La educación sexual integral en la universidad pública

Cartografías de lo posible

Lara Arce Ower, Florencia Giménez y Fernanda Pagura
Compiladoras

eudem

Esta obra ofrece un recorrido por las prácticas pedagógicas e institucionales en torno a la educación sexual integral (ESI) en algunas de las universidades públicas de Argentina, y presenta un mosaico de experiencias y enfoques que reflejan la heterogeneidad del sistema universitario nacional. Los escritos esbozan algunos trazos de una cartografía que delinea, comparte y resignifica en clave de ESI distintas iniciativas implementadas en la formación de grado, posgrado, investigación y extensión.

El texto resalta la necesidad de una mirada al interior de la urdimbre universitaria y evidencia cómo la ESI se construye de manera colectiva en el ámbito educativo. Se pone énfasis en lo experiencial y contextual, en la necesidad de abordar la ESI desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. Además, se invita a reflexionar sobre la conexión entre la teoría y la práctica, así como sobre las luchas por el acceso a derechos.

Con un enfoque accesible y atractivo, esta publicación busca repensar y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje sobre la ESI en el contexto universitario. Un valioso recurso para quienes desean profundizar en esta temática esencial.

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

CARTOGRAFÍAS DE LO POSIBLE

Lara Arce Ower, Florencia Giménez y Fernanda Pagura

Compiladoras

eudem

La educación sexual integral en la universidad pública : cartografías de lo posible / Ariel Aybar ... [et al.] ; Compilación de Lara Arce Ower ; Florencia Giménez ; María Fernanda Pagura. - 1a ed - Mar del Plata : EUDEM, 2025.
Libro digital, PDF - (Temas de ciudadanía y política / Dr. Enrique Andriotti Romanín ; 22)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-6662-25-5

1. Educación Sexual Integral. 2. Universidades Públicas. I. Aybar, Ariel II. Arce Ower, Lara, comp. III. Giménez, Florencia, comp. IV. Pagura, María Fernanda, comp.
CDD 372.372

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de la editorial.

ISBN: 978-631-6662-25-5

Este libro fue evaluado por la Dra. Graciela Morgade

Primera edición: julio 2025

© 2025, Lara Arce Ower, Florencia Giménez y Fernanda Pagura

© 2025, EUDEM
Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata
Jujuy 1731, Mar del Plata, Argentina

Arte y Diagramación: Agustina Cosulich y Luciano Alem
Diseño de portada: Agustina Cosulich

Libro Universitario Argentino

Índice

Primeros trazos 9
Notas 16

Inquietar géneros y sexualidades. Una experiencia formativa de grado en la Universidad Nacional de Córdoba 17
Ariel Aybar, Guadalupe Molina, Eduardo Mattio y Marina Tomasini
Introducción 17
El seminario, sus inicios y fundamentos 20
Características de la propuesta pedagógica del seminario 21
Des-aprendizajes colectivos 25
Referencias bibliográficas 28
Notas 29

¿Qué puede la ESI en la universidad? 30
Florencia Rovetto, Florencia Catelani, Sofía Gorini y Joaquín Aira
#LaUniversidadQueQueremos: feminista, inclusiva y popular 31
Nosotres Contamos 33
La ESI como pregunta 38
Referencias bibliográficas 41
Notas 42

Haciendo ESI en la Facultad de Ciencias Económicas. Un viaje por estaciones necesarias para salir de la comodidad..... 44
Fernanda Pagura, Luisina Logiodice y Valentina Locher
Introducción 44
Estación 1: Revirtiendo la autoridad epistémica para habilitar otras voces 48
Estación 2: Construyendo pedagogía del extrañamiento para habitar nuevas preguntas 54
Enseñanza y formación de profesionales en clave feminista. Cuerpos sexuados en la escena pedagógica 60

Síntesis de las anotaciones de la bitácora de estas dos estaciones 62
Referencias bibliográficas 64
Notas 68

Enseñar y aprender en el marco de la ESI 72
Ana Paez
¿Por qué resulta necesario abordar la educación sexual integral en el nivel superior? 72
Creación de secuencias didácticas para la asignatura Inglés .. 74
Creación de secuencias didácticas para trabajar de manera transversal con otras asignaturas 78
Creación de secuencias didácticas para el nivel superior 79
Palabras finales 81
Referencias bibliográficas 82
Notas 83

Ferias universitarias de ESI. Enseñanzas y aprendizajes en clave rizomática.....84
Alejandra Érica Montaña y Natalia Voragini Weth
Introducción 84
Sexualidades y cuerpos sexuados que circulan por las aulas. Debates que ingresaron de manera osada 92
Preocupación acerca del Uso del Lenguaje No Sexista 94
¿Hay un universal femenino? 94
Feria: una forma de aprender, otra forma de evaluar. Lenguaje no sexista: momento inaugural en nivel superior 96
Aproximaciones finales 100
Referencias bibliográficas 102
Notas 103

Obra: "Si eres mujer serás el freno ante el auto del placer". ESI en la carrera de Medicina de la UNL 104
Maica Trevisi
El escenario contextual 104

1er acto: ESI transversal en la currícula de segundo año 105
De cómo proponer una actividad que permita poner a jugar todo lo visto y tenga anclaje en la realidad pensada desde la futura profesión médica..... 112
Final con aplausos... ¿Aplausos? 112
2do acto: Recuerdos de una ESI en la materia electiva "La Salud en clave de Género". Breve relato de lo que fue... 114
Referencias bibliográficas 118
Notas 119

Hacia la implementación de la ESI en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Una apuesta feminista 120
Alicia Genolet, Martina Kaplan y Renata Kiefer
ESI como práctica feminista 121
Apuestas desde una praxis feminista en la Facultad de Trabajo Social de la UNER..... 124
El derecho al aborto en la universidad: experiencia de la cátedra abierta 127
Por una lectura feminista de la ESI..... 130
Referencias bibliográficas 131
Notas 133

Espacios universitarios con perspectiva de género. La ESI como herramienta para la transformación institucional .135
Sofía Ardusso, Ludmila Azcue y Yanina Cobos
Algunas preguntas e ideas iniciales..... 135
(Re)diseñando las universidades desde la ESI..... 138
Reflexiones finales..... 144
Referencias bibliográficas 146
Notas 147

Hablemos de ESI en la universidad. Aportes de la perspectiva de género 148
Yamila Figueroa y Casandra Hojman
Introducción 148

Ejes de la ESI: aportes desde la perspectiva de género 150
El género en nuestras vidas 152
Masculinidades 154
División sexual del trabajo 157
Violencia por razones de género 159
Reflexiones finales 161
Referencias bibliográficas 163
Notas 164

Sin feminismos no hay reformismo 165
María Paula Spina y Pamela Weiss
Referencias bibliográficas 180
Notas 181

Interpelaciones en clave de ESI. Una mirada hacia adentro de la política institucional en la Universidad Nacional de Mar del Plata 182
Lara Arce Ower y Florencia Giménez
Referencias bibliográficas 192
Notas 193

Carta abierta a les pares ¿Cómo pensamos y vivimos la formación en géneros y ESI desde la universidad pública conurbana? 195
Soledad Vázquez, Ana Cecilia Gaitán, Pilar Anastasía González, Matías Álvarez y Valeria Llobet

Últimos trazos 203
Notas 206

Sobre las compiladoras 207

Sobre las autoras y los autores (por orden de aparición) .. 209

Primeros trazos

La ley de educación sexual integral sancionada en el año 2006 (Ley 26150) convierte en derecho la necesidad de recibir información sobre la sexualidad, entendida de un modo integral, esto es, trascendiendo lógicas biologicistas y/o esencialistas y contemplando las múltiples dimensiones que se entraman para constituir nuestro ser sexuado. De este modo, el Estado argentino se comprometió ya hace más de una década a garantizar el acceso a una educación sexual integral para todas las personas que cursen desde el nivel inicial al nivel superior no universitario en establecimientos educativos públicos y privados. Esta ley dialoga y se potencia con otras normativas, como la Ley 26485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley 26618 de matrimonio igualitario, la Ley 26743 de Identidad de Género y la Ley 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

El debate en torno a la implementación de la educación sexual integral (ESI) cobra especial valor como una estrategia de acción pedagógica específica de la educación superior universitaria, teniendo presente que esta ley no alcanza al nivel universitario por respeto al principio de autonomía de las universidades. Partimos de la convicción de que la efectiva implementación de la ESI allana el camino para trabajar hacia la transversalización de la perspectiva de género, hacia una redistribución de poder y, por lo tanto, hacia la construcción de nuevas y mejores formas de vinculación en el

interior de las instituciones educativas. Tal es así que la sexualidad, en el sentido amplio e integral que introduce la ESI, no puede escindirse de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pensar las nociones de sexualidad, diversidad, las relaciones entre géneros y la interseccionalidad en la vida universitaria, implica reconocerlas como dimensiones políticas entramadas en las prácticas de la producción y transmisión del conocimiento.

En tal sentido, el Programa Integral de Políticas de Género de la Universidad Nacional de Mar del Plata desarrolla diferentes acciones que promueven la implementación de la ESI en la UNMdP. Entre estas acciones se encuentra un ciclo de formación realizado en 2021 que se denominó La Educación Sexual Integral en el Nivel Superior, ideado para comenzar a conformar un espacio de encuentro para la reflexión, el intercambio y el debate en torno a la importancia de implementar el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito universitario, y para promover la construcción colectiva de estrategias que permitan que su implementación atienda a la especificidad de este nivel educativo. La gran participación y predisposición a la reflexión de quienes se sumaron a la propuesta nos llevó a reconocer que en la comunidad universitaria emerge una necesidad legítima y creciente de avanzar en pensar y vivenciar la ESI en la universidad.

Este ciclo se constituyó en la puntada inicial para comenzar a tejer la trama de este libro. Gracias a la participación y la iniciativa de Fernanda Pagura, en 2022 iniciamos un camino de encuentro entre escribas provenientes de diferentes universidades que comenzó con una invitación a participar de una publicación colectiva que nos permitiera dialogar en clave de ESI. Nuestra propuesta fue la de revisitar nuestras praxis universitarias, en todos los actos, espacios y prácticas que hacen al escenario pedagógico del nivel, a partir de los saberes situados que estamos tejiendo desde los distintos roles y funciones en la organización universitaria.

La implementación de la ESI conlleva una mirada hacia el interior de la urdimbre universitaria que resulta impostergable y que es uno de los puntos centrales que queremos transmitir en esta publicación. Día a día construimos la ESI en un trabajo colectivo que se realiza en todos los niveles del sistema educativo, entramando con las producciones teóricas, las praxis didácticopedagógicas y la agenda de las luchas por el acceso a derechos y disputas de sentidos.

El objetivo de este libro reside en visibilizar las prácticas pedagógicas e institucionales de las universidades, mostrando multiplicidad y diversidad de formas y contextos, fruto de la heterogeneidad propia del sistema universitario nacional.[1] Nuestro especial interés consiste en esbozar algunos trazos de una cartografía que permita compartir dichas prácticas pedagógicas e institucionales para mirarlas y resignificarlas desde la ESI. La intención es mostrar lo que estamos haciendo y/o hicimos para que la ESI permee la formación de grado, posgrado, investigación y extensión, y recuperar —y resaltar— lo experiencial y contextual a través de una lente compleja, integral e interdisciplinaria.

El capítulo escrito por integrantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) remite a la creación, desarrollo y algunos criterios político pedagógicos del seminario desarrollado en la enseñanza de grado: "Géneros, Sexualidades y Espacios Educativos". Este seminario articula varias facultades de la UNC con miras a contribuir a la comprensión crítica y al análisis de las prácticas desarrolladas en torno a la implementación de la Ley 26150.

El grupo escriba perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario comparte el proceso de institucionalización de políticas de género y sexualidades en dicha universidad. Esta decisión marca agenda en las prácticas de docencia, extensión e investigación, como así también en el fortalecimiento de acciones en el territorio para consolidar la ESI en espacios comunitarios.

El grupo de autoras provenientes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral comparte, a modo de bitácora de viaje, la experiencia de transversalización de la ESI en cátedras asociadas a las herramientas y procedimientos de investigación en las ciencias económicas.

Una profesora de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, desde un trabajo minucioso, sistemático, en permanente vigilancia epistémica feminista decolonial, deconstruye estereotipos en los libros que se utilizan en la enseñanza del inglés, tanto para el nivel secundario como el universitario.

Un grupo de trabajadoras sociales, docentes y militantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa hacen foco en la praxis de la formación docente universitaria. Recuperan saberes informales, situados, formales, tamizados desde un saber rizomático que posibilita la construcción de nuevos contenidos de la ESI teniendo en cuenta la complejidad de la vida social, subjetiva, emocional, relacional.

En la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral se propuso organizar el capítulo como una obra de teatro, con actos, tiempos y formatos que quiebran la narrativa hegemónica de la academia. Muestra cómo transita la ESI en su unidad académica, filtrándose por la coyuntura curricular, desde lo esperado, lo no esperado y lo novedoso que significó enseñar en el marco de la pandemia de COVID-19.

El equipo autor del capítulo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos cuenta el abordaje de la cátedra asociada a la Red Universitaria de Género (RUGE) enraizada en la historia reciente del movimiento feminista y de la disidencia sexual. Siempre poniendo el cuerpo y desde un análisis lúcido, invita a no perder de vista las dificultades que aún persisten para convertir estos avances en políticas universitarias concretas de transformación educativa.

Integrantes de la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata comparten el desafío de planificar una infraestructura universitaria en clave de ESI, que incorpore la perspectiva de género de modo transversal en pos de garantizar la accesibilidad de todas las personas al derecho a la educación superior y a transitar por una universidad sin discriminaciones y violencias basadas en el género, la discapacidad, etc.

El equipo escriba que trabaja en la Universidad Nacional de San Martín escribe una carta en la que narran las transformaciones institucionales y curriculares, como forma de mantener viva la memoria y reconocer-nos en las transformaciones, anclando el análisis al contexto de producción de la ESI como política educativa en la universidad.

Las docentes autores de la Universidad Nacional de José C. Paz comparten las acciones que llevan a cabo desde el Programa de Género y Políticas Públicas del Instituto de Estudios Sociales en Contexto de Desigualdades. En clave de políticas con miras a la incorporación de la perspectiva de género en la formación de lxs futurxs profesionales, nos cuentan sobre la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en el ámbito universitario.

Las autoras del Programa Integral de Políticas de Género se interrogan acerca de cómo la lente de la ESI irrumpe e interpela a las universidades. A partir de la recuperación de experiencias concretas de implementación de dispositivos y políticas institucionales, muestran la potencia de la ESI como herramienta para la transversalización de la perspectiva de género, la valorización del cuidado y la construcción y ejercicio de derechos.

Por último, las integrantes del Programa Género, Sociedad y Universidad de la Universidad Nacional del Litoral escriben una carta a los reformistas del 18. Discuten con la herencia androcéntrica y sexista de este acontecimiento que marcó la universidad pública argentina desde una historización de la revolución feminista

en las calles, las normativas y la universidad. En el escrito plantean la necesidad de recurrir a la desobediencia para que la ESI transite la formación de profesionales desde el currículo, lo institucional y la normativa que regula la vida universitaria.

Queremos aclarar que las personas escribas de este libro eligieron cómo nombrar las identidades sexuadas. Por lo tanto, quien lea va a encontrar: las, los, les, la x y/o solo la e. Incluso encontrarán un capítulo donde la lectura es desafiada utilizando el femenino de modo genérico o universal. La multiplicidad de modos de nombrar refleja la multiplicidad de modos de existir y constituye una provocación política para demostrar que es necesario revisar los modos de lenguaje instituidos. No nombramos solamente para construir visibilidad ontológica, también nombramos para incomodar, para interferir en la lectura, para que se note el salto, hacer un ruido que invite a reflexionar sobre los sentidos y significados. ¿Qué mejor estrategia para poner en evidencia y revisar el sexismo en el lenguaje que desafiar a las escrituras académicas instituidas?

Agradecemos a cada una de las personas que se sumó a nuestra propuesta y nos permitió configurar esta trama de capítulos que no propone una secuencia determinada para su lectura, sino que puede ser abordada según los intereses y resonancias de cada quien. Por tal motivo, el orden de los escritos responde meramente a la secuencialidad que nos impone toda escritura, pero en ningún caso obedece a una lógica de jerarquía o progresión entre ellos. Por el contrario, invita a alternar trazos académicos con otros más coloquiales. Cada uno implica un recorte, abre interrogantes y traza coordenadas para entablar múltiples diálogos entre las experiencias relatadas.

Finalmente, nos detendremos un momento para reflexionar acerca de los «entre-tiempos» que caracterizaron la elaboración de esta obra. Entre el tiempo de su escritura y el tiempo de su edición transcurrió un período importante en el cual se configuró un escenario político en nuestro país que hace aún más complejo el

trabajo hacia la implementación de la ESI. A lo largo de este libro sostenemos que la ESI está en construcción, y, al igual que los inquietos e inquietantes estudios feministas, está en permanente revisión y mutación. También sostenemos que esa cualidad es la que posibilita fortalecer la potencialidad político disruptiva para incomodar, para no caer en posturas estáticas que adormecen la reflexividad. Es por ello que consideramos que esta obra tiene y tendrá el valor de la memoria escrita, una memoria colectiva que nos permite hacer pie para avanzar hacia la construcción de nuevas estrategias de lucha y resistencia. Hoy, tal vez más que antes, resulta fundamental conocer y recordar lo que hemos podido hacer para sostener y defender la ESI.

Notas

1 En este mismo espíritu, optamos por no pautar un único uso del lenguaje, sino que cada escrito refleja las múltiples formas de expresión del lenguaje inclusivo de género, en consonancia con lo establecido en la Ordenanza del Consejo Superior N°1245/2019. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=37032

Inquietar géneros y sexualidades

Una experiencia formativa de grado en la Universidad Nacional de Córdoba

Ariel Aybar, Guadalupe Molina, Eduardo Mattio y Marina Tomasini

Introducción

En las últimas décadas, las políticas y legislaciones sobre género y sexualidad en distintos países, con sus aciertos y limitaciones, son expresión de profundos cambios culturales respecto de lo que ha venido a significar vivir un cuerpo sexuado, desempeñar los roles de género socialmente impuestos, encarnar una determinada identidad de género, configurar nuevos vínculos afectivos o parentales, entre otros. El activismo político del feminismo y del movimiento LGTB logró, no sin dificultades y contradicciones, interrumpir ciertas formas hegemónicas de definir el género y la sexualidad abriendo nuevos modos de gestionar las diferencias sexo-genéricas en las democracias contemporáneas. Estos movimientos, además de complejizar las definiciones sobre los cuerpos sexuados, los roles e identidades de género y las prácticas sexo-afectivas, propusieron nuevas formas de entender la vida social y política en sus diversas esferas que aún deben ser mapeadas y comprendidas teórica y políticamente, sobre todo en un contexto conservador neoliberal que lee aquellas luchas y conquistas bajo el sintagma "ideología de género".[1]

En la medida en que tales cambios culturales —aún en curso— traen aparejados todo un conjunto de derechos humanos que es preciso resguardar y promover, dichas transformaciones requieren ser esclarecidas e interpretadas en la formación de grado que ofrece

la universidad pública en Argentina. Pese a las resonancias teóricas y políticas que los debates sobre género(s) y sexualidad(es) han tenido en las ciencias sociales y humanas, tales discusiones todavía no han sido suficientemente incorporadas en la currícula universitaria. En particular, es relevante generar instancias de conocimiento en la enseñanza de grado sobre la relación entre diversas experiencias —individuales y colectivas— vinculadas a cuestiones de género y sexualidad, su impacto en distintos espacios educativos y los desafíos que provienen de los saberes y las estrategias de la militancia feminista y de la disidencia sexo-genérica. Si bien desde diferentes trabajos académicos se ha caracterizado una pauta histórica de normalización escolar de los cuerpos sexo-generizados, es necesario reconocer que las instituciones educativas se han visto interpeladas desde discursos sociales, culturales y transformaciones legales que visibilizan y legitiman múltiples formas de vivir la sexualidad, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, la democratización de las relaciones de género, los modos de vivir en familia, entre otros temas. Esto es, los espacios educativos no solo no son ajenos a las tensiones entre los activismos y los conservadurismos, sino que se han vuelto un escenario central para tales disputas y un campo de posibilidades para desplegar propuestas de enseñanza que asuman una perspectiva de género y puedan incorporar algunos de estos debates. Así lo evidencia la pugna en torno a la educación sexual que se reactivó a partir del tratamiento parlamentario de la ley de interrupción voluntaria del embarazo en 2018 en Argentina y su posterior aprobación en 2020. En dichas disputas se reactualizan debates sobre la relación entre sexualidad y educación, con la marca contextual de la discusión entre "ideología de género" y "perspectiva de género", pero también se problematizan concepciones acerca de la infancia, de la adolescencia y de la relación familia/escuela/Estado. Por ello resulta relevante construir desde el ámbito académico herramientas de lectura y de intervención de estas

realidades complejas, que se resistan a las interpretaciones lineales, binarias y unidisciplinarias.

Teniendo en cuenta lo planteado, desde distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se han llevado a cabo numerosas actividades relacionadas con problemáticas de género y sexualidad, a fin de evidenciar cómo afectan la vida cotidiana de la comunidad universitaria. En este marco se han consolidado espacios destinados a lxs estudiantes universitarixs en los que se debaten y problematizan estas temáticas desde diversos abordajes disciplinares y metodológicos. Como parte de este conjunto de estrategias, el seminario Géneros, Sexualidades y Espacios Educativos (en adelante, el seminario) que presentamos en este capítulo, se propone contribuir a la comprensión crítica y al análisis de las prácticas desarrolladas en torno a la implementación de la Ley 26150, instrumento legal que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esto supone tomar a la educación sexual integral (ESI) como un campo de articulación en el que se anudan problemáticas vinculadas a cuestiones de género y sexualidad, en tensión tanto con las interpelaciones provenientes del campo militante feminista y LGTB como con aquellas que los propios sujetos educativos plantean a las instituciones. El logro de dicho propósito —aún en un nivel introductorio— requiere un abordaje interdisciplinario que permita avizorar la complejidad y el rigor con que tales cuestiones deben encararse.

Este capítulo versa sobre la creación, el desarrollo y algunos criterios político pedagógicos del mencionado seminario en la UNC,[2] que articula en su gestión y organización a las facultades de Artes, Ciencias Sociales y Filosofía y Humanidades, y algunos años se abrió a estudiantes de otras unidades académicas. Si bien es un seminario que tiene relativamente pocos años, ha tenido gran demanda y el número de inscriptxs ha superado nuestras expectativas.

El seminario, sus inicios y fundamentos

Su surgimiento, en 2015, se enlazó a los desafíos de armar una propuesta para el grado que abriera un espacio de formación y debate que acompañara los desafíos de la Ordenanza 9/11 de Identidad de Género de nuestra universidad.[3] Esta ordenanza se sancionó tiempo antes que la Ley 26743 de Identidad de Género y reconoce el derecho al registro administrativo del nombre elegido, de acuerdo con la identidad de género autopercibida, para cualquier trámite en el marco de la UNC. Ello se enmarcó en una intención política de declarar a la UNC como una institución libre de discriminación por identidad o expresión de género, de apostar a la defensa de los derechos humanos, particularmente el derecho a la identidad, y de tender a mejorar las condiciones de ingreso y permanencia en la universidad, es decir, de garantizar el derecho a la educación superior. Si bien la Ley de Identidad de Género trasciende y contiene a la mencionada ordenanza, la 9/11 invita a proponer instancias de formación e investigación relativas a cuestiones de género y sexualidad, y ello explica el surgimiento del seminario.

En un segundo momento, con ocasión de cumplirse en 2016 los diez años de la Ley 26150, la articulación con la ESI adquiere preeminencia y, en un contexto de arremetida neoliberal,[4] consideramos prioritario sostener su importancia. La propuesta del seminario se fundamenta en un doble sentido.

En primer lugar, consideramos que la ESI no puede excluirse en la formación de profesorados en las facultades mencionadas, y en la UNC en general, porque géneros y sexualidades forman parte de las problemáticas que cotidianamente tramitan las instituciones de los diversos niveles del sistema educativo donde nuestrxs egresadxs irán a desempeñarse. Si bien la Ley 26150 no incluye a las universidades dentro de las instituciones educativas que deben implementar la ESI, debemos pensarnos como parte de una sociedad y de un sistema educativo que se encuentran fuertemente movilizados por estas problemáticas y sus posibles modos de abordaje.

En segundo lugar, la universidad es una institución educativa y las problemáticas vinculadas al género y la sexualidad nos atraviesan e interpelan también en nuestras aulas. Abrir nuevos espacios de debate y discusión sobre ellas lleva a pensarnos a nosotrxs mismxs como universitarixs (estudiantes, docentes, no-docentes, egresadxs) y la complejidad de prácticas sexo-genéricas imbricadas en nuestro quehacer educativo cotidiano. En este sentido, cabe destacar la progresiva y contundente visibilización de las situaciones de violencia de género vividas entre compañerxs y entre estudiantes y docentes, y las iniciativas que contra ellas se están desarrollando desde el Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC (Resolución Honorable Consejo Superior 1011/15). El objetivo central de esta resolución es la promoción en toda la comunidad universitaria de un ambiente libre de violencias de género y discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual.

La trama institucional mencionada es fundamental para entender que el seminario inscribe allí sus objetivos, de manera articulada con otras iniciativas que tienden a construir una universidad más justa e igualitaria, cuya propuesta de formación asume los desafíos políticos de la ESI. Entre esas iniciativas emergen diversas cátedras —todas de carácter electivo u optativo, y en gran medida impulsadas y gestionadas por docentes feministas y militantes LGTB— centradas en los derechos sexuales y reproductivos.

Características de la propuesta pedagógica del seminario

El seminario varía parcialmente su propuesta año a año. Se adoptan distintos ejes de trabajo, en función de nuestra intencionalidad de incidir en algunos debates, al compás de los desafíos que registramos en el contexto social y en el activismo feminista. En 2015, el eje fue la violencia de género, con énfasis en la violencia *homo-lesbo-transodiante* en el ámbito escolar; en 2016, a diez años de la sanción de la ESI, propusimos un abordaje crítico de la Ley

26150, de su implementación y de las principales interpretaciones en disputa en su vínculo con algunos desafíos que interpelan a diversos espacios educativos. En 2017, nos ocupamos de la ESI y las militancias sexo-genéricas, recorriendo distintas formas y espacios de activismo, desde el #NiUnaMenos al #Tetazo o el activismo trans, la lucha por el aborto legal y el socorrismo; abordamos asimismo el debate trabajo sexual versus prostitución. En 2018, el eje estuvo puesto en el cuerpo y sus relaciones con género, sexualidad y escuela; partiendo de la premisa de la construcción social de los cuerpos, recorrimos temas como las corporalidades trans en ámbitos escolares, educación sexual, anticoncepción y despenalización del aborto, la racialización de los cuerpos, la diversidad corporal y el activismo gordo. En 2019, abordamos los activismos feministas y las reconfiguraciones conservadoras —particularmente la emergencia de una "ciudadanía religiosa"—, la violencia de género y su visibilización a través de los escraches en espacios educativos y la militancia estudiantil. En 2020, con el objetivo de reflexionar acerca de las interpelaciones feministas en el espacio escolar, propusimos una problematización situada de la implementación de la Ley 26150 y las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Consideramos los retos que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas y aquellos provenientes de las variadas demandas a la ESI originados en el campo feminista y LGTB. En el 2021, a quince años de la sanción de la ley de ESI, seguimos analizando un conjunto de desafíos que supone su implementación desde las demandas de los feminismos, activismo juveniles y otrxs actorxs sociales, en temas como la violencia de género, el aborto, las disidencias sexuales, las experiencias afectivas. Finalmente, en 2022 (año en que se escribe este capítulo), y en continuidad con los desarrollos anteriores, incluimos un conjunto de temas como la construcción de masculinidades, la interrupción voluntaria del embarazo, las disidencias sexuales, la violencia de género y el uso inclusivo del lenguaje, con el fin de pensar posibles abordajes desde la ESI.

En cada una de las ediciones del seminario se articulan de manera interdisciplinaria distintos aportes de las ciencias sociales y las humanidades y los temas y problemas que abordamos están precedidos por una aproximación conceptual a las principales categorías implicadas en las discusiones en torno a los vínculos y tensiones entre educación, género y la sexualidad.

En relación al desarrollo del seminario, quisiéramos compartir breves reflexiones sobre algunos rasgos que lo distinguen como una propuesta innovadora y potente en el trabajo de enseñar y repensar la ESI en las dinámicas escolares. Entre ellos vamos a resaltar dos aspectos:

1- El cuerpo en la enseñanza y el aprendizaje

La propuesta prioriza al cuerpo en diferentes sentidos. Cada año incluimos dinámicas de trabajo en las que el cuerpo se corre de su lugar habitual (inmóvil, en el banco en una clase). Se proponen intercambios entre compañerxs, se ponen en juego las emociones, los sentimientos, los placeres y las incomodidades. Ello en el convencimiento de que, bajo las premisas del sujeto cartesiano, la preeminencia de la mente sobre el cuerpo nos ha llevado a un progresivo y decisivo proceso de ocultamiento del cuerpo en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Cuerpos que siempre son cuerpos con historias de género particular, con marcaciones sexo-genéricas, que lejos de ser solamente un "instrumento personal" son fruto de las tramas socioculturales en que forjamos nuestra subjetividad.

Nuestros cuerpos están siempre presentes en las prácticas docentes. Al respecto, varias autoras[5] se preguntan acerca de las memorias de género inscriptas en el cuerpo docente, de la historia socio-sexual que nos atraviesa como enseñantes.

El cuerpo en la enseñanza y el aprendizaje, con sus señales de incomodidades, nos interpela en el seminario y creemos que es una punta por donde profundizar reflexiones sobre las posibilidades

de la ESI en la escuela. Las habituales reacciones afectivas ante un tema, expresadas en la clase o en el coloquio de cierre y evaluación del seminario, son recuperadas para señalar la imposibilidad de escindir el registro experiencial en la construcción de conocimiento sobre género y sexualidad.

2- Diálogo de saberes: la interpelación de las militancias sexo-genéricas

El seminario articula lecturas teóricas, de autorxs clásicxs y contemporánexs, con un conjunto de saberes que provienen de la militancia feminista, de las organizaciones sociales, de las experiencias particulares de personas e instituciones en torno a la ESI, la diversidad sexual, la violencia de género, el trabajo sexual, entre otras. Por las clases circulan distintxs invitadxs, entre otrxs, integrantes de organizaciones sociales tales como AMMAR-Córdoba, Devenir Diverse, Las Rimanda, Socorristas, Varones Antipatriarcales, activistas trans o representantes de la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, entre otrxs. También participan docentes que desarrollan proyectos de ESI en escuelas de Córdoba, docentes, egresadxs y estudiantes universitarixs que han desarrollado investigaciones o experiencias en torno a género y sexualidad.

En un principio, ello fue una forma de dar dinamismo a los encuentros y visibilizar ciertas problemáticas que forman parte de las agendas del activismo. Con el tiempo, fuimos descubriendo, principalmente a través de los comentarios de nuestrxs propixs estudiantes, que este es uno de los aspectos del seminario que más impacta y produce interpelaciones a los supuestos, saberes y conocimientos establecidos. En términos de Sousa Santos,[6] este diálogo de saberes, en tanto posibilidad de escuchar distintas posiciones sociales e institucionales, experiencias de vida y militancia, produce conocimientos muy significativos. Los diálogos e intercambios

construyen una trama de saber potente que incita a la transformación personal y de las instituciones en las que se participa.

Como parte de nuestro posicionamiento político pedagógico, ponemos a circular en las clases el saber producido desde el activismo feminista y LGTB como un conocimiento de igual valor que los textos académicos. Siguiendo a Diana Maffia, Facundo Saxe enfatiza la necesidad de reconocer y visibilizar respecto del colectivo travesti su producción de conocimiento "teórico y vital". La identidad travesti como fenómeno político ha sido objeto de numerosos estudios académicos, desde las más variadas perspectivas, desarrollos que han sido objeto de "severas críticas epistémicas y políticas por parte de este colectivo que, en general, tiende a ser desconocido o desacreditado en tanto agente productor de conocimiento".[7] Recuperamos estas voces en carácter de productores de conocimiento y nos distanciamos de las propuestas que las conciben como un "caso" o un "testimonio" que ilustra un tema.

Des-aprendizajes colectivos

Creemos que el seminario constituye un espacio que propicia desaprendizajes en el vínculo con otrxs; a modo de una serpiente que cambia su piel, vamos desprendiéndonos, vamos desidentificándonos de nociones, estereotipos, presupuestos y prejuicios que expresan el multiforme "esencialismo sexual"[8] que nos atraviesa como sujetos sociales. Dichos desaprendizajes implican correrse de la heteronormatividad como régimen de inteligibilidad, correr el velo que se interpone entre los sentidos arraigados de la cultura patriarcal para ensayar otras miradas posibles. La práctica docente que asuma una perspectiva crítica de género y busque construir un mundo más justo se embarca en la ardua tarea de incitar, invitar, producir desaprendizajes. Desaprender implica deconstruir las propias ideas heterosexistas y machistas que actúan con eficacia a través nuestro, seamos docentes o estudiantes.

Sostiene flores que no se trata de enseñar o aprender qué es una lesbiana, un/a trans, un gay, sino de develar las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir, interrogar; un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal y otras coordenadas de desigualdad social y erótica.[9]

Nuestra apuesta en el seminario, entonces, es instaurar un espacio colectivo que permita el pasaje desde los conocimientos o verdades incuestionadas al reconocimiento de las ignorancias políticas que, en su proceso de producción, ocultan su carácter intencional y sus efectos de opacidad.[10] Aunque este propósito no siempre sea logrado, creemos que el paso por la cursada instala alguna pregunta o permite pensar algo hasta entonces impensado. Contribuye, en otras palabras, a la educación sexual integral de todxs aquellxs que participamos, como estudiantes y docentes, de este dispositivo de formación de grado.

En el convencimiento de que como universitarixs no podemos estar al margen de los desafíos de la ESI como derecho y posibilidad de construcción de una sociedad más justa, democrática y libre, esperamos que este capítulo contribuya a la reflexión sobre grandes ejes de debate actual, tales como: ¿qué pasa con la ESI en la universidad? ¿Qué posicionamiento asumimos como universitarixs en la formación de profesorados? ¿Cómo afrontamos la tarea pedagógica con perspectiva de género en nuestras aulas? ¿Cómo tramitamos las múltiples violencias de género que en estos espacios educativos se expresan? ¿Qué nos implica como docentes, como actorxs políticxs en el encuentro cotidiano con lxs estudiantes, al momento de propiciar estos conocimientos?

Una propuesta de enseñanza que articula estas líneas de trabajo consideramos que asume el desafío de encarnar una perspectiva de género. El seminario constituye un aporte más a un proceso de institucionalización de la ESI en la universidad, que no es otra cosa que una apuesta política de desocultar ciertas limitaciones de los

procesos educativos que no dan cabida, o no dan la cabida suficiente, al cuerpo, las voces otras, los saberes de los activismos, los desaprendizajes en el campo pedagógico.

Referencias bibliográficas

flores, v. (2017). ESI: esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. En *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*.: Miño y Dávila.

----------. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1). https://doi.org/10.24215/25457284e080

----------. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Paternotte, D. y Kuhar, R. (2018). 'Ideologia de gênero' em movimento. En *Revista Psicología Política*, 18(43), 503-523. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005&lng=pt&tlng=

Rubin, G. (2018). Reflexionando sobre el sexo. Notas para una teoría radical de la sexualidad. En *En el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica* (pp. 69-146). Bocavulvaria Ed.

Saxe, F. (2022). Lohana teórica: apuntes para un mapa textual de los aportes de Lohana Berkins al pensamiento travesti transfeminista latonoamericano. En Cocciarini, N. y Rojo, P., *Expresiones políticas y movimientos populares de las mujeres e identidades disidentes* (pp. 99-116). AUGM-Programa Género y Universidad-Programa Universitario de Diversidad Sexual, UNR.

Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la Tempestad.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Notas

1 Cf. Paternotte, D. y Kuhar, R. (2018). 'Ideologia de gênero' em movimiento. *Revista Psicología Política*, 18(43), 503-523. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005&lng=pt&tlng=

2 Profesorxs a cargo: Eduardo Mattio (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), Marina Tomasini (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba), Ariel Aybar (Facultad de Psicología y Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Universidad Nacional de Córdoba) y Guadalupe Molina (Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba).

3 http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/9_2011

4 Concretamente, en el año 2015 con el cambio de signo político del gobierno nacional, se redujo significativamente el presupuesto en esta materia, se disminuyeron drásticamente las capacitaciones y se puso el foco en la reducción del embarazo no intencional en la adolescencia, volviendo a priorizar el modelo biomédico. Cf. Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1). https://doi.org/10.24215/25457284e080

5 Cf. Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía; flores, v. (2017). "ESI: esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía". En *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.

6 Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

7 Saxe, F. (2022). Lohana teórica: apuntes para un mapa textual de los aportes de Lohana Berkins al pensamiento travesti transfeminista latonoamericano. En Cocciarini, N. y Rojo, P. *Expresiones políticas y movimientos populares de las mujeres e identidades disidentes*. AUGM - Programa Género y Universidad - Programa Universitario de Diversidad Sexual, UNR, p. 97

8 Rubin, G. (2018). "Reflexionando sobre el sexo. Notas para una teoría radical de la sexualidad". En *En el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica* (pp. 69-146). Bocavulvaria Ed.

9 flores, *op. cit.*

10 Cf. Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario.* Ediciones de la Tempestad.

¿Qué puede la ESI en la universidad?

Florencia Rovetto, Florencia Catelani, Sofía Gorini y Joaquín Aira

El convite a escribir colectivamente sobre nuestras praxis universitarias en clave de educación sexual integral (ESI), y asumir hacerlo desde las experiencias situadas, se convirtió en una gran oportunidad para pasar al papel algunas de las acciones institucionales que llevamos adelante y, de esa manera, revisarlas y compartirlas. Nuestra escritura arranca con una pregunta que se enuncia para calibrar los alcances, posibilidades y desafíos que implica situar la ESI en el contexto universitario, pero también, nos invita a recorrer interrogantes sobre qué puede hacer la universidad con la ESI.

Antes de introducirnos en ensayar algunas respuestas posibles o seguir complejizando los interrogantes a partir de las estrategias particulares llevadas adelante desde el Área de Género y Sexualidades (AGeSex.) en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), nos gustaría plantear dos aspectos que entendemos fundamentales para situar nuestra posición enunciativa y el punto de partida de nuestras perspectivas de trabajo con y desde la ESI en la UNR.

El primer aspecto que queremos precisar es que, desde agosto de 2019, la actual gestión de la UNR, a cargo del rector Franco Bartolacci, se propone conformar diez grandes áreas, incluyendo, por primera vez, la agenda de género y sexualidades en la estructura de gobierno. Con esta decisión se inicia un proceso inédito de institucionalización y jerarquización de las políticas de género y sexualidades que recoge los aportes de los feminismos en el máximo nivel del organigrama de gestión de una universidad pública en el país.

El segundo aspecto, vinculado al anterior, propone considerar que, por el corto período de tiempo transcurrido desde su creación, cualquier intento de sistematizar las propuestas y acciones o sintetizar sus alcances, solo es posible si se considera el carácter provisional, incompleto y multidimensional de un proceso dinámico recientemente abierto.

#LaUniversidadQueQueremos: feminista, inclusiva y popular

Desde que asumimos el desafío de construir AGeSex para integrar la agenda de demandas y reivindicaciones de los movimientos sociales feministas y de la diversidad, pero también los aportes teóricos y prácticos de sus propuestas científico-académicas y extensionistas en la gestión institucional, fuimos conscientes de que parte de nuestra tarea consistiría en reconocer el impacto de las relaciones de género y sexualidad en la configuración del poder y las lógicas de funcionamiento de la propia institución.

Para ello, nos propusimos visibilizar la larga historia de luchas, el enorme caudal conceptual y las disputas políticas que esta agenda lleva implícita en la actualidad, al mismo tiempo que desarrollamos un programa de acciones concretas orientadas a producir cambios institucionales inmediatos, a mediano y largo plazo.

Este último aspecto implicó, entre otras cosas, revisar, actualizar y crear regulaciones y normativas internas de la propia Universidad e involucrar a les consejeres superiores[1] y a toda la comunidad en la construcción de ordenanzas y resoluciones que dan sentido a la articulación entre ESI y universidad.

Una de las primeras iniciativas que impulsamos a finales de 2019 fue la Resolución sobre lenguaje inclusivo y no sexista ("CS" Nº 662/19), con el objetivo de aceptar como válidas las expresiones del lenguaje inclusivo y no sexista en las producciones escritas y orales realizadas por la comunidad universitaria. Esta iniciativa

se consolidó a partir del desarrollo de una serie de mesas de trabajo que contaron con la participación de docentes, estudiantes y referentes en la temática. Su temprana aprobación vino a dar respuesta a una serie de demandas y reivindicaciones en pos de visibilizar a las mujeres, lesbianas, *gays*, bisexuales, trans, travesti, intersex y no binaries y para evitar reproducir violencia simbólica hacia estos colectivos. La normativa no prescribe sino que habilita su utilización en las comunicaciones académicas e institucionales y prevé recomendaciones para implementar un uso no sexista e inclusivo del lenguaje en las comunicaciones de nuestra universidad.[2]

Al siguiente año, en 2020, también impulsamos la adhesión de la universidad a la ley nacional de ESI. La sanción de la Resolución Consejo Superior N° 350/20 expresa una apuesta de gestión por la institucionalización de espacios para la implementación y transversalización de la ESI. Esta medida también incluyó la creación de una comisión para la transversalización de la ESI integrada por AGeSex, el Área Académica y de Aprendizaje, representantes estudiantiles y representantes institucionales docentes y no docentes de las tres escuelas preuniversitarias dependientes de la UNR. La comisión impulsó la creación de espacios de formación orientados a docentes de las tres escuelas secundarias de la Universidad durante los años 2020, 2021 y 2022.[3]

También se desarrolló la primera encuesta anónima y autoadministrable que contó con la participación de 760 estudiantes de las tres escuelas preuniversitarias de la UNR. Su objetivo fue relevar las percepciones, opiniones y expectativas del estudiantado en relación con la Educación Sexual Integral.[4] Entre los resultados de la encuesta se destaca que el 85,5% del estudiantado considera importante que se aborde la ESI en sus escuelas, y manifiesta la necesidad de democratizar información, recursos y espacios de discusión sobre el tema en el ámbito escolar.

Más adelante, nos abocamos a la aprobación de la Ordenanza "CS" N° 750/21 que garantiza el derecho a la identidad de géne-

ro adoptada o autopercibida y el trato digno, conforme a la Ley 26743 de Identidad de Género. Esta ordenanza habilita solicitar el cambio del nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género elegida, se haya realizado o no la rectificación registral en su partida de nacimiento y/o documento nacional de identidad.

Por último, desde el inicio de la gestión nos propusimos fortalecer y dotar de mejores recursos a la tarea del abordaje, acompañamiento y prevención de las violencias sexistas. Eso implicó revisar y reformular el Protocolo de Violencia (Ordenanza 734), aprobado y existente en la UNR. Después de un largo periodo de trabajo colectivo, en marzo de 2022 aprobamos una nueva versión del protocolo que incorpora un procedimiento específico para el abordaje de situaciones que involucren a personas menores de edad, y que incluye principios normativos expresados en el Código Civil y en la normativa específica que consagra derechos a las infancias y adolescencias.[5]

Todos estos avances en materia normativa apuntaron a reconfigurar la estructura más rígida de la institución y eran necesarios para acompañar al programa Cuerpos, Sujetes y Territorios que contiene las propuestas e interrogantes sobre la relación entre ESI y universidad, y desde donde impulsamos el proyecto de extensión Nosotres Contamos como herramienta fundamental orientada a incluir a jóvenes y adolescentes en la elaboración de respuestas posibles.

Nosotres Contamos

Este proyecto de extensión nace con el fin de recuperar las memorias recientes sobre la irrupción de las luchas feministas en el movimiento secundario y su impacto en las escuelas.[6] La propuesta fue elaborada por AGeSex junto con docentes de escuelas medias

y estudiantes de la Federación Secundarios de Rosario (FESER)[7] hacia fines del 2019 y, con el tiempo, se fue resignificando.

El posicionamiento teórico-epistemológico del proyecto pone en el centro la experiencia a les pibis protagonistas de la "marea feminista" como sujeto político de este movimiento histórico, en tanto agente social de las acciones públicas colectivas que disputan el poder de la formulación de las normas y las relaciones que organizan la sociedad y sus instituciones.[8] Este posicionamiento conlleva un movimiento necesario: el descentramiento de la mirada adultocéntrica que desestima los sentires y pensares de niñes y adolescentes, para revalorizar y redimensionar social y políticamente las experiencias de les jóvenes.[9]

La historia reciente de los feminismos latinoamericanos se ha caracterizado por el fenómeno de las masivas manifestaciones públicas en las que las generaciones más jóvenes han sido activas protagonistas "un despliegue inédito de las adhesiones con participación dominante de mujeres de las edades más jóvenes, originando por primera vez en la historia un acontecimiento de masas" Barrancos).[10]

En Argentina podemos ubicar como momento de irrupción el primer #NiUnaMenos del 3 de junio 2015, que situó en la agenda social y política la violencia de género, en todas sus dimensiones, como un problema ineludible y apremiante. En el año 2018 hubo un salto cuántico en las manifestaciones a propósito del debate sobre la ley en el Congreso de la Nación. Luego de años de haber esperado en los cajones, se trató el proyecto presentado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

Los feminismos en el país tienen una larga historia, pero es a partir de los acontecimientos nombrados que proponen un nuevo orden sensible, atravesado por el potenciamiento de juventudes en la política que se inaugura después de la crisis del 2001 y en el contexto de un proyecto político de ampliación de derechos, desbordando a sus audiencias históricas, erigiéndose como un signifi-

cante polisémico y en disputa, cada vez más masivo y masificado.[11] Y no es menor señalar que el movimiento fue creciendo también al calor de las resistencias gestadas contra las políticas neoliberales entre los años 2015 y 2019.

En el año 2018, la marea verde inundó las calles y plazas del país. El pañuelo atado a la mochila pasó a ser, para muchas, uniforme para ir a las escuelas. "La revolución de las hijas", como lo nombró la periodista Luciana Peker, dio cuenta de una generación que rompió con el silencio y la naturalización de las violencias machistas.[12]

En este sentido, la campaña #Cuéntalo, también en el año 2018, desató una ola de denuncias públicas de diversas situaciones de acoso, violencias y abusos de todo tipo. El sentimiento de impotencia, enojo y frustración colectiva experimentado por las jóvenes ante la impunidad en la que se producen las violencias se hizo oír. Fue un año vertiginoso: las denuncias públicas (escraches) dejaron al descubierto la ineficacia institucional para abordar la problemática y, por lo tanto, la necesidad urgente de construir y ofrecer respuestas acordes ante las situaciones. También develaron la imperiosa necesidad de la efectiva implementación de la educación sexual integral, como una herramienta fundamental para la prevención y erradicación de las violencias machistas. Y para poder pasar del escrache a "la pedagogía del deseo", como señaló Eleonor Faur[13] en la inauguración de la Cátedra Universitaria de ESI al referirse a la experiencia de las estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires.

En los últimos años, les estudiantes secundaries, en especial las mujeres y disidencias, han interpelado a las instituciones educativas y generaron procesos de organización novedosos que se vieron reflejados en la creación de Secretarías de Género en los Centros de Estudiantes, desde donde impulsaron demandas muy concretas en este sentido. Se multiplicaron las formas de protestas con sentadas, movilizaciones, tomas de colegios, intervenciones artísticas en las

aulas y pasillos, donde discutían la organización institucional y no solo el contenido curricular. Así, al calor de estos debates, fueron consiguiendo la modificación en los reglamentos de vestimenta o la eliminación de la división sexista de las instancias deportivas y lúdicas. Estos procesos atravesaron de lleno a la organización estudiantil, no solo en la elaboración de demandas colectivas, sino incluso problematizando las propias dinámicas de los centros de estudiantes, con la denuncia de la violencia política y la presencia de feminidades y disidencias en espacios de visibilidad y decisión en estos centros.

En este marco, desde el proyecto Nosotres Contamos, propusimos rescatar las memorias que construyeron los cimientos en los que se asientan y sostienen, en la actualidad, las políticas gremiales estudiantiles en materia de género y sexualidad de las escuelas medias, con la intención de vertebrar las diferentes acciones-reflexiones que dialogan desde el 3 de junio de 2015 hasta la actualidad desde la voz plural de les jóvenes.[14]

En esta línea de acción, y ya en el contexto de la pandemia de COVID-19, se crea el Curso Virtual de Educación Sexual Integral para estudiantes secundaries. El aislamiento social preventivo y obligatorio dejaba truncadas muchas experiencias de debate, encuentro y problematización que se fueron reelaborando en la virtualidad. En ese marco, el Curso de ESI virtual funcionó no solo como espacio de formación y diálogo de saberes, sino también como espacio de encuentro entre estudiantes de diferentes escuelas para continuar construyendo programas políticos de acción propios.[15]

Todos los contenidos del curso responden a las demandas compartidas por les estudiantes en distintas instancias, dando sentido a otra pregunta que recorre constantemente el desarrollo del proyecto: "¿Qué ESI queremos?".

Durante los primeros meses del 2021 se llevaron adelante cinco talleres presenciales en coordinación con los centros de estu-

diantes del Instituto Politécnico Superior, la Escuela Superior de Comercio, el Complejo Educativo Dr. Francisco Gurruchaga, la Escuela Provincial de Danzas "Nigelia Soria" y la Escuela Normal Superior Nº 1. También se buscó reflexionar colectivamente sobre lo que implicó la lucha por el aborto legal, las historias de sus primeros pañuelos verdes, las marchas, pañuelazos y salidas a la calle que recordaban y la vivencia de la jornada en que efectivamente se conquistó la Ley 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en diciembre de 2020.

Los temas más frecuentes que se trataron en estas actividades están relacionados con la diversidad y las disidencias sexuales y con la prevención, el abordaje y acompañamiento de situaciones de violencia sexistas. Esto dio lugar al desarrollo de talleres de sensibilización y fortalecimiento con los centros de estudiantes para reflexionar sobre las violencias de género, las estrategias colectivas para prevenirlas, las herramientas para la escucha activa y el acompañamiento entre pares, dirigido a comisiones directivas de centros de estudiantes y delegades y/o representantes de cursos, a los cuales se inscribieron más de 70 estudiantes de 19 escuelas de la ciudad de Rosario y alrededores.

Todas estas experiencias desarrolladas en el marco del proyecto Nosotres Contamos recogieron memorias y discusiones que necesitaban ser plasmadas en una propuesta de producción pedagógica interactiva, que hiciera lugar a la primera persona del plural y, a su vez, pudiera contar con nosotres para debatir, construir ideas y opiniones.

A partir de allí también nos abocamos a desarrollar un sitio interactivo,[16] que recoge las propuestas didácticas desplegadas a lo largo de los cuatro módulos del curso virtual: 1. La ESI que queremos; 2. Sin armarios ni etiquetas; 3. La ESI también es Ni Una Menos; 4. Vínculos y relaciones afectivas. Además, incorpora un apartado que contiene bibliografía, recursos sonoros, gráficos y audiovisuales, es decir, que pone a disposición una serie de *podcast*,

infografías, líneas de tiempo, galerías de fotos, historietas, juegos, videos, entrevistas colectivas, entre otras.

El objetivo de la web es brindar herramientas para abordar la ESI en las escuelas, en las federaciones y centros de estudiantes, en las familias, en grupos de amigues, entre otros lugares. Las producciones, realizadas con y por jóvenes, responden al deseo de les estudiantes de contar con recursos locales; en lugar de cerrar definiciones ofrecen espacio para preguntas, poseen una perspectiva feminista, disidente, de derechos, que no es punitiva ni revictimizante, y que promueve la organización y la transformación colectiva. Esto resultaba imprescindible frente a la gran cantidad de información circulante pensada por adultes, muchas veces con discursos normativos o que utilizan el peligro o el miedo como eje discursivo.

La ESI como pregunta

Tal como señalamos al principio, un modo de potenciar la articulación entre ESI y universidad es aproximarnos a su cruce como una pregunta. Entendemos que la ESI como pregunta en la universidad es una interpelación a las relaciones de poder, pero también a nuestras historias de vida y a la forma de construir nuestros vínculos. Sabemos que esta es una pregunta incómoda, pues coloca ante nosotres un espejo donde se reflejan los mandatos, las desigualdades y las violencias que atraviesan nuestras trayectorias vitales. También decimos que es una incomodidad productiva[17] ya que, aunque genere malestar o dolor, es condición de posibilidad para la toma de conciencia crítica y es indispensable para transitar procesos de transformación social.

Somos conscientes de que la pregunta por la ESI que queremos interpela el ordenamiento patriarcal y androcéntrico, pues no puede ser solo una pregunta meramente personal, sino que también es colectiva, comunitaria e institucional. Entendemos la ESI como

parte de un proyecto educativo y de justicia social en construcción, en diálogo constante con los movimientos feministas y disidentes, y con las leyes y programas conquistados desde su sanción hasta la actualidad.

El feminismo, antes visto como exagerado, pasó a ser parte de las identidades políticas posibles y habilitadas. Las luchas relacionadas a la agenda feminista comenzaron a tener otro grado de legitimidad. Ante los reclamos o situaciones de violencia ya no es posible mirar para otro lado fácilmente y sin costos.[18]

La consigna del movimiento feminista "Sin Educación Sexual Integral no hay Ni Una Menos" recoge las demandas de les jóvenes de trascender los límites con que suele implementarse la ESI (muchas veces ha quedado circunscripta a la prevención de embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y noviazgos violentos entre varones y mujeres cis-heterosexuales). Lo dicho, constituye una expresión de un paradigma social hegemónico de biomedicalización de la sexualidad que tiene gran presencia en muchos programas de educación,[19] y que sostiene una interpretación del género y la sexualidad que sigue anclada en una matriz heterosexual, binaria y biologicista. Por tanto, adolece de la capacidad de ver y analizar una multiplicidad de experiencias y prácticas personales y colectivas —que escapan al binario de género varón-mujer— y sesga así el análisis sobre otras formas de discriminación y, fundamentalmente, otras formas de vivir y gozar de nuestras corporalidades y subjetividades diversas.

Nuestra mirada habilita preguntas críticas sobre estas concepciones con el fin de promover la educación sexual desde una perspectiva integral y de derechos, que escuche y que dé lugar a las demandas de quienes son parte de la comunidad educativa.

Entonces, la ESI como pregunta es una herramienta fundamental para la prevención y erradicación de las violencias machistas, ya que permite visibilizar y desnaturalizar las desigualdades sexogenerizadas desde los ámbitos educativos y que abarcan al conjunto de

la vida social. Asimismo, favorece el desarrollo de una pedagogía de la igualdad, fomenta los derechos al cuidado, al autocuidado y al placer, y nos aleja de las respuestas punitivas, propias de la cultura patriarcal.

El proyecto de extensión también se articula con un conjunto de políticas que impulsamos desde AGeSex, que lo exceden y, a la vez, amplían su sentido, otorgándole mayor potencia instituyente. Aquí podemos recuperar las distintas ordenanzas mencionadas al comienzo, los cursos de formación docente, la Cátedra Universitaria de ESI y, en especial, la creación de la Comisión de Transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas medias preuniversitarias de la UNR. También, el impulso de otras propuestas extensionistas que van abriendo caminos y tendiendo puentes entre la universidad, los territorios y las organizaciones sociales, como es el caso del proyecto "Territorios ESI" que busca pensar la ESI en diversos espacios comunitarios, más allá del aula.

Preguntar por el sentido de lo que puede hacer la ESI en la universidad mantiene viva la propuesta de la Ley 26.150 en tanto territorio de disputa dentro y fuera de las instituciones educativas. La pregunta nos invita a revisar y resignificar siempre los espacios y las prácticas, las tensiones entre centros, periferias y márgenes, los vínculos entre el Estado, la universidad, la escuela, la militancia y los feminismos. Nos encontramos ante el desafío de no perder la fuerza instituyente de esta pregunta reforzando cotidianamente su potencial crítico y emancipador.

Referencias bibliográficas

Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y Feminismo*. Editorial Virus.

Angilletta, F. (2021). *Zona de Promesas: Cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política*. Capital Intelectual.

Barrancos, D. (2020). *Historia mínima del feminismo en América Latina*. COLMEX. P.200

Catelani, F., Gorini, S. y Aira, J. (2022). Nosotres Contamos: memorias feministas de los centros de estudiantes. En Rovetto, F. y Fabbri, L. (Comp.) *Cuadernos feministas para la transversalización*, *6. Experiencias en extensión*. UNR Editora.

Colacci, R. y Filippi, J. (2019). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936

Fainsod, P. y Báez, J. (2012). Conocer, experienciar, construir: la mirada de género en la Extensión Universitaria. Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. http://revistaanfibia.com/cronica/de l-escrache-la-pedagogia-del- deseo/

Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.: Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S. y Toufeksia. A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado.* Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, FFyL, UBA.

Rovetto, F. y Figueroa, N. (2019). *Educación, género y sexualidad. Comprender y abordar las violencias sexistas en las instituciones educativas*. UNR Editora.

----------. (2020). *Los feminismos frente a las violencias machistas: conversaciones compartidas sobre nuestras prácticas cotidianas*. UNR Editora.

----------. (Comps.). (2020a). Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo. UNR Editora.

Rovetto, F. y Fabbri, L. (Comps.). (2020b). *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. UNR Editora.

Notas

1 El Consejo Superior de la Universidad ejerce el gobierno normativo y define las políticas de la universidad. Establece y modifica la estructura académica, aprueba los reglamentos, las carreras y sus planes de estudios y ejerce el control de los órganos unipersonales en todo el ámbito de la universidad. Está integrado por el rector, doce decanes en representación de las facultades, doce consejeres docentes, ocho consejeres estudiantiles, dos consejeres graduados y dos consejeres no docentes.

2 Rovetto, F. y Fabbri, L. (Comps.). (2020a). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* UNR Editora; Rovetto, F. y Fabbri, L. (Comps.). (2020b). *Apuntes sobre género en currículas e investigación*. UNR Editora.

3 Comenzamos con un curso introductorio que se tituló "Educación, sexualidades y género. Abordajes pedagógicos de la ESI en las aulas de las escuelas secundarias". En el siguiente curso, la estrategia estuvo orientada a la construcción de proyectos institucionales para la implementación de la ESI. Finalmente, en 2022, llevamos adelante una tercera instancia que contó con un ciclo de talleres destinados a su transversalización en cinco áreas diferentes, que se definieron en función de las prioridades identificadas por la comisión. Para este ciclo de formación contamos con el apoyo y los aportes del colectivo Mariposas Mirabal, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

4 Los resultados han sido muy significativos para recuperar en la planificación de la política universitaria en torno a la implementación de la ESI y se encuentran disponibles en: https://vicerrectorado.unr.edu.ar/noticia/14796/estudiantes-secundaries-de-la-unr-y-esi

5 Esta normativa se enmarca en el Plan UNR Feminista 2020-2023 (Resolución del Consejo Superior N° 476/2020, https://unr.edu.ar/plan-unr-feminsita-2020-2023/) que tiene el propósito de fortalecer y dotar de mejores recursos a la tarea del abordaje, acompañamiento y prevención de las violencias sexistas en la universidad. Pará más información, consultar: https://unr.edu.ar/protocolo-de-atencion-violencia-de-genero/

6 Proyecto de extensión aprobado en el marco de las Convocatorias a Proyectos de Extensión de la UNR (2019-2022).

7 FESER nuclea escuelas medias provinciales y dependientes de la UNR de la ciudad de Rosario y a las conducciones de sus centros de estudiantes. Es un órgano gremial de representación del estudiantado. Desde 2018 cuenta con una Comisión de Género.

8 Colacci, R. y Filippi, J. (2019). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936

9 Fainsod, P. y Báez, J. (2012). *Conocer, experienciar, construir: la mirada de género en la Extensión Universitaria*. Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

10 Barrancos, D. (2020). *Historia mínima del feminismo en América Latina*. COLMEX,

11 Angilletta, F. (2021). *Zona de Promesas: Cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política.* Capital Intelectual.

12 Rovetto, F. y Figueroa, N. (2019). *Educación, género y sexualidad. Comprender y abordar las violencias sexistas en las instituciones educativas.* UNR Editora; Rovetto, F. y Figueroa, N. (2020). *Los feminismos frente a las violencias machistas: conversaciones compartidas sobre nuestras prácticas cotidianas.* UNR Editora.

13 Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. http://revistaanfibia.com/cronica/de l-escrache-la-pedagogia-del- deseo/

14 Catelani, F., Gorini, S. y Aira, J. (2022). Nosotres Contamos: memorias feministas de los centros de estudiantes. En Rovetto, F. y Fabbri, L. (Comps.). *Cuadernos feministas para la transversalización*, *6*. *Experiencias en extensión*. UNR Editora.

15 A veinticuatro horas de haber abierto la inscripción *online* el curso contaba con trescientos estudiantes. Esta masividad da cuenta del interés y la necesidad que irrumpía y desbordaba la expectativa por trabajar educación sexual integral en las escuelas de Rosario.

16 Para más información, acceder la plataforma interactiva en https://nosotrescontamos.unr.edu.ar/

17 Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y Feminismo*. Ed. Virus.

18 Catelani, F., Gorini, S. y Aira, J., *op. cit*.

19 Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía; Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.: Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S. y Toufeksia. A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado.* Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, FFyL, UBA.

Haciendo ESI en la Facultad de Ciencias Económicas

Un viaje por estaciones necesarias para salir de la comodidad

Fernanda Pagura, Luisina Logiodice y Valentina Locher

Introducción

En la docencia y en la investigación ponemos el cuerpo y nuestra propia historia. Dice Ochy Curiel posicionada en el feminismo negro decolonial: "hay una correlación entre la experiencia de vida, la experiencia profesional y la selección del tema de tesis".[1] Si bien compartimos esto último, para este escrito, nos gustaría agregar que ocurre lo mismo con la selección de qué y cómo investigamos y enseñamos. Según Junqueira,[2] somos e investigamos desde y con nuestros marcadores sociales (género, clase, raza, edad, identidad sexual, orientación sexual, entre otros). Y desde esos marcadores, hacemos docencia.

Este escrito se articula a partir de la metáfora de un viaje: tiene la idea de movimiento, de conocimiento de territorios desconocidos y de otros ya visitados; contiene la noción de planificación y de cambios a medida que se descubren sitios que no figuraban en los mapas. Y como es un viaje en el que seguimos embarcadas, nos habilita a mostrar tanto los derroteros que transitamos como la incertidumbre —necesaria para pensar, sentir, latir— que asumirá el formato de interrogantes y nuevos destinos con los que cerraremos esta narrativa.

El contexto de producción de esta bitácora de viaje puede pensarse como una espiral entre lo personal, lo político y lo epistemológico. Todo ello, en trama de los debates que nos estamos dando en distintos ámbitos sobre la autodenominación del enfoque epistemológico, ético y político.

En este sentido, y para delinear los rieles por los cuales se desplaza el tren en el que viajamos, en el marco de la matriz productora de nuestras praxis percibimos este deslizamiento —a veces encubierto, a veces argumentado— entre estudios de género y feminismo/s. A pesar de no ser sinónimos, pues condensan diferentes sentidos y producciones entre sí y hacia dentro de cada categoría, han estado muy ligados a lo largo de la historia. También hacemos referencia a la educación sexual integral como organizadora de la reflexividad sobre las praxis docentes y de investigación y como horizonte de formación universitaria. No es intención hacer una genealogía de los conceptos. Necesitamos posicionarnos en qué punto estamos hoy en esta trama conceptual y política.

Cuando nos referimos a la perspectiva de género, nos interesa destacar la potencialidad del enfoque en tanto discute con los determinismos esencialistas y posiciona la asignación y asunción de las identidades genéricas en la matriz social, cultural y económica signadas por relaciones de poder. Pero discutimos con el binarismo que fue instalado, clausurando la posibilidad de reconocer otros nichos de sometimiento y dominación que pusieron al descubierto sucesivas discusiones.

Leemos en el escrito de Susana Gamba:

> Hay muchas maneras de definir qué es feminismo. Podemos decir que históricamente es la lucha política impulsada por las mujeres contra toda forma de opresión, en busca de lograr la igualdad de derechos [...] Nunca homogéneo, ni constituido como un cuerpo de ideas cerrado, su movimiento político es integral, contra el sexismo (en lo jurídico, ideológico y socioeconómico), y expresa la lucha de mujeres y las disidencias contra cualquier forma de discriminación.[3]

El feminismo nos posiciona en la categoría "división sexual" que, al cruzarla con "intereseccionalidad", se torna en una poderosa herramienta teórica para re-visitar cómo han sido leídos/interpretados/comprendidos los fenómenos sociales, ya no desde el binarismo que cuestionamos en el planteo "sexo-género", sino desde la visibilización de la complejidad de la trama. Por eso, adherimos a la definición de feminismo decolonial que plantea Bidaseca como:

> Una producción extensa y transdisciplinaria, tanto que su contribución no sólo se recorta en el campo de la teoría feminista, sino de los estudios de la disidencia sexual, la epistemología, la colonialidad/decolonialidad, la filosofía latinoamericana y las teorías críticas de la raza y de la sexualidad.[4]

Autodefinir nuestras argumentaciones como "feministas" debe leerse en esta clave que nos interpela en la necesaria tarea de materializar -parafraseando a Sara Ahmed cuando titula su libro *Vivir una vida feminista-* cómo enseñar e investigar viviendo el feminismo, que nos pase por el cuerpo y nos conmueva.

En este punto, definimos la educación sexual integral (ESI) como una estrategia pedagógica para hacer político lo personal (Pagura y Santos Duarte, 2022) y, para transmutar la experiencia vital en experiencia sociocultural sexuada y comprometernos con la necesaria construcción de la justicia social y sexual.[5]

Plantea Sara Ahmed que "el sexismo se convierte en sabiduría recibida"[6] puesto que, al ser aceptado como parte del canon o las tradiciones, se lo acepta como inevitable. Deconstruir el sexismo en la educación superior requiere una contrapedagogía de la crueldad que ponga al descubierto tanto el efecto de normalización de la violencia —en todas sus formas y manifestaciones— como la desensibilización al sufrimiento de los otros.[7] Pero también necesitamos una "contrapedagogía de lo inevitable" que desnaturalice, visibilice y discuta las matrices culturales patriarcales, cis-heteronormadas y racializadas, tanto en las relaciones sociales como en los enunciados discursivos de las ciencias, en las meto-

dologías de investigación como en las prácticas extensionistas, en los procesos administrativos, en la gestión política y en las definiciones presupuestarias

Poner en reflexividad los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria es una condición necesaria para construir justicia social y sexual en clave de derechos humanos.[8] En ese sentido, es intención de esta bitácora de viaje que sigue su recorrido, mostrar la construcción de la transversalización de la ESI en las decisiones curriculares y las experiencias de enseñanza de la metodología de la investigación en dos espacios curriculares. Nos referimos a la materia obligatoria Metodología de la Investigación correspondiente al tercer año de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Economía, como así también al Seminario de Formulación del Proyecto de Tesina correspondiente al quinto año de esta última carrera que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe.

Organizamos la narrativa imaginando "estaciones necesarias" porque tuvimos que parar, pensar, conocer, nutrirnos, pelearnos, reinventarnos para seguir el viaje con la certeza de que volveremos a visitarla. Las estaciones comienzan con gerundios para dar cuenta de que son procesos en construcción, en revisión permanente y, también, nuestro presente. Remiten a la idea de que estamos "haciendo" la ESI en las universidades, reescribiendo la historia en el día a día.

Por motivos de extensión, nos referiremos solo a dos de ellas: en la primera, aludimos al análisis de la construcción, permanencia y legitimación de la autoridad epistémica en la producción de la ciencia y el conocimiento científico como parte de la propuesta pedagógica; en la segunda, nos centramos en argumentos para construir una pedagogía del extrañamiento que invite —al estudiantado y al cuerpo docente— a re-plantear/nos nuevas preguntas sobre sí y el mundo, sobre el contenido de la materia y como subjetividades se-

xuadas; por último, la tercera estación se caracteriza por el análisis crítico feminista decolonial sobre las estrategias de investigación en ciencias sociales, en general, y en la economía y la administración, en particular. Esta estación no fue incluida en el presente capítulo debido a las limitaciones de extensión establecidas.

Estación 1: Revirtiendo la autoridad epistémica para habilitar otras voces

Esta primera estación de viaje intenta esbozar una hoja de ruta diseñada desde los requerimientos que construimos, como equipo de docentes-investigadoras-metodólogas-militantes feministas y como orientadoras en las praxis que llevamos a cabo en nuestra facultad. En ese sentido, es un mapa que traza coordenadas propias, pero con un anclaje colectivo, en tanto que es construido a partir de los aportes de muches que, desde los estudios de género y la epistemología feminista, nos brindan insumos para definir un posicionamiento ético-político en clave de justicia de género.

Las coordenadas epistemológicas feministas que se enuncian en este apartado son los rieles por donde transitamos las propuestas pedagógicas didácticas de las dos materias mencionadas anteriormente: Metodología de la Investigación y Seminario de Formulación del Proyecto de Tesina. La metáfora de los rieles tiene la solidez de una materialidad forjada que marca un camino, pero, en tanto coordenadas del viaje, están siempre sujetas a reflexión crítica, no universales y tampoco unívocas. Estos rieles epistemológicos serán, entonces, una compañía permanente en el viaje por las distintas estaciones de este escrito.

Poner en clave de educación sexual integral la investigación y la producción del conocimiento que se aborda en ambas materias implica, necesariamente, debatir el sexismo en la ciencia. Esta tarea crítica que ha asumido la epistemología feminista repone distintas formas de concebir la investigación y la naturaleza misma del

conocimiento y cuestionar las grandes teorías y las formas tradicionales de investigar[9] por cuanto se torna legitimadora de desigualdades sociales.

La ciencia, como toda institución social, no puede escindirse de su contexto de producción. Ello hace que una sociedad sexista, patriarcal, racista, clasista y todos los "ista" que queramos agregar, produzca ciencia bajo supuestos que replican el sexismo. En las disciplinas de las ciencias económicas se reconoce, de la mano de Julie Nelson (1995), que la práctica económica está permeada por las creencias de género y es un reflejo de aquellos valores asociados a características de la masculinidad. "Tradicionalmente, las actividades masculinas han sido el centro de la materia, mientras que los modelos y métodos han reflejado un desarrollo históricamente y psicológicamente masculino al evaluar la autonomía y el separamiento más que la dependencia y la conexión".[10]

Cuestionar el sexismo implica entonces discutir ese "mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro".[11] En el campo de la socioeconomía, implica necesariamente desplazar el eje analítico revisando los temas y los contornos disciplinares, los modelos, los métodos y la pedagogía,[12] para dar entrada a espacios y realidades ignoradas. Visibilizar aquellas realidades ocultas fue la demanda inicial de las distintas vertientes de la epistemología feminista, pero luego los análisis se complejizaron al dar lugar a interpretaciones en clave de relaciones de poder.[13]

Esto se observa, por ejemplo, en las críticas de la economía feminista a la propuesta de la nueva economía doméstica que, en tanto vertiente ortodoxa de la disciplina, introduce en la década de 1960 el análisis del trabajo doméstico como objeto de estudio de la economía, pero justifica la división sexual del trabajo con base en las ventajas competitivas de los sexos. Así, esta vertiente pasa por alto el problema del poder cuando analiza las consecuencias de la división del trabajo y la falta de equidad que conlleva.[14]

La lógica dicotómica (y binaria) que se instala como organizadora del pensamiento del tiempo epocal denominad modernidad deja a las mujeres e identidades disidentes fuera de la condición de sujeto epistémico[15] al sexualizar y jerarquizar de manera dispar las características que se asocian a aspectos de la feminidad y la masculinidad. La ciencia como institución paradigmática del pensamiento racional y objetivo ha sido un campo exclusivo de los varones y se ha asociado a patrones masculinos. Pero como nos alerta Diana Maffía (2010),[16] esta situación no solo tiene que ver con una cuestión de género, sino con el propio androcentrismo. Moreno Sardá[17] plantea que remite al "ser de sexo masculino" situado en el centro, que acumula privilegios, pero no es cualquier varón, sino "el que está preparado para la guerra". Y sigue especificando: "no se trata de cualquier humano de sexo masculino, sino del que ha asimilado un conjunto de valores definidos como viriles"[18] en la cultura occidental. Maffia aporta a esta definición al plantear que el androcentrismo "impone una visión del mundo que es sexista, pero también clasista, racista, heterosexista y adultocéntrica"[19].

Cambiar este paradigma de la ciencia conlleva el gran desafío de transformar las estructuras de autoridad epistémica[20] para convertir a las mujeres, a las disidencias y al conjunto de identidades silenciadas en la producción científica en voces autorizadas con capacidad de gestar críticas a los saberes legitimados desde la ciencia tradicional. Para nosotras esta idea de "subjetividad con autoridad epistémica" implica, al menos, dos cosas. Por un lado, la capacidad de ser productorxs activxs de conocimiento, pero también como subjetividades sexuadas cuyas problemáticas y experiencias deben ser valoradas para saldar la invisibilización y sesgos que encarna el androcentrismo. Esto permite dar pasos, en términos de Miranda Flicker, hacia la justicia epistémica.[21] La autora plantea que la introducción de la dimensión ética y política en la forma en que conocemos, comprendemos y enseñamos posibilita develar cómo el poder social, los prejuicios, la autoridad de los discursos, entre otros aspectos, permea nuestras prácticas en de las universidades.

Ochy Curiel, desde el feminismo poscolonial, nos ayuda a pensar dichas estructuras de autoridad y de poder al cuestionar la postura colonial que se asume en la producción del saber. La otredad convertida en objeto de estudio (mujeres, negras, pobres, indígenas, migrantes, personas del tercer mundo, etc.) mantiene inerte e incuestionable "el lugar de los privilegios de quienes construyen conocimiento sobre los otros y las otras".[22] Revertir entonces estas estructuras no es una tarea sencilla y requiere una "vigilancia epistémica feminista" permanente del quehacer científico en clave de relaciones de poder.

El desafío de enseñar la tarea investigativa, en tanto institución devenida de la modernidad, patriarcal y androcéntrica, nos expone a un permanente ejercicio de reflexividad epistemológica y feminista. Como alerta Amia Pérez Orozco, la propia economía feminista —y, nosotras agregamos, la teoría feminista en general— está imbuida en el discurso de la modernidad, lo que

dificulta el reconocimiento de sesgos que recrean las desigualdades.[23] El ejercicio de desaprender lo aprendido para recrear lo nuevo es un ejercicio permanente para la construcción de una ciencia feminista, como así también, la transversalización de la ESI en los espacios de formación. Vale traer el aporte de Capitolina Díaz para fortalecer el concepto de ciencia feminista: "La ciencia desde el feminismo no se concibe como una actividad neutral, libre de valores, sino como una actividad comprometida con el cambio de la realidad que estudia".[24]

¿Es tan sencillo como "incorporar el punto de vista de las mujeres"? ¿Desde el punto de vista de qué mujeres hablamos, si las mujeres somos diversas? ¿Pretendemos conocer un mundo que espera estático a que lo descubramos usando nuevas lentes?[25] Estas preguntas nos conducen a repensar y desestabilizar el sistema categorial desde el cual abordamos la realidad social[26] e implica incluso cuestionar la propia categoría de género, tal como lo hemos planteado en la introducción del presente escrito.

La abstracción del *homo economicus* siempre resulta ejemplificadora de la cristalización de una categorización dicotómica, binaria y sexista que se utiliza para concebir los procesos socioeconómicos. Este varón, homo, sintetiza aquellos aspectos valorados por la economía de mercado: es un ser racional, autónomo, que toma sus decisiones en función a la maximización de utilidades/beneficios, que puede abstraerse de muchísimas cosas que le suceden en su vida cotidiana para tomar la mejor decisión posible.

> El homo economicus no es una buena descripción de la mujer, pero tampoco es una buena descripción del hombre. La proyección masculina de la autonomía, lo racional y la objetividad, y la proyección femenina dependiente, emocional y de conexión son ambas falsas y distorsionadas.[27]

Cambiar los modelos analíticos para observar la realidad es, entonces, indispensable desde la ciencia feminista.

En ese mismo sentido, Gregorio y Franzé Mudano[28] cuestionan la rigidez de la categoría género cuando esta se asienta en el sexo biológico, ya que privilegia la sexualidad heterosexual y reproductiva sobre otros criterios en las concepciones de género. Ello evidencia que el sistema categorial debe desestabilizarse desde su propio cis-hetero-sexismo para habilitar otras lecturas posibles sobre los fenómenos bajo estudio.

Así, el análisis desde la ciencia feminista supone poner en cuestionamiento la "naturalidad" de la sexualidad hetero-sexista, ocultando las relaciones de poder y la normativización de un tipo de sexualidad, así como la universalización de las identidades cis y la desacreditación de las experiencias trans.

Estas dicotomías vinculadas al género y la sexualidad se instalan mediante la "colonialidad del género" que universaliza la opresión de género y la aísla de otros sistemas de opresión. Por eso se busca desmontar las jerarquías sociales y las categorías dicotómicas que reproduce hasta el propio *mainstream* de la teoría feminista.[29]

Rastrear aquellas "ausencias de las ausencias",[30] invita a un enfoque interseccional que reconozca mediante las múltiples tramas de subordinación y desigualdad las ausencias aún latentes en la producción de conocimiento. Entendemos que esta es la única forma de subvertir las categorías prefijadas, cerradas y estáticas, de modo de comprenderlas en su dimensión contextual e histórica, como propone Dolores Comas.[31]

Los planteos de la epistemología feminista convocan entonces a repensar conceptos clásicos y centrales para la metodología de la investigación. ¿Qué concepción de verdad y objetividad sostiene la producción científica? La idea de "verdad" con carácter universal, la objetividad y la neutralidad del conocimiento científico y la cristalización de un método científico como único válido son puestas en tela de juicio. Estos debates circulan por nuestras aulas mediante consultas recurrentes, mostrando cuán arraigadas están estas nociones en las mochilas de formación del estudiantado y las múltiples prácticas del sistema científico universitario.

Para Blázquez Graf la objetividad no depende solo de los individuos, sino que resulta de consensos que se alcanzan en las comunidades científicas de cada contexto particular, poniéndola en tensión cuando se vuelve un medio del control patriarcal.[32] Entonces, necesitamos poder preguntarnos: ¿Cuáles son los pactos/acuerdos sobre los que circula actualmente el "control intersubjetivo" en la comunidad científica? ¿Cuándo se vuelve un artefacto legitimador de proyectos científicos androcéntricos? ¿Qué mecanismos existen para dirimir posiciones encontradas?

En el mismo sentido, introducir las dimensiones éticas, políticas, sociales y económicas que atraviesan la producción científica permite problematizar el vínculo saber-poder para desnaturalizar la idea de neutralidad y dar entrada a la subjetividad de quien investiga. La transferencia de prácticas de dominación en la investigación se hace evidente mediante el androcentrismo, heterosexismo, racismo y clasismo, lo que lleva a considerar que los conocimientos producidos siempre son situados.[33]

Esta estación nos deja la responsabilidad ética, epistemológica y pedagógica de instalar estas discusiones en la formación universitaria. Así como escuchamos a estudiantes decirnos que incluir el enfoque de género no les aporta nada a su formación integral, otrxs dicen:

> Me gustó muchísimo que en el nuevo programa de la materia se haya incluido la temática de género, ya que creo que particularmente en nuestra facultad y para los fines de nuestras carreras es muy necesario tener una perspectiva nueva para desarrollarnos en el camino hacia la profesionalización. Somos estudiantes, futuros profesionales, pero también somos ciudadanos y debemos en todos nuestros ámbitos abrirnos a los cambios que la sociedad nos exige. [34]

> En lo personal siento que haber abordado esta temática en mi trabajo final me abrió la cabeza. Me permitió conocer cosas que antes ni siquiera me cuestionaba. Fue un trabajo transformador, de ninguna manera puedo decir que soy la misma que era antes de hacerlo. Fue disparador de múltiples cuestionamientos, que siguen apareciendo hoy en día, de por qué la situación es la que es, y cómo solucionarla.[35]

Estación 2: Construyendo pedagogía del extrañamiento para habitar nuevas preguntas

"La justicia no es una cuestión de facilidad,
y es lo opuesto a la anestesia".
Robert Conel

¿Qué pone en discusión la ESI en términos de sentidos y significados? Nada más y nada menos que núcleos duros de la cultura, de la historia; va a poner en discusión los enfoques que transitan las formaciones de grado desde la categoría división sexual del poder.

Este equipo sostiene que la metodología de la investigación no se reduce a un conjunto de técnicas, estrategias y procedimientos que se "aplican" como si fueran moldes al momento de investigar. En todo caso, es un posicionamiento epistemológico sobre la metodología de la investigación al definirla como ortopedia, *corset* que obliga a quien la utiliza a adaptarse a cualquier costo.[36] Todas las decisiones pedagógicas y didácticas que dan materialidad a una cátedra se hacen desde subjetividades sexuadas. En este sentido, este equipo de metodólogas feministas propone interpelar en clave de estudios de género y feminismo disidente decolonial la construcción de conocimientos en las ciencias sociales, en general, y en la economía y la administración en particular. Esto implica revisitar el andamiaje del pensamiento moderno (los enfoques, las categorías, las metodologías), aventurarse a discutir con las respuestas históricas y cambiar de foco para que surjan nuevas preguntas. La crítica epistemológica y metodológica al enfoque dominante en dichas disciplinas constituye un paso indispensable para revisar la (re)producción de saberes y mandatos atravesados por el androcentrismo y el sexismo cis hetronormado, racializado y clasista.

Se parte de la noción de currículo como proyecto pedagógico político[37] en el que se pueden reconocen rasgos de la perpetuación de las relaciones de poder entre los géneros –e intragénero— que, según Bourdieu, es garantizado por el Estado y el sistema educativo como lugares de elaboración, imposición y legitimación de los principios de dominación a través de mecanismos diversos.[38] En línea con lo planteado, Ballarín propone leer el currículo universitario desde la noción de "currículo normalizado"[39] para reconocer la persistencia del humanismo androcéntrico.

El estudiantado que accede a la universidad trae "mochilas de formación" (entre quince y diecinueve años de trayectorias educativas) las cuales conforman itinerarios vitales en la formación subjetiva que, como plantea Moreno Sardá, "se inscribe en la memoria colectiva de larga duración y en las memorias personales inconscientes".[40]

En esta conjunción entre subjetividades sexuadas que transitan las cátedras con "mochilas educativas" y la universidad que sigue reproduciendo el sexismo es necesario entrar en el juego de la deconstrucción.[41] No es suficiente "sumar" temas de estudios de género a un programa de cátedra. Es necesario discutir epistemológica, política y éticamente el currículo universitario en general y los programas de cátedra en particular para "reconstruir la corriente principal" que legitima lo que Connel denomina "la injusticia curricular"[42] al encarnar los intereses de los grupos privilegiados.

Por lo dicho, en las propuestas de las cátedras focalizadas en la enseñanza de las metodologías de la investigación se modifican sustantivamente los programas en el marco de las reformas de los planes de estudio de la Lic. en Administración[43] y la Lic. en Economía[44] con miras a visibilizar e institucionalizar propuestas académicas de formación de grado desde la transversalidad del enfoque de género disidente decolonial. Pero también para instalar una provocación que resuene en el resto del claustro docente, en la gestión y el gobierno de la institución, colectivos que materializan la reforma de los planes. En este punto, vale preguntar acerca de quiénes y cómo encarnan la figura de la "vigilancia epistémica del sexismo" en la facultad. Pregunta que interpela no solo a los gobiernos de una unidad académica, también a los de las universidades y de las políticas públicas universitarias nacionales. Romper con la propia comodidad, al generar incomodidad,[45] es una responsabilidad ética para transformar lo político.

La transversalidad de la ESI en la formación universitaria es una construcción en proceso, fluida y, sobre todo, colectiva. Es tarea pendiente discutirla y materializarla como condición de posibilidad. Para ello, en este apartado, se proponen tres tópicos para compartir en este viaje: el sexismo en las herramientas metodológicas, la relación sujeto-objeto y el poder de quien investiga.

Los procedimientos y técnicas para la construcción de conocimiento científico moderno se gestan en el marco de la lógica de organización epistémica de las ciencias signadas por el pensamien-

to dicotómico binario heterenormativo que distribuye atributos de forma excluyente y jerárquica, tal como hemos intentado argumentar en la primera estación.

En el caso de la metodología cuantitativa y la construcción de indicadores o variables empíricas, la teoría metodológica plantea que, para medirlos, necesariamente hay que desplegar valores o categorías que tienen que ser mutuamente excluyentes, exhaustivos y precisos. La clasificación y los recaudos invitan a pensar que el mundo se mide a partir de casilleros compartimentalizados. Ahora, ¿qué ocurre con la variable "sexo" o "género"? Conceptualmente no representan lo mismo, entonces, ¿qué significados sobrevuelan cuando quien investiga, a pesar de posicionarse en dicho argumento, sostiene que "para la encuesta, es lo mismo"? Los estudios de género y disidencias sexuales plantean la necesidad de nombrar para construir inteligibilidad (y justicia epistémica) de las múltiples formas de identidades posibles. ¿Puede que sea posible que no entren en la academia, en los organismos oficiales de medición, en las currículas? Entonces, lo que se es, sujeto sexuado ya no opera solo en la intimidad de una persona, se juega en lo público desde el reconocimiento o la negación. Si bien las encuestas tienen ventajas, no se puede desconocer que piensan el mundo en clave de "casilleros", es decir, desde una idea clasificatoria de la realidad que se mide y divide desde determinados parámetros. ¿Qué ocurre con los cuerpos trans, con las identidades interesex, las identidades que se resisten a la clasificación desde la autodefinición "no binarie"? ¿Cómo dialoga la fuerza de verdad que sigue teniendo la idea que la "naturaleza es destino" con las teorías y categorías de la administración y la economía? ¿Y con las vivencias cotidianas del estudiantado y la propia docencia a cargo de formación en estos campos disciplinares?

Entendemos la heteronorma como un régimen social, político y económico que impone el patriarcado y las prácticas sexuales heterosexuales mediante diversos mecanismos médicos, artísticos, educativos, religiosos, jurídicos, etc. y mediante diversas institu-

ciones que presentan la heterosexualidad como necesaria para el funcionamiento de la sociedad y como el único modelo válido de relación sexoafectiva y de parentesco. El régimen se retroalimenta con mecanismos sociales como la marginalización, invisibilización o persecución. Como se podrá observar, el sujeto de estudio de la administración y la economía suele ser varón y heterosexual.

Plantea Wittig que:

> La mente heterosexual no es capaz de imaginar una cultura, una sociedad en que la heterosexualidad no ordene, no sólo todas las relaciones humanas sino también la producción misma de conceptos y todos los procesos que eluden la conciencia [...] no hay peor castigo para un individuo que la "no existencia", tal como lo impone la ley tácita del silencio sobre las identidades sexuales disidentes, lo que termina constituyéndose en violencia política.[46]

Movilizar estas discusiones, instala la reflexividad sobre las mochilas de formación del estudiantado, incomoda y reposiciona en la necesaria tarea de discutir con el "legado" de las investigaciones sociales cuantitativas, las bases de datos disponibles y la ardua tarea de reescribir la medición de un indicador desde los aportes feministas. En palabras de Bartra: "Las técnicas se encuentran siempre dentro de un método y si este es feminista, la manera en que se lee, escucha, observa o pregunta, ya tiene un enfoque distinto, un carácter no androcéntrico y no sexista" (2010, P 72).[47]

Las resistencias asumen diferentes formatos y vale traer a colación preguntas del estudiantado durante la cursada en el año 2022: "Si ponemos masculino y femenino, ¿no estamos incluyendo a todas las personas?"; "Si ponemos varón, los varones trans, se pueden ubicar en esa categoría, ¿cierto?". Leemos estas preguntas, que parecen tener escasa trascendencia, como interrogantes vitales para acompañar al estudiantado en la deconstrucción de lo aprendido. Son preguntas que, cual aleteo de una mariposa, pueden pasar desapercibidas o pueden ser potenciadas desde la repregunta para que genere una ola expansiva liberadora.

El segundo tópico a abordar se vincula con la clásica relación epistemológica de "sujeto-objeto" (S-O) que se re significa en una nueva fórmula: "Sujeto que investiga-sujeto que es investigado". Sin embargo, esa nueva expresión no logra romper con el pensamiento dicotómico binario ni las relaciones de poder que atraviesa esa relación. Es necesario hablar de posiciones de sujetos sexuados constituidas a partir de la decisión, de una de las partes, de construir conocimiento científico sobre un "fenómeno social". Posiblemente —tanto en el enfoque cuantitativo como el cualitativo— se pueda llegar a profundizar la "complicidad" de género y/o la neocolonización que suele producir el saber académico. Según Spivak, violencia epistémica como alegoría de la violencia en general.[48]

Por último, interesa abordar el tópico sobre la escucha sentida para aportar a la transversalidad de la ESI en la enseñanza de la metodología de la investigación. La crítica epistemológica y metodológica feminista plantea la necesidad de hacer ciencia en clave de la Teoría del punto de vista[49] y saberes situados.[50] Quien conoce está "situado". El modo de objetivarlo es, precisamente, el acto de reconocimiento. En este punto, son muy valorados los aportes de la antropología social y la antropología feminista cuando ponen en el centro de la escena la discusión sobre quién, qué, de quien escucha quien investiga. En primer lugar, discutir la desigual distribución de poder que hereda la fórmula S-O. Responsabilidad ética de reconocer-nos y preguntar-nos sobre qué se hace-(hacemos) con ese poder acumulado desde la práctica de investigación. En este sentido, Gregorio y Franzé Mudano plantean, como marco epistemológico para el abordaje del punto de vista feminista, la necesidad de cuestionar-nos las prenociones internalizadas para desarrollar una "predisposición al extrañamiento"[51] como ruptura de lo obvio, de los criterios de normalidad que regulan las relaciones humanas. La potencialidad de la noción de extrañamiento está dada por la posibilidad de modificar los criterios para mirar el mundo, para ver aquello que no era posible y desentrañar las relaciones de poder en

la representación de la "otredad". Para ello, se necesita una escucha sentida, un oído feminista, en palabras de Sara Ahmed (2022), que posiciona en la responsabilidad ética de hacer algo con eso que "es nuestro porque somos parte".[52] El oído feminista es un posicionamiento capaz de albergar/cobijar/refugiar la palabra de otra persona, es condición de posibilidad para que esa palabra pueda ser dicha. Y que sea la invitación para la deconstrucción colectiva.

Este último tópico nos enlaza con la propuesta pedagógica-didáctica de metodología de la investigación en carreras de grado universitario. Que la bisagra al siguiente apartado sea la palabra del estudiantado que cursó en el 2021: "La materia me sirvió para ver una mirada diferente a las cosas, no todo es tan simple, siempre podemos aprender nuevas cosas y más cuando muchas veces las damos por entendidas u obvias"[53]; "El amor con el que enseñan las profes, el respeto y sobre todo el interés por escuchar a los alumnos. Creo que esto es fundamental".[54]

La homosexualidad, bisexualidad, las transexualidades, el deseo y el placer, los cuerpos otros, están confinados al silencio curricular.[55] Y en ese silencio se les niega existencia, ya no solo en la teoría sino, y sobre todo, en las múltiples formas de vivencias y sentires.

Enseñanza y formación de profesionales en clave feminista. Cuerpos sexuados en la escena pedagógica

"Pero yo que estoy limitada por mi espejo
como por mi cama
veo la causa en el color
como también en el sexo.
Y me siento acá preguntándome
cuál de mis yoes sobrevivirá
a todas estas liberaciones."
Fragmento del poema *Quién dijo que era fácil*
de Audre Lorde

Parece necesario que en las prácticas de enseñanza universitaria se discuta el cómo, porque también es parte del qué se enseña. A pesar de los maquillajes y buenas intenciones, el paradigma de educación bancaria y sexista sigue vigente en la universidad. Para que la ESI se transversalice en la formación profesional, es imprescindible desaprender los esquemas que están interiorizados en las propias formaciones de estudiantes y docentes.

Tarea pendiente: construir una pedagogía crítico-feminista plural que, como dice Bell Hooks, va marcando y regulando tanto la vida institucional como el vínculo con el conocimiento:

Más allá del campo del pensamiento crítico es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula enteras, y no como espíritus "descorporizados". Que haya un lugar para la pasión en el aula. Que el Eros y lo erótico no tengan necesidad de ser negados para que el aprendizaje ocurra. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítico-feminista ha sido la insistencia en no reforzar la mente-cuerpo, esa división dicotómica que todavía sigue operando con una fuerza inusitada.[56]

En las aulas universitarias esta descorporización es un trazo identitario histórico, parte del mandato fundacional materializado en dispositivos de biopoder de los cuerpos y del placer: garantizar el disciplinamiento denunciado por Lorde en su poema-epígrafe de este apartado, que el espejo y la cama sean límites a la libertad. Los cuerpos del estudiantado y de la docencia entran a las aulas con un alto costo subjetivo: tienen que dejar las vidas íntimas afuera (la violencia, el abuso y acoso sexual, lo que está por fuera de la cisheteronorma). Al respecto, una estudiante de la materia Metodología de la Investigación, escribió: "La predisposición de las docentes durante todo el cursado, la amabilidad en el trato y el acompañamiento. En general, el acompañamiento docente no es muy destacado en nuestra facultad"[57]. Un estudiante de la misma materia, explicitó lo siguiente: "El amor con el que enseñan las profes, el respeto y sobre todo el interés por escuchar las respuestas de los alumnos. Creo que esto es fundamental se necesitan más

profesores así"[58]. Por último, la voz de una estudiante trajo lo siguiente: "Lo mejor de la materia sin dudas fue la buena predisposición de las profesoras. Realmente se nota que les apasiona enseñar y eso se notó en todas las clases".[59]

Apasionarnos por lo que hacemos, porque entramos enteras al aula, ¿no es condición para la enseñanza y facilita el aprendizaje? Para que la ESI habite las aulas universitarias, especialmente en la enseñanza de la metodología de la investigación y acompañamiento en la formulación de los proyectos de tesina, es necesario abordar núcleos estructurantes de las herramientas de investigación desde un análisis crítico feminista de las matrices de su producción.

Síntesis de las anotaciones de la bitácora de estas dos estaciones

Construir justicia epistémica en la universidad requiere reconocer los nichos de desigualdad, visibilizar las matrices culturales en la que se asientan las producciones científicas y profesionales, preguntarse sobre el poder y dar lugar a la palabra desde una pedagogía feminista, como otro de los tantos desafíos que se presentan. Construir una "contrapedagogía de lo inevitable" como proceso permanente de reflexividad y vigilancia de los mecanismos de reproducción del sistema de género, no solo significa partir del "qué saben" y "qué temas enseñan", sino en qué tramas de inteligibilidad están insertxs unos y otrxs actorxs. No es solo un ejercicio epistemológico y didáctico pedagógico, es la condición de posibilidad para la deconstrucción. De forma contundente, Tomaz Tadeu Da Silva afirma que el poder está inscripto en el currículo.[60]

Respecto de la reflexividad epistemológica y metodológica en clave feminista, se reconoce una agenda de discusión que impacta en posicionamientos y procedimientos. Uno de esos núcleos duros de la ciencia es la deconstrucción de la noción de objetividad y el simple y poderoso acontecimiento del auto/co/reconocimiento que supone que quienes investigan y son investigados son sujetos

sexuados. Quien emprende una investigación en las ciencias económicas, en general, no mira la realidad de la misma manera si es sensible o no a la problemática de la relación entre los géneros e intragénero en clave interseccional. Y las técnicas de investigación se enmarcan en métodos, en tramas de categorías teóricas que pueden denunciar las desigualdades producidas por el sexismo y androcentrismo o replicar la ceguera de género y la injusticia epistémica.

De estas estaciones nos llevamos preguntas para seguir el viaje: ¿Qué hacemos con el poder acumulado cuando nuestras subjetividades están interseccionadas desde trazos identitarios privilegiados? ¿Qué características identitarias tienen las personas legitimadas y con voz autorizada en la ciencia, la docencia, las prácticas universitarias? ¿Qué otros trazos identitarios se ignoran cuando se produce conocimiento? ¿Quiénes quedan ausentes en el conocimiento producido? ¿Qué otras experiencias-saberes han sido silenciados históricamente en la producción del conocimiento? "¿Cómo opera la complicidad sexo-genérica en las decisiones sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? y ¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?"[61]

Por último, al retomar el plexo normativo vigente, se evidencia que la universidad, como institución estatal, también tiene que garantizar los derechos humanos, entre ellos, los derechos sexuales. La ciencia androcéntrica y sexista atenta contra la igualdad real entre los géneros e intragénero, e impide una formación ciudadana sexual integral de quienes serán profesionales en el mediano plazo.

El convite es poder pensar la universidad desde una pedagogía de la amorosidad, donde el eros y la pasión tengan lugar. Una pedagogía que acompañe al estudiantado a entrar el mundo de las ciencias para poder revisitar el mundo que heredamos, la discriminación, la violencia, el dolor por las vulneraciones de derechos sexuales que dejan huellas en la piel. Necesitamos la ESI en la formación en el nivel superior para construir una contrapedagogía de la crueldad en la universidad pública en la Argentina y en la región.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Ed. Bellaterra.

Ahmed, S. (2022). ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Caja Negra.

Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad.* Cátedra.

Amorós Puente, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda teórica global del feminismo.* Homo Sapiens.

Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila Editores.

Ballarín, P. (2006). La educación "propia del sexo". En Rodríguez Martínez, C. (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). Akal.

Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. *Investigación Feminista: Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. UNAM-CEIICH: México.

Bidaseca, K. (2021). *Feminismo decolonial*. En Gamba, S. y Diz, T. (Coord.). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Ed. Biblos.

Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, J.Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Hegoa-SIMReF.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Blazquez Graf, N.,Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (3ª ed.). Morata.

Comas, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de las desigualdades entre hombres y mujeres*. Icaria.

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). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, J.Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista (*pp. 45–60). Hegoa-SIMReF.

Da Silva, T. T. (2000). (Comp.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.

Díaz, C. (2016). *Análisis de género en la investigación*. Universidad de Valencia.

England, P. (2004 [1993]). El yo divisorio: prejuicios androcéntricos de las hipótesis neoclásicas, en M. Ferber y J. Nelson (Eds.), *Más allá del hombre económico*. Ediciones Cátedra.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder.

Gamba, S. (2007). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Ed. Biblos.

Gamba, S. y Diz, T. (Coords.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Ed. Biblos.

Gregorio, C. y Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En Rodriguez Martinez, C. (Comp). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.

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

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

----------. (2006). Estudios feministas posocoloniales sobre ciencia: recursos, desafíos, diálogos. En C. Rodríguez Martínez (Comp.). *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 19-36). Akal.

Hooks, B. (2018). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En D. Britzman, V. Flores y B. Hooks, *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ed.

Junqueira, R. D. (2014). A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*, 11, 189-204.

Maffía, D. (2010). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. En Blazquez Graf, N.,Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.),

Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

----------. (2013). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.

----------. (2020). Feminismo y epistemología: un itinerario político personal. *Apuntes epistemológicos. Cuadernos feministas para la transversalización.* Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Moreno Sardá, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En Rodriguez Martinez, C. (Comp). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.

Nelson, J. (1995). Feminismo y Economía. *Journal of Economic Perspectives, 9*(2), 131-148. (Trad. Julie A. Nelson y Helena Ocampo Delahay).

Pagura, M. F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profesorados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, *9*(1), 121-146. https://doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6958.

Pagura, M., y Logiodice, L. (2021). Reflexiones desde la pedagogía feminista. Sorteando la ceguera de género en las Ciencias Económicas. *Ciencias Económicas*, 1, 113-125. https://doi.org/10.14409/rce.v1i0.9945

Pagura, F. y Santos Duarte, A. (2022). La educación sexual integral en el profesorado universitario de Biología. En Meziat, D., Bengoechea, L. Lorenzo, G. e Idoyaga, I. (Edits.). *Enseñanza de las ciencias*. Edit. Universidad de Alcalá y Unesco (en prensa).

Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.

Rodriguez Martinez, C. (Comp.). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Columbia University.

Teixeira, A. B., da Silva, A. M. y Figueiredo, Â. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos De Gênero E Diversidade, 3*(4), 106–120. https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.24674

Wittig, M. (2017). *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Bocavulvaria Ed.

Notas

1 Teixeira, A. B., da Silva, A. M., y Figueiredo, Â. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 3(4), p. 108.

2 Junqueira, R. D. (2014). A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*, 11, 189-204.

3 Gamba, S. y Diz, T. (Coord.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Ed. Biblos, p. 260.

4 Bidaseca, K. (2021). "Feminismo decolonial", en Gamba, S. y Diz, T. (Coords.). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Ed. Biblos.

5 Pagura, F. y Santos Duarte, A. (2022). La educación sexual integral en el profesorado universitario de Biología. En Meziat, D., Bengoechea, L. Lorenzo, G. e Idoyaga, I. (Edits.). *Enseñanza de las ciencias*. Edit. Universidad de Alcalá y Unesco.

6 Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Ed. Bellaterra, p. 206.

7 Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo.

8 Pagura, M., y Logiodice, L. (2021). Reflexiones desde la pedagogía feminista. Sorteando la ceguera de género en las Ciencias Económicas. *Ciencias Económicas*, *1*(18).

9 Harding, S. (2006). Estudios feministas poscoloniales sobre ciencia: recursos, desafíos, diálogos. En Carmen Rodríguez Martínez (Comp.). *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 19-36). Barcelona, Akal.

10 Nelson, J. (1995). *Feminismo y Economía*. Journal of Economic Perspectives, *9* (2), p. 138. (Trad. Julie A. Nelson y Helena Ocampo Delahay).

11 Gamba, S. (2007). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismo*s. Ed. Biblos, p. 293.

12 Nelson, J., *op. cit*., pp 131-148.

13 Biglia, B. (2014). *Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social*. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, J.Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.* Hegoa-SIMReF.

14 England P. (2004 [1993]). *El yo divisorio: prejuicios androcéntricos de las hipótesis neoclásicas*, en M. Ferber y J. Nelson (Eds.), *Más allá del hombre económico*. Ediciones Cátedra.

15 Maffía D. (2013). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.

16 Maffía D. (2010). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. En Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

17 Moreno Sardá, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodriguez Martinez (Comp.). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.

18 *Ibid.*, p. 106.

19 Maffía, D., *op. cit.,* p. 140.

20 Blazquez Graf, N. (2019). Epistemología feminista: temas centrales; Maffía, D. (2012). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. En Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

21 Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. *El poder y la ética del conocimiento*. Herder.

22 Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, J.Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.* Hegoa-SIMReF, p.56.

23 Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.

24 Díaz, C. (2016). *Análisis de género en la investigación*. Universidad de Valencia, p. 24.

25 Pérez Orozco, A., *op. cit*.

26 Véase Comas, 1995; Gregorio y Franzé Mudano, 2006; Pérez Orozco, 2014.

27 Nelson, J., *op. cit.,* p. 6.

28 Gregorio, C. y Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En Rodriguez Martinez, C. (Comp.). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo.* Akal.

29 Cubillos Almendra, J. (2015). *La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora revista internacional de ética y política*, (7), 119-137.

30 Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra, p. 77.

31 Comas, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de las desigualdades entre hombres y mujeres.* Icaria.

32 Blazquez Graf, N., *op. cit.*

33 Gregorio, C. y Franzé Mudano, A., *op. cit.*

34 Palabras de estudiante, mujer cis.

35 Palabras de otra estudiante, mujer cis.

36 Extraído de la fundamentación del Programa de Cátedra Metodología de la Investigación, aprobado por Res. C.D. N° 525/20. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral.

37 Gregorio, C. y Franzé Mudano, A., *op. cit.*

38 Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

39 Ballarín, P. (2006). La educación "propia del sexo". En Rodríguez Martínez, C. (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). Akal.

40 Moreno Sardá, A., *op. cit*, p. 105.

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

42 Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (3ª ed.). Madrid.

43 Resolución N° 631/19 Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral.

44 Resolución N° 623/19 Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral.

45 Ahmed, S., *op. cit.*

46 Wittig, M. (2017). *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Bocavulvaria Ed., p. 59.

47 Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blazquez Graf, N.,Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

48 Spivak, G. (2011). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Columbia University.

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

50 Haraway, D., *op. cit.*

51 Gregorio, C. y Franzé Mudano, A., *op. cit.*, p. 77.

52 Ahmed, S. (2022). ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Caja Negra, p.14.

53 Palabras de estudiante varón cis.

54 Palabras de estudiante mujer cis.

55 Pagura, F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profesorados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. *Revista Binacional Brasil-Argentina*: *Diálogo Entre As Ciências*, *9*(1), 117-142.

56 Hooks, B. (2018). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Britzman, D., Flores, V. y Hooks, B. *Pedagogías transgresoras.* Bocavulvaria Ed.

57 Palabras de estudiante mujer cis.

58 Palabras de estudiante varon cis.

59 Palabras de estudiante mujer cis.

60 Da Silva, T. T. (2000). (Comp.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Vozes.

61 Blazquez Graf, N., *op. cit.,* p.21.

Enseñar y aprender en el marco de la ESI

Ana Paez

Este trabajo tiene sus orígenes en lo aprendido en varios proyectos de investigación en los que he participado, principalmente, en el último: "Diseño de materiales de enseñanza de educación sexual integral en clave descolonial y feminista de las ciencias humanas" de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Este equipo de investigación tiene por objetivo trabajar de manera colaborativa con docentes de diferentes carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y su principal objetivo es fortalecer la autonomía profesional docente y desnaturalizar prácticas y saberes hegemónicos a partir de la construcción de materiales para la enseñanza desde marcos teóricos descoloniales y feministas.

¿Por qué resulta necesario abordar la educación sexual integral en el nivel superior?

En el año 2006, la Ley 26150 de educación sexual integral (ESI) habilita el abordaje en todo el sistema educativo argentino de contenidos hasta entonces censurados, proscriptos y de conflictivo tratamiento. En su artículo 1, esta ley establece que:

> Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta

> ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.[1]

Asimismo, El Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006) cuyos objetivos son, según el art.3

> a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
>
> b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
>
> c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
>
> d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
>
> e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.[2]

La promulgación de esta ley y su puesta en práctica sin dudas posibilitó una mayor apertura en la expresión de sentimientos antes considerados tabú así como también el planteamiento de temas y la creación de saberes antes prohibidos, en una multiplicidad de disciplinas, incluidas la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, el inglés. Este nuevo marco legal ofrece grandes posibilidades de inclusión de minorías silenciadas y vulneradas así como también la construcción de materiales educativos que apuntan a la construcción de conocimientos en un marco de inclusión. Sin embargo, las décadas recientemente vividas, caracterizadas por movimientos neoliberales, presentan grandes marcas desde el punto de vista económico, político, social y cultural y que son de difícil deconstrucción. Estos motivos, sumados a la influencia de

editoriales productoras de libros de texto, con clases prefabricadas, saberes hegemónicos que responden prácticas heteronormativas y patriarcales, han producido que, a pesar de la implementación y la habilitación del tratamiento de educación sexual integral en las instituciones educativas del país, esta sea una temática relegada y sin una fuerte impronta.

En el ámbito educativo universitario, desde la Universidad Nacional de La Pampa, dos acciones han tenido lugar en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, se han organizado distintos equipos de investigación que han diseñado e implementado secuencias didácticas en esa lengua con educación sexual integral como contenido transversal destinadas mayormente a estudiantes del nivel secundario. Por otro lado, estos mismos equipos de investigación han creado materiales también para el nivel universitario. De esta manera, se elaboraron materiales publicados en libros como *We Can Do It!,*[3] se presentaron trabajos publicados en congresos[4] y se implementaron secuencias didácticas en el ámbito de la universidad.

Creación de secuencias didácticas para la asignatura Inglés

Para la construcción de estos materiales, el punto de partida son los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular Provincial y, en muchos casos, el libro de texto que utiliza el colegio o que tienen les estudiantes de un curso determinado. Analizamos cada unidad que debía ser enseñada en perspectiva de ESI y resignificamos los saberes en función a lo establecido por la Ley 26150. A modo de ejemplo, mencionaré dos secuencias didácticas pensadas para el nivel secundario.

La primera está destinada a estudiantes del 2º año de educación secundaria y tiene como objetivo enseñar el verbo *haber* en inglés (*there is / there are*); la formación de plurales; los países y las nacionalidades latinoamericanas; algunas características relacionadas

con los territorios en sentido físico, social y cultural y también nombrarnos desde nuestro propio lugar de enunciación.[5] Se trabaja, entonces, el significado de Abya Yala; el sentido hegemónico de haber sido renombrados por el invasor y por qué hoy podemos decir que seguimos estando en un proceso de colonialidad. Korol establece que al hablar de colonialidad se ponen en juego maneras diferentes de dominación capitalista patriarcal y colonial. Según esta autora, estas formas aún hoy en día continúan experimentándose en nuestro cuerpo y se refuerzan entre sí. Lo importante es tratar de deconstruir estas violencias y crear subjetividades de resistencia capaces de imaginar un mundo diferente.[6]

En esta secuencia didáctica, les estudiantes describen a partir de la imagen de la llegada de las carabelas a América, las primeras percepciones de sus habitantes, permitiendo así establecer un lugar de enunciación propio. Seguidamente, observan les aborígenes en América en el momento en que las carabelas se acercaban al continente. A continuación, se propone escuchar la canción "Latinoamérica", de Calle 13, y destacar las características que consideren más importantes de esa canción. Luego se arman cadenas léxicas en las que se muestren características geográficas de América Latina y se realiza una actividad para aplicar esas redes léxicas en distintas imágenes con paisajes característicos del lugar. A partir de esta actividad se construyen saberes en torno al uso del verbo haber. A continuación, se explican en inglés los distintos países que componen América Latina, se trabaja asimismo con el concepto de nacionalidad y personas latinoamericanas destacadas. Luego se presentan imágenes relacionadas con el contexto social y cultural y se trabajan las categorías de dominación, resistencia, cuerpo y territorio.[7] Se explicitan las diferencias que existen entre integrantes de la misma sociedad y cómo las mujeres tenemos derechos formales, pero no necesariamente reales. Se presenta el caso de Sofía Viale, una niña de La Pampa que fue abusada y asesinada por un vecino y se reflexiona acerca de la opresión vivida por ser un país dominado

y, a la vez, diferencias de derecho en términos de desigualdad de género. Al finalizar la unidad, les estudiantes construyen un texto en el que desarrollan en inglés las reflexiones realizadas durante la implementación de la propuesta didáctica.

La segunda secuencia didáctica remite a la implementación de una propuesta en 6° año de educación secundaria y corresponde a un material diseñado como complemento de una unidad, titulada "Riesgos y Peligros", prescripta en un libro de texto. Los contenidos a enseñar remiten a oraciones condicionales de segundo tipo, tiempos verbales que requieren las oraciones condicionales del segundo tipo, pronombres relativos y redes léxicas relacionadas con la temática *riesgos*. Desde el trabajo en clase, se propone deconstruir discursos hegemónicos y heteronormativos presentes en los libros de texto y luego abordar los temas relacionados con sexualidades y géneros desde materiales propios. El poder interpelar estos discursos y luego habilitar un espacio de formación integrada, habilita a les estudiantes a cuestionar las prácticas y tramas de la vida cotidiana. La unidad cuestionada en el libro de texto aborda supuestas situaciones de riesgo relacionadas con el trabajo realizado por un doble de riesgo en películas y deportes extremos realizados por adolescentes que buscan adrenalina en sus vidas exponiendo su salud para subir un volcán, escalar una montaña o saltar desde lugares remotos del planeta. Asimismo, el libro construye estereotipos al aseverar que personas altas toman mayores riesgos y tienen mayor confianza en sí mismos; personas bajas son temerosas y débiles; los hombres son más arriesgados que las mujeres y que muchas de las personas que viven situaciones de riesgo lo hacen porque les resultan aburridas sus actividades y buscan emociones fuertes. La unidad didáctica repensada propone una actividad de rastreo de ideas previas interpelando el concepto de *riesgo social* a partir de la expresión de ejemplos de situaciones riesgosas en la vida cotidiana de la sociedad que viven les estudiantes. Esta actividad, a su vez, permite la utilización de pronombres relativos que

luego son abordados para su enseñanza en esta misma unidad. Seguidamente, se explica el concepto de Teoría Social del Riesgo y con les estudiantes se aborda, desde un análisis grupal, la unidad de texto del libro sugerido con la intención de visualizar situaciones que cuadren con esa categoría. Esto da lugar a explicitar esa y otras ausencias, el significado político de esas ausencias en el material, y a empezar a pensar el correlato con la realidad local. La docente ofrece la lectura grupal de noticias periodísticas nacionales y locales que presentaban problemáticas sociales y testimonios de exclusión social, entendiendo por grupos excluidos aquellos a los que las políticas públicas y ausencia de justicia social han desprotegido de derechos como educación, vivienda, salud, trabajo digno, etc. Se abordan casos de personas en situación de calle, de asentamientos por reclamo de viviendas, de abandono de la escolaridad "obligatoria" y de muertes por aborto clandestino. Les estudiantes reunidos en grupos, leyeron, debatieron y, con el apoyo de la docente, elaboraron una breve síntesis en inglés de cada noticia para la cual utilizaron las herramientas teóricas antes mencionadas. En todas ellas se trabajó desde la perspectiva de género de manera de comprender su transversalidad en todas estas problemáticas sociales.[8] Seguidamente, se presenta un texto escrito por la docente en el que se incluye una síntesis de noticias trabajadas, el análisis de las herramientas teóricas relacionadas con *riesgo social,* las estructuras gramaticales a enseñar y las actividades que promueven el aprendizaje. En una clase subsiguiente, la docente invita a una de las integrantes del Foro Pampeano por el Derecho a Decidir a los efectos de brindar una charla que remitiese al aborto clandestino.

Como actividad de cierre de esta secuencia, les estudiantes buscan noticias de otros casos de muerte por aborto clandestino y escriben un breve texto que incluye los contenidos abordados desde la lengua inglesa y desde la ESI. En la implementación de esta propuesta, todes reflejaron comprensión empática con la problemática y preocupación por derechos negados (o silenciados) a mujeres en la interrupción voluntaria de embarazos.

A modo de conclusión, ambas propuestas áulicas permiten la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, desde un marco de educación sexual integral. Asimismo, estas unidades permiten el análisis crítico de discursos ofrecidos por materiales hegemónicos, producidos por países que nos han colonizado, y también habilitan el tratamiento integrado de propuestas áulicas con la realidad cotidiana experimentada fuera del colegio.

Creación de secuencias didácticas para trabajar de manera transversal con otras asignaturas

En la implementación de esta propuesta, docentes de dos asignaturas diferentes integran sus saberes a los efectos de instituir interdisciplinariamente la transversalidad de la ESI en los contenidos curriculares de Inglés y Problemáticas Territoriales de 6° año, y reconocer la diversidad como derecho para liberarnos de prejuicios y violencias. Los objetivos específicos de esta unidad remitieron a reconocer en los territorios relaciones que dan sentido y visibilidad a emociones, sentimientos, expresiones e identidades; identificar esas múltiples expresiones en casos concretos donde se incluyan derechos pero también donde se obstaculicen posibilidades de inclusión; producir textos de opinión basados en la igualdad de derechos; identificar tiempos verbales y estructuras gramaticales que habiliten la predicción de un futuro con mayores oportunidades; analizar vocabulario específico sobre luchas sociales.

Las actividades comunes en ambas asignaturas estuvieron basadas en una entrevista realizada a Ángeles Zúñiga. Desde Problemáticas Territoriales se abordaron los conceptos de identidades, derechos, infancias, trabajo, explotación sexual, derechos humanos, trabajo y cupo laboral. Desde Inglés, la docente escribió un texto basado en la entrevista con la finalidad de trabajar en comprensión lectora e introducir el tema gramatical primer condicional.

Ambas asignaturas trabajan también con recursos audiovisuales como, por ejemplo, una entrevista a Lohana Berkins, a Luana, un video de Susy Shock cantando "Milonga Queer", el *Manifiesto* de Pedro Lemebel y un mapa sobre diversidad en el mundo. De los materiales abordados en Problemáticas Territoriales se recupera la noción de estereotipo, condiciones de vida de la población trans, itinerarios de vida, el derecho a la identidad e infancias trans, maternidades y paternidades. Desde Inglés, el concepto de patriarcado, estereotipos, exclusión y la Ley de Identidad de Género; primero desde el análisis del video y la exposición oral de lo visto y también a través de foros de trabajo y textos producidos por la docente con preguntas de comprensión lectora.

Como resultado de la implementación de esta propuesta, las actividades resultaron positivas para el grupo clase. La propuesta dio lugar al diálogo en el que se reflejaron visiones, preocupaciones y demandas por parte de les estudiantes, vinculadas con la ESI y con el tratamiento de la diversidad en particular. Asimismo, se propuso generar propuestas de diálogos con la comunidad para que estas discusiones puedan colocarse fuera del ámbito escolar. De los trabajos realizados por les estudiantes destacamos la elaboración de documentos que ponen en crisis construcciones naturalizadas sobre la normalidad, el estereotipo, el patriarcado y, a su vez, la necesidad de realizar construcciones colectivas que habiliten relaciones humanas más solidarias, justas y amorosas.

Creación de secuencias didácticas para el nivel superior

En las asignaturas Nivel II de Idioma Inglés e Inglés Nivel II, destinadas a la enseñanza de inglés técnico e inglés con propósitos específicos en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, se incorporó como textos de lectura guías didácticas en las que se trabaja de manera integrada textos en inglés *sursituados*. Nivel II de Idioma Inglés se enseña a estudiantes de carreras como Letras, Geografía,

Historia y Comunicación Social en la sede Santa Rosa; el II Nivel de Idioma Inglés se dicta a estudiantes de Ciencias de la Educación en la sede de General Pico. Los planes de estudio de estas carreras dan cuenta de una impronta latinoamericana en la formación. Consecuentemente, se elaboró una secuencia centrada en la incorporación de textos y categorías que aportaron miradas epistemológicas descoloniales. Se tomó como punto de partida traducciones al inglés realizadas por la cátedra sobre textos de Francesca Gargallo y se trabajó en esa lengua la postura de esta autora, así como también conceptos relacionados a frases sustantivas, frases verbales, elementos paratextuales, entre otros. Los textos de Francesca Gargallo provienen de una investigación suya sobre mujeres de 607 comunidades latinoamericanas y la cátedra de Inglés elaboró una secuencia didáctica de estos lugares de enunciación sursituados, con marcos teóricos de pedagogías descoloniales de feminismo latinoamericano. Les estudiantes de Inglés pudieron integrar saberes y herramientas que le sirvieran tanto para comprender textos en inglés como así también realidades de mujeres aborígenes latinoamericanas, oprimidas por la condición de género, el lugar que ocupan en la sociedad y la situación de dominación en la que se encuentra América Latina.

El resultado de la implementación de esta propuesta fue positivo dado que les estudiantes pudieron integrar saberes relacionados a sus propias disciplinas, integrarlos en la lectura de un texto escrito en inglés, repensar el lugar y espacio que ocupa la mujer en América Latina y las múltiples dominaciones que encuentra en esta sociedad y, a la vez, pensar, como potenciales docentes, en elaborar materiales propios para la enseñanza de sus disciplinas. La oportunidad de crear y poner en práctica secuencias didácticas elaboradas con materiales propios y auténticos no es cotidiana en nuestras prácticas áulicas, por lo que el tomar otros textos, diferentes a los propuestos por editoriales, es una práctica empoderadora para les futures docentes.

Palabras finales

La promulgación de la Ley 26150 habilita la enseñanza de educación sexual integral, permite comprender las diferencias sexogenéricas y posibilita un marco para la construcción de subjetividades libres, carentes de prejuicios y socialmente aceptadas. En ese contexto, las instituciones educativas tienen la obligación de habilitar el tratamiento integrado con los saberes disciplinares propios de cada espacio curricular. Si bien en múltiples ocasiones factores económicos, sociales, culturales e ideológicos se interponen en la construcción de saberes relevantes, los espacios de investigación de las universidades pueden contribuir en el diseño de propuestas alternativas.

Referencias bibliográficas

Galindo, J. (2015). El concepto de Riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Nicklas Luhmann. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186602815000262

Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Editorial Corte y Confección.

Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos del cólera. En *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Editorial Chirimbote.

----------. (2018). *Las revoluciones de Berta. Conversaciones con Claudia Korol*. Buenos Aires, América Libre.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley 26150. Programa de Educación Sexual Integral. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.* https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Morgade, G..; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz, G.; Villa, J.; Baez, J.; Scaserra, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V. Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S.; Toufeksian A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, FFyL, UBA.

Paez, A. (2021). *Des-Aprendizajes integrados en el colegio de la UNLPam*. III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, ediciones.

Siderac, S. (2021). *Interpelar normalidades para hablar de diversidades corporales y funcionales en la clase de inglés*. XXV Jornadas de Investigación "50° Aniversario de la Facultad de Ciencias Humanas: investigar en contextos de complejidad creciente".

Siderac, S. & Orden, S. (2017). *We Can Do It!.* Ediciones Amerindia.

Notas

1 Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) *Ley 26150. Ley de Educación Sexual Integral*. (2006). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

2 *Ibid.*

3 Siderac, S. & Orden, S. (2017). *We Can Do It!* Ediciones Amerindia.

4 Paez, A. (2021). *Des-Aprendizajes integrados en el colegio de la UNLPam*. III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación. Siderac, S. (2021). *Interpelar normalidades para hablar de diversidades corporales y funcionales en la clase de inglés*. XXV Jornadas de Investigación "50° Aniversario de la Facultad de Ciencias Humanas: investigar en contextos de complejidad creciente".

5 Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Lom Ediciones.

6 Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos del cólera. En *Feminismos populares, pedagogías y políticas.* Editorial Chirimbote.

7 Korol, C. (2018). *Las revoluciones de Berta. Conversaciones con Claudia Korol*. América Libre.

8 Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.: Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S. y Toufeksia. A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado.* Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, FFyL, UBA.

Ferias universitarias de ESI

Enseñanzas y aprendizajes en clave rizomática

Alejandra Érica Montaña y Natalia Voragini Weth

> "Aquí es donde subyace el lenguaje que silencia y excluye, haciendo que los derechos se encuentren vulnerados tras un atentado contra la perspectiva de derechos humanos como marco de la ESI, la cual alude a la obligatoriedad del Estado de garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas. Es necesario una modificación en el lenguaje que transforme nuestras estructuras mentales estereotipadas, construyendo un lenguaje más incluyente para todas las personas, especialmente en el ámbito educativo".
>
> Palabras de Malena Bregani y Belén M. Navarro
> Estudiantes de Prof. Ed. Primaria. Año 2020

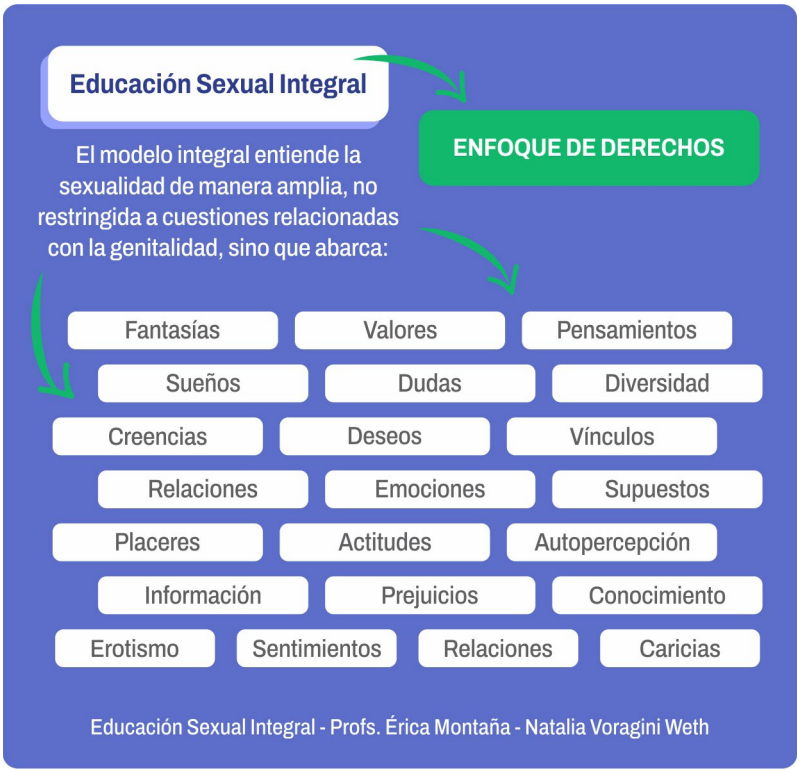
Introducción

Inmensa alegría nos inundó cuando recibimos esta convocatoria para ser parte de una escritura sinérgica con esta producción que recupera las voces de estudiantes, docentes y representantes de organizaciones sociales. Buscamos trasmitir lo que se vivencia en las ferias de ESI que está en sintonía con lo expresado por las compiladoras para esta obra, los puntos nodales, los núcleos de sentidos que pueden resquebrajar la burocracia patriarcal simbólica y argumentativa, muy compleja de flanquear dentro de la formación universitaria. Acordamos con el propósito de una escritura colectiva y federal en las universidades, una producción que arrolle la hegemonía conservadora, ponga voces, color, música y saberes novedosos de ESI, que se presente como disruptiva.

Inmediatamente comprendimos la complejidad de sistematizar sentidos y contenidos de la ESI en la universidad pública. Sin embargo, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, en la sede de la ciudad de General Pico, hay una huella en tránsito, una trayectoria en formación rizomatica que tiene nombre de ESI, una historia colorida y sonora que se inició hace unos pocos años, en 2019.

Eduardo Galeano, un pensador contemporáneo uruguayo, retrata a América Latina en sus obras desde las voces, ojos y vivencias de quienes la habitan, decía de ellas: "me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón". Desde esta metáfora se puede representar el paso del tratamiento de la educación sexual del modelo higienista al paradigma integral. La sexualidad siempre estuvo presente, nos acompaña todo el tiempo. La pregunta es cómo. Desde la ESI, con el modelo integral incorporamos formas de expresar las sexualidades, a la que ingresa con una multiplicidad de manifestaciones del mundo social. Siguiendo a Galeano, nos empeñemos en actuar con el corazón siguiendo la lógica de nuestra mente, y viceversa. Somos un todo: pensamos y sentimos a la vez y así es como nos aproximamos a la realidad.

ESI desde el Modelo Integral y el Enfoque de Derechos Humanos



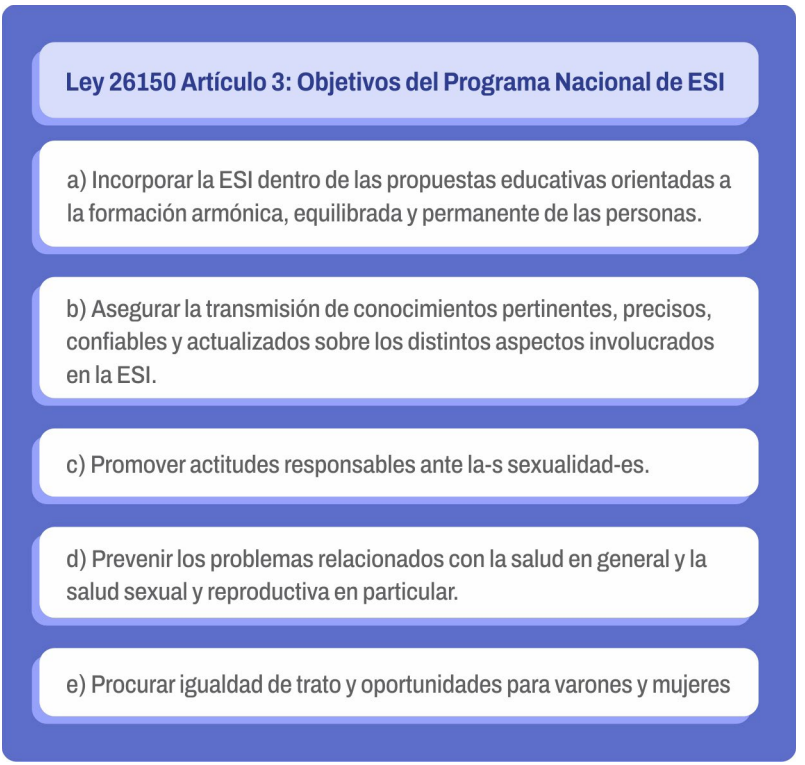
Fuente: Cuadro Elaboración propia

Antes de continuar es importante explicar la elección de la categoría *rizoma*. Es una forma de pensamiento que desarrollan Gilles Deleuze y Félix Guattari en el año 1972. Deleuze elabora una episteme cuyos principios están vigentes aún, rompe con las jerarquías, las estructuras, se propician saberes simultáneos, procesos horizontales de conocimiento que van dando una multiplicidad y una heterogeneidad siempre firme, anudada. Estos autores toman de la botánica esta idea. Ese proceso de transversalizar los conteni-

dos de la ESI, expandir esos saberes y, a su vez, anudar para afianzar y que surjan otros saberes, esos procesos "son rizomas".

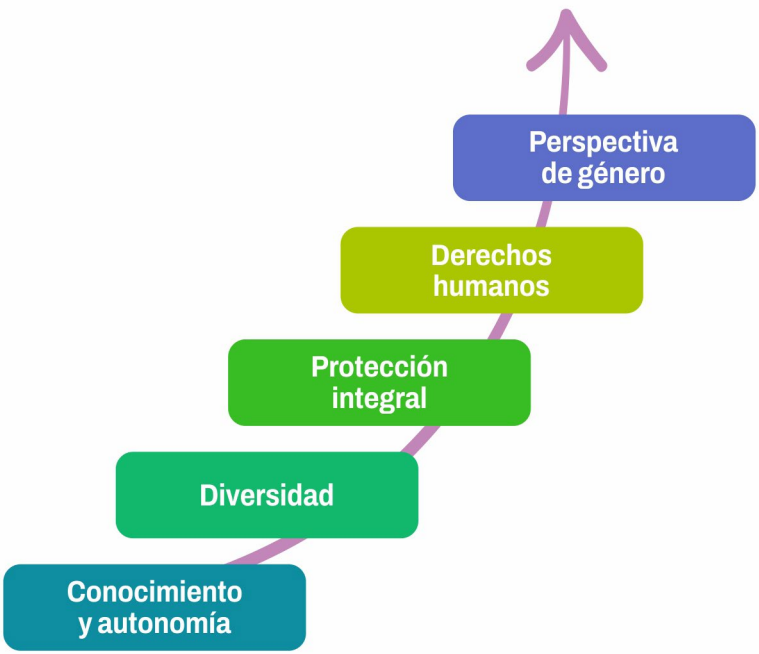
Otro eje sobre el que es necesario reflexionar es el siguiente: en las universidades los saberes y contenidos sobre ESI aún están en proceso de elaboración. Incluso está en proceso de ser identificada la urgencia de conformar y transformar desde dos de núcleos teóricos: derechos humanos y perspectiva de género en planes de estudios de grado y posgrado.

El artículo 3° de la ley 26150 propone los objetivos del Programa Nacional de Educación sexual integral:



Cuadro: Elaboración propia

En este cuadro se grafica el caudal teórico que se articula para alcanzar los objetivos de la ESI, un soporte con el que la Argentina cuenta y es posible transversalizar en todos los niveles educativos.



Cuadro: Elaboración propia

Coincidimos con María Luisa Femeninas cuando hace referencia a la incidencia, primero, de los movimientos sociales feministas contemporáneos que ponen los temas en la agenda social y pública y, luego, en la concreción de políticas públicas con perspectivas de género que nos permite hoy generar conocimiento y visibilizar prácticas para achicar las brechas de desigualdades.

Desde la Ley 26150, a más de 15 años de su sanción, para nosotras la ESI es la que articula y gestiona de manera individual, colectiva e institucional, aspectos y significados biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, emocionales, religiosos, subjetivos, simbólicos, económicos y educativos. Para vivir, sentir y experimentar en libertad, el ejercicio de los derechos de las niñeces, adolescencias y juventudes escolarizadas priorizamos el enfoque de derechos y el modelo integral.

En el nivel universitario es necesario plantear ejes, principios, áreas de conocimiento que nos permita comprender que es "integral" en la perspectiva de la ESI en términos de ejercicio pleno de la ciudadanía política de las juventudes. Coincidimos con Marta Rosemberg cuando define la ESI como:

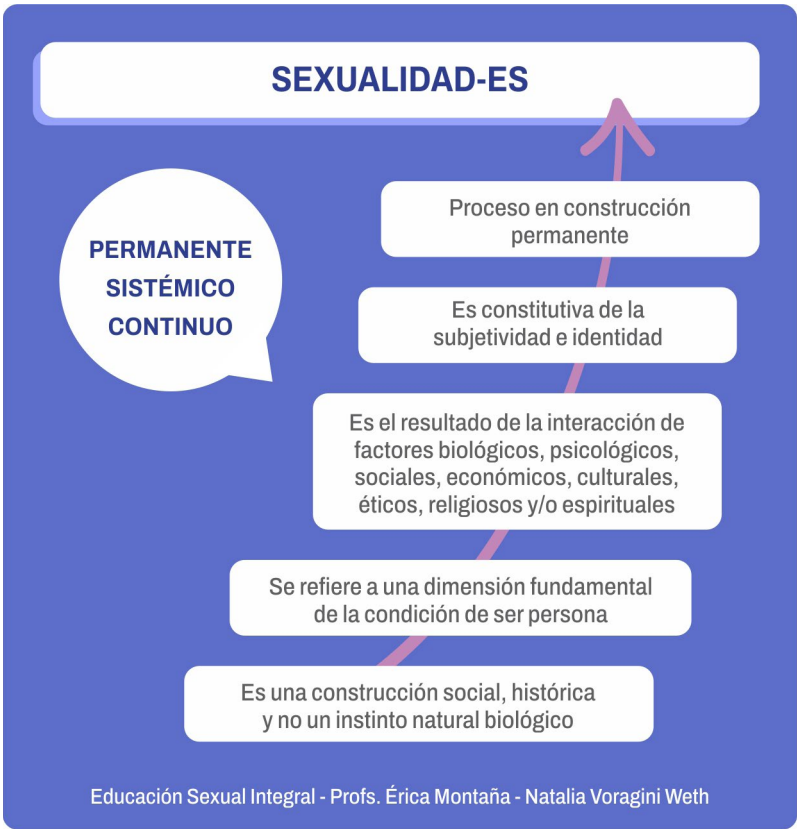
> una estrategia biopolítica, que propone el derecho a la vida en su aspecto sexual como una dimensión constitutiva de las personas que forma parte de la trama indisoluble de los DD. HH. Encarada con criterios antidiscriminatorios, supone nuevas construcciones de autoridad de las y los docentes, no arraigadas en los estereotipos de género.

¿Qué es Integral?

Cuadro: elaboración propia

Sexualidad - es

La/s sexualidad-es son mucho más que un cuerpo, suponen el reconocimiento de vínculos, afectos, autopercepciones sexo genéricas, relaciones intergeneracionales, que se dan en un marco de sentimientos, actitudes y habilidades. Un proceso en constante construcción.



Cuadro: elaboración propia

Sexualidades y cuerpos sexuados que circulan por las aulas. Debates que ingresaron de manera osada

En todos los tiempos la sexualidad fue un tema con presencia cargada de simbolismos, sobre los que no se podía hablar. A su alrededor se construyeron mitos, mandatos, incógnitas, narrativas, castigos, prejuicios y asignación de roles diferenciados para hombres y mujeres que se fueron transmitiendo a través de los siglos, profundizando la brecha de desigualdad y la asimetría en perjuicio para las mujeres, en todas las clases sociales. El papel de la mujer estuvo —y aún perdura— vinculado a la reproducción y al uso del espacio privado como constitutivo de lo femenino; la ubica en un plano de subordinación a los mandatos socio-familiares y culturales. Con su irrupción en el mundo del trabajo y la aparición de las pastillas anticonceptivas, aires renovados comienzan a llegar a todos los continentes y de manera paulatina, las mujeres se encuentran en el ejercicio de estar en los públicos reclamando por sus derechos (civiles, políticos, sociales, educativos, laborales).

Sin embargo, los derechos sexuales y los derechos reproductivos, como parte de los derechos humanos, son de reciente incorporación. Su fortalecimiento y apropiación, se basa en el eje de la autonomía y el derecho a decidir sobre nuestro cuerpo que poseemos las mujeres.

Los derechos no reproductivos están en plena construcción, no obstante, en las universidades la marea verde es una realidad que circula de la calle a las aulas e impregna las discusiones y los debates, problematiza la ESI, corre los estándares académicos de manera sorora, interpela la sexualidad hegemónica, no pide permiso, anuda los pañuelos verdes, crea cátedras sobre aborto, impone el tema del misoprostol y la mifeprestona. En las aulas se habla de aborto medicamentoso, del AMEU, de las socorristas. También llegan los grupos anti-derechos con los pañuelos celestes.[1]

Cuadro 6. Derechos No reproductivos

Fuente: Elaboración propia

Desde este texto en general se trata de pensar en conjunto sobre algunos temas que continúan en tensión, el debate acerca de si se debe enseñar educación sexual integral en las escuelas o no se actualiza constantemente, la inclusión formal en el ámbito educativo a partir del año 2006, puso en análisis 2 de sus ejes, perspectiva de género con enfoque de derechos humanos y abuso sexual infantil. Entendemos que hablar de sexualidades es un aporte a estos ejes ya mencionados y es posible ser tratado en todos los niveles, de acuerdo a los contenidos que propuso en los materiales[2] el Programa Nacional de ESI en la resolución 085/08 y en la actualidad por

ejemplo el Ministerio de Educación de La Pampa incluye en su página web para consulta. Estos contenidos requieren de una actualización según los avances en los estudios feministas y las normativas vigentes que dan fundamento a la ley 26150/06, por ejemplo, la reciente inclusión de los derechos sexuales, derechos reproductivos y no reproductivos como derechos humanos. En este punto, recién en este siglo se comenzó hablar, por ejemplo, de los intervalos entre los embarazos, o la cantidad de hijas. Más recientemente aún, del disfrute y el placer de las mujeres como vinculante a la sexualidad.

La definición misma de sexualidad plantea un desafío, y no solo porque el término sugiere varias posibilidades. A los efectos de esta producción tomamos un concepto en proceso de trabajo: la sexualidad es la amplia gama de sentimientos y experiencias eróticas que una persona vivencia en la relación consigo misma o en interacción con otras en la que esta interacción puede tener lugar entre personas de sexos biológicos similares o diferentes. La actividad sexual es emprendida por placer (solitario y mutuo), para procrear o para ejercer un control social de género; el último incluye la prostitución, la heterosexualidad como norma y otras formas de comportamiento sexual coaccionado.[3]

Preocupación acerca del Uso del Lenguaje No Sexista ¿Hay un universal femenino?

Derribar un mito es una tarea difícil y complicada. Poder esclarecer desde el saber científico el saber popular requiere un arduo trabajo. Sin embargo, es posible ya que muchos son los mitos que se pudieron revertir a través de aportes teóricos por los cuales se alcanza reflexionar y cambiar conductas. Ahora bien, repensar, esclarecer o desenhebrar un mito desde el feminismo es una tarea desmesurada.

Para las autoras el uso del lenguaje no sexista lo planteamos desde dos puntos de análisis:

1) Es un acto político, un hecho político que nos define e interpela; significa construir desde la no existencia una visible y real presencia es político. Surgir y hacer surgir a las congéneras. Es un derecho inalienable el poder nombrar y ser nombrada con respeto a la propia identidad de mujeres, hoy con un renovado debate, identidades de mujeres diversas en interseccionalidad.

El lenguaje en sí mismo no es masculino ni femenino. El lenguaje, a priori, no es sexista ni excluyente, sin embargo, sí lo es el modo en que las personas hacen uso de él. La manera en que se emplea el lenguaje es dinámica, incluso es posible decidir utilizarlo como forma de resistencia. El lenguaje se construye y constituye identidades. En él se proyectan y sellan a fuego estereotipos aprendidos que responden a la construcción de modelos socioculturales androcéntricos que sitúan la mirada masculina como universal, única, generalizable, que representa a toda la humanidad.

El uso del lenguaje no es inocente ni arbitrario, la decisión de un uso androcéntrico y hegemónico también es político. La reproducción de un lenguaje que toma como norma y medida de la humanidad solo a una parte de ella (lo masculino) aporta a que persista en el imaginario colectivo la percepción de que las mujeres son subsidiarias, secundarias y prescindibles, se hace un uso fragmentado y sexista del lenguaje.

Entendemos por lenguaje no sexista e inclusivo a aquel que no oculta, ni subordina, ni excluye a ninguno de los géneros; un lenguaje que sea responsable al considerar, respetar y hacer visible a todas las personas, reconociendo la diversidad sexual y de géneros. Cambiar el uso del lenguaje implica también un cambio cultural y nos convoca a construir otro sistema de valores, otra forma de entender, de pensar y de representar al mundo.

2) Es la deconstrucción simbólica de la subalternidad. El lenguaje es dinámico, cambiante, se construye al ritmo de los

> cambios sociohistóricos, construye identidades. Hasta ahora nuestro modo de usar el lenguaje construye un mundo mujeril subalternado, domesticado dentro de una estructura profundamente patriarcal que no sede ante los destacados esfuerzos del feminismo y sus importantes aportes como es el género.

El género es una categoría teórica que oficia de posición epistémica desde los aportes del feminismo, es una construcción analítica para estudiar, profundizar, comprender y responder a las maneras en que se develan las practicas explicitas e implícitas por discriminación sexo/genéricas. El análisis de género cruza todas las identidades y desde estos cruces contribuye a iluminar experiencias de subordinación femenina y privilegios masculinos.

Desmontar el sexismo es una forma más para obturar a temprana edad, en todos los niveles educativos, la presencia de las brechas de desigualdad de género, clase, discriminación, la escuela es un lugar donde históricamente se deshabilita la palabra de las niñas y las adolescentes por ejemplo los varones no están habituados a solicitar el consentimiento. Ilustremos con un video:[4]

Para finalizar vamos a compartir la propuesta didáctica que realizó Belén Duran estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación y residente de Nivel Superior en el seminario, quien realizó durante el segundo cuatrimestre del año 2020 su práctica docente con nosotras.

Feria: una forma de aprender, otra forma de evaluar. Lenguaje no sexista: momento inaugural en nivel superior

Presentación de la *Guía de lenguaje No Sexista* de la UNLPam a través de un formato digital con actividades en clases mediadas por la virtualidad a causa de la pandemia de COVID-19.

Compartimos parte de sus reflexiones y aportes teóricos en varias líneas de análisis: práctica profesional, herramienta posible para la virtualidad, modalidad de evaluación.

La feria es una oportunidad de implementar en un espacio de educación formal, a modo de cierre de la cursada del seminario, otra forma de evaluar, de compartir lo aprendido, del encuentro con la comunidad, con actores y actrices que interpelan espacios de formación, es una actividad cuyos objetivos son:

> Generar encuentros de sensibilización donde el acercamiento esté mediado por los contenidos de ESI anclado en la perspectiva de Género; proponer un espacio formativo para las/es estudiantes de las Actividades Curriculares Seminario Opcional ESI donde el intercambio con un público virtual de otros niveles educativos sea una experiencia fructífera y fortalecedora en la formación docente; compartir estrategias para formación docente vinculadas a ESI, y formatos digitales; fortalecer el Blog de Facebook para sistematizar y reunir las propuestas.

En mi propuesta de residencia entendí que una docente universitaria debe ser lectora del contexto y las singularidades del estudiantado, para generar la profundización de la realidad, con propuestas de reflexión e interpretación en el abordaje de los contenidos. Coincidiendo entonces con Anijovich y Mora, quienes sostienen que

> para definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los alumnos, es importante que reflexionemos sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza. [5]

Al momento de pensar las actividades, me posicioné en el rol docente, uno que debía tener en cuenta primeramente de qué manera quiero que aborden los contenidos y segundo; las característi-

cas de su grupo clase, matrícula, cantidad de conectados asiduos, participación, conectividad, formas de participación y la extensión de la clase. En relación a esto elaboré actividades que generen momentos de reflexión, de la importancia de este contenido en sus formaciones profesionales y de qué manera podemos llevarlo a las prácticas docentes.

Saldada la consigna que respondiera a eso, pensé la organización de clases y recursos que respondieran a las características del grupo clase, por lo que navegué, investigué y me informé acerca de diferentes herramientas tecnológicas a las que las/os estudiantes pudieran tener acceso. A su vez estas debían ser útiles en la organización de la clase y en la exposición de las opiniones, o exposiciones que las actividades pretendían por parte del estudiantado.

En relación a esto, Coll, Mauri y Onrubia sostienen que "los cambios en el rol docente suceden como consecuencia de su participación en nuevos contextos de enseñanza". [6] Los cambios que muchos docentes debieron realizar en sus clases debido a la pandemia mundial que nos llevó a la virtualidad, ahora también debía hacerlos.

Con anterioridad había tenido experiencias en el aula, en el rol como docente, en el nivel secundario y en espacios formales y no formales del último nivel primario. Pero estas nuevas formas de vincularnos con el estudiantado, me ubicó en un lugar totalmente diferente al anterior, donde te conectas y te vas adaptando a las propuestas de la cátedra. Aquí debía ser yo la que propusiera, guiara como dice el autor, mencionado anteriormente: tuve que tomar el rol de mediadora, aquel que brinda ayudas educativas ajustadas a la actividad constructiva del estudiante.

Este nuevo rol era para mí un desafío que me otorga un lugar central donde la búsqueda iba en camino a encontrar, como dice Mariana Maggio, la inclusión genuina de tecnología, la cual define como aquella que "alcanza los propósitos de enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mayor expresión en la propuesta

didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en el proceso de producción de conocimiento".[7]

La inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que la autora llama la enseñanza poderosa la cual implica una práctica docente *aggiornada*, compleja, reflexiva que va a generar aprendizajes valiosos y perdurables. Tal vez estos objetivos profesionales que una tiene no sean alcanzados con regularidad, pero mi posición como practicante me ubicó en esa búsqueda constante, en ese desafío y meta de proponer un abordaje del conocimiento que tenga al menos algunas de las características de la enseñanza poderosa que Maggio define como una enseñanza que permite pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas y que pueda ofrecer diversas miradas. Debe estar formulada en tiempo presente, es un acto de creación por parte de quien la propone. Al hablar de la planificación de la clase, entendida como un conjunto de acciones a llevar a cabo entonces tuve que decidir qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas iba a utilizar y en qué momento.

Esta residencia, desde la virtualidad, me posicionó en un nuevo rol que me presentó nuevos desafíos tecnológicos, pero también de comunicación que presenta la plataforma, que antes como estudiante no había percibido. Conectarse a una reunión virtual pensando que el rol va a ser el de guiar la clase, determinar los momentos y ser mediadora entre el conocimiento y los estudiantes me trajo nuevos desafíos. Primero, el de la incertidumbre de la conectividad, la cual es bastante incontrolable por parte de quien la usa ya que depende de cuestiones que me excedían. Segundo, la utilización de una plataforma como vía de comunicación entre el estudiantado y mi persona en el rol de practicante quién debía conocer a la perfección el manejo de sus funciones, que como estudiante no tenía en cuenta. Tercero, generar una propuesta que tuvieran

diferentes momentos que hicieran la clase dinámica y entretenida, ya que no quería que sea una exposición unilateral de mi parte sino que todas las personas implicadas pudieran participar, ya sea con ejemplos u opiniones acerca del tema. Cuarto, en las exposiciones de la actividad debía encontrar la manera de apelar a la brevedad de cada grupo al mismo tiempo, dar la palabra a cada uno de ellos. Y quinto, estaba teniendo una experiencia diferente en cuanto a la comunicación, de cámaras apagadas, micrófonos cerrados, hablar frente a imágenes donde del otro lado, no se sabe lo que ocurre y la invitación a participar a estudiantes que muchas veces no lo hacen por iniciativa propia.

Estas decisiones que fui tomando, dice la autora, para que la propuesta lleve a la enseñanza poderosa, es necesario que no sea estática, si van a tener una base sustantiva que deberá llevarse a cabo, y así que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Debe ser original, el producto de quien la lleva a cabo, resultado de la mano propia, de quien la pensó e imaginó. Aquí se habla de originalidad didáctica que implica alternar modos de tratamiento, aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión.

En mi caso, a la hora de pensar las prácticas tuve en cuenta la idea-marco de enseñanza poderosa que la autora Maggio propone en los diferentes matices de la inclusión genuina de las tecnologías; fueron días de búsqueda, investigar, leer, pensar y "respirar" acerca de cómo hacer de esta propuesta, algo posible, un contenido nuevo, un aporte a la ESI desde la perspectiva de género.

Aproximaciones finales

La formación docente en ESI se relaciona o, mejor, podríamos decir se corresponde a la filosofía rizomática enunciada por el filosófico de Gilles Deleuze. El autor en alusión a la metáfora de un rizoma donde el tallo de una planta echa raíces y brotes para hacer-

se fuerte y crecer, de esta manera se convierta en una nueva planta. Busca a través de la unión, conexión, tomar nuevas formas y estar siempre conectada a través del tiempo.

Para la educación, ESI se presenta como una filosofía rizomática, un aprendizaje donde las personas desarrollan de manera continua, dinámica, habilidades para resolver nuevos problemas de conocimiento.

La ESI tiene esa posibilidad epistémica. Docentes y estudiantado, al utilizar el proceso rizomático, van creando, un ambiente educativo con proyectos de vida, interés en el conocimiento de la materia donde las estudiantes se involucren en su aprendizaje y formación. Una formación que pueda tener en cuenta los condicionantes sociales, formas dinámicas de comunicación y participación, el cambiante contexto, los aprendizajes informales o donde se encuentren docentes y estudiantes.

En la formación universitaria recuperamos esos saberes informales, situados, formales, atomizados, los tamizamos desde un saber rizomático, podemos construir contenidos nuevos de ESI desde la complejidad de la vida social, subjetiva, emocional, relacional. Esta propuesta de mirar la ESI en la formación superior nos da un análisis del proceso continuo de aprendizaje. La idea no es desarrollar una teoría del aprendizaje, sino que nos pensemos como partes de un proceso que se inició, que va en un continuo sin avizorar un fin: lo mejor está por venir. Somos parte de una alegoría ingeniosa y cuidada. Las actualizaciones son constantes, por ejemplo, incorporar a la ESI una pedagogía de la autonomía a decidir y de la ciudadanía corporal es un tema de compromiso intergeneracional.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1). http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html

Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). Rizoma. En *El anti-Edipo: Mil Mesetas*, tomo II, (pp. 9-32). Pre-Textos. (Original publicado en 1980).

Femenías, María Luisa (2019). Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Lea.

Guía de recomendaciones del uso del lenguaje no sexista. Resolución N° 258/20 C.S. https://www.unlpam.edu.ar/la-unlpam/uso-del-lenguaje-no-sexista

Ley 26150 - Programa de Educación Sexual Integral (24 de octubre de 2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Mailhe, A. (2008). El género del margen. Reflexiones a partir de Perfiles del feminismo iberoamericano (volumen 3) de María Luisa Femenías. Revista de Filosofía y Teoría Política (39), 127-140. (2008)

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta.

Resolución 203/19 - Incorporar el uso no sexista del lenguaje en la totalidad de los actos académicos y administrativos de la Unidad Académica. Consejo Directivo Facultad Ciencias Humanas. https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/7_4_2019_203.pdf

Notas

1 Ver más en https://www.facebook.com/seminario.derechoshumanos.31/videos/584384792554014

2 https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/programas_proyectos/esi/materiales/ESI-Materiales.pdf

3 Tambiah, Y. (2003). Sexualidad y derechos humanos. *Campaña para la convención de los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Serias para el debate*, (1),41-59. http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r38413.pdf

4 https://www.youtube.com/watch?v=BuuyajcjFC4

5 Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique educación.

6 Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(1). http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html, p.08

7 Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Grupo Planeta, p. 24.

Obra: "Si eres mujer serás el freno ante el auto del placer"[1]

ESI en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral

Maica Trevisi

El escenario contextual

La obra se desarrolla en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante el año 2022 (aunque se ha venido desarrollando con variantes desde hace unos cuatro años ya). La carrera de Medicina en la FCM posee una currícula fundada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), método en el que el aprendizaje está centrado en el estudiantado, conecta con situaciones de la realidad cotidiana y desarrolla habilidades y competencias específicas e indispensables en el entorno profesional actual. Se trabaja en distintas áreas de conocimiento donde las diversas disciplinas van entretejiéndose y se aborda desde tres aspectos prioritarios: biológico, psicológico y social. El proceso se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo en comisiones, los grupos de tutoría, que se encuentran en forma periódica en la semana para debatir y proponer posibles caminos de resolución de las situaciones planteadas. Existen también los seminarios, que son encuentros con la totalidad del estudiantado y donde cada disciplina dicta clases con temáticas específicas que enriquecen la mirada de las ABP.

Propósitos de la obra

Visibilizar experiencias y recuperar las opiniones, voces, miradas, inquietudes y demás sensaciones y sentimientos que experimenta y trae consigo el estudiantado al transcurrir las distintas propuestas, temáticas y encuentros durante la implementación de la ESI en la universidad.

Personajes

La docente del Área de género en el papel de: YO.

Estudiantes de segundo año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral: ESTUDIANTE 1, ESTUDIANTE 2, ESTUDIANTE 3, ESTUDIANTES VARIES.

1er acto: ESI transversal en la currícula de segundo año

El primer acto se sitúa en el segundo año de la carrera, más precisamente en una de las áreas: Sexualidad, Género y Reproducción. La disciplina es "Género" para el papeleo formal pero se trata de un espacio conquistado con mucho esfuerzo y donde el objetivo es la implementación y el abordaje de la educación sexual integral de forma transversal en la currícula.

Escena 1. Seminario ¿Sexo vs género?

Se escucha bullicio lejano que aumenta de volumen a medida que me acerco al auditorio. Está lleno, hay más de 250 estudiantes esperando. Entro y observo... La mayoría son adolescentes y jóvenes de edades cercanas a los veinte años, con miradas expectantes. Es

nuestro primer encuentro. Se percibe la intriga. Parte de esa intriga generada por una encuesta previa que tuvieron que realizar el primer día de cursado y sin la bibliografía de trabajo: ¿Cómo que existen modelos de educación sexual? ¿Qué modelos de educación sexual puedo reconocer en mi historia escolar? ¿No es lo mismo que nazca una nena que un nene ya que hay que tratarlos y vestirlos de forma diferente? ¿Las mujeres están más preparadas para el cuidado de las niñeces? ¿Para una constitución psíquica saludable de un recién nacido es necesaria la presencia de una mujer y un varón? ¿Las mujeres con discapacidad no deberían ser madres? ¿Los varones son responsables del orgasmo femenino? Y muchos mitos más...

Entro, se hizo un silencio.

YO. —(*Tomando el micrófono y con mucha alegría.*) ¡Hola, gente querida! ¿Cómo va?

Saludan tímidamente. Nos estamos conociendo. Pero pronto se van a animar a responder, participar, opinar, preguntar, y, por sobre todo, permitir(¿me?, ¿se?) escuchar sus voces...

Tras una breve introducción al seminario, retomo una pregunta clave y el resultado de la encuesta: ¿La sexualidad es natural? Más de un 73% habían respondido afirmativamente y tan solo un 11% consideraba que era una afirmación falsa. Así es que se arma el debate que me permite disparar para varios lugares. Repensar la definición de sexualidad de la OMS:

> La sexualidad es 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. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales[2].

Pensar al cuerpo como categoría política:

> Cuando pensamos en el cuerpo como una categoría política, no solamente atravesada por la biología sino también por relaciones de poder, lo que estamos tratando de entender es que no somos seres duales, que nuestras mentes están insertas en nuestra sociedad y nuestros cuerpos son algo que corre por otro lado, sino que lo que sucede en la sociedad, lo que sucede en la política, en la economía y en todas las relaciones de poder y de afecto que nos atraviesan se inscribe en nuestros cuerpos, se inscribe en formas violentas, en formas placenteras y en formas que no sabemos cómo calificar.[3]

Y cerrar el momento: "La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, de lucha y acción humana".[4]

Durante todo el seminario van a ir poniendo en palabras sus opiniones, de lo más diversas, también sus dudas, inquietudes. Piden la palabra y circula... El micrófono va de atrás para adelante y viceversa. Se escuchan voces cómodas y no tanto. Algunas que evidencian empezar recién a cuestionarse y algunas pocas que ya vienen con una trayectoria de militancia, de feminismo que me hace pensar muy dentro de mí: "¡Cuánto agradecer a los movimientos de mujeres y disidencias! ¡Gracias Ni una menos!" Pero, en común, todas las miradas atentas.

Otra pregunta clave (de la encuesta previa) que suscita un enriquecedor momento de intercambio es: ¿si nace una persona con ambigüedad genital debe intervenirse para que el cuerpo tenga alguna de las dos opciones disponibles (masculino o femenino) y preservar su salud? En este caso, los resultados son muy distintos a

la primera pregunta: un 56% ha respondido "no sé´" y tan solo un 21% la considera como verdadera.

Y surgen más preguntas:

ESTUDIANTE 1. —¿Y qué nombre le ponemos? ¿Cómo le vestimos? ¿Cómo le tratamos?

ESTUDIANTE 2. — (*Después de varias intervenciones y propuestas de solución diversas.*) Ya sé: ¡Le podemos poner ropa! ¡Y tratarle como a una persona!

Así es que trabajamos, por un lado, los distintos tipos de sexo a partir de la bibliografía que propone la cátedra de genética en su capítulo "Niveles de asignación del fenotipo sexual y el sexo génico en la especie humana"[5]. y, fundamentalmente, el concepto de intersexualidad de Mauro Cabral, quien la define como:

> variaciones que involucran mosaicos cromosómicos (XXY, XX0), configuraciones y localizaciones particulares de las gónadas (coexistencia de tejido testicular y ovárico, testículos no descendidos) como de genitales (pene ´demasiado´ pequeño o clítoris ´demasiado´ grande, el final de la uretra desplazado a no de sus costados o a la base, vagina ausente...). Por lo tanto, cuando hablamos de intersexualidad no nos referimos a un cuerpo en particular, sino a un conjunto muy amplio de corporalidades posibles, cuya variación respecto de la masculinidad y la femineidad corporalmente "típicas" viene dada por un modo cultural, biomédicamente específico, de mirar y medir los cuerpos humanos.[6]

Ya llegando a uno de los puntos centrales del seminario, propongo la siguiente imagen: Une bebé vestide con una ropita celeste pero toda llena de flores rojas y rosadas con una vincha rosada que tiene una flor roja muy grande. Tiene una mano con muchos anillos (da la impresión que es "su mamá") que le sostiene la frente para

que no pueda moverse y la otra mano la abraza por debajo inmovilizando sus manos. En cada una de sus orejas la misma escena: dos manos con guantes y una máquina que le perfora el pabellón auditivo para colocarle aritos. Le bebé está totalmente a merced de esos tres pares de manos.[7]

YO. —Ahora les pido que elijan una palabra que pueda describir cuáles son las sensaciones que les provoca la imagen.

ESTUDIANTES VARIES. —Imponer costumbres. Estereotipos de género. Idealización. Condicionamiento. Invasión. Predecible. Cultura. Suposición, ideología. Estándares. Rutina. Mutilación. Pena. Sociedad. Obligación. Identidad. Consentimiento. Innecesario y forzado. Costumbre. Bebé lindo. Elección propia. Construcción social. "mujercita". Innecesario. Mandatos. Bebé tuneado. Inocencia. Femineidad. Sexista. Violación de derecho. Disconformidad. Ternura e identificación. Invasivo, determinante. Ternura y felicidad. Tierna, no anticonceptivo. "Niña". Costumbre errónea. Manipulación. Tradición.

La imagen dispara para retomar conceptos claves como: identidad de género, agentes e instituciones socializadoras de género, estereotipos de género. Incorporar la orientación sexual para pensar en la conformación de la identidad sexual.

El seminario culmina proponiendo otras imágenes, las que permiten desnaturalizar mandatos, repensar los estereotipos de género, proponer otras formas de mirar el mundo usando las "gafas violetas" y, por sobre todo, otras formas posibles de habitarlo....

Escena 2. Seminario ¿Masculinidad o masculinidades?

Lamentablemente, esta escena se suscita en una instancia con modalidad virtual del dictado. Abundan las cámaras apagadas, el nú-

mero de asistentes sigue siendo mayor a los 250 y casi al final del seminario baja, pero se mantiene en 170. ¿Significará que efectivamente les interesa el tema? ¿Con estos números se evalúa la repercusión y "el éxito" de la clase? ¿La cámara apagada les permite mayor libertad y elección para "estar presentes" o todo lo contrario? ¡Cómo duele perder esos ojos! Que difícil no "sentir" sus miradas, no poder "leer" esos rostros que dicen tanto...[8]

Retomamos otras respuestas de la encuesta inicial como: ¿Desde pequeños(as), los niños tienen mayor facilidad para las áreas matemáticas y las niñas para el lenguaje? Un 3% consideró que era verdadera y un 30% respondió no saber. ¿Los varones violentos padecen algún tipo de enfermedad? Un 8% respondió afirmativamente ante un 24% que no sabía qué responder.

YO. —¿Qué es ser varón? A ver qué se puede pensar a partir de esta imagen.

La imagen propuesta es la publicidad gráfica de un conocido desinfectante de manos. En ella se ve un puño de camisa del que se asoma un reloj "muy masculino" y muchas manos que conforman una sola mano. En cada mano se muestran distintos objetos: un control remoto, una hamburguesa que chorrea mayonesa, un teléfono, un surtidor de combustible, un picaporte, un *mouse*, una lapicera, las llaves del auto, una llave inglesa, una revista con chicas, plata y mucho más. Algunas manos están sucias, como arreglando algún aparato.

Al responder van saliendo las distintas características y objetos con los que se asocia la masculinidad hegemónica. Lo más curioso es que, en su gran mayoría, hablaron mujeres... costó muchísimo que se pudieran expresar las masculinidades presentes.[9]

El análisis de dicha imagen permite trabajar conceptos claves como el androcentrismo, los mandatos y estereotipos que conforman el universo de lo masculino, qué son los privilegios que

sostienen las desigualdades de géneros, qué son las masculinidades hegemónicas[10] o normativas y las masculinidades subordinadas o subalternas, ¿qué pasa con las emociones, con las formas de demostrar afecto? A continuación, se pensó en las repercusiones en la salud sexual y reproductiva, pero también en las violencias de género. Una pregunta de cierre generó controversia y debate: ¿El ser varón es un factor de riesgo? Teniendo en cuenta a Benno De Keijzer (1997)[11] el ser varón es un factor de riesgo para otros varones, para niñeces, mujeres y otras identidades disidentes y para sí mismos. Entonces... ¿Qué es ser varón? O como diría Luciano Fabbri (2019) ¿Cómo pensarse varones y sujetos de género?[12]

Escena 3. Seminario "Diversidades"

Esta escena también se desarrolla en modalidad virtual y se divide en dos momentos: uno correspondiente a trabajar la diversidad funcional/discapacidad y otro momento donde aparece la diversidad/disidencia sexual.

Algunos *todavía* que traían con elles fueron: todavía un 2% piensa que las mujeres con discapacidad no deberían ser madres y un 27% lo duda; todavía un 2% piensa que la lucha por los derechos de las personas con diversidad sexual amenaza a la familia y a las personas heterosexuales y un 7% lo duda; todavía un 39% piensa que las personas trans viven la misma cantidad de años que cualquier persona y un 19% lo duda; todavía un 28% piensa que los adolescentes *gays* y bisexuales son un "grupo de alto riesgo" en la transmisión de VIH y un 30% lo duda. Y quedan muchos *todavía* más para revisar....

De cómo proponer una actividad que permita poner a jugar todo lo visto y tenga anclaje en la realidad pensada desde la futura profesión médica...

Como actividad práctica de cierre del área se determina que cada comisión tenga a cargo un tema y elija un capítulo de la serie Sex Education para realizar un breve análisis que entreteja los contenidos teóricos vistos y las vivencias que se plantean. A partir de todo lo anterior, se propone que diseñen materiales de comunicación en salud: elaborar una propuesta de recomendaciones/sugerencias generales respecto al tema que se pueda difundir en redes sociales destinadas a equipos de salud.

Final con aplausos... ¿Aplausos?

Este apartado recupera las voces y miradas del estudiantado que realizaron al solicitarles una devolución voluntaria de lo trabajado en el primer acto:

- "El poder abordar un tema tan humano me hizo sentir muchísimo más comprometida con la carrera, a veces les contaba a amigos todo lo que estábamos viendo en esta materia y no podían creer que nos den eso en Medicina. La verdad me encantaría que esta perspectiva de género esté obligatoriamente en todos los años, siento que fue muy necesaria".

- "La materia contribuyó mucho a que siga con mi proceso deconstructivo".

- "Lo mejor de la cursada desde mi punto de vista ha sido que siempre desde la disciplina se nos invitaba a participar en los seminarios para que de esta manera estos sean más llevaderos y entretenidos. Además se nos abría la posibilidad de dialogar en-

tre nosotros mismos y de esa manera intercambiar ideas, abrir nuestras mentes y observar otras realidades sociales y culturales que tal vez desconocíamos".

- "Poder entender cómo desde chiquitos ya nos forman en la heteronormatividad, cuestión que a mi parecer debería cambiarse".

- "Cómo cambié mí mirada sobre cuestiones relacionadas a la diversidad sexual".

- "Me gustó mucho que se me haya hecho reflexionar cosas/situaciones, las cuales vivo todos los días pero no soy consciente realmente de que suceden, el visibilizar otras realidades y experiencias de vida te hace replantearte mucho, como por ejemplo el tipo de profesional que querés ser algún día".

- "Me gustó poder abrir mi cabeza y ver más allá de lo que está instalado como normalidad".

- "Había escuchado muchas cosas sobre la materia. La verdad no entiendo ahora todos esos rumores, es simplemente una materia que nos ayuda a comprender la complejidad de la sexualidad de un modo respetuoso a todos los seres humanos. Como médicos no podemos enfocarnos solamente en la biología y dejar de lado todos los otros aspectos que constituyen al ser en frente nuestro y que influyen en su salud. Entender y respetar la diversidad que nos rodea debería ser la base de toda práctica profesional".

2do acto: Recuerdos de una ESI en la materia electiva "La Salud en clave de Género". Breve relato de lo que fue...

María Acasova a decir: "Aprender es sexy, está relacionado con el placer, la motivación, la sorpresa. Al placer tenemos que unirlo con esfuerzo, disciplina y constancia". [13] ¡Maravilloso! A partir de ese marco va el siguiente acto.

Desde el año 2017 se dicta la materia electiva La Salud en Clave de Género (SCG) y ha tenido muy buena repercusión. En ella participaron estudiantes de diversas carreras, como Medicina, Licenciatura en Obstetricia, Terapia Ocupacional, Bioquímica, Abogacía, Nutrición, Profesorado de Geografía, entre otras. La modalidad de cursado ha ido transformándose en función de las necesidades y por la pandemia. En este segundo acto, la idea es recuperar recuerdos de una experiencia en 2021, cuando la modalidad fue casi exclusivamente virtual, y la propuesta esta vez fue generar espacios de diálogo, de análisis de cuestiones teóricas, de opiniones y vivencias personales y que los contenidos fueran fluyendo y apareciendo. Por supuesto que hubo un guion, es decir, un programa, contenidos básicos y materiales obligatorios, pero eso fue desplegándose a partir de los intereses e inquietudes que iban trayendo. Facilité distintos materiales disparadores, pero también podían proponerlos libremente y, al leer a Ken Bain (2007)[14] acuerdo con esta intencionalidad de que las propuestas puedan generar tensiones entre los modelos que fuimos construyendo a lo largo de nuestra vida, sobre cómo actuar y explicar/entender el mundo y lo que podemos encontrar como disparador en las clases, que nos lleven a repensar esos modelos aprendidos. También con esta idea fue pensado el trabajo final integrador que evaluaba el cursado de la materia y sumaba una instancia de presencialidad en la que se realizó una intervención presencial en una escuela secundaria, la única escuela de arte de la ciudad. Allí el estudiantado en general está muy comprometido con las luchas feministas y LGB-

TIQ+ y accesible para tratar las temáticas, amén que ávido de intercambio de conocimiento. Así es que cada estudiante eligió, según sus intereses y gustos, unirse a uno de los cuatro grupos y pensar las propuestas de intervención con 5° año. Ese curso se encontraba planificando unas jornadas ESI para realizar con el resto de los cursos de la escuela en un formato que incluía distintos talleres y espacios de trabajo. Se trabajó con este 5to año para darles herramientas teóricas, pero también didácticas que luego pudieran adaptar para la jornada escolar. Los distintos talleres propuestos tuvieron que ver con el amor romántico, la interrupción del embarazo y los métodos anticonceptivos, incorporando las perspectivas de derechos humanos, género y disidencias. Fue una hermosa experiencia de consejería entre pares. A la vez, fue muy movilizante escuchar algunas narrativas para el estudiantado de la materia electiva ya que para elles la experiencia era salir al terreno y contactar con otras realidades posibles. Era un encuentro entre estudiantes, que desde distintos lugares y con distintos objetivos, estaban aprendiendo con placer, con disfrute y mucho compromiso.

Recupero algunas voces, en formato "carta para une amigue", de quienes han cursado la electiva desde sus inicios:

- "Hola Pepita, ¿cómo estás? Vi que seguiste mi consejo y te anotaste a SCG. No te vas a arrepentir, de verdad. Te va a ayudar a incentivar e incrementar el pensamiento crítico de la cotidianeidad en la que vivimos, a tener una capacidad de percepción más amplia por los factores psicosociales que atraviesan a la persona, a ser empático con los demás y reformista de la realidad en la que estamos inmersos para el día de mañana poder colaborar desde nuestro lugar a hacer una sociedad más empática, más equitativa y diversa. Es intensa sí, pero todo lo que leas va a dejar en tu cabeza un millón de interrogantes, que muchas veces no vas a encontrar la respuesta exacta, pero creo que lo lindo es eso, el repreguntarte y repensarte, para reconstruir y deconstruir las

ideas con la que venimos. Cursala con mucho entusiasmo, no te frustres si no llegas a la comprensión plena de lo que leés, es parte del proceso. Preguntá todo TODO lo que no entiendas, todo lo que te quede dando vueltas y genere dudas. De verdad, no te vas a arrepentir. ¡Contame después cómo te fue! Éxitos."

- "¡Hola! Te cuento mi experiencia cursando SCG, aprendí mucho y creo que me ayudó a detectar situaciones de todos los días que no están tan buenas. Personalmente ya me interesaban los contenidos desde se desarrollaron en el Área Sexualidad Género y Reproducción, y aunque pensé que se podían repetir, fue muy amplio y enriquecedor. Me parece importante que como los profesionales del mañana tengamos una formación desde género, que podamos aplicar a nuestro trabajo y contribuir a que en sociedad eliminemos las situaciones injustas y ya no necesitemos gafas violetas para detectarlas. Yo la super recomiendo, y si fuera posible volvería a cursarla, esta vez presencial!

Para terminar, tan solo transcribo mis motivos de lucha que no solo tienen el horizonte de la formación profesional sino también el aquí y ahora: el estudiantado.

"El cursado fue hermoso. De muchos modos me ayudó a atravesar un duro momento personal (mi "salida del closet") y digo que fue duro por tener que "enfrentar" a mi familia. No fue, y no es, nada fácil. Pero creo que día a día lo voy superando y todo el contenido desarrollado, visto, estudiado y disfrutado y el conocer muchas anécdotas y perspectivas me ayudó a atravesar mi proceso de autoaceptación, a ser mejor persona y así ser mejor profesional el día de mañana. Estoy muuuy agradecida."

"Me acepté, vi que no estoy enfermo y que no tengo que cambiar (porque tenía mente cerrada de pueblo yo) y no te das una idea

lo bien que me siento, porque se sufre y mucho... No te das una idea de las cosas que hice para "encajar" en la sociedad. Te reirías, yo me río ahora, pero es feo: decirles a mis amigas que me presten un corpiño para que mi vieja lo encuentre, ¡¡no tengo que fingir más gritar un gol!! cuando no sé ni lo que es el *offside*. Siempre me imaginaba casado con una mujer, hijos, y no, las pelotas, yo no quiero eso..."

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá. Universitat de Valencia.

Bonino L. (2002). La masculinidad como factor de riesgo, Artículo publicado en 2002 en "Seminario sobre Mainstreaming de género en las políticas de salud en Europa". Instituto de la mujer-España/OMS. Barcelona: Ariel.

De Keijzer, B. 1997. "El varón como factor de riesgo, Masculinidad, salud mental y salud reproductiva". En: TUÑÓN, E. (coord.) Género y salud en el sureste de México. México DF: UJAT/ECOSUR.

De Keijzer, B. 2006. "Hasta Donde El Cuerpo Aguante: Género, Cuerpo y Salud Masculina". La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades. Vol. I, nº I.

Cabral, M. y Benzur, G. (2013). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. *Debate Feminista*, 47. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0188-9478(16)30066-4

Chiodi, A, Fabbri, L. y Sanchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Instituto de Masculinidades y Cambio Social.

Solari, A. J. (2005). *Genética Humana. Fundamentos y Aplicaciones en Medicina* (3ª ed.). Editorial Panamericana

Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. En *Sexualidad*. Paidós.

Notas

1 Una de las frases que recordó una estudiante al pensar en sus años de escolaridad y la ESI.

2 Promoción salud sexual de la Recomendaciones para la acción. Definiciones básicas. (2000) Organización Panamericana de la Salud (OPS) Organización Mundial de la Salud (OMS), Asociación Mundial de Sexología (WAS)

3 Canal Encuentro (8 mar 2021) *Nosotras movemos el mundo: Cuerpo- Canal Encuentro*. Obtenido de: https://youtu.be/g2iuYvE6XWQ

4 Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. En *Sexualidad*. Paidós, p. 30.

5 Extraído del Libro “Genética Humana” de A. J. Solari 3ª Edición (2005). Editorial: Panamericana.

6 Cabral, M. y Benzur, G. (2013). *Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad.* Debate Feminista, p. 47.

7 Se trabajó con la imagen del video Crystal Vlogs & More (1 oct 2016) Baby’s Pierced Ears, obtenido de: https://youtu.be/SVmlJJyLIX8

8 Elles mismes van a manifestar, al realizar la devolución de los seminarios, como cuestiones a mejorar la posibilidad de sostener los encuentros presenciales “porque se presta mejor al intercambio de ideas”.

9 La matrícula de medicina hace varios años que tiene mayoría mujeres. En la cursada de 2do año de 2022 hay más de un 70% de mujeres.

10 Ver Fabbri, L. (Ed.). (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora.

11 De Keijzer, B. 1997. “El varón como factor de riesgo, Masculinidad, salud mental y salud reproductiva”. En: TUÑÓN, E. (coord.) Género y salud en el sureste de México. México DF: UJAT/ECOSUR.

12 Chiodi, A, Fabbri, L. y Sanchez, A. (2019). Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes. Instituto de Masculinidades y Cambio Social.

13 Acaso, M. (25 de febrero de 2015). *Art Thinking, Educación disruptiva*, *¿Cómo cambiar el paisaje de la educación?* [Charla TEDxBarcelonaED] Obtenido de: https://youtu.be/ZFWG8zBmUXM.

14 Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Trad. Óscar Barberá. Universitat de Valencia.

Hacia la implementación de la ESI en la Universidad Nacional de Entre Ríos

Una apuesta feminista

Alicia Genolet, Martina Kaplan y Renata Kiefer

La propuesta de esta publicación nos motiva a reflexionar sobre los procesos vividos en nuestro lugar de trabajo y a repensar a la educación sexual integral (ESI) como una plataforma educativa con potencialidades pedagógicas para ser abordada en el ámbito universitario. En las últimas décadas, los avances en la conquista de derechos motorizados por los grupos feministas y de diversidad sexual junto con las transformaciones sociales que esto conlleva, han permeado los espacios de formación académica, investigación y extensión. Sin embargo, aún persisten dificultades para convertir estos avances en políticas universitarias concretas de transformación educativa.

La Ley 26150 establece el derecho de lxs educandxs a recibir ESI, incluyendo la totalidad de los niveles escolares, la formación docente y la educación técnica no universitaria. Estas acciones privilegian a las escuelas como escenario donde poner en marcha la ESI. Sin embargo, sus contenidos y propuestas desbordan la territorialidad escolar para ser objeto de disputas y acciones en las que participan distintos actorxs, como las universidades.

En esta dirección, y considerando a la ESI como "movimiento pedagógico", realizaremos un breve recorrido por posicionamientos teóricos con el objetivo de inscribir a las universidades como instituciones donde también se juega su implementación. En un segundo momento, y desde un pensar situado en la Universidad Nacional de Entre Ríos, recuperaremos aquellos espacios cons-

truidos en torno a las teorías de género, feminismos y sexualidades que dialogan con los sentidos de la ESI, así como interrogantes y desafíos de cimentación de nuevas realidades acordes con los cambios contemporáneos en materia de derechos y ciudadanías.

ESI como práctica feminista

Cuando reflexionamos acerca de una ley que reconoce e inaugura un nuevo derecho, es lícito preguntarnos hacia quién va dirigida y bajo qué esquemas se transformará en una política pública a implementar. Sin embargo, si pensamos en la regulación de la sexualidad a través de propuestas pedagógicas, algunos bordes se vuelven más difusos: ¿cuál es el territorio de la sexualidad?, ¿podríamos considerar solo a algunxs sujetos como sexuadxs?, ¿qué significa educar en sexualidad?

Tal como apunta val flores,[1] en un juego de palabras, las siglas de la ESI pueden pensarse como "esa sexualidad ingobernable", dado que ninguna norma puede capturarla ni regularla en su totalidad. Por su parte, Facundo Ternavasio[2] se refiere a la ESI como un significante que parte de la ley y, al mismo tiempo, se separa de ella, alojando un campo de tensiones políticamente productivas, sobre todo si reflexionamos sobre su implementación como política en la universidad. En un sentido similar, Marina Tomasini[3] describe cómo la ESI excede los límites como política pública, deviniendo un espacio de disputa en los modos de entender los derechos, la educación, la sexualidad. Como iremos desarrollando, estas tensiones y sentidos se transforman al pensarse en el terreno universitario.

Los principios que establece la Ley 26150 fueron pensados para la escolaridad, pero, con el tiempo, distintos actorxs fueron apropiándose y reinventando las formas de poner en acto sus contenidos en distintas instituciones y ámbitos de intervención, dando lugar a un "movimiento pedagógico".[4] Enmarcados en las luchas feministas y de las disidencias sexuales, sindicatos, organizaciones

sociales y también docentes y equipos universitarios, toman a la ESI como plataforma de acciones que ponen en cuestión las regulaciones hegemónicas de la sexualidad.

> La ESI se fue volviendo, así, un compromiso político para una legión cada vez más creciente de docentes, formadorxs y capacitadorxs docentes, que lo fuimos asumiendo como un activismo en sí mismo, como ocasión política para transformar las condiciones institucionales de una regulación cultural clave de la vida humana.[5]

En esta dirección, nos proponemos inscribir en la plataforma educativa de la ESI aquellas actividades que, desde hace largo tiempo, venimos llevando adelante feministas de nuestra casa de estudios. Como veremos en el apartado siguiente, a través de acciones y dispositivos diversos, se concretaron espacios donde las regulaciones dominantes de la sexualidad son puestas en tensión.

Para Facundo Boccardi,[6] los mapas de la educación sexual fisuran las construcciones únicas, en tanto se abre un campo de posibilidades, todavía precarias. Desde estos marcos más amplios, la educación sexual integral inaugura espacios en que pueden inscribirse las prácticas feministas que desafían la matriz hegemónica para pensar y producir la sexualidad.

Contribuyendo a reflexionar en claves que trascienden la escolaridad como ámbito privilegiado para esta temática, Hilda Santos[7] advierte que en nuestros procesos de socialización somos educados en sexualidad de forma "espontánea", es decir, a lo largo de nuestra vida aprendemos en el contexto de una sociedad patriarcal patrones y estereotipos que perpetúan desigualdades. Al respecto, propone considerar la concreción de espacios de educación sexual "intencional" donde reflexionar "sobre el tipo de educación sexual que se está produciendo en su sociedad para transformarla o ajustarla según sus criterios valorativos".[8] En este sentido, la universidad es un espacio educativo propicio para llevar adelante una edu-

cación sexual intencionada que contribuya a poner en cuestión el orden sexual dominante.

En esta línea, Camila D'Amico, tesista de nuestra universidad, invita a ver la ESI "como una política pública que, si bien fue pensada para ser puesta en marcha en instituciones educativas, sus ideas, sus apuestas, aparecen en otros espacios referidos a la salud, la comunidad y a las organizaciones sociales". [9] En su opinión, "lo que media entre estas apuestas y la posibilidad de que suceda algo frente a ellas son articulaciones entre referentes del mundo adulto que asumen estas demandas, responsabilizándose".[10]

Por último, queremos señalar que, mientras la educación sexual escolarizada tiene como sujeto a infancias y adolescencias, la posibilidad de que jóvenes y adultxs cuenten con espacios donde explorar y conocer acerca de la sexualidad como un derecho continúa siendo un desafío. En parte por aquella creencia de fuerte arraigo de que, en materia de sexualidad, lxs adultxs ya lo saben todo.

Aportando a este debate, Mariana Giorda dice que

> si entendemos la sexualidad de manera integral, como parte constitutiva de la identidad a lo largo de la vida, abordar la ESI con personas jóvenes y adultas nos plantea la necesidad de asegurar el respeto de sus historias, creencias y valores, de manera de reducir la brecha de desigualdad y promover modos de vivir la sexualidad de manera saludable, responsable y placentera. [11]

A su vez, esta autora recupera los aportes de Zaimatis, quien señala que es preciso

> apostar al sentido vitalicio de la formación de la sexualidad. Proponemos por ello que una educación sexual socialmente relevante, se consolide como una formación de todas las personas y que se sostenga a lo largo de toda la vida, así como perdura en cada uno la propia sexualidad y las propias experiencias.[12]

Es decir que cuando hablamos de ESI en la universidad, estamos pensando en nuestra inscripción en un "movimiento pedagógico" que apuesta por ampliar las geografías de la ESI, con las coordenadas de los movimientos feministas y LGTB+. A su vez, apuntamos a la concreción de espacios de "educación sexual intencional", donde quienes conformamos la comunidad educativa universitaria podamos revisar y transformar concepciones de fuerte arraigo que sostienen y reproducen prácticas aprendidas en una sociedad patriarcal. Por último, consideramos que jóvenes y adultxs cobran protagonismo en este tipo de propuestas que amplían derechos y habilitan su ejercicio. A continuación, realizaremos un repaso de acciones que ponen en diálogo a los feminismos con nuestra casa de estudios y que, consideramos, son la base para cualquier proyecto a futuro que se proponga profundizar en la implementación de la ESI en la universidad.

Apuestas desde una praxis feminista en la Facultad de Trabajo Social de la UNER

De las nueve unidades académicas de la UNER, la Facultad de Trabajo Social (en adelante FTS) ha sido una de las que más se ha destacado en presentar aportes teóricos, propuestas investigativas y de extensión vinculados a las teorías de género y feminismos. Motivadas por las diferentes acciones en pos de la visibilización de las violencias sexistas y la lucha por condiciones de mayor igualdad en el interior de la universidad y en ocasión de la Reforma del estatuto, presentamos como Núcleo de Feminismos,Teorías de Género y Sexualidades una propuesta para ser incorporada en sus discusiones, plasmada en la Resolución 591/19.

En ella se consignan los avances y la lucha de los feminismos a nivel nacional, regional y mundial en materia de derechos humanos como respuesta a una larga presencia política y social en torno a instalar debates y demandas concretas en distintos sectores

y niveles de la sociedad, así como también en el propio ámbito universitario.

> Sin lugar a dudas, estos avances legislativos marcan la línea de partida desde la cual construir una política educativa abierta a la pluralidad de voces, necesidades y una demanda concreta hacia las instituciones, en general, y a las universidades, en particular, por su lugar privilegiado para producir conocimientos y acciones específicas tendientes a modificar patrones culturales que reproducen los sistemas de opresión.[13]

Por estos motivos, esta propuesta convoca a las instituciones de educación superior a promover políticas para abordar las desigualdades de género y reparar las consecuentes inequidades que generan las prácticas culturales basadas en patrones sexistas y androcéntricos. Esto no solamente implica la revisión de planes de estudio y el lenguaje sexista, sino también acciones tendientes a construir ambientes libres de violencia, sin discriminaciones, así como a formar profesionales con una mirada ético política abierta a la comprensión de las transformaciones sociales y culturales en cada momento histórico.

La necesidad de incorporar las demandas del contexto de los movimientos sociales y, en especial, las luchas del feminismo, ya ha sido visualizada por un número significativo de unidades académicas y universidades. Esto impulsó, desde el año 2018, la incorporación al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la Red Universitaria de Género (RUGE), evidenciando la existencia de herramientas para abordar las violencias sexistas en treinta y seis universidades nacionales. Muchas de ellas comenzaron a implementar Planes de Igualdad Integrales, que buscan erradicar el sexismo que permea las culturas institucionales.

Además, en el año 2019, este organismo adhiere a la Ley 27499 denominada Ley Micaela, que establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del

Estado. En nuestra universidad se concretó en jornadas de trabajo durante el año 2020. En una línea similar se torna ineludible incorporar la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, reglamentada en 2021, para la formación de profesionales que garanticen los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos de mujeres y personas gestantes. Esta es una tarea imprescindible de las universidades, dado su afianzamiento teórico y práctico en teorías de género y sexualidades, que desde la década de los 90 se pone de manifiesto en la producción académica en materia de docencia, investigación y extensión.

La Facultad de Trabajo Social de la UNER ha incorporado este enfoque desarrollando una serie de estrategias que involucran la formación profesional, la extensión y la investigación en integración con el movimiento feminista. De esta manera ha ido permeando el interés de docentes, estudiantes y graduadxs por transversalizar la perspectiva de género en las currículas y, por ende, tener como horizonte el desafío de incorporación de los lineamientos de educación sexual integral como decisión política de la Universidad.

En el camino recorrido hemos puesto la mirada en construir, entre otras estrategias, el Protocolo de Actuación de las Expresiones y Acciones Discriminatorias Basadas en las Violencias Sexistas en el Ámbito Universitario (2017), el Núcleo de Feminismos, Teorías de Género y Sexualidades (2018) y en visibilizar el derecho al aborto por considerarlo prioritario en la lucha por la autonomía y ciudadanía sexual de las mujeres y personas gestantes.

La perspectiva epistemológica y teórica que acompaña estos procesos considera que la producción de conocimientos desde el feminismo está sustentada en el nexo profundo que debe existir entre la actividad académica y la presencia política en los movimientos sociales; esto posibilita el enriquecimiento de ambas prácticas y colabora en la puesta en marcha de propuestas fundadas que contribuyen a interpelar el espacio público.[14] Desde esta mirada se

han desarrollado cursos, cátedras libres, seminarios, proyectos de extensión con diversos contenidos donde se problematizan aquellos temas relevantes que dan cuenta de cómo el patriarcado y el capitalismo atraviesan diferentes relaciones sociales y comunitarias.

Si bien se han ido incorporando nuevos contenidos a las cátedras, sobre todo a las clásicas de Trabajo Social como disciplina, aún no podemos decir que la transversalización de contenidos de género sea una realidad en la formación profesional, tampoco la noción de construcción social del cuerpo sexuado y los cambios en las subjetividades emergentes de contextos históricos y sociales.[15] Y esto es clave porque en esta profesión se trabaja prioritariamente con mujeres y grupos de diversidad sexo-genéricas y la mirada teórica puesta en las intervenciones puede contribuir u obturar los procesos democratizadores o profundizar las subordinaciones.

El derecho al aborto en la universidad: experiencia de la cátedra abierta

El tema de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos constituyó desde los años 90 una cuestión relevante en asignaturas, proyectos de investigación y extensión marcando hitos desde una postura política académica. Tal recorrido se coronó, entre otras acciones, en la propuesta de Ley provincial 9501 de educación sexual y salud sexual que se efectivizó en el año 2003, producto del intercambio entre funcionarixs, miembrxs de asociaciones civiles, sectores académicos y movimientos feministas, entre estos últimos docentes e investigadoras de nuestra casa de estudios.

Esta conquista en pos de los derechos sexuales de la ciudadanía fue permanentemente obstaculizada por sectores conservadores y religiosos, pero permitió visibilizar temas que nunca se habían planteado con esta intensidad, como la maternidad adolescente, la anticoncepción y la gravedad que conllevaba la penalización del aborto con las consecuentes muertes de mujeres y personas ges-

tantes. A su vez, es interesante considerar que, para esta norma, la educación sexual debe implementarse en todos los ámbitos, lo que abre un abanico de posibilidades de acción por fuera de la escuela.

La acción constante de las y los actores académicos feministas planteó al Consejo Directivo y Superior de nuestra universidad la necesidad de sumarse a la lucha por el derecho al aborto propuesto desde la campaña nacional en sus tres consignas centrales: educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir. Esto se logra con dos resoluciones del Consejo Superior del año 2012 y ratificadas en 2018. Es desde esta trayectoria que se festejó la iniciativa de llevar adelante durante el año 2018 la discusión del proyecto de ley en la Cámara Nacional de Diputados y Senadores, participando activamente en la difusión de contenidos y conceptos relevantes que permitieran esclarecer el tema y brindar información sobre las implicancias que la penalización del aborto produce en la vida de mujeres y personas gestantes.

El fallido final de la votación y la convicción de seguir pugnando por el logro de la ley motivó que en el año 2019 propongamos la realización de la cátedra libre El Aborto desde un Abordaje Social, de Derechos Humanos y de Salud Integral como modo de contribuir a la formación profesional de estudiantxs y al público general, sobre cuáles eran los ejes de discusión que, desde el feminismo, propugnábamos.

Dos conceptos fueron claves y prioritarios para su debate y discusión: la autonomía sobre el propio cuerpo y el ejercicio de la ciudadanía sexual. En el caso de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, la autonomía está fuertemente ligada a la libre elección de la maternidad, el derecho al aborto, el disfrute de la sexualidad, la anticoncepción, la no discriminación por el género, la vida libre de violencias. A su vez, el ejercicio de la ciudadanía requiere de un trabajo reflexivo, de acompañamiento capaz de impulsar procesos de construcción de autonomía para hablar desde la propia voz, elaborando un discurso de derechos y de visibilidad política.

Instalar estos temas y debatirlos contribuye al ejercicio de una ciudadanía sexual para las mujeres removiendo la barrera entre mundo público y privado, temas transversales que son contenidos también de la ESI. Desde la cátedra libre se continúa trabajando activamente en la mirada atenta sobre la implementación de la Ley 27610 (IVE) y propugnando institucionalmente por la ESI en la universidad y su inclusión en el Proyecto Integral Participativo que se viene delineando.

Actualmente, la lucha por la implementación del aborto legal, seguro y gratuito, involucra no solo una concepción de salud, sino que reivindica y exige el cumplimiento del derecho a recibir educación sexual integral y a acceder a la salud sexual reproductiva y no reproductiva sin restricciones. Esta concepción ubica la libertad reproductiva en el contexto de las políticas públicas de prevención, cuidado, salud, responsabilidad social, justicia social y compromiso democrático. Las barreras epistémicas, subjetivas, económicas, culturales, geográficas[16] dificultan el ejercicio real de los derechos y el Estado debe reconocer y encontrar alternativas para su resolución. No basta con la existencia de una ley, como sostiene Maffia,[17] si no se pueden constatar los muchos modos de mala praxis política para frustrar este proceso; la falta de voluntad y de prioridad en brindar herramientas para su ejercicio cuando se trata de la satisfacción de derechos para grupos vulnerables; la indispensable necesidad de mediadores que fortalezcan la dignidad humana y traduzcan la abstracción de los derechos a la singularidad de los modos de vida.

Así, en el relevamiento realizado en la provincia de Entre Ríos por integrantes de nuestra cátedra a fines de 2021, surge como obstáculo la falta de conocimientos adecuados, así como prejuicios culturales y religiosos respecto de la sexualidad de los profesionales para garantizar la IVE.[18] De allí la necesidad e importancia de multiplicar la creación de espacios que contribuyan a la remoción de

barreras y la formación en el tema en clave de abordaje social, de salud integral y de derechos humanos.

La vacancia de formación de profesionales (trabajadorxs sociales, obstetras, médicxs, enfermerxs, educadorxs, comunicadores sociales) plantea y exige una revisión de las ofertas curriculares en términos de adecuación a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos reconocidos en las leyes nacionales. Esta cuestión está siendo analizada, entre otras redes académicas, por la Red RUDA (Red de Cátedras en Universidades Públicas sobre Educación Sexual integral y Derecho al Aborto) que propugna estrategias para su modificación.

Por una lectura feminista de la ESI

Repasar y reflexionar acerca de la implementación de la educación sexual integral desde una perspectiva feminista es un ejercicio fundamental y necesario. Se trata de producir y compartir conocimientos que permitan intervenir activamente para garantizar los derechos de lxs educandxs y educadorxs que transitamos la universidad. Una lectura de este tipo nos permite desandar y proponer alternativas a algunos nudos problemáticos en el desenvolvimiento de esta política pública, en un horizonte de justicia feminista.

Después del recorrido realizado nos preguntamos si aquello que vuelve a la ESI un campo prolífico de reinterpretaciones y disputas es que su objetivo es regular una sexualidad que no puede capturarse. En este texto buscamos dar cuenta de que la educación sexual se hace en la marcha, en diálogo con lxs sujetos a quienes reconoce como portadores de un derecho. Por lo pronto, la cotidianidad sigue siendo escenario donde librar pequeñas y grandes batallas, en los acontecimientos que transcurren mientras las feministas vamos de la calle a la universidad y de la universidad a la calle.

Referencias bibliográficas

Amnistía Internacional. *Aborto legal. No se ejerce un derecho que se desconoce*. https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2021/12/Informe-No-se-ejerce-un-derecho-que-se-desconoce.pdf

Boccardi, F. (2014). Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. *Revista Digital. Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf

D'Amico, C. (2022). Educación Sexual Integral: Potencialidades, dificultades y resistencias para su implementación. [Tesina de grado inédita, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos].

flores, v. (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-hetero-sexualizar la pedagogía*. Mimeo.

Genolet, A. (2009). La mirada de género en la formación profesional. Oportunidades de intervención en Trabajo Social desde la salud sexual y reproductiva. En Lera, C. (Comp.). *Apuntes sobre Trabajo Social. Construyendo el oficio*. La Hendija.

Giorda, M. (2021). *ESImprescindible. Guía de Educación Sexual Integral para Docentes de Escolarización Secundaria de Jóvenes y Adultos*. La Hendija.

Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes de Economía y Sociedad*, (8), Universidad Nacional de Entre Ríos.

Maffia D. (2016). Barreras en el ejercicio de los Derechos Humanos. https://consejo.jusbaires.gob.ar/barreras-en-el-ejercicio-de-los-derechos-humanos

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix*, (75), 66-75. https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/

Resolución 591/19. Aprobación de las propuestas de reforma del Estatuto de la UNER presentadas en esta Facultad Consejo Directivo, Facultad de Trabajo Social. http://www.digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=74080%2013/07/2022

Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual, en GCBA. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ternavasio, F. (2018). Reimaginando la esi en el desastre. *Educación y vínculos*, (2), Universidad Nacional de Entre Ríos.

Tomasini, M. (2022). La ESI en disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela. En Tomasini, M. (Comp.). *Educación sexual: Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos* (pp. 9-21). Grupo Editor Universitario.

Notas

1 flores, v. (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Mimeo.

2 Ternavasio, F. (2018). Reimaginando la esi en el desastre. *Educación y vínculos*, 2, Universidad Nacional de Entre Ríos.

3 Tomasini, M. (2022). "La ESI en disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela". En Tomasini, M. (Comp.). *Educación sexual: Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos* (pp. 9-21). Grupo Editor Universitario.

4 Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). "La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones". *Ejes de Economía y Sociedad*, (8), Universidad Nacional de Entre Ríos.

5 *Ibid.*, pp. 119- 120.

6 Boccardi, F. (2014). Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. *Revista Digital. Facultad de Filosofía y Humanidades*. Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf

7 Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual, en GCBA. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

8 *Ibid.*, p. 7.

9 D'Amico, C. (2022). *Educación Sexual Integral: Potencialidades, dificultades y resistencias para su implementación*. [Tesina de grado inédita, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos], p.58. indicar página porque se trata de una cita textual.

10 *Ibid*., p. 59.

11 Giorda, M. (2021). *ESImprescindible. Guía de Educación Sexual Integral para Docentes de Escolarización Secundaria de Jóvenes y Adultos*. La Hendija, p. 53.

12 *Ibid.*, p. 42.

13 Resolución 591/19. Aprobación de las propuestas de reforma del Estatuto de la UNER presentadas en esta Facultad Consejo Directivo, Facultad de Traba-

jo Social. http://www.digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=74080%2013/07/ 2022

14 Genolet, A. (2009). La mirada de género en la formación profesional. Oportunidades de intervención en Trabajo Social desde la salud sexual y reproductiva. En Lera, C. (Comp.). *Apuntes sobre Trabajo Social. Construyendo el oficio*. La Hendija.

15 Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

16 Maffia D. (2016). *Barreras en el ejercicio de los Derechos Humanos*. https://consejo.jusbaires.gob.ar/barreras-en-el-ejercicio-de-los-derechos-humanos

17 *Ibid*.

18 Amnistía Internacional. *Aborto legal. No se ejerce un derecho que se desconoce*. https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2021/12/Informe-No-se-ejerce-un-derecho-que-se-desconoce.pdf

Espacios universitarios con perspectiva de género

La ESI como herramienta para la transformación institucional

Sofía Ardusso, Ludmila Azcue y Yanina Cobos

Algunas preguntas e ideas iniciales

La educación sexual integral (ESI) fue reconocida en 2006 como un derecho que tenemos todas las personas en Argentina, con el objetivo de aportar a la conformación de sociedades más equitativas y facilitar el acceso a otros derechos. La ESI se constituye desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género y diversidad, con capacidad para transformar aquellas lógicas institucionales que tradicionalmente se caracterizaron por ser androcéntricas, en la medida que se gestaron en función de los intereses del varón blanco, cisgénero, heterosexual y sin discapacidades visibles. Entendemos entonces que la ESI nos invita a crear instituciones educativas más accesibles e inclusivas, puesto que nos propone abrazar las demandas, necesidades y emociones de todos los géneros y todas las corporalidades.

En primer lugar, podemos hacernos algunas de las siguientes preguntas. ¿Cómo nos sentimos quienes no nos identificamos como "varones cis" cuando habitamos las instituciones educativas? ¿Qué barreras identificamos las mujeres y diversidades para permanecer en los espacios de educación superior? ¿Estos espacios son funcionales a nuestras demandas, necesidades y proyectos de vida? ¿Pueden diseñarse espacios universitarios que nos permitan sostener nuestros trabajos no remunerados —los reproductivos, de crianza y cuidados de otras personas—?

Pero podemos seguir cuestionando abriendo los siguientes interrogantes. ¿Es posible (re)construir las universidades de modo que dialoguen con las necesidades de todos los géneros? ¿Cuáles deben ser las características de las oficinas donde funcionan las consejerías en derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos? ¿Y de aquellas donde se activan los protocolos ante casos de violencias por motivos de género en entornos universitarios? ¿La señalética de las oficinas puede realizarse con lenguaje inclusivo? ¿Y pueden pensarse baños sin distinciones de género? ¿Y para el uso de personas con discapacidades? ¿Y adecuadas para el cuidado y la higiene de las personas menstruantes? ¿Cómo desandar las representaciones sociales de funcionarixs y docentes que reproducen los mandatos de género?

Para comenzar a compartir algunas reflexiones y ensayar posibles respuestas a estas preguntas, tomando para ello la ESI como bandera teórica-política, es necesario tener en cuenta que la arquitectura, como parte de nuestra cultura capitalista-patriarcal, históricamente ha respondido a una cosmovisión androcéntrica, facilitando la permanencia los varones cisgénero, heterosexuales y sin discapacidades visibles en los espacios públicos, confinando así a las demás personas en los espacios llamados "domésticos". De esta manera, podemos anotar que se perpetúan las desigualdades sociales basadas en el género, enervando no solamente la construcción de los proyectos de vida de las mayorías sino también de sociedades verdaderamente equitativas.

Ahora bien, ¿es posible trabajar la arquitectura y el diseño desde una perspectiva interdisciplinaria y sensible a las particularidades de todos los géneros? Las arquitectas Inés Moisset y Carolina Quiroga plantean que la actividad de diseño, concebida desde un abordaje transdisciplinar y feminista, garantiza el acceso a la cultura en condiciones de igualdad para todas las personas, pone en valor los aportes de las mujeres al patrimonio y a la arquitectura colaborando con "la construcción de nuevas nociones de sentido y de identidad".[1]

Apuntando que es fundamental que el diseño cuente con la participación de las mujeres "como un proceso interdisciplinar y transversal" desde la primera etapa diagnóstica hasta la final evaluativa, Zaida Muxí junto a otras colegas arquitectas y urbanistas señalan:

> La participación [de las mujeres] es imprescindible para comprender y visibilizar lo que ocurre en un espacio, para poner sobre el papel todo el conocimiento que acumula una comunidad sobre su propio territorio y concretamente, la experiencia de las mujeres en su vida cotidiana.[2]

Una mirada con enfoque de derechos y perspectiva de género del diseño y la arquitectura nos permite cuestionar algunas de las manifestaciones sexistas de la estructura capitalista-patriarcal en la que nos hallamos inmersxs. Este enfoque también coadyuva con la visibilización de la importancia de incorporar las voces, experiencias y necesidades de mujeres y diversidades como instancia previa e insoslayable de cara a la construcción de espacios de educación superior más inclusivos, seguros, saludables y accesibles para todos los géneros. Este posicionamiento teórico-político-epistemológico puede colaborar con revertir los fenómenos de desigualdad social para contribuir con que todos los colectivos sociales puedan tener acceso y representación en la proyección de los espacios públicos.

Concibiendo a la ESI como una herramienta para la transformación de los proyectos político-institucionales de los espacios de educación superior, este trabajo intenta conversar con los interrogantes abiertos anteriormente, a partir de recuperar algunas de las políticas y acciones impulsadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata —ubicada al sudeste de la provincia de Buenos Aires— con la intención de contribuir con la (re)construcción de una infraestructura universitaria desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género. Además, se pretende aquí trazar algunas posibles líneas de acción próximas que abonen al diseño de

espacios universitarios verdaderamente accesibles e inclusivos para todas las personas, intentando ser sensible a las experiencias y demandas de todos los géneros y todas las corporalidades.

(Re)diseñando las universidades desde la ESI

Las universidades públicas de nuestro país se vieron atravesadas por las implicancias, los sentidos y las significaciones de la masiva expresión de los feminismos en las calles a partir del primer Ni Una Menos en 2015. Si bien no puede desconocerse que, desde que las mujeres pudieron acceder a estudios universitarios, los espacios de educación superior fueron escenarios claves de cara al desarrollo de los "estudios de la mujer", los "estudios de género" y luego las teorías feministas, el 3 de junio de 2015 fue una fecha clave para iniciar el proceso de transformación de las universidades públicas a partir de comenzar a pensarse desde una perspectiva de género.

Sin perjuicio de que la Ley nacional 26150 —comúnmente conocida como la "Ley de la ESI"— reconoce el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, sin incluir expresamente a las universidades, podemos señalar que gracias a las demandas de los movimientos estudiantiles y las voluntades/militancias de algunxs docentes, los contenidos de la ESI comenzaron a infiltrarse en las universidades públicas de la Argentina.

De ser incorporada transversalmente en los espacios de educación superior, concebida desde sus múltiples ejes-dimensiones —cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad, garantía de la equidad de género, respeto por la diversidad y ejercicio de derechos—, consideramos que la ESI invita a transformar los proyectos político-institucionales de nuestras universidades.

En el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la primera estructura de gestión abocada principalmente a la promoción de la equidad de los géneros se creó en el año 2012 en la Facultad de

Ciencias de la Salud y Trabajo Social. En la órbita de la Secretaría de Extensión de la Facultad comenzó a funcionar el Programa de Género y Acción Comunitaria.

De las capacitaciones y los proyectos de este Programa participaron miles de estudiantes, docentes y graduadxs universitarixs así como también actorxs comunitarixs. Este se consolidó como un significativo antecedente para que en el año 2017 se gesten dos estructuras feministas con competencia en toda la UNMdP: el Programa Integral de Políticas de Género y el Protocolo de Actuación en Casos de Violencias por Motivos de Género.

Muy recientemente, en abril del 2022, se creó la Secretaría de Políticas de Género en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, jerarquizando las políticas institucionales en la materia, con el claro objetivo de trabajo intersectorial y multiactoral, hacia la transversalización de la perspectiva de género en la institución.

Desde estas estructuras universitarias se vienen impulsando políticas y acciones concretas para promover la equidad de los géneros, contribuyendo a la visibilización de aquellas violencias y discriminaciones que pueden obstaculizar el acceso y la permanencia de mujeres y diversidades en el ámbito universitario, recuperando para ello las voces y experiencias de quienes conforman nuestra comunidad —es decir: estudiantes, graduadxs, docentes y personal universitario—.

Algunas de estas políticas y acciones son importantes aportes a la transformación de la infraestructura universitaria desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género, por lo que este trabajo pretende sistematizar algunas de estas conquistas a la par que busca trazar algunas líneas de trabajo futuras que abonen a la construcción de una infraestructura universitaria verdaderamente accesible e inclusiva, desde el prisma de la ESI.

En la medida que la vida universitaria suele coincidir con la etapa reproductiva de las personas, pero considerando también que el trabajo —no remunerado— de reproducción, crianza y cuida-

dos de otras personas suele recaer principalmente sobre las mujeres de las familias, se torna necesaria la construcción de espacios que aporten a la democratización de los cuidados y a la consiguiente eliminación de todas aquellas barreras físicas que dificultan la permanencia de quienes tienen responsabilidades de cuidado. Como claros ejemplos de este tipo de acciones pueden ser identificadas las siguientes: salas de lactancia, espacios para los cuidados corresponsables, instalaciones que favorezcan la presencia de niñeces, rampas y ascensores que faciliten la movilidad con carritos y otros dispositivos para el traslado con niñxs y otras personas que requieran cuidados (personas mayores, personas con movilidad reducida, etcétera), sillas y bancos que colaboren con la comodidad de embarazadas y personas gestantes, cambiadores en lugares comunes.

Como antecedentes en los que ha avanzado nuestra Universidad, cabe destacar los dos jardines "maternales", la Sala de Lactancia en el complejo universitario y la creación de baños inclusivos y sin género.

Resulta pertinente destacar que la Resolución de Rectorado N° 5077/2021, mediante la cual se aprueba la creación y apertura de la Sala de Lactancia en la UNMdP, reconoce que

> es necesario para garantizar la permanencia de las trabajadoras de la UNMDP (docentes y no docentes) como de las estudiantes procurando promover políticas tendientes a contemplar los períodos de lactancia, colaborando con el pleno desarrollo de niños y niñas vinculados/as a la comunidad de nuestra Universidad.[3]

Antes de la apertura de la Sala de Lactancia, se realizó una encuesta con estudiantes de la UNMdP que son madres de niñxs de hasta 4 años de edad. Este instrumentó arrojó que la mayoría de las estudiantes encuestadas manifestó no extraerse leche en espacios universitarios (37,1%), algunas indicaron que no cursan durante el período de lactancia (20%) y otras que se la extraen en espacios universitarios tales como baños, pasillos y/o aulas (7,6%).[4] Con la

creación de la Sala de Lactancia, consideramos que la UNMdP ha dado un paso importante para encaminarnos a la construcción de una institución educativa corresponsable de los cuidados y, en definitiva, más inclusiva.

Por otro lado, los feminismos han visibilizado que la arquitectura es patriarcal en tanto es parte de una cultura construida desde la óptica y el hacer de un género socialmente dominante, por lo que responde a las necesidades, intereses y expectativas del varón (cisgénero, heterosexual, blanco y de clase media). Los espacios públicos fueron históricamente diseñados por varones y para ser habitados por ellos, en el contexto de creencias religiosas, discursos y prácticas que castigaban a aquellas mujeres que "ofendían el honor de su familia" al tener una vida por fuera del ámbito doméstico al que "naturalmente" pertenecían. Cuando las mujeres y diversidades comenzaron a habitar los espacios públicos, rápidamente identificaron una diversidad de obstáculos para el tránsito y la permanencia en términos equitativos respecto de los varones, erigiéndose como una expulsión implícita de los cuerpos feminizados de la vida pública.

En función de estas ideas, una infraestructura universitaria con perspectiva de género requiere de espacios para la atención de la salud integral, en consonancia con el espíritu y el articulado no solamente de la "Ley de ESI" sino también de la Ley de Protección Integral de las Mujeres (Ley nacional 26485) y la Ley de Identidad de Género (Ley nacional 26743). Estas conquistas legislativas de los feminismos en nuestro país son una exhortación a transversalizar la perspectiva de género también en la infraestructura, de manera que continuar construyendo espacios físicos sin perspectiva de género va a contramano de la misión de caminar una universidad libre de discriminaciones y violencias sexistas.

Es necesario planificar una infraestructura universitaria que incorpore la perspectiva de género de modo transversal en pos de garantizar la accesibilidad de todas las personas al derecho a la

educación superior, así como a transitar por una universidad sin discriminaciones y violencias basadas en el género.

Para aportar con este objetivo, podemos considerar como relevantes las siguientes acciones: baños neutros con la señalética correspondiente, baños con privacidad y que permitan el adecuado descarte de los "desechos" menstruales así como la correcta higiene de los cuerpos y productos menstruales reutilizables, oficinas accesibles para la provisión de insumos para sostener la salud integral (dispositivos para la prevención de infecciones de transmisión sexual, diversidad de productos menstruales, otros), campañas gráficas en lugares con circulación y visibilidad sobre cuidados para la salud e higiene, entre otras.

En diferentes universidades de nuestro país funcionan consejerías que promueven los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos de estudiantes, docentes, graduadxs y personal universitario. En el caso de nuestra Universidad, el Programa Integral de Políticas de Género logró, hacia finales del año pasado, la aprobación del proyecto para la creación de la Consejería en Cuidados y Salud Sexual de la UNMdP (conforme RR N° 5184/2021)[5]. Por su parte, la Secretaría de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social puso en funcionamiento una consejería específica para su comunidad académica, que aborda cuestiones relativas al derecho a la sexualidad integral.

La ESI nos propone a las instituciones educativas generar acciones para la plena inclusión de las diversidades y todas las corporalidades, por lo que además entendemos que es necesario el diseño de espacios físicos y mobiliario que colaboren con que las universidades públicas puedan ser cómodamente habitadas por todas las personas, puesto que solamente así serán verdaderamente accesibles e inclusivas. Por ejemplo, es importante que las personas con cuerpos grandes puedan contar con sillas en aulas y/u oficinas para permanecer sentadas por varias horas. Esto parece ser muy sencillo,

pero desde las profesiones también suelen reproducirse en general miradas hegemónicas que complejiza el acceso a estos recursos.

Finalmente, se observa la necesidad de conformar espacios para prevenir y erradicar las discriminaciones y violencias por motivos de género en las instituciones de educación superior. Varias universidades de nuestro país cuentan con protocolos de actuación en casos de violencias por motivos de género, los cuales requieren —en términos exclusivamente vinculados con infraestructura— no solo de campañas gráficas colocadas en lugares visibles y con circulación de la comunidad universitaria, sino también de oficinas que sean fácilmente accesibles para quienes deseen acercarse, con privacidad para que las consultas y denuncias sean respetuosas de los derechos de las personas damnificadas, y con medidas de seguridad para quienes trabajan en el dispositivo.

En virtud de que el Protocolo suele ser aplicable a todas las personas que circulan por la universidad —incluso a quienes trabajan, por ejemplo, para empresas con las que la universidad acuerda la realización de obras—, se advierte que una buena práctica podría consistir en la mención de esta herramienta en los pliegos de licitación de obras, así como ponderar positivamente a quienes presenten propuestas que incorporen transversalmente la perspectiva de género.

Se destaca en este sentido el proyecto presentado al Consejo Superior por el centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social en el año 2013, luego de reiteradas denuncias de abuso y acoso en inmediaciones del complejo universitario, que exhortó a las autoridades universitarias y municipales a reunirse para acordar la instalación de más luminarias, sanear los terrenos de la zona y solicitar mayor frecuencia de colectivos así como la instalación de puestos de carga de tarjeta SUBE.

También abonando a este eje, se observa que la aprobación de la utilización del lenguaje inclusivo en la UNMdP[6] logró algunos impactos en la señalética de algunas oficinas y dependencias. Co-

menzó a abandonarse el masculino genérico por largos años dominante también en las instituciones de educación superior y se avanzó hacia la adopción de denominaciones que abracen a todos los géneros en pos de construir una universidad pública cada vez más feminista, accesible e inclusiva. Dicha normativa fue acompañada de una guía de uso y de talleres que continúan implementándose en distintas áreas. No obstante, aún se advierten fuertes resistencias en su uso cotidiano.

Reflexiones finales

Nuestras universidades públicas han crecido en los últimos años, sin un correlato presupuestario para la actualización y ampliación de la infraestructura. Las áreas de obras, en general, están compuestas principalmente por varones y gestionan una parte importante de los presupuestos públicos. Sin embargo, muchas veces la mirada androcéntrica se traduce en la ausencia de las voces y perspectivas de quienes habitan los espacios, a la hora de planificar las obras.

Para que nuestras universidades sean verdaderamente inclusivas y diversas, resulta urgente democratizar las miradas en áreas de definición presupuestaria y de planificación de las obras y servicios. En la UNMdP se intenta comenzar a influir en estos aspectos con la creación del gabinete por ejes transversales, una mesa de trabajo entre diferentes áreas con el objetivo de transversalizar la perspectiva de género (dependiente de la Secretaría de Asuntos Financieros y Coordinación de Gabinete, en conjunto con la Subsecretaría de Asuntos Laborales e Innovación Institucional, con asesoramiento del Programa Integral de Políticas de Género).

Claramente, la inclusión de la perspectiva feminista en la infraestructura universitaria debe ir acompañada de un plexo normativo y las correspondientes instancias de sensibilización. Más del cincuenta por ciento (50%) de nuestra población está compuesta por mujeres cisgénero, por lo que resulta prioritario transformar

las lógicas instituidas en los hábitos, rutinas y políticas universitarias, atendiendo a la realidad cotidiana de quienes diariamente la habitamos. Dicha mirada feminista debería contemplar también: la integración de las personas con la naturaleza, a partir de la generación de espacios verdes; la promoción de la relación entre las personas, el encuentro colectivo; el favorecimiento de los momentos de esparcimiento y recreación en las rutinas de trabajo y estudio; el hacer disfrutable nuestra institución por todos los cuerpos, perspectivas y vivencias.

La implementación de la Ley Micaela en nuestra institución es una política central para correr los velos que nos impiden problematizar, y consideramos que la transversalización de la ESI es una aliada estratégica para darnos impulso en las transformaciones institucionales.

A dieciséis años de la sanción de la ley de ESI, resulta vital escuchar las demandas que trae el movimiento estudiantil para pensarnos desde sus contenidos, pero también para actualizarla en el sentido de las luchas que tienen vigencia en nuestros territorios. Lo sabemos: los feminismos vinieron a transformarlo todo, a colarse por los intersticios más impensados de nuestra sociedad y de las instituciones, también en las decisiones presupuestarias, la infraestructura y la obra pública.

En estos años de implementación, la ESI ha demostrado ser "una oportunidad para la ternura" como plantea la maestra Liliana Maltz. Pensar nuestros espacios y las políticas universitarias desde la ternura y el encuentro con lxs otrxs, constituye un poder transformador y la verdadera apuesta de los feminismos.

Referencias bibliográficas

Maltz, L. (2019). *Educación sexual integral. Una oportunidad para la ternura*. Ed. Novedades Educativas.

Moisset, I. y Quiroga, C. (2019) Nuestras arquitectas. Una experiencia didáctico-investigativa con perspectiva de género. *Revista Hábitat Inclusivo*, (14).

Muxí Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocoletto, A., Fonseca, M., y Gutiérrez Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Revista Feminismo/s - La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género*, (17).

Notas

1 Moisset, I. y Quiroga, C. (2019). Nuestras arquitectas. Una experiencia didáctico-investigativa con perspectiva de género. *Revista Hábitat Inclusivo*, (14), p. 2.

2 Muxí Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocoletto, A., Fonseca, M., y Gutiérrez Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Revista Feminismo/s - La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género*, (17), p. 121.

3 Para acceder a la Resolución de Rectorado N° 5077/21: http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=51927

4 Para acceder a la encuesta, publicada bajo el título "Hacia la creación de políticas de cuidado en la UNMdP": https://drive.google.com/drive/u/1/folders/13jhE4m_9sh--yBbJm1mOvvCg5Ana6gOp

5 Para acceder a la Resolución de Rectorado N° 5184/2021 http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=52792

6 El lenguaje inclusivo en la UNMdP se aprobó mediante Ordenanza de Consejo Superior N° 1245/19. Para acceder a la normativa: http://digesto.mdp.edu.ar/archivos_adjuntos/Adjunto_37032.pdf. Para acceder a la *Guía para el uso de un Lenguaje Inclusivo en la UNMdP*: https://www.mdp.edu.ar/attachments/article/127/GUIA%20Lenguaje%20Inclusivo%20en%20la%20UNMDP.pdf

Hablemos de ESI en la universidad

Aportes de la perspectiva de género

Yamila Figueroa y Casandra Hojman

Introducción

En las últimas dos décadas, en Argentina, se sancionaron normativas vinculadas a trabajar en la incorporación de la perspectiva de género y sobre las desigualdades derivadas del sistema sexo-género. Estas políticas promueven derechos y trabajo desde la perspectiva de género en distintos ámbitos del Estado, en especial, el educativo. Por citar algunas de estas normativas, desde el año 2006, Argentina cuenta con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral; algunos años más tarde, en 2009, se aprueba la Ley 26485, de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; en el año 2012 se sanciona la Ley 26743 de Identidad de Género; y desde el 2019 contamos con la Ley Micaela (27499) de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

Como podemos observar, en poco tiempo se desarrollaron en el país distintas iniciativas impulsadas por actores sociales y políticos que han aportado al diseño de políticas públicas con perspectiva de género y al avance en materia de derechos. Más recientemente, a nivel estatal, la población cuenta con el Ministerio de las Mujeres de Nación y el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad sexual de la provincia de Buenos Aires, los cuales se encargan de diseñar e implementar acciones para generar condiciones

más equitativas entre mujeres, varones y diversidades. Asimismo, desde el ámbito estatal, académico y desde los organismos internacionales, por su parte, se ha puesto de manifiesto la importancia de generar espacios de problematización de las relaciones sociales y, por lo tanto, de género para avanzar hacia la promoción de la igualdad de género.

En este capítulo, nos centramos en la implementación del Programa de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) en el ámbito universitario. El programa de ESI establece que "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal"[1]. Su implementación implica el abordaje de aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos. Cabe destacar que desde el programa cuentan con materiales educativos para lxs niñxs y jóvenes que transitan el nivel inicial, primario y secundario de las escuelas. Ahora bien, ¿cómo trabajar los contenidos de la ESI con adultxs?, ¿qué intereses y expectativas circulan entre lxs estudiantes del ámbito de formación superior respecto a la implementación de la ESI?, ¿cuál es la relevancia de abordar contenidos de la ESI en la formación de futurxs profesionales?

Desde el Programa de Género y Políticas Públicas del Instituto de Estudios Sociales en Contexto de Desigualdades (IESCODE) se viene llevando adelante, de forma articulada con otras áreas de la Universidad Nacional de José C. Paz, instancias de formación en género destinadas a estudiantes ingresantes a las carreras, a lxs estudiantes que ya se encuentran en la trayectoria formativa profesional, a docentes y a no docentes. A continuación, nos centraremos en esbozar posibles respuestas a los interrogantes planteados desde la experiencia de estudiantes adultxs que formaron parte de estas instancias durante el periodo de 2021, con foco en el primer eje de abordaje de la ESI: la perspectiva de género.

Esta instancia de formación y encuentro surge de la demanda de estudiantes que plantearon a las áreas de la universidad la necesidad de un espacio para pensar las desigualdades por razones de género, dado que la situación de pandemia puso de manifiesto en el ámbito público, pero sobre todo el privado, cómo las relaciones desiguales de poder afectan a las mujeres y población LGTBIQ+ debido a contexto de encierro, aislamiento y distanciamiento social.

En este contexto, la propuesta curricular se basó en tres ciclos de formación comprendidos por encuentros con los siguientes ejes temáticos: 1) qué es el género; 2) masculinidades; 3) división sexual del trabajo; 4) abordajes para situaciones de violencia por razones de género. Estos ejes temáticos se vinculan con los contenidos del programa de ESI, haciendo especial énfasis en la incorporación de la perspectiva de género en la formación de lxs futurxs profesionales.

Ejes de la ESI: aportes desde la perspectiva de género

El abordaje de la ESI cuenta con cinco ejes para garantizar la integralidad de los contenidos trabajados en las aulas. Si bien estos ejes se presentan de forma separada con fines pedagógicos, entre ellos están interrelacionados. En este marco, vamos a presentar el abordaje del primer eje para luego continuar con nuestro análisis.

Para empezar, entendemos por género a las construcciones, funciones, responsabilidades, actitudes, roles y valores atribuidas social y culturalmente a hombres y mujeres. Las relaciones de género son relaciones de poder jerárquicas entre las mujeres y los hombres, que ponen a la mujer en desventaja. Esas relaciones de poder se sostienen a través de la cultura, la política, las estructuras societales, de modo que tienden a naturalizarse. Es decir, todos y todas nos vamos acostumbrando a ellas y las vemos como correctas y normales. Es importante mencionar, que a su vez se ponen en

juego otras desigualdades y relaciones de poder, que se traducen en distintos tipos de violencias.

La perspectiva de género es crítica frente a las desigualdades producidas por las relaciones jerárquicas de poder, reproducidas en la asunción de determinados modelos/estereotipos/roles asignados sobre "lo masculino" y "lo femenino".[2] Por eso, la ESI no se reduce solamente a hablar de sexualidad en las currículas, sino que supone hacer una crítica a las formas de poder y dominación que implican padecimiento para las subjetividades, por la discriminación o a raíz de una situación de subordinación.[3] En otro trabajo[4] señalamos que las desigualdades de género se traducen en la concepción misma de esta categoría, debido a que se ha producido durante mucho tiempo una asimilación del concepto "género" con el estudio de cuestiones relativas a las mujeres,[5] lo que implica límites y un reduccionismo de los alcances que esta categoría pudiera tener.[6]

Las instituciones educativas tienen un papel importante en la construcción y reproducción de estos modos de ser, pensar, sentir y actuar de les alumnxs y trabajadores reforzando generalmente las dicotomías de género (masculino/femenino). De allí la relevancia de trabajar en este eje, debido a que aporta al cuestionamiento y transformación acerca de la mirada sobre estereotipos, mandatos y desigualdades que fueron construidas históricamente. También permite cuestionar aquellas "verdades absolutas" sobre lo que nos corresponde hacer, decir o pensar a cada persona de acuerdo a al sexo biológico, permitiendo crear nuevos horizontes posibles y libres en relación a cómo construimos nuestro género. La propuesta de Fonseca[7] en Colángelo (2005), se basa en la idea de "captar" la mirada, pensamientos, formas de vivir, sentir, entender, relacionarse, de les propios actores sociales: "tomar distancia del propio sistema simbólico [...] lleva a reconocer que nuestro sistema de pensamiento -científico, moral, intelectual- no es más que uno entre los posibles".[8]

Así, al decir de Colángelo, se producirían nuevas formas de ver a les otres y a la propia sociedad a partir de una inevitable y necesaria "desnaturalización" de conceptos, ideas, categorías, prácticas, pensamientos. Finalmente, cabe aclarar que no planteamos la desnaturalización como una acción acabada y resuelta, sino que este ejercicio es un proceso en constante movimiento.

El género en nuestras vidas

Partimos de considerar al sistema patriarcal como una modalidad particular de ejercicio de poder a partir de lo que cada sociedad define que es lo "propio de las mujeres" y que es lo "propio de los varones".

En el trabajo con lxs estudiantes se aborda la función que cumplen estos estereotipos de género en la construcción de las relaciones sociales y su impacto en la vida de las personas, las organizaciones y las instituciones. Desde allí nos preguntamos cómo pensar la incorporación de la perspectiva de género en la universidad, y en las trayectorias formativas. En este sentido, lxs invitamos a reflexionar en torno a: ¿Cuáles son los estereotipos de género que identifican en sus carreras? ¿Qué herramientas serían necesarias para transformarlos? Las reflexiones que devienen de estos interrogantes las presentamos por carrera.

En Abogacía identifican que los estereotipos están vinculados a que si pertenecen al área de derecho penal: "son más varones" porque se supone que estos son los que pueden trabajar con "lo criminal". También, señalan que los varones están más abocados a las áreas de comercio exterior porque se asume que son más inteligentes y que tienen la capacidad de incidir en las causas complejas. En cambio, las mujeres se encuentran mayormente en las áreas de derecho civil y de familia, en relación al rol de cuidado, afectividad, empatía. A su vez, destacan que el equipo docente de su carrera en general está compuesto por varones.

En Trabajo Social identifican que hay más mujeres en la carrera que varones, y que cuando un varón es trabajador social las personas se sorprenden de su elección. Al ser esta una profesión feminizada, a los varones que deciden cursarla se los tilda de "marica", homosexual, etc.

En la Tecnicatura Universitaria en Comercio Electrónico realizan observaciones similares a las de abogacía, el hecho de que está naturalizada la masculinización de estos espacios hace más difícil que una mujer se proyecte en esas carreras.

En las carreras de salud (Enfermería e Instrumentación Quirúrgica) señalaron la asociación entre el rol de cuidado a las mujeres que se ubican dentro de estas profesiones. Y la estigmatización hacia los varones que realizan esas tareas.

En Administración observan cómo los cargos jerárquicos son ocupados por varones y las tareas administrativas las realizan las mujeres. En relación a esto último, las mujeres administrativas son pensadas desde un estereotipo de belleza que se corresponde con el estereotipo hegemónico de la feminidad.

Las herramientas propuestas para la transformación de estos estereotipos son: espacios de formación con perspectiva de géneros y políticas de inclusión; presentar valores de respeto hacia la diversidad a lxs niñxs, educación sexual integral; información, recursos económicos para las políticas públicas.

Como mencionamos más arriba, la perspectiva de género en el ámbito de formación profesional, como así también de desarrollo académico, implica el cuestionamiento de esas estructuras que ordenan nuestra vida cotidiana, como lo es el trabajo. Si bien en este apartado trabajamos el género y cómo este condiciona y se imprime en nuestras vidas, también los aportes de lxs estudiantes dejan de manifiesto cómo la división sexual del trabajo está íntimamente relacionada con sus realidades, aun cuando no ejercen su profesión.

Masculinidades

Las "masculinidades" son una temática que se incorpora a los estudios de género en los 90 en América Latina. La masculinidad se asume como una construcción identitaria y un deber ser producto de una construcción de estereotipos de género, sistemas de valores y creencias.

Si bien existen múltiples formas de "ser varón", hay un tipo de masculinidad dominante o hegemónica. Esta forma de ser masculina es la más valorada y fomentada por los grupos de amigos, las familias, escuelas, y lugares de trabajo e implanta un "debe ser" masculino. La sociedad incentiva un tipo de comportamiento basado en la competitividad, la demostración de virilidad, la búsqueda de riesgo y el uso de la violencia. De esta manera, a los varones desde pequeños se les dice, de diferentes formas, que deben ser fuertes, valientes, agresivos y que deben tener el poder y el control en todos los ámbitos de la vida.

Esta masculinidad hegemónica se desarrolla en la forma que tienen los varones de vivir las relaciones, de sentir, de pensar y de hacer. A su vez, este esquema se va readaptando a los cambios. En el taller lo que trabajamos es cómo prevalece que ser varón es lo contrario a ser niño, a ser mujer y ser homosexual, a saber: ser varón es lo contrario a ser mujer, ya que no se deben mostrar fragilidades, ni sentimientos y, en muchos casos, tampoco expresar cariño (las conductas que las sociedades patriarcales determinan como masculinas están construidas sobre maniobras defensivas como el temor a parecer mujer o a mostrar algún rasgo femenino, ya que las características asociadas a lo femenino son consideradas inferiores); ser varón es lo contrario a ser niño, es decir que deben asumir todas las responsabilidades, no tener miedo, enfrentar las situaciones y demostrar siempre ser el más fuerte; ser varón es lo contrario a ser homosexual, ya que deben demostrar en todo momento la virilidad y capacidad de conquista a todas las mujeres.[9]

A su vez, trabajamos con los mandatos vinculados a las masculinidades tal como los expone David Gilmore.[10] El autor da cuenta de que en las sociedades patriarcales existen mandatos de la masculinidad, tales como ser proveedor, ser sexualmente activos, ser autosuficientes, ser protectores y ser valientes.

En el trabajo con lxs estudiantes, el objetivo de este eje fue repensar las conductas normalizadas de los varones que se visibilizan en los modos de pensar, sentir, actuar de los varones que son contraproducentes para ellos mismos, para otros y otras. La masculinidad, como bien plantea De Keijzer,[11] posee un modelo dominante que se establece como un esquema cultural en donde el varón es dominante frente a las mujeres y otros varones no hegemónicos. Por estas razones, es importante buscar deconstruir estas conductas asignadas por los roles de género que posibilitan las violencias hacia otros varones, a las diversidades y a las mujeres.

Este eje fue realmente fructífero en cuanto al replanteamiento de comportamientos de los varones y la visualización de estas cuestiones por parte de todxs. Lo que observamos en este eje fue que todxs lxs estudiantes prestaron mucha atención durante todo el taller. En primera instancia, hubo una exposición teórica de estos temas, pero con una participación activa de lxs estudiantes. Manifestaron cuestiones tales como:

- "También hoy en día hay muchos niños chiquitos que les gusta pintarse las uñas y eso no define su masculinidad."

- "Por ejemplo a la mujer le dan 3 meses para estar con el/la bebé y al hombre solo 7 días."

- "Los varones se cohíben de explorar su cuerpo a nivel sexual, no experimentan sexualmente por fuera de los mandatos."

- "Incluso está bien visto que los hombres tengan novias desde muy chicos y mal visto en las mujeres."

En este sentido podríamos pensar que a la hora de hablar de los beneficios/costos del ejercicio de la masculinidad hegemónica, surgen varias respuestas en torno a replantearse las características impuestas por los roles y estereotipos de género que lxs limitan, como las licencias parentales, la vida sexual o la utilización de maquillaje.

En una segunda instancia realizamos una actividad grupal. Se dividieron en dos grupos y tenían que debatir estas preguntas en torno a la infancia/adolescencia: ¿Qué actitudes de los varones eran premiadas y cuáles castigadas? ¿Cómo debían ser los varones de acuerdo a lo que le decían desde la religión, la escuela, la familia, los amigos, la publicidad? ¿Cuáles de esos rasgos, actitudes y características de la masculinidad les parecen positivos o negativos? ¿Alguno de esos rasgos puede generar desigualdad o discriminación hacia las mujeres?

Lxs estudiantes tuvieron quince minutos para debatirlas y luego sus respuestas fueron compartidas en plenaria. En esta instancia surgieron cuestiones tales como:

- "Lo que más se castigaba en los varones era la emocionalidad y la demostración de fragilidad. Se premiaba, en cambio, la virilidad, que los varones dejen a las nenas pasar primero en la escuela".

- "A los varones se los premia por ganar, por defenderse, por ser competitivos, por ganar mujeres, el debut sexual. En cuanto a las mujeres sucede que reciben estigmatización".

- "Armar el proyecto de vida con ´una buena mujer´".

- "Los varones pueden tener conductas sin medir las consecuencias, como pelear con otros varones o con mujeres".

- "Las instituciones como la familia, la iglesia y el Estado condicionan el comportamiento de los varones y refuerzan su posición jerárquica en la sociedad".

- "El hombre que se ve o comporta como femenino es más débil que otros varones que respetan los mandatos".

En este sentido, podemos dar cuenta que tanto en el transcurso del taller, como en los intercambios grupales pudieron identificar características de los mandatos de la masculinidad según sus vivencias personales.

División sexual del trabajo

El objetivo de este eje fue poder visibilizar las desigualdades en el mundo laboral y comprender cómo opera la masculinidad y feminidad hegemónica en la división sexual del trabajo.

Si bien nos introducimos en el mundo del trabajo, comenzamos problematizando la división sexo genérica de las profesiones. Comenzamos analizando esta distinción en las carreras feminizadas (como, por ejemplo, las ciencias sociales, o las que serían tareas de cuidado, como enfermería) y las carreras masculinizadas (por ejemplo, Economía, Derecho, Ingeniería), y las vinculamos con el mercado de trabajo pensando en cuáles son las carreras más rentables y cuáles tienen más prestigio.

Hicimos una distinción entre las diferentes esferas de la vida en la sociedad. Por un lado, la pública (donde se encuentran las tareas remuneradas), que es masculinizada, que está relacionada con el éxito, el poder, la libertad, las necesidades materiales, lo social, lo político, y es valorada socialmente. Y la esfera privada o doméstica

(feminizada), centrada en el hogar, lo afectivo, relacionada con las necesidades materiales, sociales y subjetivas de las personas. Esta última es indispensable para la reproducción de la vida cotidiana pero no es reconocida ni valorada socialmente.[12] A su vez, vimos la doble presencia que implica la doble jornada laboral de las mujeres: la de las tareas remuneradas (la jornada laboral paga) y la de las tareas no remuneradas (la jornada laboral del orden de la casa y de cuidados de la familia, que no es paga). Y cómo esta cuestión es un factor de riesgo psicosocial en el mundo laboral en las mujeres.

En la última parte vimos las desigualdades en el acceso al mundo laboral y en las condiciones de trabajo según el género. Si bien a lo largo de todo el taller intercambiamos, a través de distintas actividades, las experiencias y perspectivas que cada unx tenía en relación a la temática, los momentos de mayor participación en este eje fueron en este último punto.

Cabe destacar que la mayor participación fue femenina, y lejos de que haya resistencias, dimos cuenta de una necesidad por parte de las mujeres de hacer catarsis al tocar temáticas como las entrevistas laborales que se realizan de manera diferencial para mujeres y varones. Nos encontramos con intervenciones tales como: "Si sos mujer, no estar al cuidado de hijxs; se pregunta qué vas a hacer con lxs hijxs cuando tomes el trabajo."

Cuando trabajamos que las condiciones de trabajo de las mujeres son más precarias, fácilmente distinguieron estas cuestiones en su vida cotidiana, como por ejemplo: "Nuestro sueldo no se toma como ingreso, es un sueldo complementario"; "Se te dice: ´trabajá para comprarte tus cositas".

En este sentido podríamos dar cuenta de cómo las mujeres fácilmente identifican las desigualdades en el mundo laboral desde su experiencia personal.

Violencia por razones de género

Frente al escenario actual de violencia contra las mujeres y disidencias y la demanda de estrategias innovadoras y pertinentes a nivel local e institucional para dar respuesta a este fenómeno y ante la necesidad sentida de involucrar a los varones, resulta esencial generar instancias de sensibilización y capacitación, sobre todo en el ámbito universitario. Esto último ofrece una mirada actual sobre los debates críticos sobre género y el ejercicio de la violencia en el camino de aportar a su eliminación y promover nuevas formas de analizar y abordar el trabajo con masculinidades en clave de igualdad.

El objetivo de este eje fue reflexionar sobre las formas violentas de ejercicio de poder, especialmente aquellas sostenidas por las diferencias de género. Se brindó información sobre tipos y modalidades de violencia de género y acciones posibles para prevenirlas y erradicarlas, poniendo foco, sobre todo, en la dinámica universitaria.

Al comenzar el taller se utilizó como pregunta disparadora: ¿Cuál es la primera palabra que se les viene a la mente cuando hablamos de violencia de género?

Hubo varias respuestas, tales como:

- "Violencia verbal y psicológica".
- "El ejercicio de la violencia de un hombre hacia una mujer".
- "Agresiones sostenidas en lo cotidiano".
- "Relación desigual entre dos ya sea por poder, fuerza, dinero".
- "Cualquier tipo de violencia ejercida desde una posición de poder entre los géneros".

- "Es el maltrato de forma física y psicológica por el hecho de ser mujer".

- "La violencia de género se desarrolla en el contexto del patriarcado y la masculinidad hegemónica. En la sociedad las relaciones de poder se invisibilizan".

- "La violencia de género es algo que va creciendo de a poco y se vuelve ´invisible´ a no ser que sea notorio como la violencia física".

En este sentido podríamos dar cuenta de que lxs estudiantes ya traen consigo una aproximación de lo que es la violencia por razones de género.

Para la segunda instancia dividimos el curso en dos grupos para que debatan sobre la siguiente consigna: "Ante una situación de violencia de género hipotética (que deben pensar lxs estudiantes), ¿qué acciones llevarían adelante?"

Las respuestas de los grupos fueron:

- Pensaron que debería haber situaciones diferenciadas de acuerdo al rol (docente, amiga). Propusieron generar y promover herramientas de prevención sobre violencia por razones de género.

- Plantearon que, en primera medida, deben problematizar la situación, ver si dentro de la situación hay antecedentes similares, y acompañar constantemente a la víctima y no revictimizar. Brindar información para que encuentre un equipo de profesionales que pueda acompañarla. Escucha atenta, que se sienta protegida y no juzgada.

En ambos grupos surgió la noción de acompañamiento a las personas que sufren una situación de violencia por razones de género.

En un grupo fue más potente la idea de la prevención y en el otro, la de actuación una vez ocurrido el hecho. Cabe destacar que en ninguno se problematizó en torno a la idea de trabajar con los varones que hayan ejercido violencia.

Reflexiones finales

En este trabajo nos preguntamos ¿cómo trabajar los contenidos de la ESI con adultxs?, ¿qué intereses y expectativas circulan entre lxs estudiantes del ámbito de formación superior respecto a la implementación de la ESI?, ¿cuál es la relevancia de abordar contenidos de la ESI en la formación de futurxs profesionales? Y fuimos construyendo posibles respuestas a raíz de la experiencia del trabajo con estudiantes del nivel universitario. De esta experiencia pudimos observar: a) Cómo conviven los estereotipos de género en las trayectorias de formación profesional de lxs estudiantes. Aún cuando no ejercen sus profesiones, cargan con el peso social sobre la elección de especialidades que son feminizadas o masculinizadas por su composición y nivel de participación en el ámbito público/privado; b) La participación más activa fue femenina, y lejos de que haya resistencias, existe una necesidad por parte de las mujeres de hacer catarsis al tocar temáticas como las entrevistas laborales que se realizan de manera diferencial para mujeres y varones. También, para reflexionar acerca de cómo los varones transitan la masculinidad y los mandatos sociales con los que cargan; c) se hizo énfasis en la noción de acompañamiento para las personas que sufren una situación de violencia por razones de género.

En este sentido, creemos que al ser las instituciones educativas un lugar de reproducción de los modos de ser, pensar, sentir y actuar de lxs estudiantes reproduciendo muchas veces la dicotomía de género masculino/femenino, es muy importante trabajar con la perspectiva de género. Los talleres eran de inscripción voluntaria, por lo que quienes se anotaron tienen un interés genuino en inte-

riorizarse sobre estas temáticas y no encontramos mayores resistencias. Podemos dar cuenta de estos encuentros como espacios de reflexión, construcción colectiva desde las vivencias personales y, muchas veces, hasta catárticos. Encontramos positivo el remarcar constantemente que las cuestiones de género también son cosas de varones, incorporando así la temática de masculinidades. Igualmente encontramos que en los momentos de tratar las masculinidades y, en especial, como dispositivo de poder, todxs lxs estudiantes participaran activamente, pero en cuanto a las desigualdades en el mundo del trabajo los varones no participaron activamente en su reconocimiento. No obstante, sí hay un reconocimiento en el poco tiempo con la familia.

Finalmente, consideramos que es importante trabajar con lxs estudiantes en reconocer estas desigualdades, tanto en lo personal como en el ámbito profesional y formativo, para así poder desandarlas en el cotidiano de la universidad y, luego, en el ejercicio de las futuras profesiones.

Referencias bibliográficas

Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En Magdalena León T. (Comp.), *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (pp.11-49). Veraz Comunicação. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101012020556/2carrasco.pdf

Colángelo, A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Serie «Encuentros y Seminarios». http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf

Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA.

Fonseca, C. Caminhos da adoção. Cortez Editora, São Paulo, 1995.

De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud, pp. 137-152.

Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós Ibérica.

Ortiz, F., Figueroa, Y., Durán, P. C., y Marignani, T. F. (2018). Cuerpos en debate. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, (2), 129-138.

Morgade, G. (12 de septiembre de 2016). La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html

Pombo, M. (2012). *La inclusión de la perspectiva de género en el campo de la salud. Disputas por la (des)politización del género.* Margen, (66) 1-11.

Scott, J (2011). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e Historia* (pp. 48-74). Fondo de Cultura Económica.

Notas

1 Artículo 1° del Programa de Educación Sexual Integral, Ley 26.150.

2 Pombo, M. (2012). *La inclusión de la perspectiva de género en el campo de la salud. Disputas por la (des)politización del género.* Margen, (66), 1-11.

3 Morgade, G. (12 de septiembre de 2016). La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html

4 Ortiz, F., Figueroa, Y., Durán, P. C., y Marignani, T. F. (2018). Cuerpos en debate. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, (2), 129-138.

5 Scott, J (2011). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e Historia* (pp. 48-74). Fondo de Cultura Económica.

6 Pombo, M., *op. cit*.

7 Fonseca, C. Caminhos da adoção. Cortez Editora, São Paulo, 1995.

8 Colángelo, A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Serie «Encuentros y Seminarios». http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf, p. 2.

9 Guedes, F., Huberman, H., Montanaro, L. y Tufró, L. *Comprometidos con la Igualdad. Guía de acción para delegados y delegadas sindicales*. Aulas y Andamios Editora. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_452859.pdf

10 Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós Ibérica.

11 De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud, pp. 137-152.

12 Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En Magdalena León T. (Comp.), *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (pp.11-49). Veraz Comunicação. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101012020556/2carrasco.pdf

Sin feminismos no hay reformismo

María Paula Spina y Pamela Weiss

Estimades (aunque, tal vez, solo deberíamos hablar de "estimados") Reformistas de 1918:

Tenemos el agrado —pero también la desobediencia y el coraje suficiente— de dirigirnos a ustedes, más de 100 años después del proceso reformista, con el objeto de revisitar el Manifiesto Liminar de 1918. Queremos promover el debate en torno a una serie de aspectos que el espíritu transgresor de la Reforma, y nuestra imaginación política en esta cuarta ola feminista, nos obligan a plantear. Si de universidades latinoamericanas libres y democráticas se trata, hay una deuda con nosotres que es necesario saldar y es a través de una táctica disruptiva que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos: la educación sexual integral (ESI). La ESI no es un simple contenido, sino que se trata de una pedagogía específica, que hunde sus raíces y se nutre de los debates feministas, habilitando nuevas preguntas en un bucle de interpelación permanente.

No sería sensato dialogar con ustedes un siglo después con el diario del lunes, pero claro está que desde una mirada de género no podemos referirnos a la Reforma Universitaria y a aquel contexto sin hacernos eco de que este constituye otro capítulo de la historia de invisibilización de las mujeres y las disidencias. Ninguna de las mujeres que fueron parte de aquella revuelta han suscrito los documentos claves de aquella época, ni se ilustran en aquellas imágenes. Por otro lado, es necesario dar cuenta de que los derechos de

las mujeres no integraron la proclama reformista, no obstante que en aquel escenario, hacía al menos tres décadas que algunas mujeres habían podido acceder a la universidad (en aquellas carreras feminizadas y vinculadas a los cuidados, tales como parteras, médicas y enfermeras) y debían acreditar aptitudes intelectuales que no se les exigían a los varones. Aspectos todos que han sido puestos de relieve a través de la ESI.

Pareciera que ni la *Declaración por los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de la escritora francesa Olympe de Gouges (1791), ni la Declaración de Seneca Falls impulsada por Lucretia Mott y Elizabeth Cady Stanton (Estados Unidos, 1848), ni siquiera el oleaje de las sufragistas de la región, como Julieta Lantieri, o el accionar de la Asociación de Universitarias Argentinas, organizadoras del Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, ni las intervenciones de Gauna y Brumana, lograron sucumbir en aquella hora americana.

Es como si su contexto revolucionario, señores reformistas, pareciese ajeno a la movilización de las mujeres y a los reclamos por el reconocimiento de sus derechos civiles y políticos, de los cuales, sin embargo, sí pudieron tomar nota otros actores de aquella época, como el diputado Alfredo Palacios.

Pensamos que no es solo el pasado medieval de aquella casa de estudio donde se gestó la Reforma del 18 lo que impidió la inclusión de estas vindicaciones, sino que necesariamente este sesgo en la proclama por la patria socialista se la debe leer en la complejidad de un sistema político patricolonial en el cual las restricciones de tipo económicas y religiosas se entrecruzan con el sexismo, el racismo y el colonialismo que también forjaron a las torres de marfil. No podemos negar que, incluso al día de hoy, los carteles en las marchas advierten la proliferación del *macho progre*.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo podemos recapitular la historia de las universidades argentinas y latinoamericanas, sin reescribirlas desde una perspectiva androcéntrica?; ¿cómo logramos

intersectar el sentir de la construcción de universidades públicas reformistas con la lucha feminista?, ¿puede una reforma de corte absolutamente liberal albergar los reclamos feministas?, ¿dónde se inscriben las opresiones y las desigualdades estructurales en un discurso de la individualización?, ¿de qué manera y en qué medida la educación sexual integral puede ser una herramienta para deconstruir estas históricas capas de opresión?

Sin embargo, no podemos quedarnos en el anhelo de lo que no sucedió, imaginando encuentros o retóricas entre el reformismo y el entonces emergente feminismo de la primera ola —ya lo dijo Sabina, "no hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió"—. Nuestro desafío es poder dejar documentado un esbozo de crónica de lo que han sido las conquistas de las mujeres y las disidencias en el último tiempo, entendiendo que no es posible pensar en la vigencia de la Reforma en nuestros días sin referirnos a lo que se ha dado en denominar como *la revolución del siglo XXI* y que interpela a nuestras universidades a través de las batallas que se dan en el campo de la educación sexual integral, un proceso inacabado y constante.

Recapitulando, no nos tiembla el pulso en afirmar que hemos sido las mujeres y disidencias quienes hemos dado vida y andanza a la reforma en el bicentenario. Por eso mismo es que nos autoproclamamos hoy capaces de rediscutir aquel Manifiesto Liminar. Lo haremos hablando desde nuestro contexto, que es el de la Universidad Nacional del Litoral, aquella que se ha dado en llamar "hija de la reforma".

Sentimos que 100 años después hay un hilo conductor entre su reclamo y el nuestro que tiene en común la búsqueda de la justicia de género. A saber: la no participación de las mujeres y disidencias en los espacios de toma de decisión –y, con ello, la reivindicación por la democracia sustantiva y paritaria en el co-gobierno universitario—; el pedido por la actualización y transversalización de la perspectiva de género en el conjunto de actividades sustantivas de

las universidades en docencia, investigación y extensión; la denuncia de que el poder patriarcal subyace a las estructuras universitarias; y, por sobre todas, las cosas la definición de tomar las calles. Al igual que en aquel entonces, coincidimos en que no habrá una reforma universitaria copernicana como tal sin una reforma social. Pero, a su vez, la audacia de nuestros ideales nos lleva a afirmar que lo que precisamos no es una universidad reformada sino reformista y feminista, que sea protagonista y parte activa de esta transformación más amplia.

Al igual que en la toma de la Universidad de Córdoba, de 1918, y la no poco controvertida y discutida posterior intervención por parte del Poder Ejecutivo, en cabeza entonces del expresidente Hipólito Irigoyen, los feminismos en este comienzo de siglo hemos motorizado y producido grandes hechos, muchos —o la mayoría de ellos— a partir de la institucionalización de nuestras consignas y de su traducción en las paradojales herramientas oficiales del derecho y de las políticas públicas, que muchas veces se inscriben en las trampas del poder patriarcal que atraviesa a nuestras estructuras institucionales, políticas y jurídicas. Una de estas grandes conquistas es, sin dudas, la Ley 26150 que reconoce el derecho humano de las personas a recibir educación sexual integral.

Así, como no podemos hablar del *Manifiesto Liminar* de la reforma sin mencionar a Deodoro Roca, mucho menos podríamos pensar en explicar las transformaciones feministas en las universidades en los últimos años en Argentina sin mencionar a Lucía Pérez, Micaela García, o Diana Sacayán, entre tantas otras víctimas de la letalidad de la violencia patriarcal. Sobre todo, debemos hablar de los movimientos organizados de mujeres y disidencias en torno al reclamo de "Ni una menos" y a la afirmación de "No sin nosotras". Dicho movimiento ha tenido una gran acogida en diversas universidades enrolando a las redes de profesoras que lograron permanecer en una estructura cisexista. Docentes –y también estudiantes- que desde islas, archipiélagos o continentes y desde

hace décadas, pugnan por transversalizar la perspectiva de educación sexual integral en las universidades, muchas veces enfrentando a los molinos de viento con chauchas y palitos, haciendo historia con convicción, entrega y sororidad.

Es que la fuerza de este movimiento se ha forjado sobre las heridas abiertas y sobre el grito de hartazgo en un contexto de amplia impunidad estatal ante las violencias sexistas. Y no hay duda de que la fuerza de nuestro poder de cambio reside en haber transformado el dolor en orgullo y en lucha colectiva, ya que, como dijo Lohana Berkins, "el amor que nos negaron es nuestro impulso para cambiar el mundo".

En las últimas décadas, a raíz de una amplia movilización del movimiento de mujeres y disidencias, se han conquistado una serie de derechos y se han puesto en marcha una serie de acciones para transversalizar la perspectiva de género y de diversidad, y caminar hacia aquella utopía que consiste en construir universidades feministas. El marco jurídico internacional de derechos humanos de las mujeres fue uno de los componentes que jugó un rol fundamental en la inclusión de las violencias de género en la agenda pública. Aunque, para nuestra sorpresa, en muchas de nuestras universidades reformistas encontramos resistencias para su efectiva implementación.

Así podríamos empezar diciendo que en 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o CEDAW (entró en vigor en 1981) y su Protocolo Opcional (2000). Este es un instrumento legalmente vinculante que define la discriminación contra la mujer, identifica varias formas en que se manifiesta y establece una agenda de acción nacional para eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres. Los Estados partes de este tratado internacional están obligados a emprender todas las medidas necesarias para proteger y asegurar los derechos de las mujeres, así como eliminar todas las formas de discrimina-

ción contra ellas (estándar de diligencia debida) en todo el sistema educativo y la comunidad (CEDAW, Rec. 28, párr. 36).

En el año 1994, en el marco de la reforma constitucional argentina, este tratado adquirió jerarquía constitucional, por lo cual constituye uno de las dimensiones centrales de nuestro marco convencional, que debe guiar toda la acción estatal, incluyendo la misión de nuestras universidades.

Por si quedaban dudas respecto del lugar central que esta convención otorga al ámbito educativo, en el año 2017 su Comité de Seguimiento emitió la *Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación*. Allí se afirma que

> La educación cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos y se considera la vía para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres [...] se considera que la educación de las niñas y las mujeres es una de las inversiones más efectivas para el desarrollo sostenible e inclusivo.[1]

Este instrumento da cuenta de las desigualdades estructurales que enfrentan las mujeres y las niñas y enfatiza en que

> Durante todo el proceso educativo se discrimina a las niñas y a las mujeres de manera desproporcionada, en términos de acceso a la educación, permanencia en el sistema educativo, finalización de los estudios, trato recibido y resultados de aprendizaje, así como en la elección de carrera, lo que supone una desventaja que trasciende la escolarización y se prolonga más allá del entorno educativo [...] las niñas y las mujeres tienen dificultades desmedidas para reivindicar y ejercer su derecho humano fundamental a la educación por diversos factores, entre los que destacan las barreras de acceso que enfrentan las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos y marginados, exacerbadas por la pobreza y las crisis económicas; los estereotipos de género en los planes de estudios,

> los libros de texto y los procesos pedagógicos; la violencia contra las niñas y las mujeres dentro y fuera de la escuela; y los obstáculos de orden estructural e ideológico para que se decanten por disciplinas académicas o de formación profesional dominadas por los hombres.[2]

Los Estados también deben velar porque cuando se dé esa discriminación, las mujeres y las niñas cuenten con los recursos adecuados para acceder a la justicia (*Recomendación núm. 33*, CEDAW, 2015).

El Comité de la CEDAW insiste en que, para lograr la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo (legislación y políticas, contenidos educativos, pedagogías y entornos de aprendizaje) deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todas las personas, porque, claro está, la ESI también es una herramienta para promover masculinidades más libres. Para ello se basa en un marco tridimensional de derechos humanos para la educación. La primera dimensión se refiere al derecho de acceso a la educación; la segunda, a los derechos en la educación; y la tercera, a la instrumentalización de la educación para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación.

Más allá de estos marcos universales, en el plano regional en 1994 se adoptó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Fue el primer y único instrumento legalmente vinculante a nivel regional sobre violencia contra las mujeres. Y esto no es casual, sino que es consecuencia de las desigualdades y de las violencias estructurales que minan al sur global.

En este proceso de globalización del derecho, más allá de los tratados vinculantes, se ha destacado la labor desarrollada por los mecanismos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, incluyendo las decisiones de fondo de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y las sentencias de la Corte Interamericana sobre el tema,[3] como así también los informes nacionales y temá-

ticos y las recomendaciones del mecanismo de seguimiento de Belém Do Pará y el Comité de seguimiento de la CEDAW.

No podemos aquí, por una cuestión de extensión, hacer referencia a todas las medidas que esta resolución recomienda a los Estados, pero no queremos dejar de advertirles que cualquiera que quiera pensar a las universidades desde una perspectiva de género y derechos humanos debería conocerlas,[4] ya que sistematizan muchas de las políticas que los feminismos hemos promovido en pos de la educación sexual integral y de la erradicación de las violencias por motivos de género.

Lo que queda claro es que no nos conformamos con contabilizar la cantidad de mujeres y personas LGBTTINB+ que acceden a las universidades, sino que luchamos por una igualdad sustantiva, y las batallas que debemos dar son transversales a toda la estructura masculinizada de las universidades, y más allá de ellas también.

También, dada la brecha que existe entre los derechos que supimos conseguir y la realidad, el Objetivo Nº 4 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030 establece dos metas educativas esenciales entre las que se cuenta eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las niñas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Como pueden observar, más allá de cierta tendencia hacia el fetichismo legal que nos podrían endilgar, cierto es que el desarrollo de políticas para la transversalización de la perspectiva de género y, particularmente, para la prevención y el abordaje de las violencias por motivos de género, ha sido uno de los capítulos más importantes en esta historia. Fue producto de un constante proceso de militancia y activismo por parte de los feminismos que podemos situar hace al menos 30 años atrás y que se corona en nuestro país con la sanción de la reconocida "Ley Micaela" —la cual establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para

todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación— y con la creación de áreas ministeriales de Género e Igualdad. Más allá de esta normativa contamos también con otros precedentes, tales como la Ley 26485 que establece el sistema de protección integral de las mujeres, y la Ley 26150 de educación sexual integral, entre tantas otras que le precedieron.

Sin embargo, en los últimos años son múltiples las autoras —porque ahora sí contamos con investigadoras/es especializada/es en estudios de género— que advierten que, no obstante el aparente avance normativo y social que se ha dado en la materia en la región, las formas de dominación masculina y la agresividad se han recrudecido extraordinariamente.[5] Asimismo, las cifras que se presentan en la región en cuanto a femicidios son alarmantes.

A casi 30 años de la sanción de la Convención de Belém do Pará y del otorgamiento de jerarquía constitucional a la CEDAW en nuestro país, nos seguimos preguntando ¿por qué el Estado no brinda la protección y las garantías que el estándar de debida diligencia reforzada requiere? Y sin dudas pensamos que las universidades son parte de esta deuda con las mujeres y las disidencias. Por ello en lo que sigue ponemos en debate una serie de problematizaciones e interrogantes, que advertimos en la actualidad a partir de su Manifiesto Liminar, ya que queda claro que el reformismo universitario, si quiere sostenerse como tal, no puede seguir tejiéndose a espaldas de los feminismos.

En primer lugar queremos aclararles que hoy no es posible hablar de la "juventud argentina", sino que más bien reconocemos la existencia de juventudes, en el mismo sentido más, que de los hombres libres del sud pensamos que es necesario poner de relieve la interseccionalidad que surge a partir de la necesidad de comprender la compleja interrelación entre el racismo, el patriarcado, y sus efectos en la vida cotidiana[6] que se traduce en un sin número de estructuras múltiples y complejas de opresión y discriminación, y en situaciones de privilegios y des privilegios.

A su vez, reconociendo la pluralidad y la polémica constante que caracteriza a los feminismos, no podemos aquí hablar en nombre de todes, sino que lo haremos desde nuestro lugar como dos mujeres feministas universitarias del ámbito académico. Lejos estamos de tener las pretensiones de universalidad que caracterizaron a las ciencias androcéntricas de la modernidad.

Si bien nuestras conquistas de papel son innegables, y a priori debería parecer que ya desterramos la vergüenza de aquella sociedad que negó la humanidad misma a las mujeres y a las disidencias, y que nuestras libertades se han ampliado —al menos a algunos grupos de mujeres—, cierto es que muy lejos estamos de poder afirmar que acabamos de romper la última cadena que nos sujeta al patriarcado. Por el contrario, es como si de pronto fuéramos descubriendo la trama espesa y las redes que las sostienen, pero como ya lo dijo Rosa Del Olmo: "quien no se mueve nunca siente el peso de sus cadenas". Lejos de poder dar todo por ganado, estamos en un contexto donde se alzan los fundamentalismos y los discursos más conservadores que se aglutinan bajo la reaccionaria categoría de "ideología de género", que busca revertir y desconocer nuestro derecho humano a la igualdad y la histórica lucha de los feminismos.

Por otra parte, tal vez porque fuimos asignadas mujeres, y tuvimos que aprender a desconfiar del romanticismo, es que reconocemos que los dolores y las vulnerabilidades no se distribuyen del mismo modo, y mucho menos las libertades. No podemos hablar de redistribución de sufrimientos y privilegios sin dar cuenta del lugar político de enunciación y reproducir esencialismos como sí "la mujer" existiera y desde nuestra blancura académica podríamos ponerle voz. La resonancia de nuestros corazones, pero sobre todo nuestro deseo de querer cambiarlo todo, nos advierte que estamos viviendo una nueva ola feminista y será esta tal vez la revolución silenciosa que el siglo XX no supo advertir, aunque muchos hoy quieran utilizarla como una campaña de *marketing*.

La rebeldía y la resistencia estallan en las calles argentinas con mucho *glitter* para que arda el sistema. No nos tiembla el pulso al decir que hasta ahora —o al menos hasta hace muy poco— las universidades han sido el refugio secular de la ciencia y la docencia patricolonial y masculinizada, reproductoras de las desigualdades y de las violencias por motivos de género, a partir de una formación profesional sesgada y estereotipada y, lo que es peor aún, el lugar en donde todas las formas de naturalizar la opresión de las mujeres y de las personas LGBTTI+ y de insensibilizar a la sociedad ante esta discriminación estructural hallaron la cátedra que las dictara.

Las universidades han llegado a ser el fiel reflejo de una sociedad cis-hetero-patriarcal que se empeña por mantener el *statu quo*. Por eso, con esta marea feminista la ciencia comienza a estar colmada de mujeres y disidencias investigadoras y docentes que rompen con los saberes hegemónicos y desafían al silencio y al olvido del efecto Matilda, y a la desigual distribución de los cuidados que durante mucho tiempo hicieron imposible la permanencia y el crecimiento de estos grupos en los recintos universitarios.

Nuestro régimen universitario —aún el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de sujeto universal: el varón blanco y heterosexual. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico de la realidad que atraviesan otros cuerpos no hegemónicos en este sistema cis-sexista heteropatriarcal y capitalista. Por esta razón, la educación sexual integral es menester en nuestras casas de estudios. Las universidades tienen el deber de rediscutir cómo construyen la ciencia, los planes de estudios, las directrices que reproducen la universalidad del masculino. Abrir los espacios hacia la incorporación de las mujeres y las disidencias sexuales es solo una de las puntas para la reparación de un reformismo en clave feminista. Repensar los saberes bajo el paradigma de género y derechos humanos es un ejercicio que implica incorporar los lineamientos curriculares de la ESI a los planes de estudios, en un ejercicio de autocrítica e involucra-

miento tanto de docentes, directives y estudiantes. La violencia simbólica y los discursos de otredad ya no pueden ampararse bajo la libertad de cátedra.

Los feminismos nos alzamos para luchar contra lo estatuido socialmente, sabemos que en ello se nos va la vida, pero no estamos solas. Reclamamos en las universidades paridad de género en los órganos de cogobierno, mujeres y disidencias en espacios de decisión, deconstrucción de la masculinidad de la institución universitaria, transversalidad de género y de la ESI en las funciones sustantivas, cupo laboral trans y no binarie, una política integral de abordaje de las violencias, institucionalidades con poder decisión y presupuesto, entre otros aspectos.

Todo proceso educativo es político, y por eso es que una universidad reformista y feminista debe (trans)formar la realidad removiendo a través de la práctica pedagógica las desigualdades que nos atraviesan. Y para ello debemos promover una instancia de reflexión y conciencia crítica que nos invite a revisar de forma constante nuestras prácticas en el ámbito de la universidad. De nada nos sirve un régimen cuartelario, que posee reglamentos y estatutos perpetuos e impropios a los tiempos que se viven.

La ciudadanía universitaria debe ser transformada, para ser inclusiva y diversa. Las juventudes son la fuerza de un cambio que se viene gestando en nuestra sociedad. Un cambio que resignifica los roles de género y echa por tierra el anacrónico binomio dicotómico sexual de lo masculino y lo femenino. Queda un largo camino por recorrer en materia de igualdad tanto en el interior de nuestras casas de estudio como a partir de los puentes que se tejen con la sociedad a través de la extensión. Las universidades deben ser usinas críticas que motoricen la transformación social. Y para ello la democracia universitaria que soñamos y seguimos proyectando debe incorporar a las mujeres y a las personas LGBTTNBQ+ en su ejercicio político y en sus funciones sustantivas.

Hoy que la ley no se opone a nuestros anhelos, pero sí la realidad, la praxis feminista es una respuesta política. A los dogmas los combatimos con pedagogía, con la circulación de la palabra y de la escucha. Fieles a nuestro propósito de cambio cultural, insistimos en la implementación de la ESI en las universidades, sin desconocer que la Ley Micaela fue un impulso y una estrategia que permitió dar una serie de debates y pasos concretos que se venían promoviendo hace ya varias décadas atrás. Por ello en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral desde el año 2019 hemos estamos trabajando en su aplicación. Hemos desarrollado capacitaciones destinadas al personal de gestión, a les consejeres directivos y superiores de la UNL, a docentes y al personal administrativo. Sin embargo, este es un proceso complejo e inacabado que lejos se encuentra de ser lineal. El principal interrogante que se nos presenta se vincula al hecho de pensar cuáles son los efectos de la obligatoriedad de este tipo de capacitaciones y en qué medida es posible habilitar una reflexión crítica y de deconstrucción cuando hay cierto discurso sobre la perspectiva de género que habita en el orden de lo políticamente correcto. A su vez, no debemos perder de vista que los contornos de la ESI no deben ser subsumidos en las estructuras de las violencias, puesto que este es uno de los riesgos que se corren en el marco de un imaginario social signado por un amplio populismo punitivo de cancelación.

Pensar las universidades bajo los lineamientos de la ESI implica contar con docentes y autoridades formadas sobre las cuestiones de género, pero, además, implica una revisión constante de cómo construimos saberes, prácticas y valores. En términos gramcianos, supone la producción social de una multiplicidad de formas alternativas de resistencia y lucha que propician un discurso crítico, con sujetos políticos diversos, relaciones sociales y la construcción de una universidad, como espacio público, capaz de apropiarse de una cultura democrática, inclusiva y diversa. Ello conlleva un ejercicio reflexivo constante, inclusivo, respetuoso de las opiniones, de largo plazo y de búsqueda de consensos.

En relación a ello, la modalidad que se escoja para el dictado de este tipo de capacitaciones resulta fundamental. Por cuestiones de fuerza mayor vinculadas al COVID-19, en nuestra experiencia hemos tenido que acudir al desarrollo de capacitaciones virtuales. Sin embargo pensamos que hay algo vinculado al intercambio y al proceso de introspección que en esta modalidad de cursado se pierden. Por eso es que actualmente nos encontramos trabajando en un modelo mixto de capacitación, que permita situarnos en la realidad concreta de cada unidad académica.

También debemos estar atentas a las formas en que se abordan las resistencias que se presentan ante este tipo de capacitaciones y evitar los procesos de cancelación; de nada sirve que los feminismos tengamos la pretensión de volvernos un nuevo régimen de veridicción sobre lo que está bien y lo que está mal. Por el contrario, esta es una tarea que se debe emprender desde la empatía y la mirada interseccional comprendiendo que son temáticas que remueven fibras y heridas muy sensibles, dado que lo personal es político.

También, a partir del camino transitado, podemos decir que si bien la capacitación en Ley Micaela es de suma importancia, sería un tanto ingenuo pensar que por sí sola va a lograr la transformación estructural que estamos buscando. La voluntad política, la inversión de recursos para el desarrollo de políticas integrales de abordaje de las violencias, la íntima relación entre la formación pedagógica y la efectividad de los protocolos de atención de las violencias, la efectiva y permanente implementación de la ESI, la necesidad de que las áreas de género sean jerarquizadas en la estructura institucional para poder dar la disputa de poder que la construcción de universidades reformistas y feministas implica, son algunas de las consideraciones en las cuales deberíamos detenernos.

Por cuestiones de espacio no podemos seguir aquí explayándonos sobre los emergentes de nuestra lucha. Actualmente estamos realizando un proceso de evaluación sobre la implementación de la Ley Micaela en nuestra universidad, porque entendemos que

repensar la universidad en clave de género es un ejercicio de múltiples tareas, un cambio de paradigma que moviliza y hasta irrita, y que no culmina con la impartición de una capacitación sino que implica una revisión constante de los avances, las fallas, las apuestas futuras a tener en cuenta para seguir rediscutiendo nuestras formas de construir universidades reformistas y feministas. Seguramente pronto nos volveremos a comunicar para compartir sus resultados y enriquecer este debate, porque nos mueve el deseo de querer cambiarlo todo hasta que todo sea como lo soñamos. Para despedirnos simplemente queremos decirles que consideramos de suma importancia mantener un diálogo fluido con ustedes y, por sobre todas las cosas, no dejar nunca de reflexionar en torno a la pregunta de qué es lo que se pierde y qué es lo que se gana cuando la lucha se institucionaliza en las universidades....

¡Seguimos en contacto!

María Paula Spina y Pamela Weiss.
Santa Fe, 26 de julio de 2022

Referencias bibliográficas

Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación (2017). CEDAW/C/GC/36. ONU. Disponible en https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and

Rodo-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Editorial Bellaterra.

Segato, R.L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Notas

1 Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación (2017). CEDAW/C/GC/36. ONU. Disponible en https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and

2 Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación (2017). CEDAW/C/GC/36. ONU. Disponible en https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and

3 Ver https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo4.pdf; https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo19.pdf

4 Disponible en https://documents-dds ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/398/06/PDF/N1739806.pdf?OpenElement

5 Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

6 Rodo-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Editorial Bellaterra.

Interpelaciones en clave de ESI

Una mirada hacia adentro de la política institucional en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Lara Arce Ower y Florencia Giménez

Pensamos que "la ESI", así entre comillas y con artículo femenino, constituye un sustantivo que condensa en un punto muchas de las aristas que hacen al hecho educativo. Aunque no parezca, es además un verbo, porque hace referencia a un proceso constante de construcción colectiva. No solo eso, "la ESI" es también mirada, enfoque. Nos encontramos entonces ante una normativa que abre la posibilidad de despliegue de un amplio abanico de prácticas en el ámbito de la educación. Pero no cualquier práctica, sino aquella que incorpore una perspectiva de género y sostenga un enfoque de derechos.

Se trata de una ley que nos trae contenidos y lineamientos curriculares para los distintos niveles educativos —exceptuando el universitario— y nos invita a habitar la incomodidad que implica sostener una mirada integral sobre la complejidad inherente a la sexualidad, entendida como algo más que un hecho biológico. Ese "algo más" hace tambalear las bases de lo que tenemos más aprendido, más internalizado y más naturalizado. Es un "algo más" que nos permite pensar que la sexualidad está presente en cada vínculo y que tiene que ver con el ejercicio de derechos y con el cuidado de sí mismo y las demás personas, entre tantas otras cosas. La ESI nos convoca a ese "pensar incómodo" del que habla Ana María Fernández (2021) "ya que a veces va a contramano de las certidumbres instituidas [...] es un pensar como experiencia de desujeción".[1]

Nos preguntamos ¿cómo la lente de la ESI irrumpe e interpela a las universidades? y esbozamos las primeras líneas de una provisoria respuesta: por un lado, sin entrar en debates en torno a las características específicas de la autonomía de las universidades,[2] nos interesa expresar que esta atribución conlleva la responsabilidad de revisión y creación de normativas y planes de estudios acorde a los requerimientos de formación de profesionales con "espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social", tal como estipula la Ley de Educación Superior en su artículo 28 (Ley 24521). En tal sentido, consideramos que es tarea de la universidad contemplar lo propuesto por la Ley 26150 y considerar su necesidad y relevancia para nutrir la formación profesional. Por otro lado, más allá de lo normativo, es posible pensar la ESI y su implementación en el ámbito universitario teniendo en cuenta dos planos que se interconectan. En primer lugar, encontramos algunos contenidos que se cuelan y ganan progresivamente su lugar donde aparece mayor claridad: en las currículas de los profesorados. Se van delineando así contenidos específicos de ESI a ser utilizados por profesionales que ejercerán la docencia en los distintos niveles educativos. En segundo lugar, nos encontramos con la ESI como lente, como perspectiva, como enfoque que permite interpelar cada arista del complejo entramado universitario. Por lo tanto, la ESI se constituye en una herramienta útil para pensar tanto en las currículas de todas las carreras —teniendo en cuenta la necesidad de que cada profesional cuente con formación en perspectiva de género, de derechos y una mirada integral sobre la salud, el cuidado y la afectividad— como así también en lo que sucede en las aulas y en los pasillos (nuestras prácticas pedagógicas, modos de comunicarnos, de vincularnos, de convivir) y, por lo tanto, en el diseño, implementación y evaluación de las políticas institucionales.

Dijimos que la ESI se cuela en las currículas de algunas carreras, pero también se ha colado en otras prácticas universitarias, ratificando la pertinencia de su implementación en el nivel universitario. En la Universidad Nacional de Mar del Plata hay grupos y

proyectos de extensión que trabajan en jardines, escuelas primarias, secundarias, espacios de formaciones no-formales y espacios comunitarios desde las distintas propuestas que nos trae la ESI. Hay cátedras libres y seminarios de formación destinados a toda la comunidad. Existen grupos de investigación que se adentran a conocer y a analizar la implementación de la ESI en la ciudad, entre otros proyectos. Existen talleres, actividades de sensibilización e intervenciones en las distintas unidades académicas destinadas a docentes y estudiantes. Los centros de estudiantes tejen redes y demandan la ESI en la universidad, exigen la incorporación de la perspectiva de género y la erradicación de las violencias de las aulas. Sobre esas demandas se gestaron los primeros espacios de gestión universitaria: en el año 2012 se creó el Programa de Género y Acción Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, espacios que fueron multiplicándose con el correr de los años gracias a la fuerza del feminismo dentro y fuera de la universidad. Tal es así que, en 2017, nace el Programa Integral de Políticas de Género (PIPG) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, espacio desde donde escribimos. El PIPG ha desarrollado y puesto en acción diversas políticas institucionales con el objetivo de transversalizar la perspectiva de género en la universidad. Entre sus ejes de trabajo se encuentran la prevención y sensibilización en violencia por motivos de género, la implicación de las masculinidades, la revisión, actualización y puesta en marcha de normativas universitarias en clave de género, la promoción de los derechos (no)reproductivos, la visibilización y reconocimiento de las tareas de cuidado, la comunicación con perspectiva de género, interpelaciones en clave disidente, la incorporación de la perspectiva de género y diversidad en las currículas, etc. Si bien trabajamos un eje específico que llamamos "eje ESI" —y que focaliza en la necesidad de transmitirla como contenido— intentamos que cada una de nuestras acciones se encuentren atravesadas por la perspectiva que la ley propone.

A partir de este momento, nuestro escrito se vuelve entrevista —o conversación— porque preguntamos a integrantes de nuestro equipo en qué sentido consideran que la tarea que lleva adelante implica trabajar en clave de ESI. [3]

Nuestra compañera Katty Bartoli[4] trabaja específicamente pensando acciones y propuestas tendientes a promover la ESI en la UNMdP, articulando además con el Colegio Nacional Arturo U. Illia y los jardines maternales con sede en Mar del Plata y Balcarce. Ella nos dijo:

> la ESI nos habilita una mirada de integralidad a partir de la cual todo lo que se hace, todas las actividades, formaciones, articulaciones institucionales, conllevan la escucha atenta y esa perspectiva de respeto necesaria en la interacción con otres. Es fundamental la transversalización de la perspectiva de género a la luz de la ESI como paradigma de acción y trabajo y como paradigma de una educación transformadora.

En tal sentido, desde este eje específico se planifican y desarrollan diversas propuestas de sensibilización y formación, destinadas no solo a docentes y estudiantes de la UNMdP sino también a docentes de todos los niveles educativos que ejercen su profesión en Mar del Plata y la zona.

Más allá (¿o más acá?) de los contenidos específicos que vamos abordando en estas propuestas —que recorren desde el amplio plexo normativo que enmarca la ESI hasta pensar propuestas pedagógicas específicas— tomamos como bandera y como herramienta para alojar el despliegue afectivo que este tipo de encuentros propicia la potencia política de la ternura, en tanto escenario donde se constituye subjetivamente la condición ética.[5] Trabajar la ESI implica pensarnos y revisarnos en nuestras historias personales, puerta de entrada compleja y necesaria. Nos encontramos, entonces, con docentes de todos los niveles que se implican en intercambios que, si bien nacen de propuestas conceptuales, desbordan hacia

momentos que rozan lo catártico. El reconocimiento de la potencia política de la ternura y su puesta en acto desde la empatía y el miramiento[6] nos resulta esencial para transmitir en qué sentido la ESI puede entrar a las aulas, desde una valoración de la afectividad que trasciende las lógicas de las "emociones capturadas en el mercado" para trabajar colectivamente con las "emociones alojadas desde la ESI", tal como plantea Liliana Maltz (2019).[7]

Por su parte, Gabriela Magistris[8] se desempeña en la implementación de la Ley Micaela[9] en la UNMdP destinada a estudiantes, personal universitario, docentes y profesionales que se han graduado de nuestra casa de estudios. También trabaja en la implementación de la normativa de transversalización de la perspectiva de género en las currículas.[10] Gabi nos comentó:

> entiendo que mis actividades dentro del PIPG pueden pensarse directamente desde una perspectiva de la ESI por distintas cuestiones. Por un lado, para mí una perspectiva de ESI supone ir más allá de lo posible, generar puertas de entrada para cuestionar e incomodar e ir más allá de lo institucionalizado y generar movimientos instituyentes al interior de la universidad que puedan poner en tensión algunas cuestiones anquilosadas, vinculadas a patrones de desigualdad, en relación con el género fundamentalmente, pero no solamente, pensando siempre en la interseccionalidad. En este sentido, me parece que la perspectiva de ESI implica pensarnos, por un lado, en nuestro lugar como parte de la gestión y, al mismo tiempo, como formadores de otres. Este lugar de la formación en el que estoy, es un lugar que tiende a replicar los modos de pensarse y de articular la perspectiva de género, y no solo la perspectiva de género, reconocer también el valor de la afectividad, reconocer los cuidados como trama central de la universidad. Decía generar incomodidades porque hay patrones institucionalizados de enseñanza, de formas que fue asumiendo la pedagogía a lo largo del tiempo, que suponen esta división cuerpo-mente-alma-corazón por distintos carriles y se trata de intentar unirlos. Esto en Ley Micaela lo hacemos expresamente apuntando a que el proceso

> de formación no tenga que ver con una transmisión unilateral de conocimiento sino con una construcción colectiva, con una apropiación que dé lugar a los afectos, que dé lugar a las emociones que forman parte de la trama educativa. Por último, en relación al otro eje en el que trabajo, está directamente relacionado porque apuntar a transversalizar implica que logre permear a todos los ámbitos, todos los rincones posibles relacionados con la enseñanza. Que no se agotan, que no se limitan a las aulas, que no se limitan a los pasillos, que no se limitan a las oficinas, sino que excede todo eso; y que pueda trascender lo que implica un contenido en particular a aquello que hacemos todos los días. Que eso se pueda hacer desde una perspectiva de la ESI implica mirarnos un poco nosotres, implica mirar a les otres también desde otro lugar y romper con esas estructuras de desigualdad que están presentes en la comunidad universitaria.

Romper con estas estructuras de desigualdad implica también trabajar para visibilizar, siempre en clave interseccional, las múltiples variables que dificultan el acceso a la universidad y el sostenimiento de las trayectorias educativas y laborales. Teniendo en cuenta la importancia del reconocimiento y respeto por la diversidad de nuestra comunidad, trabajamos desde nuestro espacio para implementar aquellas políticas y acciones que resulten necesarias para construir las condiciones de posibilidad de acceso a la vida universitaria, promoviendo el ejercicio de derechos y buscando derribar las barreras y dificultades. Por ejemplo, en relación al colectivo LGBTIQ+, el PIPG ha realizado actualizaciones normativas y acompañamientos en relación al cupo laboral trans,[11] el reconocimiento y respeto de la identidad autopercibida,[12] así como instancias de formación y sensibilización destinadas a toda la comunidad universitaria. Por otro lado, reconociendo las barreras de desigualdad que las tareas de cuidado constituyen para las mujeres e identidades feminizadas, trabajamos en la creación de una Sala de Lactancia[13] y en la constitución de una Consejería en Cuidados y Salud Sexual[14]. Josefina

Brenes,[15]compañera a cargo del eje de cuidados y puericultora de la sala, sostiene que

> ambos dispositivos están pensados y llevados adelante desde la perspectiva de la educación sexual integral, pensando a las personas y su paso por la universidad desde una mirada integral, teniendo en cuenta no solo la parte académica sino también aspectos vinculares, emocionales, sociales, que se van desarrollando mientras se está transitando la vida universitaria que no es corta de por sí, y no se pone pausa la vida durante el transcurso de la universidad.

En estos espacios realizamos tareas de acompañamiento en concreto: brindando información, promoviendo talleres, encuentros individuales, grupales, para conversar, para sensibilizar, para compartir acerca de los cuidados que son fundamentales para el desarrollo de la vida de todas las personas y donde, bien sabemos, la universidad no queda al margen. Es un posicionamiento de corresponsabilidad. Si pensamos en las lactancias, como algo específico, nos posicionamos desde un punto donde deja de estar relegada exclusivamente a un ámbito íntimo, privado, donde solo se responsabiliza e incumbe a la persona que amamanta y a la persona que es amamantada y nos invita a interpelarnos en la responsabilidad que tenemos todes para posibilitar, o no, el sostenimiento y el acompañamiento de las lactancias. También podemos pensar la lactancia, cuando elegimos hablar de "lactancias" y correr el foco de "la lactancia materna", desde la perspectiva de género y diversidad que nos posibilita desarmar esos estereotipos de género, que están tan arraigados, porque se piensa la lactancia simplemente a través de una madre que amamanta y generalmente esa madre es una mujer cis, y empezar a pensar estas lactancias de forma más abarcativa, e incluso las maternidades y paternidades, desde otro lugar. Por otro lado, pienso también que la lactancia en sí es el primer vínculo que se genera con los recién nacidos y las recién nacidas y, contar con

el espacio para que ese vínculo se pueda construir de forma respetuosa dentro de la universidad, es pensar cómo cuidamos a quienes están cuidando y sensibilizar al entorno acerca de todo lo que eso implica a la salud. También pienso en relación a los vínculos y la afectividad, que la lactancia es el momento en que se empieza a entender el límite y el respeto por un otro o una otra, por ejemplo, en el momento del destete. Entonces, creo que posibilitar todos estos espacios de acompañamiento como la Consejería o la Sala de Lactancia aporta mucho a la educación sexual integral, para que pueda ser comprendida por todas las personas y puedan ser respetados todos los procesos y elecciones.

En la normativa que regula el funcionamiento de la Consejería leemos:

> Reconociendo las complejidades del entrelazamiento de las dimensiones subjetivas e institucionales propio de la vida universitaria, se propone la conformación de un espacio que pueda acompañar al estudiantado en el sostenimiento y finalización de sus trayectorias educativas, brindando un lugar donde canalizar sus dudas y necesidades en materia de salud sexual y de cuidados. Reconociendo así la importancia del lugar que ocupa cada estudiante en el propio proceso de reflexión sobre las fuentes y los destinos de sus malestares, situados en singulares, complejas y compartidas tramas socio-históricas (Jinés, Gabriela Jáuregui y Kudin, Juan Williams, 2020).[16]

Se trata de un espacio de promoción de derechos, así como de "diseño e implementación de actividades de difusión, sensibilización y formación dirigidas a todo el estudiantado, acerca de las temáticas abordadas por la Consejería"[17]. En este sentido, tanto la Sala de Lactancia como la Consejería en Cuidados y Salud Sexual pueden entenderse como dispositivos específicos de implementación de la ESI en nuestra universidad.

Por su parte, Lucas Serra[18] trabaja en el eje "Masculinidades" y lo primero que destaca es que es importante reconocer que no se trata de un eje aislado del resto de las líneas del trabajo sino que cada intervención —ya sean los grupos de reflexión para varones y masculinidades[19] o el grupo interpelando masculinidades, o las distintas instancias de encuentro y formación que desarrollamos tanto hacia el interior de la comunidad educativa como hacia afuera— se relaciona y se pone en diálogo con el trabajo del resto del equipo y en función de los distintos ejes que lleva adelante el Programa. En tal sentido, sostiene que "es más adecuado pensar el trabajo de masculinidades del PIPG desde una perspectiva de género ´con´ un enfoque de masculinidades". En cuanto al vínculo con la ESI, considera que

> las políticas que lleva adelante el Programa en relación a masculinidades se encuentran íntimamente relacionadas con la educación sexual integral desde múltiples puntos de vista. Para pensarlo de un modo didáctico, los cinco ejes de la ESI atraviesan las acciones en relación a este eje de trabajo. El mero hecho de pensar a las masculinidades más allá de los varones hetero cis alienta una perspectiva de la diversidad, en la pluralidad que se plantea en los participantes de los grupos de reflexión, por ejemplo. También se puede pensar que la perspectiva de género atraviesa toda la intervención por más que el recorte sea el enfoque en las masculinidades: los dispositivos grupales de reflexión para varones o el interpelando masculinidades, van sobre una especificidad que tiene que ver con la intervención o el abordaje de varones pero desde una perspectiva de género. Del mismo modo, también estos dispositivos implican una lógica de llevar adelante políticas de derechos, porque es también brindar el espacio dentro de una institución pública para poder abordar la problemática de las violencias masculinas. Además, muchas de las actividades que proponemos desde el programa están fuertemente atravesadas por el eje de cuidados, pienso en las actividades que tienen que ver con paternidades o también las que llevamos adelante en relación a masculinidades y salud, para pensar los cuidados y los autocuidados.

Tanto los grupos de reflexión para masculinidades como el dispositivo de intervención para varones que ejercen o han ejercido violencia en la UNMdP "Interpelando Masculinidades"[20] se constituyeron bajo la convicción de que es necesario contar con dispositivos y espacios de abordaje destinados específicamente a las masculinidades para que se interpelen en primera persona. Se abre, de este modo, un amplio abanico de conversaciones posibles en clave de deconstrucción que muestra su vértice más difícil cuando convoca a la masculinidad hegemónica a interpelar-se también en lo afectivo, al revisar historias personales y buscar aquellos puntos nodales que hacen a este tipo de construcción subjetiva y su vínculo con el ejercicio de privilegios. Conversaciones grupales cuya intimidad es respetada y cuidada por una coordinación que acompaña.

Vemos entonces cómo "la ESI" va permeando la vida universitaria, no solamente como contenido sino también, y tal vez fundamentalmente, en la decisión política de implementarla como perspectiva y enfoque en el trabajo institucional. Ahora bien, se trata de una implementación que no deja de ser "localizada" e "intuitiva" en el sentido de que no existen pautas o lineamientos específicos normados para el nivel universitario. Aquí es donde nos planteamos varias preguntas, retomando nuestras reflexiones en relación a la autonomía universitaria: ¿es necesario reglamentar la ESI para este nivel? Si es así, ¿qué características específicas debería adquirir?, ¿cómo incorporar contenido de ESI específico y pertinente para la formación en las diversas profesiones? Por otro lado, ¿es posible «institucionalizar» la ESI sin obturar en ese mismo proceso su mirada integral y transversal?

Con más preguntas que respuestas abrazamos la posibilidad de seguir pensando en clave de ESI, abonando a la construcción de políticas institucionales que contemplen la perspectiva de género, que reconozcan y promuevan una valorización y redistribución del cuidado y que aporten a procesos de formación profesional enmarcados en la construcción y ejercicio de derechos.

Referencias bibliográficas

Fernández, A. M. (2021) *Psicoanálisis. De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Editorial Paidós.

Ley 24521 - Ley de Educación Superior (1995). Ministerio de Justicia de la Nación. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Ley 26150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, (69). https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/

Martínez, L. A. (2019). La autonomía de las Universidades Nacionales en el Sistema Constitucional argentino. Análisis de las competencias y la jerarquía de las normas en materia de educación superior. *Derechos en Acción*, *12*(12). https://doi.org/10.24215/25251678e309.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Resolución del CFE N° 340/18. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Ulloa, F. (2005, del 5 al 8 de abril). Sociedad y crueldad [conferencia]. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*, Huerta Grande, Córdoba. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf

Notas

1 Fernández, A. M. (2021) *Psicoanálisis. De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Editorial Paidós, p. 507.

2 La autonomía universitaria fue conquistada en la Reforma del 18 y consagrada en nuestra Constitución Nacional a partir de 1994 (art. 75, inc. 19). El principio de autonomía refiere a la atribución de las universidades para dictar sus propias normas y gobierno.

3 La pregunta se formuló exclusivamente a los fines de incluir las apreciaciones de quienes trabajan en el PIPG dentro de este capítulo. Estos aportes fueron realizados en febrero de 2023. Actualmente, el PIPG continúa impulsando las líneas de acción a las que hizo referencia cada integrante.

4 Rosa "Katty" Bartoli es profesora de Cs. Sociales e integra el equipo del Programa Integral de Políticas de Género.

5 Ulloa, F. (2005, del 5 al 8 de abril). Sociedad y crueldad [conferencia]. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*, Huerta Grande, Córdoba. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf

6 *Ibid*., p.2.

7 Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, (69). https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/

8 Es abogada, Mg. en Derechos Humanos y Políticas Sociales, Dra. en Ciencias Sociales, e integra el equipo de trabajo del Programa Integral de Políticas de Género.

9 Ver Adhesión de la UNMdP a la Ley 27.499, Resolución de Rectorado N°1159/2019, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=30205

10 Ver Proyecto de Transversalización de la Perspectiva de Género en las currículas de la UNMdP, Ordenanzas de Consejo Superior N°1700/21 y anexo N°1796/21, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=49237 y http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=50341.

11 Ver Resolución de Rectorado N° 3607/2020 y Resolución de Rectorado N° 975/2022 en: http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=41636 y http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=60541

12 Ver Proyecto de adecuación a la Ley Nacional Nº 26743, Resolución de Rectorado N°589/2022, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=57807

13 Ver Creación de la Sala de Lactancia de la UNMdP, Resolución de Rectorado N° 5077/2021, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=51927

14 Ver Consejería en Cuidados y Salud Sexual, Resolución de Rectorado N° 5184/2021, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=52792

15 Puericultora, especialista en lactancia e integrante del equipo de trabajo del Programa Integral de Políticas de Género.

16 Consejería en Cuidados y Salud Sexual, Resolución de Rectorado N° 5184/2021, en http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=52792.

17 *Ibid.*

18 Es Lic. en Sociología e integra el equipo de trabajo del Programa Integral de Políticas de Género.

19 Espacio de reflexión grupal destinado a varones cis y trans que se diferencia de otras instancias de formación y sensibilización en tanto interpela la propia experiencia y promueve el involucramiento de los varones y masculinidades en la construcción del cambio institucional y social.

20 Ver Creación del Dispositivo Interpelando Masculinidades, Resolución de Rectorado N° 4780, en http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/49483.pdf

Carta abierta a les pares

¿Cómo pensamos y vivimos la formación en géneros y ESI desde la universidad pública conurbana?

Soledad Vázquez, Ana Cecilia Gaitán, Pilar Anastasía González, Matías Álvarez y Valeria Llobet

Escribimos esta carta porque sentimos la necesidad política, pedagógica y subjetiva de compartir nuestra experiencia como docentes que enseñamos y militamos la educación sexual integral desde las aulas de la universidad pública en el conurbano bonaerense.

Somos un grupo de docentes de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) que, desde un posicionamiento político y pedagógico feminista, respetuoso de los derechos legalmente consagrados y de las luchas y experiencias de participación popular que los cimientan, llevamos adelante dos espacios de formación en género y sexualidades. Se trata de una materia de grado, Introducción a los Debates de Género y Sexualidad, que se empezó a ofrecer en el 2016, y el Diploma en Formación en Educación Sexual Integral lanzado en 2019. Ambos impulsados desde el Programa de Estudios Sociales en Género Infancia y Juventud que integramos desde hace algo más de una década en la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Si bien la UNSAM desde sus inicios ofreció espacios de formación en temas de género y derechos humanos, estos solían ofertarse en posgrado. En el año 2013, a partir de un doble femicidio que golpeó a la universidad, dado que una de las víctimas era estudiante de grado, se creó el Programa Contra la Violencia de Género "Valeria Gioffre" (PCVG) que en el 2018 se transformaría en nuestra Dirección de Género y Diversidad Sexual. Con ello, las temáticas de género y sexualidad comenzaron a cobrar mayor visi-

bilidad en la universidad. Esto permitió la sanción por Resolución de Consejo Superior del Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación por razones de Género y/o Violencia de Género. En este marco, desde el Programa de Estudios Sociales en Género Infancia y Juventud y con apoyo del decanato de la Escuela de Humanidades, primera unidad académica en incorporar el protocolo, promovimos el desarrollo de un ciclo de diálogos en las distintas carreras alrededor de las desigualdades de género en los diferentes ámbitos disciplinares, tales como Educación, Historia, Literatura y Filosofía durante el año 2015. Como parte de dichas discusiones, y acorde al contexto político de ampliación de derechos sexuales y reproductivos, fue que el departamento de Educación de la Escuela de Humanidades de la UNSAM decidió incorporar a su oferta académica el seminario optativo Introducción a los Debates de Género y Sexualidad.

La llegada de les estudiantes al seminario con muchas inquietudes sobre temas nunca antes trabajados en sus formaciones en las licenciaturas y profesorados y sus preocupaciones y angustias respecto de cómo implementar la ESI en los espacios educativos en los que ya se desempeñaban como profesores u orientadores en los distintos niveles, evidenció la vacancia de espacios formativos y de reflexión en género y sexualidades —tanto a nivel universitario como no universitario— para docentes encargados y encargadas de aplicar la ley de educación sexual integral en las instituciones escolares y de educación superior. Expresiones y preocupaciones que encontramos en sintonía con las demandas por la implementación de ESI presentes en las luchas estudiantiles de los años subsiguientes.

Estas inquietudes y disconformidades reiteradas de les estudiantes del Seminario respecto a la falta de conocimientos en la temática y sus expectativas por saldar dicho déficit en la cursada de la materia, nos reafirmó en dos convicciones que teníamos como investigadores y docentes feministas en la universidad. Por un lado, la necesidad prioritaria de que espacios como el del Seminario se

constituyan como currícula obligatoria en sus formaciones de grado. Esto es fundamental porque las salidas laborales más elegidas de les estudiantes de la Escuela de Humanidades son la docencia en nivel medio y la formación de formadores, lo cual conlleva la necesaria aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral. Por el otro, la necesidad de que desde la Escuela de Humanidades también se ofertase un Diploma Universitario en ESI que brindará herramientas teórico-metodológicas para el trabajo en educación sexual desde una perspectiva integral, en distintos espacios institucionales con niñes y adolescentes. Si bien la primera convicción no es aún una realidad, tanto por los procesos formales de reforma de los planes de carrera como por los obstáculos que las instituciones presentan al cambio en general y al cambio en clave de igualdad de género en particular, sí pudimos avanzar en la segunda al calor de los debates públicos que sirvieron de resonancia social a estas demandas y permitieron crear zonas receptivas en la trama institucional. Aún así, aún sabiendo que hemos avanzado, instalado y cobijado demandas, necesitamos sostener preguntas que sirvan de lupa para analizar los lugares en los que trabajamos.

¿Cómo continuar pensando a la ESI como una temática de algún modo extranjera a la universidad? ¿Cómo continuar pensando a la universidad como un territorio en que la ESI es un objeto de estudio, pero no una herramienta? La ESI nos interpela como actores universitarios. Hemos visto múltiples veces cómo las dinámicas de género, las formas de pensar el placer, las relaciones sexoafectivas, las formas de sexualizarnos en escenarios que se suponen "asexuados", han implicado conflictos, violencias, exclusiones. En la primera edición del Seminario de grado une estudiante decidió que parte de su trabajo final consistiría en montarse en unos kilométricos tacones plateados y asistir así, a la última clase. La irrupción del disfrute, del desafío, de la visibilización de lo *queer* en el espacio universitario implicó la representación de esta ausencia que notábamos y que queremos problematizar con ustedes.

La visibilidad de un cuerpo deseante en un espacio que se suele neutralizar, asexuar, des-corporeizar, nos dejó numerosos interrogantes y nos permitió repensar los trabajos finales y las intervenciones en el tiempo-espacio del aula universitaria. Aula a las que atravesamos de activismos, de múltiples voces y diversas corporeidades. La invitación a personas que por sus trayectorias muchas veces no son consideradas como voces legítimas en la transmisión universitaria; el tratamiento de la clase como un espacio poroso, múltiplemente habitado por otros espacios y actores como talleres en centros juveniles y acciones de participación social y comunitaria; la ruptura de la lógica evaluatoria para incorporar formatos que tensionaran la dominancia academicista, se nos transformaron en estrategias de disputa para construir epistemologías feministas. Nos guio en esa exploración una pregunta por la enseñanza que es a la vez un objetivo político. ¿Cómo aportar al proyecto de que la universidad debe ser un espacio en el que la ESI no solo opere como un instrumento para pensar una práctica profesional posterior, sino sobre todo una lente de reflexividad y una herramienta para transformar las relaciones en las aulas universitarias?

Así es que la decisión de escribir esta carta sobre nuestra experiencia en estos dos espacios se relaciona con la siguiente convicción: si bien podría considerarse que los casi 20 años de la ESI y de su inclusión en el plexo normativo relacionado con los derechos sexuales, educativos y de niñes y jóvenes, es un lapso más que suficiente para su consolidación, cuando enfocamos en las universidades como territorios educativos esto no parece ser tan así.

Uno de los dilemas que se nos presenta como profesores y que queremos compartir reside en que la Ley de Educación Sexual Integral no tiene alcance formal en las universidades. La ley fue sancionada para intervenir directamente sobre los contenidos curriculares del sistema educativo obligatorio. En las universidades no contamos con lineamientos curriculares comunes dado que cada carrera tiene su plan de estudios, y no se trata de un espacio de ca-

rácter obligatorio. Esto hace que la transversalidad de la ESI sea al menos compleja de imaginar en las instituciones universitarias. Dicha transversalidad es una de las características más sobresalientes en cuanto al modo en el que se definió la implementación de la ley y se trata de una herramienta muy potente para el despliegue de la ESI en términos pedagógicos. Basada en el diálogo entre diferentes saberes, la transversalidad requiere un ejercicio de respeto por las tradiciones de los diferentes espacios disciplinares de nuestras currículas, toda vez que se despliega a partir de tramarlos considerando sus aspectos y dimensiones comunes. Se trata de un verdadero desafío que tensiona ciertos criterios clave del quehacer educativo-escolar moderno y occidental dado que este se define por la escisión y divorcio entre los diferentes conjuntos de conocimientos que lo conforman, manteniendo así un paradigma epistemológico de la ciencia y el saber fragmentario, que se condice con los dispositivos institucionales —por ejemplo, la disposición de los cuerpos en el aula— que disciplinan cuerpos, subjetividades y relaciones de poder. A su vez, la transversalidad conlleva el riesgo de licuar la ESI, si no mantiene la debida "vigilancia" en torno a nuestras prácticas de enseñanza y debates teóricos. Este desafío es un debate no resuelto en las instituciones educativas de todos los niveles, y adquiere una especial densidad cuando imaginamos su implementación en instituciones de nivel superior. La asexualización del espacio y el androcentrismo como obstáculo epistemológico hacen a los dispositivos universitarios que obstaculizan la reflexión sobre la ESI como herramienta de transformación de las relaciones de género en la educación superior.

Imaginando posibilidades, por ejemplo, al nivel de los contenidos, las universidades poseen infinidad de profesorados para los cuales la enseñanza de la ESI podría y debería ser obligatoria, así como se podría imaginar la intervención en contenidos de cursos de ingreso. Por otro lado, la ESI puede ser pensada como un instrumento que facilite las relaciones laborales y las dinámicas institucionales, tal como la propuesta de ley indica.

Esto nos permite esbozar una pregunta por ese silencio de la ESI en la universidad que quisiéramos aquí tensionar, cuestionar, e invitar a mirar críticamente desde experiencias situadas. ¿En qué radican los obstáculos para pensar la pertinencia de la ESI en el espacio universitario? En paralelo a ese silencio, en la realidad de las aulas universitarias se han multiplicado los espacios que trabajan con ESI y/o perspectiva de género en las universidades, ya sea desde el activismo estudiantil como desde los intersticios de la labor docente que crean micro-gestiones de estas políticas, tales como el Seminario y el Diploma del que formamos parte.

En estos espacios, la experiencia de pensar con les estudiantes, los materiales, las consignas, las limitaciones y posibilidades de cada instrucción, estuvo centralmente atravesada por la pregunta por lo que nos pasa, en tanto nuestra tarea como profesores de ESI no nos deja por fuera de las tramas que tejen las prácticas normativas cotidianamente. Desde ahí emergió para nosotres un criterio clave: la ESI no solo es un contenido que enseñamos como tal, sino que intentamos construir un modo de trabajo que política, epistemológica y metodológicamente apueste por la ESI como política educativa en todos sus aspectos en la universidad.

Ahora bien, ¿qué es exactamente la pregunta por lo que nos pasa?

La pregunta por lo que nos pasa es una de las puertas de entrada de la ESI para su abordaje y despliegue institucional y pedagógico; es una oportunidad para su enseñanza y un posible recorrido. Tiene que ver con explorar qué sentimos, pensamos y vivenciamos al abordar contenidos relacionados con la sexualidad y plantea la necesidad de compartirlo con nuestres compañeres en esta aventura de enseñar contenidos relacionados con la ESI. El propósito de esta reflexión personal y a la vez grupal, es lograr acuerdos que promuevan la ESI, teniendo como piso la efectivización de los derechos sexuales y (no) reproductivos.

¿Por qué es necesario abrir la posibilidad de la pregunta por lo que nos pasa en relación a la enseñanza de la ESI en la universidad? Porque, básicamente, todes somos seres sexuades. Esto es, porque la sexualidad y lo que entendemos por ella, es parte de nuestras vidas. Así, tenemos ideas alrededor de la sexualidad y de las emociones, prácticas y construcción de vínculos que comporta, que han sido forjadas a partir de nuestras experiencias biográficas e institucionales de tipo familiar, escolar, laboral y/o con nuestres seres querides. Estas ideas, a su vez, se relacionan más o menos armoniosamente —esto es, también pueden resultar contradictorias— con nuestras prácticas, con los sentidos que construimos en torno a ellas y con un conjunto de valores que nos permiten evaluarlas. En este marco, habilitar la pregunta por lo que nos pasa en torno al abordaje pedagógico de las sexualidades implica visualizar y desnaturalizar experiencias para que no se transformen en obstáculos para la ESI, sino que, por el contrario, la potencien. En este sentido, queremos cuestionar la idea de "hacer un trabajo objetivo" o "neutral". La enseñanza involucra nuestras subjetividades, expectativas y deseos; se despliega estableciendo vínculos con otres, y es, en sí misma, un acto político que implica conflicto. Sin conflicto, no hay proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, repensar el espacio universitario desde las herramientas y las perspectivas de la ESI supone atravesarnos desde preguntas que nos interpelan tanto pedagógica como subjetivamente y atravesar a la universidad como espacio de enseñanza-aprendizaje, espacio de relaciones interpersonales y sociales, y espacio laboral. La ESI y las reflexiones alrededor de las relaciones de género y las sexualidades son así una herramienta para hacernos lugar, para apoyarnos en el estar juntes. ¿Cuántas veces han sido los espacios más chiquitos, menos formales, más íntimos y pausados, los que nos han salvado, nos han tendido una mano o una mirada más amable sobre nosotres mismes y eso nos permitió seguir o cambiar?

"Es más que solo un seminario"; "Es un espacio de aprendizaje, un espacio seguro", reflexionan les estudiantes al finalizar cada cursada. Destacan —así como nosotres— la construcción de un espacio interdisciplinario y abierto de debate e intercambio, de reflexión tanto personal como profesional que excede el marco de una clase: "Abracé el espacio de otra forma, no es usual que pase seguir pensando ´por fuera´ de la clase".

Creemos que la ESI, tramándose como herramienta y como espacio-tiempo en la universidad abre puertas, hace a la universidad un espacio más democráctico, que aloja e incluye. Necesitamos que las normas se modifiquen y los programas se actualicen, pero, sobre tod,o necesitamos que esa densa trama que es la universidad, se repiense desde una ESI feminista.

Al inicio de la carta nos definimos como activistas de la ESI, como feministas. Decirnos feministas es pararnos sobre los hombros de tantes que estuvieron antes, que se empeñaron en descifrar nuestro sufrimiento singular como un padecimiento vinculado con la injusticia derivada de los privilegios patriarcales. Es asumir que conocemos para transformar. Es mirar y mirarnos entendiendo que la específica encrucijada en la que cada une se encuentra, condensa desigualdades e injusticias del presente y del pasado y eso nos marca el cuerpo. Es estar. Acá estamos.

Últimos trazos

Intentaremos delinear los últimos trazos de esta cartografía de lo posible. Siguiendo a Deleuze y Guattari,[1] el pensamiento rizomático rompe con la lógica dicotómica y binaria propia de la modernidad. Uno de los principios del rizoma es hacer mapas, cartografías. El mapa es "abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones".[2] Sostienen que puede ser roto, alterado, iniciado por un individuo, un grupo o un movimiento social. Un mapa es un asunto de *performance*. Buscamos en este apartado recuperar los brotes, puntos de fuga y filamentos que se conectan entre sí y pueden generar usos extraños e impensados.

Nombrar el mundo desde la ESI invita, cual paleta de pinturas, a describir el arcoíris. Los escritos muestran ese universo de categorías y significados que inquieta, provoca y convoca a la polifonía. Lejos de ser un problema, lo asumimos como parte de la tarea feminista: la resistencia a las etiquetas, a un único modo de nombrar, muestran el derrame y las fugas que no pueden ponerse en palabras. Al menos, por ahora.

Lo rizomático de esta publicación es la pregunta, que aparece como materialización de la convicción de que el movimiento es constante. Lejos del relativismo, nos posicionamos en la inquieta arena de la reflexividad permanente, de la pregunta que incomoda y de la necesaria tarea de no dar nada por sentado, definitivo, ni siquiera lo que hoy nos parece representativo, indicativo, que "nos cierra". Quienes trabajamos y militamos en la ESI sentimos

el ritmo y el movimiento permanente en lo que hacemos, en los desarrollos teóricos que disponemos y las praxis que gestamos colectivamente.

La ESI en la universidad pública argentina está en plena construcción. Con experiencias disímiles, tránsitos sostenidos en el tiempo o coyunturales, con la Ley 26150 como reguladora o reclamando la necesidad de tener una normativa específica para la universidad. En los distintos escritos se reiteran normativas, posicionamientos, categorías teóricas y hasta propuestas, a modo de mojones que permiten trazar las líneas de nuestro mapa y sus puntos de encuentro. En todos los casos, denota un trabajo institucional sostenido por la militancia que le pone el/los cuerpos en todas las dimensiones: desde la convicción, la pasión, hasta el tiempo no remunerado.

Los distintos escritos muestran con firmeza que todo esto tiene que ser leído políticamente. Invitan a recuperar las historias —nunca lineales— de los espacios de formación: muchas instituciones fuimos viviendo las mutaciones de cátedras optativas, electivas, proyectos que se entraman y gestan con y desde las necesidades, las agendas sociales, las conquistas y las deudas. También se recupera el entramado entre estas experiencias y las decisiones políticas institucionales.

La ESI en la universidad es una invitación a la necesaria revisión de los paradigmas institucionales, pedagógicos y didácticos que hacemos jugar en cada clase que planificamos. Casi todos los escritos de esta compilación, abordándolo desde distintas dimensiones, reconocen estos movimientos, sismos, en algún caso, que no siempre salen como imaginamos y muchas veces, son cuestionados. En estos movimientos que anuncian revoluciones, encontramos que la corporalidad se puso en el centro de la escena pedagógica universitaria, como acontecimiento que irrumpe desde la palabra, el reconocimiento, los interrogantes, dejándonos desnudxs de certezas para entrar al aula desde la necesaria provocación para que el eros tenga lugar en el desborde.

El contexto de producción de este mapa puede pensarse como una espiral entre lo personal, lo político y lo epistemológico. Nuestro objetivo es visibilizar algunos trazos de la trama dibujada por la ESI en nuestras instituciones, sabiendo (y esperando) que esta cartografía nunca será acabada.

Notas

1 Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Rizoma y otros textos*. Editora Nacional Madrid, p. 16.

2 Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Rizoma y otros textos*. Editora Nacional Madrid, p. 18.

Sobre las compiladoras

Lara Arce Ower: Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinadora del Programa Integral de Políticas de Género, dependiente de la Secretaría de Asuntos Laborales de la Universidad Nacional de Mar del Plata desde el año 2022. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el seminario "La perspectiva de género en las prácticas de la Psicología" durante 2023 y 2024. Extensionista en el Proyecto de Extensión "Multiplicando caminos, promoción de derechos y prevención de violencias en las infancias" radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Florencia Giménez: Licenciada en Trabajo Social, Residente en salud del Programa de Residencias Interdisciplinarias en el Primer Nivel de Atención dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, con sede en el Centro de Atención Primaria de la Salud "Libertad". Coordinadora del Programa Integral de Políticas de Género de la Secretaría de Asuntos Laborales de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante los años 2022 y2023. Docente adscripta de la asignatura Taller de Práctica – Introducción de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Extensión Crítica Feminista.

Fernanda Pagura: Dra. en Educación en Ciencias. Profesora en Ciencias de la Educación. Feminista en las calles y en las aulas. Especialista en Metodología de la Investigación. Profesora asociada en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Especializada en estudios de género, sexualidad y educación. Coordinó el Programa Género, Sociedad y Universidad, Secretaría de Extensión UNL (2007-2011). Integrante del equipo a cargo del programa De ESI se Habla del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2008-2019).

Sobre las autoras y los autores (por orden de aparición)

Ariel Aybar: Lic. en Psicología. Docente en la Facultad de Psicología. Docente supervisor del Programa de Prácticas Pre-profesionales. Contexto Social-Comunitario. Integrante del equipo docente del seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos. Investigador en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en los proyectos "La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba" y "Representaciones y prácticas en torno a la violencia de género" (Área Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades Actualmente es docente tutor en la Diplomatura en ESI, Géneros y sexualidades de dicha facultad.

Guadalupe Molina: Lic. y Prof. en Letras. Es docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora titular de la cátedra Antropología Social y Educación e integrante del equipo docente del Seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos. Dirige el proyecto de investigación "La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba" e integra el proyecto "Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles" del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Actualmente coordina la Diplomatura en ESI, Géneros y sexualidades de la FFyH.

Eduardo Mattio: es docente en la Escuela de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador en el Área FemGeS del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, de dicha universidad. Forma parte del equipo docente del seminario Géneros, Sexualidades y Espacios educativos, Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Es docente en la Diplomatura Universitaria en Educación Sexual Integral, Géneros y Sexualidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Marina Tomasini: licenciada y doctora en Psicología. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IDH-CONICET). Investigadora en el Área Feminismos, Género y Sexualidades, María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dirige el proyecto "Afectividad y prácticas de educación sexual". Es profesora titular del seminario Sujeto e Identidad en el Audiovisual, en la Facultad de Artes, e integrante del equipo docente del Seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos (UNC). Es docente en la Diplomatura Universitaria en ESI, Géneros y Sexualidades de la FFyH, UNC.

Florencia Rovetto: nació en Rosario en 1974, ciudad donde cursó gran parte del sistema educativo y alcanzó el grado universitario de Comunicadora Social en 1997. En ese trayecto militó en el movimiento estudiantil resistiendo los embates menemistas sobre la educación. En 2000 se trasladó a Barcelona donde cursó sus estudios de posgrado y se dejó atravesar por la teoría y la política feminista. Regresó a Rosario en 2008 para ingresar como investigadora a CONICET en el Área de Ciencias Sociales. Construyó equipos de investigación y gestión institucional en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional

de Rosario. Actualmente es secretaria del Área de Género y Sexualidades de dicha universidad.

Florencia Catelani: nació en 1990 en la ciudad de Pergamino. Es psicóloga por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En 2009 comenzó su recorrido de militancia en el movimiento estudiantil y, un año más tarde, en el feminismo, después de su primer Encuentro Nacional de Mujeres en Paraná. Coordina el dispositivo comunitario Casa de la Mujer y la Diversidad-MTE en un barrio popular rosarino. Forma parte del equipo de gestión del Área de Género y Sexualidades de la UNR, coordinando el programa Cuerpos, Sujetxs y Territorios, y la Diplomatura en Género y Participación Comunitaria, entre otros proyectos y propuestas político-educativas. Desde estas trincheras empuja cada día para construir una universidad feminista, popular y diversa.

Sofía Gorini: nació en 1997 en la ciudad de Rosario. En el año 2020 se graduó del Profesorado en Comunicación Educativa y actualmente se encuentra terminando la Licenciatura en Comunicación Social. Comprometida con la lucha de los feminismos y las diversidades sexuales, involucrada en diversos proyectos institucionales presentados como consejera directiva de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales en vínculo con la Secretaría de Género y Sexualidades. A partir de la creación del Área de Género y Sexualidades de la Universidad Nacional de Rosario en 2019, comenzó a trabajar en el programa Cuerpos, Sujetxs y Territorios y a construir el proyecto de extensión "Nosotres Contamos" y su página web nosotrescontamos.unr.edu.ar

Joaquín Aira: nació en 1994 en Piamonte, un pueblo del interior de la provincia de Santa Fe. Cursó sus estudios superiores en la Universidad Nacional de Rosario. Durante este periodo se encontró con la lucha feminista y de las disidencias sexuales. En 2017

comenzó una militancia intensa dentro de los feminismos en una línea popular y disidente. Se desenvuelve en diferentes frentes de lucha y reivindicaciones trans-feministas por la educación sexual integral, los derechos de las disidencias sexuales y el trabajo en masculinidades. Integra diferentes grupos, como la Coordinadora Orgullo Rosario y Desarmarnos - Masculinidades en cuestión. Está militancia le llevó a ser parte del Área de Género y Sexualidades de la UNR a partir del 2020.

Luisina María Logiodice: Magister en Género, Sociedad y Política (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales); licenciada en Administración por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y feminista. Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente de Metodología de la Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, y de materias optativas, de extensión y extracurriculares sobre género y trabajo. Especialista en estudios de género en la economía, epistemología feminista y en el abordaje del trabajo de cuidado. Me convoca y entusiasma todo trabajo colectivo que se trama desde la pedagogía y praxis feminista, es allí donde encuentro el mayor sentido y goce por el trabajo académico.

María Valentina Locher: doctora en Economía Rural y magister en Desarrollo de Territorios Rurales, ambas por la Université Toulouse II - Jean Jaurés. Licenciada en Economía por la Universidad Nacional del Litoral. Investigadora asistente de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (UNER/CONICET), profesora adjunta de Economía Agropecuaria y Agroalimentaria y del Seminario Final de Tesina (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Entre Ríos) y jefa de trabajos prácticos de Economía Laboral y Seminario Final de Tesina (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Feminista y socialista, me moviliza reflexionar y comprender cómo desde el trabajo científico y académico se puede contribuir a construir un mundo más justo e igualitario.

Ana Paez: Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Maestranda en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada, por la Universidad Nacional de Río Cuarto. También es Maestranda en Escenarios Digitales en la Asociación de Universidades del Sur Andino. Trabaja en el Ministerio de Educación donde es Jefa del área de Educación Virtual y Mediadas por Tecnologías y en la Universidad Nacional de La Pampa donde ejerce como docente de Niveles de Inglés e Inglés Técnico. En el tiempo libre, sale a caminar y aprende muchas cosas nuevas.

Alejandra Érica Montaña: trabajadora social, feminista. Me dedico a la aplicación de la educación sexual integral desde el siglo pasado. Como docente en diversas cátedras en el nivel universitario, impulso la construcción de saberes colectivos, creativos, que podamos compartir con afecto. Integro el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Géneros de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Defiendo el derecho a decidir sobre el propio cuerpo. Soy abuela de Camilo, Jacinto, Martina e Isabella. Me gusta bucear y senderear por las montañas.

Natalia Voragini Weth: licenciada en Trabajo Social. Especialista en Derechos Humanos. Doctoranda en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coautora del libro *Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Desarrollo Sostenible. Experiencias y recursos didácticos para Educación Inicial, Educación Primaria y Ciencias de la Educación*. Participante de grupos y organizaciones feministas y movimientos sociales. Docente en niveles primario, secundario, terciario y universitario, como docente auxiliar del seminario de Derechos Humanos y en el seminario de Educación Sexual Integral, en las Facultades de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, donde participa de

proyectos de investigación y en la dirección de trabajos de tesis en las licenciaturas de Trabajo Social y de Ciencias de la Educación.

Maica Irene Trevisi: feminista, docente desde casi 30 años en la universidad y en escuelas secundarias. Especialista en Sexología Educativa (Federación Sexológica Argentina). Bioquímica, profesora y especialista en docencia universitaria. Diplomada en "Género desde la perspectiva de Derechos Humanos", "Derechos Humanos y Diversidad Sexual" y "Educación Sexual Integral". Actualmente dicta la materia "La Salud en Clave de Género" (Universidad Nacional del Litoral). Integrante del Equipo de Formación en Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Mamadre, hija, hermana, amiga, amante y compañera feliz. Profundamente enamorada del trabajo docente como el primer día...

Alicia Genolet: trabajadora social y militante feminista. Se ha desempeñado como docente, investigadora, extensionista y vicedecana en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ha dirigido equipos de investigación en temáticas de género, políticas públicas, campo profesional del Trabajo Social y maternidades adolescentes. Integra el Instituto de Estudios Sociales en la línea Feminismos, sexualidades y estudios de género. Codirige a becaries de doctorado de CONICET desde el año 2019 hasta la actualidad. Participa en acciones del campo feminista en las ciudades de Paraná y Santa Fe.

Martina Kaplan: licenciada en Sociología. Becaria doctoral del CONICET. Integra el Instituto de Estudios Sociales en la línea Feminismos, sexualidades y estudios de género. Ha participado de distintas experiencias de educación popular y educación sexual integral en escuelas secundarias y de adultxs de la Ciudad de Buenos Aires y de Paraná (Entre Ríos). Ha trabajado en el Programa

de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) y militado activamente en espacios de defensa de la educación sexual integral que incluyeron experiencias de formación de formadores. Extensionista de la Universidad de Entre Ríos.

Renata Kiefer: licenciada en Ciencia Política con orientación en análisis político regional y latinoamericano. Es becaria doctoral de CONICET, en el Instituto de Estudios Sociales de Paraná en la Línea Feminismos, sexualidades y estudios de género. Actualmente se encuentra investigando la construcción de poder y la política feminista en los encuentros plurinacionales de mujeres, lesbianas, travestis, transexuales y no binaries. Participa en tareas de docencia y proyectos de investigación y de extensión en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Sofía Ardusso: Es militante feminista nacida en Mar del Plata en 1988. Inició sus estudios de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata en donde tuvo una activa participación en la militancia estudiantil desde sus comienzos siendo Presidenta del Centro de Estudiantes de su Facultad en dos oportunidades y Vicepresidenta de la Federación Universitaria Marplatense durante un periodo. Allí se recibió de licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social y actualmente es maestranda en Políticas Públicas y Feminismos de la Universidad Nacional de José C. Paz. Desde el año 2018 es la representante de la Universidad Nacional de Mar del Plata ante la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias del Consejo Interuniversitario Nacional. Se desempeña como docente en las carreras de licenciatura en Trabajo Social y licenciatura en Enfermería y en la actualidad es la Secretaria de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMdP.

Ludmila Azcue: nació en 1991 en Mar del Plata, se graduó como abogada en 2014 y luego se especializó en derecho penal. Mientras llevó adelante diferentes becas de investigación, dio sus primeros pasos en la docencia universitaria y participó de proyectos de extensión en contexto de encierro del Programa de Género y Acción Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Comenzó sus primeras experiencias en gestión universitaria como integrante del Programa Integral de Políticas de Género de la Universidad mencionada. Actualmente se desempeña como Secretaria de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, intentando junto a sus compañeras avanzar en la consolidación de políticas para la curricularización de la extensión y la transversalización de la perspectiva transfeminista.

Yanina Cobos: nació en Necochea en 1982. A los 18 años se trasladó a Mar del Plata para estudiar en la Facultad de Psicología, donde dio sus primeros pasos como extensionista, vinculada al tema de la soberanía alimentaria y la perspectiva de género. Comenzó a militar en el movimiento estudiantil, convocada por las movilizaciones en defensa de la educación pública durante la crisis del 2001. Este contexto la llevó a involucrarse con el protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales. Es militante feminista desde entonces. Se graduó de licenciada en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Quilmes. Coordinó el Programa de Género y Acción Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente es Subsecretaria de Extensión de dicha Facultad.

Yamila Figueroa: licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Es diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad Nacional de San Martín. Integra el Programa Académico de Género y Políticas Públicas de

UNPAZ. Cuenta con beca doctoral para la realización del doctorado en Estudios de Género en la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla sus estudios en las áreas temáticas de economía popular, trabajo y políticas públicas.

Casandra Hojman: licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Política Social, Trabajo y Bienestar, por la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctoranda en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas, Universitat Rovira i Virgili. Becaria Fundación Carolina. Integra el Programa Académico de Género y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de José C. Paz.

María Paula Spina: mamá de Martina, de Carbón y Cukita, y muy amiguera. Abogada feminista, especialista en violencias contra las mujeres, doctoranda en Derecho y maestranda en la Maestría en Criminología. Directora del Observatorio de Violencia de Género de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Programa de Género de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Docente de Derecho Civil V en la carrera de Abogacía, del seminario Feminismos y Trabajo Social y de la Cátedra Electiva de Aborto de la UNL en la Facultad de Jurídicas y Ciencias Sociales (UNL). Amante del aire libre, en permanente búsquedas holísticas y aficionada a la literatura.

Pamela Weiss: licenciada en Ciencia Política. Feminista, universitaria. Coordinadora del Programa de Género, Sociedad y Universidad de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Representante titular de la UNL ante la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias del Consejo Interuniversitario Nacional. Excoordinadora de las sedes de la UNL en materia de educación virtual del Centro de Educación y Tecnologías (2017-2021), UNL. Maestranda de la Maestría en Género, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Soledad Vázquez: feminista, socióloga y profesora de Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Su tesis doctoral está en proceso de evaluación. Es docente de ESI en institutos de formación docente de CABA, en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Diploma en Educación Sexual Integral y Seminario ESI) y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Integra el Programa de Estudios Sociales en Género Infancia y Juventud de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Ana Cecilia Gaitán es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta de CONICET con sede de trabajo en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martin (UNSAM). En dicha universidad coordina el Programa de Estudios Sociales en Género Infancia y Juventud y es docente de la materia Introducción a los debates de género y sexualidad de las carreras de Educación. Investiga sobre políticas para jóvenes, participación, género, violencias y feminismos.

Pilar Anastasía González es doctora en Estudios de Género por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad, y docente de posgrado en múltiples universidades nacionales y regionales. Es Coordinadora Académica del Programa de Estudios Interdisciplinarios de Género del Centro de Estudios Avanzados (FCS, UNC), e integrante del Programa en Estudios en Género, Infancia y Juventud (UNSAM). Investiga sobre la ciudadanía sexual de la infancia, específicamente discursos, prácticas y políticas relativas a la violencia sexual hacia niñeces. Actualmente se encuentra explorando conceptualmente la intersección entre neoliberalismo, sexualidad y edad.

Matías Álvarez: activista marica feminista, trabajador social y especialista en Memorias Colectivas, Derechos Humanos y Resistencias (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Es docente de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires e integrante del Grupo de Estudios en Ciencia, Sociedad y Cultura de la misma unidad académica. Se desempeña como formador y capacitador en educación sexual integral.

Valeria Llobet: doctora de la Universidad de Buenos Aires con mención en Psicología, y posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora de CONICET con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas. Directora del Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la Escuela de Humanidades de Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), donde es profesora asociada regular en las materias Introducción a los Debates de Género y Sexualidad y Estudios Sociales de Infancia y Juventud. Coordina el Diploma en Educación Sexual Integral de UNSAM.

EUDEM
Editorial de la Universidad
Nacional de Mar del Plata

ISBN 978-631-6662-25-5