

Ley Micaela

en el sistema
universitario
nacional

PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA LA FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN
EN GÉNERO Y SEXUALIDADES

CUADERNILLO
DE CAPACITACIÓN

RUGE

Red Interunivesitaria
por la Igualdad de Género
y contra las Violencias

Ley Micaela

en el sistema universitario nacional

“Los grandes cambios suceden si hacemos bien (lo mucho o poco) que nos toca según nuestras responsabilidades e influimos en el pequeño grupo de personas con las que nos relacionamos. Si muchos hacemos esto, tendremos una sociedad mejor y más inclusiva.” Micaela García

La Ley nº 27.499, conocida como “Ley Micaela”, establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en los tres poderes del Estado.

Su denominación es en homenaje a Micaela García, una joven entrerriana que fue víctima de femicidio en 2017. Desde la sanción de esta ley, Micaela es el nombre de la apuesta política e institucional para incorporar una mirada sensible al género y las sexualidades, favoreciendo la prevención, la sanción y la erradicación de las violencias machistas, y promoviendo relaciones de igualdad en la diversidad.

La Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) es el fruto del avance de los activismos universitarios feministas para la institucionalización y jerarquización de las políticas de género en las instituciones públicas de educación superior. En 2018, se incorpora como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con la misión de colaborar en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades y violencias basadas en género en todo el sistema universitario.

Este cuadernillo, elaborado en el marco de la articulación entre RUGE-CIN y la Iniciativa Spotlight a través de ONU Mujeres, tiene por objetivo contribuir a promover y multiplicar estas capacitaciones a partir de la construcción de una propuesta pedagógica de sensibilización y formación en género y sexualidades para las instituciones universitarias públicas.

Prólogo—4

LA LEY MICAELA: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
por Néstor “Yuyo” García

Introducción—12

- 1 Una propuesta pedagógica para la sensibilización
y formación en igualdad de género y contra las violencias—16
SOBRE LA DINÁMICA DEL TALLER—19
RECOMENDACIONES PARA TENER EN CUENTA AL ASUMIR
EL ROL DE COORDINACIÓN—30

- 2 Sexo, género y sexualidades—36
APUNTES METODOLÓGICOS—36
ELEMENTOS CONCEPTUALES—44
ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA—49

- 3 Violencias machistas en la universidad: empecemos por “casa”—53
APUNTES METODOLÓGICOS—54
ELEMENTOS CONCEPTUALES: TIPOS Y MODALIDADES
DE LAS VIOLENCIAS—59
SURGIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS PROTOCOLOS
EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO—65
PRINCIPIOS RECTORES PARA EL ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS
MACHISTAS—67
DESAFÍOS ACTUALES—68
ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA—70

- 4 Políticas de género y despatriarcalización en el sistema
universitario—79
APUNTES METODOLÓGICOS—79
ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA—92

- 5 Transversalización de la perspectiva de género en las políticas
universitarias—96
APUNTES METODOLÓGICOS—96
ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA—111

MATERIAL GRÁFICO PARA LA COORDINACIÓN DEL TALLER—115

Prólogo

Néstor “Yuyo” García, papá de Micaela García

LA LEY MICAELA: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuando aparecen oportunidades como esta, recuerdo con una sonrisa algunos enojos de Mica porque la llamaban “la hija de Yuyo” al participar en algunos ámbitos de Concepción del Uruguay, ciudad donde nació y donde militó políticamente con todas sus fuerzas. Una vez me dijo: “Un día te van a reconocer como el papá de Micaela”, y tuvo muchísima razón. Hoy escribo como papá de mi amada hija La Negra García.

Micaela vivía intensamente su vida universitaria y su militancia política, social y feminista. Era alegre, inteligente, de risa amplia, coherente en sus valores y persistente en sus sueños. Por eso la recordamos en la forma en la que eligió vivir cada día y embellecer el mundo que la rodeaba, y no en la forma en la que decidieron quitarle la vida.

Desde su violación y femicidio, ocurrido en la ciudad de Gualeguay en la madrugada del 1º de abril de 2017, junto con Andrea Lescano (su mamá y mi compañera de vida), su abuela, su tía, sus compañeras de militancia y nuevas personas que se han convertido en nuestras voluntarias o voluntarios, nos hemos propuesto trabajar incansablemente por esa sociedad con la que Micaela soñó y en la cual comprometió sus jóvenes 21 años. Así nació la Fundación Micaela García “La Negra”, desde la que intentamos continuar su enorme legado.

En diciembre de 2018 fue sancionada la Ley 27.499, Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para Todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado, que establece la capacitación

obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para quienes se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Desde allí hemos emprendido una desafiante tarea, luchando por su real y efectiva aplicación nacional y por promover la adhesión de cada una de las provincias y municipios de nuestro país, como así también en otras instituciones, asociaciones gremiales y universidades.

La Ley 27.499 lleva el nombre de Micaela en homenaje a ella y como reconocimiento a la responsabilidad del Estado en su femicidio. Ella fue secuestrada, violada y asesinada por Sebastián Wagner, un condenado por dos violaciones que se encontraba gozando de libertad condicional a pesar de una importante cantidad de informes técnicos que le recomendaban al juez Carlos Rossi no otorgarle dicho beneficio. Asimismo, menos de veinticuatro horas antes del hecho, el padre de una menor fue a denunciar a Wagner (quien hoy cumple cadena perpetua por el caso de Micaela) por intentar abusar de su hija, pero el agente que lo recibió en la comisaría no le tomó la denuncia.

Este caso, nuestro caso, no es una excepción. Por eso creemos, difundimos, defendemos y militamos la Ley Micaela, porque la capacitación obligatoria en perspectiva de género para las y los agentes del Estado redundará en intervenciones más efectivas, rápidas, comprometidas y eficientes, y reducirá los márgenes de error que se traducen en la continuación de todo tipo de violencias hacia las mujeres.

Su sanción es un gran paso, pero su aplicación es una oportunidad que nos invita a que la temática de género y de violencia contra las mujeres sea tratada con la debida responsabilidad para cambiar la cruda realidad imperante en la actualidad. Luchar contra las violencias y revertir situaciones de desigualdad implica y

necesita del compromiso de todos los actores de la vida pública de nuestro país.

