierte así en una herramienta potente para resistir la reproducción de desigualdades y construir, desde lo cotidiano, una educación más justa, inclusiva y emancipadora.

Referencias

Cárdenas, H. (2022). Los chicos toman la palabra: Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela. Siglo Veintiuno Editores.

Carozzo Campos, J. C. (2020). La asamblea de aula para la convivencia democrática participativa [Edición digital en PDF]. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

Escuela Graduada “Joaquín V. González”. (2024). Propuesta curricular: Nivel primario.

Escuela Graduada “Joaquín V. González”. (2025). Pautas y orientaciones para una política de cuidado en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”.

Jungberg, M. y Pombo, V. (2022). Sexualidades y géneros a través de dinámicas participativas. Novedades Educativas.

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). Derechos de niñas, niños y adolescentes: 40 años de democracia. Edición especial.

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

*Se utilizó *ChatGPT* (OpenAI, 2023) para la revisión gramatical del texto.

FE
MI
NIS
MOS

120 años de la UNLP
1905·2025

EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA