

CAPÍTULO 2

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

Viviana I. Seoane

Introducción

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

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

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

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

Sobre epistemologías y críticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre feminismo y pedagogía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Soporte audiovisual

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