En su primera sesión del año 2019, el Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos adhirió a la ley y otras casas de altos estudios lo han hecho paulatinamente hasta que, finalmente, ha sido el propio Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el que ha decidido (por unanimidad) adherir a la Ley Micaela, lo que hizo que alcanzara a todas las universidades públicas del país que lo integran.

De esta manera, la capacitación se suma a las demás acciones que desde el sistema universitario público se han impulsado con el fin de contribuir a la temática, especialmente con la instrumentación de protocolos de actuación frente a casos de violencia de género que han permitido visibilizar lo que antes estaba oculto y brindar herramientas concretas de intervención a los equipos para acompañar a las víctimas.

Ahora bien, porque es la forma más cruda en la que se expresa la violencia de género o porque hoy es políticamente incorrecto decir lo contrario (gracias al inmenso trabajo de concientización que ha hecho el movimiento feminista), todos y todas vamos a convenir en que rechazamos que una mujer sea golpeada, abusada o asesinada. Sin embargo, otras violencias y discriminaciones más sutiles se desarrollan permanentemente delante de nosotros sin que reaccionemos frente a ellas.

En el sistema universitario nacional, convivimos permanentemente con violencias simbólicas y laborales hacia las mujeres que parecen estar naturalizadas. Si bien a lo largo del siglo **XX** se consolidó de manera paulatina la participación de las mujeres en el ámbito universitario, y en la actualidad alcanzan casi el 60% de la población estudiantil, hay inequidades y acciones discriminatorias que aún hoy se manifiestan.

En el ámbito de la investigación científica, la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología muestra datos contundentes de 2013 sobre la participación de las mujeres científicas: el 57% de la categoría asistente en investigación son mujeres, pero en la categoría superior, la más alta, sólo el 37%. A mayor jerarquía, menor participación de las mujeres. También en el informe sobre la situación de género en los grupos I+D en TIC, publicado en 2014, se advierte sobre la segregación horizontal en la composición de los equipos, donde las mujeres representan el 30% del total.¹ Este resultado pone de manifiesto una masculinización de los recursos que desarrollan actividades de investigación en el sector TIC.

Gabriela Mollo Brisco y María Sol Moguiliansky en "Mujeres directivas en Universidades Nacionales Argentinas",² tomando datos de la SPU de 2011 señalan que, del total de docentes universitarios, el 48,27% son mujeres, pero sólo el 38% de ellas ocupan el cargo de titular, el 45% el de adjunta, el 52% el de jefa de trabajos prácticos y el 54% el de ayudante de primera.

Según el último informe SPU, esta distribución tuvo leves variaciones para el año 2018. Sin embargo, la tendencia se repite si observamos los resultados que cruzan las variables de categoría docente con dedicación horaria: los varones poseen el 55,1% de los cargos titulares con dedicación exclusiva, el 55,4% con dedicación parcial o semiexclusiva y el 61,7% de los cargos titulares

-
- 1 Para más información, consultar el estudio y análisis de la información elaborado por la Dirección Nacional de Información Científica dependiente de la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina. [Disponible en este enlace](#).
 - 2 Moguiliansky, M. S. y Mollo Brisco, G. F. (2015): "Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas", *Ciencias Administrativas*, n° 5. [Disponible en este enlace](#).

con dedicación simple. En el otro extremo, el registro de cargos de ayudante de primera refleja que las mujeres representan el 56,4% con dedicación exclusiva, el 56,3% con dedicación semiexclusiva y el 53,1% con dedicación simple. Aquí también, a mayor jerarquía en la escala docente menor participación de las mujeres.

En relación con el sistema de gobierno universitario, y teniendo en cuenta las sesenta y seis instituciones universitarias públicas que integran el CIN, en el presente se contabilizan ocho rectoras y cincuenta y ocho rectores. Es decir que, en el CIN, las autoridades mujeres representan tan sólo el 12%. Otra vez, a mayor jerarquía menor participación de las mujeres.

¿Cómo es posible que la población de mujeres estudiantes y docentes sea mayor en el ámbito universitario –y mejor su desempeño–,³ pero su presencia en los puestos de mejores salarios y de mayores responsabilidades políticas e institucionales sea significativamente menor?

Esto se explica con el concepto de “techo de cristal”, acuñado por el feminismo, el cual refiere a la limitación velada del ascenso laboral de las mujeres dentro de las organizaciones. Es “invisible” (de ahí la idea de cristal) porque no existen leyes o dispositivos sociales establecidos y oficiales que impongan esa limitación en forma explícita, pero, sin embargo, esto sucede y se naturaliza.

Ana García de Fanelli, autora de la sección de Argentina del informe *Educación superior en Iberoamérica*,⁴ analiza el sistema universitario por áreas de conocimiento y obtiene los resultados que siguen: el 71,5% de estudiantes de las carreras de las Ciencias de la Salud son mujeres; en Ciencias Humanas, el 71,1%; en

3 Según datos de la SPU, en 2015 el porcentaje de egresadas mujeres fue de 61,5%, tendencia que se repite año tras año.

4 Brunner, José (coord.): *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago de Chile, 2016. [Disponible en este enlace.](#)

Ciencias Básicas, el 61,7%; en Ciencias Sociales, el 57,8%, y en Ciencias Aplicadas tan sólo el 37%. ¿Por qué las mujeres argentinas no se vuelcan a las ciencias aplicadas? Sin duda, una construcción histórica, social y cultural ha vinculado sólo a los hombres con esas disciplinas. La pregunta, entonces, es qué podemos hacer para deconstruir estos sentidos comunes cargados de prejuicios.

El 17 de julio de 1980, nuestro país suscribió la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés), la cual tiene rango constitucional a partir de la reforma de nuestra carta magna en 1994.

En el artículo 5, la CEDAW establece que “los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres”.

Teniendo como premisa ese artículo, este programa de capacitación, que tiene el objetivo de formar en temas de género, violencia y derechos humanos a la comunidad universitaria, debería ser una oportunidad para que el Estado y el sistema público universitario puedan brindar soluciones en dos ejes bien diferenciados:

- 1 La respuesta que el Estado y las universidades públicas, como parte de él, deben brindar al conjunto de la sociedad.
- 2 La respuesta que el Estado y las universidades públicas deben dar hacia adentro del funcionamiento de la propia institución.

Respecto del primer eje, rápidamente se suele pensar que toda esa responsabilidad recae en una única área de la universidad, a menudo llamada “área de la mujer” o “de género”, o con algún nombre similar. Sin embargo, la Ley Micaela plantea una

capacitación generalizada de todas y todos los agentes del Estado y, en este caso en particular, de la totalidad de la comunidad del sistema universitario.

En respuesta a ese mismo eje, las universidades, además, deben incorporar la perspectiva de género en los planes de estudios de todas sus carreras de manera transversal a fin de generar un compromiso con los derechos plenos de las mujeres y de las identidades de género no binarias de quienes de ellas egresen.

En lo que respecta al segundo eje, las autoridades de cada universidad deben asumir un rol estratégico para que la capacitación contribuya a que los diferentes equipos de trabajo tengan un enfoque de género que permita identificar y eliminar las estructuras patriarcales que reproducen, por acción u omisión, la discriminación y la violencia institucional contra las mujeres en el ámbito laboral.

Capacitar en perspectiva de género a toda la comunidad universitaria, como propone la Ley Micaela, es imprescindible y urgente. Por supuesto no existen procesos perfectos y, por lo tanto, todo lo que iniciamos es mejorable y perfectible. Es por eso que resulta fundamental que todos y todas realicemos aportes y seamos receptivos a los que hagan todos los sectores que componen nuestra sociedad, las organizaciones sociales, gremiales, feministas, etc.

Las universidades públicas también deberían participar de la implementación de la Ley Micaela en el Estado nacional, y en los estados provinciales y municipales. Para eso, es necesario asumir el riesgo de innovar y apartarse del sistema académico tradicional, y muchas veces conservador, de nuestras instituciones.

Los estados deberían pensar, planificar, diagramar e implementar la ley apuntando a cambiar las prácticas de aquellos y aquellas entre sus agentes que no están sensibilizados con la temática y sostienen, de manera consciente (o no), una construcción social

de miles de años que mantiene privilegios para uno solo de los géneros: los varones. Estas personas, si no fuesen obligatorias, no participarían de las las capacitaciones, ya que no tienen interés en formarse en estos temas. La Ley Micaela es menos necesaria en los agentes que comparten nuestra mirada de igualdad de derechos.

Por su parte, las y los estudiantes del sistema universitario tienen especial interés en formarse en los temas de la carrera que han elegido. Por eso es importante que aquellas universidades que pretendan ser parte de la implementación de la Ley Micaela adapten la modalidad de enseñanza tradicional del sistema universitario para incorporar estos temas.

El éxito de este largo camino depende de todas, todos y todes, y comienza con un valiente primer paso.

Esperamos que toda la comunidad universitaria, especialmente quienes tienen la responsabilidad de trabajar en programas de capacitación, tengan la fuerza y la decisión política que la tarea requiere, ya que no sólo transformará positivamente al sistema público universitario, sino que puede mejorar sustancialmente la calidad de vida de cientos de mujeres víctimas de violencia machista e, incluso, salvarlas.

Quiero terminar con una frase de Micaela, “La Negra”, quien cada día nos enseña y nos exhorta a no bajar nunca los brazos:

“Los grandes cambios suceden si hacemos bien (lo mucho o poco) que nos toca según nuestras responsabilidades e influimos en el pequeño grupo de personas con las que nos relacionamos. Si muchos hacemos esto, tendremos una sociedad mejor y más inclusiva”.

Introducción

En los últimos cinco años, las problemáticas de género y, especialmente, la preocupación ante las situaciones de violencia machista y femicidios, se han instalado fuertemente en las agendas de las organizaciones sociales, sindicatos, partidos políticos y medios de comunicación, así como en los distintos poderes y niveles del Estado. Este proceso de creciente visibilización y legitimación social de las temáticas de género y sexualidades ha impactado de manera considerable en las universidades públicas de nuestro país, reconociendo y potenciando las experiencias y trayectorias que se desarrollaban de manera periférica o subterránea desde hacía décadas. Asimismo, la creación de nuevos espacios institucionales para el abordaje de estas problemáticas, en todos los niveles del Estado y, también, en el ámbito de la educación superior, es expresión de un fenómeno de visibilización y jerarquización creciente de la problemática.

Los centros, institutos y programas universitarios de estudios, investigación y extensión nucleados en torno de las agendas sociales, políticas y académicas de las mujeres y diversidades sexuales que se han venido gestando desde finales de los ochenta y durante la década de los noventa –en constante diálogo y retroalimentación con los movimientos y organizaciones feministas y LGBTIQ+– ofrecieron las condiciones necesarias para el proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en las universidades durante el último lustro.

Un hito de este proceso ha sido el lanzamiento, en el año 2015, de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias en la Universidad Nacional de San Martín, de la que

participan más de veinte universidades, facultades e institutos. En 2018, con el nombre Red Universitaria de Género (RUGE), se incorporó como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), desde donde se propone colaborar en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género y las violencias en todo el sistema universitario.

En 2019, con la alianza interinstitucional RUGE-CIN y la Iniciativa Spotlight,⁵ a través de ONU Mujeres, estas políticas cobran un nuevo impulso.

Este cuadernillo, elaborado en el marco de tal articulación, se suma a una serie de líneas de acción tendientes a generar recursos –materiales y humanos– orientados al fortalecimiento de las políticas contra las violencias y por la igualdad de género en las universidades, en vinculación con los diferentes niveles del Estado y diversas organizaciones de la sociedad civil.

La Ley n° 27.499 de Capacitación Obligatoria en Género, conocida como “Ley Micaela” en homenaje a Micaela García, la joven entrerriana víctima de femicidio en 2017, establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en los distintos niveles y jerarquías de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la República Argentina. Haciéndose eco de la responsabilidad histórica de desarrollar esta agenda en el marco de las instituciones de educación superior, más del

-
- 5 La Iniciativa Spotlight es una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas que busca eliminar la violencia contra mujeres y niñas en todo el mundo. En Argentina, el foco está puesto en la erradicación de los femicidios y es implementada bajo el liderazgo de la Oficina de Coordinación de Naciones Unidas en el país a través de cuatro agencias (ONU Mujeres, PNUD, UNFPA y OIT, a las que se suma Unicef como agencia asociada). [Más información en este enlace.](#)

80% de las universidades públicas de nuestro país impulsaron adhesiones a esta ley y el 50% comenzó las capacitaciones a las autoridades y a diversos actores institucionales.

Este cuadernillo tiene por objetivo contribuir a la multiplicación de estas capacitaciones a partir de la construcción de una propuesta pedagógica de sensibilización y formación en género y sexualidades para las instituciones universitarias públicas.

Con este fin, articulamos una propuesta de taller con base en las metodologías de la educación popular y las pedagogías feministas⁶ en la que se prioriza el encuentro e intercambio reflexivo para la construcción colectiva de conocimiento crítico y transformador de las relaciones de opresión y explotación. Este trabajo procura socializar con la multiplicidad de actores de la comunidad universitaria recursos para problematizar las creencias, ideas y prácticas en las que se sostienen y reproducen las desigualdades y violencias de género. Al mismo tiempo, buscamos poner a disposición una caja –parcial, limitada e inconclusa– de herramientas conceptuales, bibliográficas, metodológicas, normativas y de iniciativas institucionales de referencia para alentar la implementación de políticas de género en el marco de las gestiones en educación superior.

En tal sentido, y en consonancia con el espíritu de la Ley Micaela, aunque esta propuesta pedagógica apunta a alcanzar todos los claustros de la comunidad universitaria, tiene como interés particular acompañar el proceso de formación de quienes poseen las mayores responsabilidades en la conducción política e institucional de estas agendas: los órganos de cogobierno, las autoridades ejecutivas y los gabinetes de gestión.

6 La educación popular y las pedagogías feministas comparten su oposición a la educación “bancaria” (quien educa “deposita” conocimientos en quien “ignora”) y androcéntrica (que ubica la experiencia masculina cis-heterosexual como medida universal de la experiencia humana). Ver “Lecturas recomendadas” en el capítulo 1.

La elaboración de este cuadernillo es resultado de los entramados históricos de cambios sociales e institucionales que nos alientan a seguir avanzando en la construcción de universidades públicas libres de violencias y desigualdades de género. Para ello, resulta fundamental la implicación y el compromiso activo de funcionarios y autoridades a cargo del diseño, ejecución y evaluación de las políticas en educación superior.

1 Una propuesta pedagógica para la sensibilización y formación en igualdad de género y contra las violencias

El diseño e implementación de las capacitaciones en género y violencia contra las mujeres, previstas para el cumplimiento de la Ley Micaela (nº 27.499/2018) en las universidades públicas, puede asumir –y de hecho viene asumiendo– múltiples modalidades.

Sus singularidades responden, entre otros factores, a las posibilidades y recursos disponibles en los espacios institucionales y los de los profesionales a cargo de su coordinación, las características particulares de los destinatarios en cada instancia (según el claustro de pertenencia, los roles y funciones institucionales, la formación previa, etc.), los objetivos específicos, los contenidos previstos, los enfoques pedagógicos y las estrategias metodológicas escogidas para su desarrollo. En este 2020 tan particular, a eso se suman los formatos y las modalidades posibles en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19. Estos distintos factores dan como resultado una multiplicidad de estrategias pedagógicas heterogéneas y situadas.

En este cuadernillo presentamos una propuesta de sensibilización y formación que procura aproximarse a una variedad de tópicos vinculados con las problemáticas del género y las sexualidades en el ámbito del sistema de educación superior de nuestro país. Esto no supone descartar ni reemplazar otras estrategias pedagógicas posibles, sino sistematizar y socializar una propuesta concreta, parcial, localizada y limitada, orientada a quienes tendrán la responsabilidad de desarrollar estas instancias formativas.

La que aquí se desarrolla privilegia el dispositivo taller y se apoya en las metodologías de la educación popular y las pedagogías feministas. Si bien es posible adecuarla a modalidades virtuales, a

distancia y semipresenciales, su diseño y experimentación se sustenta en la posibilidad y potencialidad del encuentro presencial.

Con esta orientación político-pedagógica, proponemos priorizar la construcción de un espacio-tiempo para el intercambio y la problematización, partiendo de interpelar las creencias propias, las vivencias y las experiencias, para avanzar luego en su progresiva politización y conceptualización en el devenir del proceso de producción colectiva de conocimientos, con el horizonte de desplazar nuestras posiciones y volver sobre nuestras prácticas –interpersonales, colectivas, institucionales– con una mirada transformadora. En tal sentido, el diseño de la instancia pedagógica toma como referencia la concepción metodológica dialéctica de la educación popular basada en la tríada práctica-teoría-práctica.

Desde esta perspectiva es relevante considerar que nuestras creencias y prácticas en torno al género no necesariamente coinciden con nuestras ideas: mientras que estas últimas –en un plano racional– pueden orientarse hacia la igualdad y la diversidad, las creencias que movilizan nuestras prácticas pueden no hacerlo. En ese sentido, los espacios pedagógicos que retomen las contribuciones feministas deben apuntar a movilizar nuestras creencias y problematizar nuestras prácticas, y no a la mera expresión de ideas “políticamente correctas”. Por eso, buscamos que las personas destinatarias tengan espacio y tiempo para compartir sus experiencias, vivencias, sentimientos y opiniones, y logren implicarse de manera personal en lugar de hablar en abstracto sobre “valores” y sobre cómo “deberían” ser las cosas. Por supuesto, tampoco pretendemos limitar estos espacios a exposiciones prescriptivas o normativas elaboradas desde miradas “expertas”. No buscamos “transmitir” conocimiento, información o valores, sino problematizar y desaprender colectivamente las ideologías dominantes y culturas hegemónicas que han ido permeando

nuestras formas de ver, ser y estar en el mundo, particularmente en el ámbito de la universidad.

En tal sentido, retomamos las recomendaciones del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad de la Nación, que entre sus lineamientos para las propuestas de capacitación en el marco de la Ley Micaela destacan “la importancia de construir dispositivos de capacitación político-pedagógicos que le otorguen un lugar central a la reflexión crítica en torno a prejuicios, estereotipos, prácticas y costumbres vinculadas a modelos culturales binarios y androcéntricos” ya que “estos modelos, incorporados a lo largo de nuestra historia personal y social, son los que resulta imprescindible revisar a la luz de la perspectiva de género” (MMGYD, 2020).⁷

Nuestras vivencias y experiencias se encuentran atravesadas por nuestra condición de subjetividades sexuadas y generizadas, y en intersección con nuestras posiciones de clase, étnico-raciales, generacionales, de (dis)capacidad, etc. Problematizar estas dimensiones implica desnaturalizar relaciones desiguales de poder. Además, en nuestro ámbito institucional en particular, nuestras interseccionalidades también están condicionadas por los atravesamientos vinculados al claustro de pertenencia, los roles y las funciones institucionales, los agrupamientos políticos, etc.

Si bien estos condicionantes suelen entrañar más contradicciones, conflictos y tensiones que armonía y acuerdos, consideramos que tales tensiones brindan la posibilidad de repensarnos y de desplazarnos de las posturas con las que llegamos al taller. Por eso, nuestra labor pedagógica no debe estar orientada a evitar el conflicto, sino a encuadrarlo en un ámbito de intercambio respetuoso que lo torne productivo y favorable al cambio. En este sentido, el dispositivo taller, que pone el énfasis en el trabajo grupal, suele favorecer la circulación de la palabra y el reconocimiento de

7 El texto completo está [disponible en este enlace](#).

la singularidad de los aportes y miradas. Es recomendable introducir estos aspectos desde el principio y acordar criterios de convivencia que se sostengan a lo largo del taller.

Por último, queremos señalar que coincidimos con el planteo de las recomendaciones ministeriales anteriormente citadas y que con esta propuesta “buscamos promover el trabajo mediante dinámicas y encuadres facilitadores, es decir, que promuevan climas de trabajo cooperativos, respetuosos y de confianza para la participación y el intercambio colectivo; que ponga en valor la diversidad de saberes y trayectorias que los/las/les participantes traen [...] tomando en cuenta las discusiones, obstáculos y estereotipos usuales, en tanto oportunidades para el aprendizaje, fomentando la construcción de estrategias para el trabajo sobre las resistencias que pudieran surgir” (MMGYD, 2020).

SOBRE LA DINÁMICA DEL TALLER

Las perspectivas político-pedagógicas planteadas en el punto anterior sustentan la propuesta metodológica para la realización de un taller de sensibilización y formación en género y sexualidades en el marco de la implementación de la Ley Micaela.

Quizás sea pertinente aclarar que un taller no es suficiente para problematizar y erradicar los prejuicios en que se sostiene el sistema hetero-cis-patriarcal y la cultura machista, ni para incorporar la perspectiva de género. Para ello, se requiere una apuesta político-institucional sostenida y sistemática que permita ir profundizando y complejizando progresivamente el proceso de formación en género y sexualidades como marco normativo, teórico y epistemológico transversal al diseño, implementación y evaluación de las políticas universitarias.

No obstante, esta propuesta pretende abonar a las iniciativas que, en todas las universidades argentinas, pulsán por el avance efectivo de este proceso emergente e impostergable.

La planificación del taller está organizada en cuatro momentos.

1º momento

En un primer momento, luego de que la coordinación a cargo del taller presenta sintéticamente el encuadre político-institucional y metodológico de la instancia formativa, se propone desarrollar una breve introducción a los marcos normativos y legales, nacionales e internacionales, en materia de prevención, sanción y erradicación de las violencias machistas en general, y en la genealogía de los abordajes de estas violencias en el ámbito de las universidades públicas, en particular, recogiendo las experiencias de institucionalización de los protocolos y la conformación de RUGE en el marco del CIN.

El objetivo central de esta primera exposición es identificar y comprender el impacto de las violencias sexistas en su dimensión política, estructural y sistemática, así como la responsabilidad de las instituciones del Estado para dar respuestas integrales que favorezcan su prevención, sanción y erradicación. Al mismo tiempo, se destaca la obligatoriedad de la formación en género para funcionaries y agentes del Estado como aporte original de la Ley Micaela enfatizando la relevancia de la adhesión del CIN a esa ley y de su cumplimiento en el conjunto de las universidades.

Tips para la coordinación

Si bien este cuadernillo cuenta con un capítulo específico sobre el impacto de las violencias machistas en las universidades, se recomienda introducir en este primer momento una breve genealogía de los abordajes de estas violencias en el ámbito de las universidades públicas y situar esa genealogía en el contexto de la universidad, facultad o institución singular en la que se esté llevando a cabo el

taller, incluyendo –si fuera el caso– la aprobación de protocolos específicos y la adhesión a la Ley Micaela entre otras cuestiones relevantes que permitan enmarcar la presencia de estas políticas en la propia institución.

Para ello, incluimos a continuación una breve genealogía y una línea de tiempo, donde pueden introducir datos significativos de la institución educativa donde se desarrolle el taller, y un [breve video](#) que recupera el impacto de la adhesión de las universidades públicas a la Ley Micaela.



Breve genealogía desde los primeros protocolos hasta la Ley Micaela.

El abordaje y las herramientas para enfrentar las violencias sexistas en las instituciones de educación superior tienen su inicio unos años antes de la sanción de la Ley Micaela. La primera universidad argentina que aprobó un protocolo específico sobre esta problemática fue la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) en 2014 y, desde entonces, muchas universidades públicas iniciaron procesos de debate que condujeron a la elaboración e implementación de herramientas similares.

Estos procesos se fueron consolidando a la par de la construcción pública de las agendas feministas y de las diversidades sexuales y de género que, año tras año, ampliaron sus caudales de participación, masificando y multiplicando disputas de sentidos sobre aquellas problemáticas urgentes vinculadas al género y las sexualidades. Cada movilización de Ni Una Menos (todos los 3 de junio,

desde el año 2015), los Paros Internacionales de Mujeres (todos los 8 de marzo, desde 2017), las movilizaciones y los “pañuelazos” por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en el parlamento nacional, de 2018, pusieron en la escena pública reivindicaciones, demandas y programas de acción ahora impostergables.

Todos estos acontecimientos, cada vez más masivos, lograron instalar en la agenda pública el problema de las violencias sexistas como nunca antes e irrumpieron también en la vida y la política universitaria. Desde entonces, y hasta el presente, ya son más de cincuenta las universidades públicas que cuentan con herramientas similares.

En septiembre de 2015, se constituyó la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, en el campus de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), que en abril de 2018 se convirtió en la Red Universitaria de Género (RUGE), en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Con la sanción de la Ley Micaela, en diciembre 2018, se inició un novedoso proceso basado en capacitaciones permanentes, destinadas a todas las funcionarias públicas, que se proponen desmontar las complejas tramas de la cultura patriarcal para desmantelar las desigualdades estructurales que generan en el conjunto de la sociedad y en las universidades.

En abril de 2019, la Asamblea Plenaria del CIN adhirió, a través de una iniciativa impulsada por RUGE, a la Ley Micaela.

Con este sintético recorrido queremos destacar que, en un breve lapso de tiempo, se produjeron acontecimientos relevantes dentro de las universidades. Las reflexiones teóricas, la producción de evidencia empírica y el desarrollo de planes de acción institucional que recogen las demandas feministas y de las diversidades sexuales y de género han ingresado de un modo decisivo en nuestras instituciones para transformarlas.

2º momento El segundo momento está orientado a sensibilizar e implicar subjetiva, afectiva y corporalmente a los participantes. Prevé una invitación al trabajo personal mediante la respuesta individual a la Encuesta de la Comunidad Heterosexual Argentina (CHA) realizada por la colectiva feminista Mujeres Públicas.⁸ Con esta actividad se apunta a desnaturalizar el mandato de heterosexualidad obligatoria, hacer conscientes sus efectos violentos y discriminatorios, empatizar con las diversidades y disidencias sexo-genéricas y abrir la posibilidad de concebir las orientaciones de deseo como inestables y dinámicas. Dicha reflexión se complementa con las conceptualizaciones posteriores que, a su vez, permiten interpelar el carácter cis-heteronormado de la institución universitaria e imaginar propuestas institucionales que alojen y celebren las diversidades sexo-genéricas.

Tips para la coordinación

- ✓ Mientras distribuimos las copias de las encuestas entre los participantes, enfatizamos que se trata de un ejercicio individual e introspectivo a realizar en silencio. Comentamos que es muy posible que sientan ganas de compartir sus impresiones con quien tengan al lado, pero que hay otro espacio y tiempo previsto para ese intercambio. Aun así, es muy probable que surjan risas, cuchicheos y charlas, ante lo cual es fundamental insistir en que traten de mantener el clima de silencio y respeto para que todes puedan concentrarse hasta haber terminado.
- ✓ También es importante aclarar que la encuesta es para uso personal y privado, que no deben ni firmarla ni entregarla a la coordinación, ni compartir las respuestas, salvo que quieran hacerlo durante el intercambio.

8 Esta encuesta fue desarrollada por la colectiva feminista Mujeres Públicas en el marco del Proyecto Heteronorma (2003), y remite de manera irónica a la sigla de la Comunidad Homosexual Argentina. [Disponible en este enlace.](#)

COMUNIDAD HETEROSEXUAL ARGENTINA

Por favor responda el siguiente cuestionario

(marcar con una cruz)

- 1) ¿Usted está o estuvo en pareja? sí no
 con un hombre con una mujer
- 2) ¿Es usted heterosexual? sí no
 ¿Cómo se dio cuenta?
- 3) ¿Cuál cree que es la causa de su heterosexualidad?
 Ideológica Económica
 Genética Religiosa
 Psicológica Otra
- 4) ¿Cree que su heterosexualidad tiene cura? sí no
- 5) ¿Su familia sabe que usted es heterosexual? sí no
- 6) ¿Lo saben en su trabajo? sí no
 ¿Teme que la/o despidan? sí no
- 7) ¿Qué haría si su hija le dice que es heterosexual?
 Buscaría ayuda profesional
 La echaría de su casa
 La llevaría al médico
 Otros
- 8) ¿Usted aceptaría que la maestra de su hijo sea heterosexual? sí no
- 9) ¿Qué opina de que los/as heterosexuales adopten?.....

- 10) ¿Es usted heterosexual porque sus experiencias con personas del mismo sexo la/o han decepcionado? sí no
- 11) ¿Usted considera su heterosexualidad como una etapa de su vida? sí no
- 12) ¿Alguna vez fue discriminada/o por su condición heterosexual? sí no
- 13) ¿Usted discrimina a las/los heterosexuales? sí no
- 14) ¿Usted cree que las/los heterosexuales deben tener los mismos derechos que las/los homosexuales? sí no

- ✓ Otra aclaración que hay que hacer es que, si responden negativamente la segunda pregunta (“¿Es usted heterosexual?”), no abandonen la encuesta. En ese caso, es conveniente recomendar seguir recorriéndola y responder las preguntas, intentando identificar si le resultan inéditas o familiares, si alguna vez se las plantearon o si otras personas se las hicieron, si les parece que son de otra época o aún siguen vigentes.
 - ✓ Es muy probable que consulten si pueden agregar opciones o desarrollar. En ese caso, les decimos que sí, que pueden intervenir la encuesta a su gusto.
 - ✓ Luego de quince minutos (o cuando veamos que han ido terminando), les pedimos que guarden la encuesta, y las ganas de conversar al respecto con sus compañeros, y pasamos al momento siguiente del encuentro.
-

3º momento El tercer momento está orientado a un trabajo grupal en el que deben problematizar y asumir posiciones personales y colectivas sobre una serie de afirmaciones que abordan ejes relevantes para pensar colectivamente las políticas de género en la universidad. Se desarrolla a partir de la dinámica del semáforo, en la que los grupos asignan a las respuestas uno de los tres colores (verde, amarillo y rojo) en función del grado de acuerdo al que hayan logrado llegar al debatir las respectivas afirmaciones. Estas abordan temas tales como el sistema sexo-género, las orientaciones sexuales e identidades de género, el cupo laboral travesti-trans, el acceso de las mujeres a cargos de gestión, las políticas de cuidado y corresponsabilidad, los abordajes de las violencias sexistas, la transversalización de la perspectiva de género a nivel curricular, el lenguaje no sexista e inclusivo, etc.⁹ Destacamos que no tiene mayor relevancia el color finalmente asignado y que lo que interesa es el debate que se dé grupalmente para decidirlo. Aunque las

9 A partir del siguiente capítulo se irán desarrollando cada una de estas afirmaciones.

afirmaciones parezcan relativamente sencillas, son presentadas con cierta picardía a fin de promover el ejercicio crítico y la sospecha como hermenéutica feminista. Los próximos capítulos de este cuadernillo se organizan a partir de los debates políticos, teóricos y conceptuales subyacentes a estas diez afirmaciones.

Tips para la coordinación

- ✓ Este es el momento del intercambio grupal. Para ello, vamos a armar grupos, en lo posible de no más de ocho personas, para facilitar la escucha y la distribución de la palabra. Los grupos pueden armarse por cercanía en el espacio.
- ✓ Una vez conformados los grupos, se distribuye el material para trabajar: una hoja con las diez afirmaciones que utilizamos para problematizar y conceptualizar distintas dimensiones sobre género y sexualidades en las universidades y la consigna de la dinámica del semáforo (que puede proyectarse en pantalla y/o estar incluida en la hoja entregada).
- ✓ Si quienes forman el grupo no se conocen, podemos sugerirles que realicen una breve ronda de presentación y que se tomen los primeros minutos para charlar sobre dos preguntas: ¿qué les pasó al responder la encuesta anterior? ¿Qué sensaciones y reflexiones les provocó?
- ✓ Luego de unos quince minutos destinados al intercambio en torno a la encuesta, les solicitamos que comiencen a trabajar las afirmaciones con la dinámica del semáforo. Sugerimos unos cuarenta y cinco minutos más de intercambio grupal, proyectando una hora en total para este trabajo.
- ✓ Es clave insistir en que no intenten resolver el ejercicio de forma inmediata y que importa menos el color que finalmente le asignen a cada afirmación que el proceso de reflexión que se permitan hacer para llegar a la decisión colectiva sobre cuál darle.
- ✓ También es importante solicitar que alguien en el grupo tome unos breves apuntes sobre el color asignado y acerca de los debates/dudas/argumentos centrales que se intercambiaron para poder ponerlos en común luego, en la instancia plenaria.

DINÁMICA DEL SEMÁFORO

- ✓ Asignar un color del semáforo a cada afirmación, según el grado de acuerdo grupal con la misma.



No hay acuerdo con la afirmación.

Hay acuerdo sólo con parte de la afirmación / el grupo no alcanza un consenso.

Hay acuerdo con la información.



I La heterosexualidad es sólo una forma más de vivir la sexualidad.



II El sexo es natural, biológico y ahistórico. El género es cultural y cambia a lo largo del tiempo.



III Contar con cupo laboral transvestida lugar a una universidad diversa e inclusiva.



IV Las mujeres universitarias están menos expuestas a ser víctimas de violencia machista, así como los varones universitarios tienen menos posibilidades de ejercerla.



V El protocolo de abordaje de situaciones garantiza una universidad libre de violencias machistas.



VI La equidad de género en espacios de gestión política dentro de la universidad se irá dando naturalmente.



VII Las políticas universitarias de conciliación entre vida doméstica-familiar y laboral-educativa favorecen la promoción de mujeres a cargos jerárquicos.



VIII El conocimiento científico se diferencia de los saberes y creencias por su carácter neutral y objetivo.



IX La perspectiva de género puede ser incorporada en las currículas de todas las disciplinas y carreras.



X El lenguaje inclusivo no es apropiado para la comunicación institucional y académica.

- ✓ Dependiendo del perfil de las personas participantes, la coordinación del taller deberá evaluar si es necesaria la presencia de facilitadores/as en el grupo para dinamizar el intercambio o para hacer aclaraciones. Se recomienda pasar por las rondas para corroborar que les integrantes se acomodaron de manera tal que todos puedan verse y escucharse, y que están realizando el ejercicio de manera colectiva y no de forma individual o en pequeños subgrupos. Asimismo, se sugiere observar que no estén deteniéndose mucho tiempo en la misma afirmación ni que avancen excesivamente rápido asignando colores a las afirmaciones sin darse tiempo para problematizarlas.
-

4º momento El cuarto momento consiste en el desarrollo de una instancia plenaria donde, afirmación por afirmación, los grupos van socializando sus respuestas, argumentos, debates y dudas. Durante el intercambio, la coordinación de la capacitación irá introduciendo marcos teóricos y epistemológicos para comprender en profundidad el sentido de cada afirmación, compartiendo referencias a experiencias concretas de políticas implementadas en distintas universidades en los últimos años y sugiriendo material bibliográfico para ahondar el análisis.

Tips para la coordinación

- ✓ Una modalidad sugerida, es preguntar: ¿qué color le asignaron a esta primera afirmación y por qué? Para dinamizar las devoluciones, en lugar de solicitar a todos los grupos que hagan uso de la palabra para cada afirmación, podemos tomar algunos casos de referencia para cada uno de los tres colores, con el fin de que todos los grupos participen del intercambio sobre los diversos grados de acuerdo-desacuerdo con lo que cada afirmación expresa. Una buena práctica es indicar que sólo sumen elementos que los grupos anteriores no hayan expresado aún, para lo cual es indispensable la escucha recíproca.

- ✓ Es importante considerar que las afirmaciones son muchas y que problematizar una a una en profundidad requeriría mucho tiempo. El objetivo de esta instancia es aproximarse a revisar críticamente las miradas, preconceptos y estereotipos a través de la reflexión personal y grupal; ejercitar la construcción de posiciones consensuadas y la argumentación fundamentada en torno a ejes articuladores de las políticas universitarias con perspectiva de género; introducir coordenadas teóricas y sugerencias bibliográficas para la posterior ampliación, y referencias políticas concretas y buenas prácticas realizadas.
- ✓ En su articulación, la sucesión de los momentos de introducción al marco legal y genealógico, la interpelación personal a través de la encuesta y el trabajo de reflexión grupal alrededor de esa variedad de ejes vinculados con las políticas de género en las universidades públicas hacen posible una instancia pedagógica que permite sensibilizar e interpelar a los participantes, y a la vez explicar y legitimar los ejes centrales de las agendas de género dentro de la comunidad universitaria.



TIEMPOS SUGERIDOS PARA EL DESARROLLO DEL TALLER

3 horas reloj total.

- 1º MOMENTO: 30 minutos.
Presentación de objetivos y metodología/introducción del marco legal-normativo/genealogía de los abordajes de las violencias machistas en las universidades públicas.
- 2º MOMENTO: 15 minutos.
Respuesta individual a la encuesta CHA.
- 3º MOMENTO: 60 minutos.
Puesta en común sobre el trabajo con la encuesta (15 minutos).
Dinámica del semáforo (45 minutos).
- 4º MOMENTO: 60 minutos.
Plenaria de puesta en común del trabajo grupal. Problematización y conceptualización.

En un pequeño intervalo (por ejemplo, entre el tercer y el cuarto momento), se distribuye una breve grilla de evaluación del taller para que la respondan

de manera individual antes de retirarse, tarea a la que se le asignan unos quince minutos.

Por último, a quienes vayan a coordinar este taller, les sugerimos que antes hagan el ejercicio de contestar la encuesta y las afirmaciones de la dinámica del semáforo. Las propias dificultades, resistencias, emociones y reflexiones transitadas al pasar por el propio cuerpo aquello que vamos a proponer a otras personas pueden constituir valiosos aportes para el rol pedagógico de coordinación.

RECOMENDACIONES PARA TENER EN CUENTA AL ASUMIR EL ROL DE COORDINACIÓN

Si bien en este cuadernillo van a encontrar una propuesta de taller acorde a los objetivos y contenidos previstos con sus respectivas dinámicas y recursos, consideramos importante compartir aquí recomendaciones metodológicas al asumir roles de coordinación en espacios pedagógicos que, a los fines de una mayor claridad expositiva, organizamos en tres momentos: antes, durante y después del taller.

Antes del taller

Tener claros los objetivos del taller: ¿qué temas se van a trabajar?, ¿para qué?, ¿a dónde se quiere llegar? Es fundamental que el equipo coordinador debata y acuerde los objetivos, ya que en función de ellos se desarrollará la planificación del taller y se evaluarán sus resultados. Si no tenemos claro para qué hacemos el taller, es probable que la planificación no tenga coherencia, que surjan dificultades entre quienes coordinan, que el grupo lo lleve en cualquier dirección y que no pueda aprovecharlo.

Si bien en este caso ya contamos con una propuesta de planificación, es probable que los objetivos de su implementación respondan a circunstancias particulares, específicas y situadas que hagan necesario volver sobre estas preguntas orientadoras.

Distribuir roles de coordinación: no todos y todas podemos o queremos hacer lo mismo durante la coordinación de un taller, pero todos los roles son importantes, desde introducir al grupo en los objetivos y en la metodología del taller (es decir, cómo vamos a trabajar, durante cuánto tiempo, qué compromisos esperamos del grupo), coordinar una dinámica o juego y los pequeños grupos, hasta llevar los tiempos, tomar notas de lo que se habla y sacar fotos. También es fundamental asignar roles para los momentos de coordinación de las devoluciones grupales, y conducir el proceso de problematización, desnaturalización y conceptualización respecto de los temas abordados. Es mejor que estas tareas sean asignadas antes para que cada cual pueda prepararse y eventualmente pedir ayuda para desempeñarla bien.

Características del grupo destinatario del taller: es importante conocer algunas características generales del grupo que hará el taller, por ejemplo, ¿cuántas personas son? ¿A qué claustro/s pertenecen? ¿Qué roles o funciones institucionales cumplen? ¿Vienen trabajando como grupo o recién se conocerán en el taller? ¿Participaron de alguna experiencia previa de trabajo o reflexión sobre estos temas? ¿Existe alguna situación problemática entre los participantes que se deba tener en cuenta?

Esta información puede ayudarnos a construir una propuesta que se adapte a los participantes. Por ejemplo, si ya vienen trabajando desde hace mucho, es posible que la confianza construida nos permita establecer objetivos más altos; de lo contrario, habría que empezar ayudándoles a generar confianza entre ellos para que les sea más fácil hablar de estos temas.

Preparar los materiales que vamos a necesitar: antes de un taller tenemos que determinar qué materiales vamos a utilizar (encuestas, biromes, semáforos y afirmaciones, hojas en blanco, computadora, proyector, equipo de sonido, etc.), cosa que también está relacionada con la cantidad de personas que van a participar. Del

mismo modo, es bueno preguntar por el espacio físico donde se hará el taller (si es bajo techo o al aire libre, si tiene sillas empotradas o movibles para armar los grupos en ronda, si disponen de computadora, proyector y pantalla o si es necesario llevarlos, etc.).

Durante el taller

Escuchar: aunque parezca obvio, es muy importante crear un clima que favorezca la escucha donde todes puedan expresar sus opiniones con confianza y sepan que, aunque no estemos de acuerdo en todo, no se les va a faltar el respeto por ello. Quienes coordinan tienen una gran responsabilidad en este sentido, ya que deben escuchar sin juzgar, poner límites cuando no hay respeto entre los integrantes del grupo, intervenir ante situaciones de agresión o violencia, y favorecer la circulación de la palabra.

Repreguntar: siempre es mejor devolver nuevas preguntas que dar todas las respuestas o decirles cómo “deberían” pensar. Las nuevas preguntas nos dejan pensando, aun cuando no tengamos una respuesta. Por ejemplo, si alguien dice que el lenguaje inclusivo no es apropiado en el ámbito académico, antes de manifestar nuestra postura como coordinación o leer la resolución que lo habilita (lo cual podría clausurar el debate), es mejor preguntar por qué cree eso, preguntarle al resto si está de acuerdo o no y por qué, para poder así problematizar qué creencias, mitos o prejuicios llevan a pensar de esa manera. Luego sí podemos, y en rigor, debemos, señalar que hay normativas y derechos que debemos respetar aunque no coincidan con nuestras creencias personales.

Respetar los límites: todes tenemos nuestros límites. No siempre estamos en condiciones de trabajar sobre ciertos temas que nos movilizan, nos hacen sentir incomodidad o vergüenza, nos causan gracia o nos hacen recordar experiencias tristes. A veces nos quedamos en silencio o nos enojamos o nos reímos de los nervios. Si bien hay que comprender que todas esas emociones y reacciones son posibles al trabajar estos temas, hay que tratar de que no se

vuelvan un obstáculo para el desarrollo del taller. Es por eso que se debe generar un clima que ayude a transitar incomodidades, respetar el silencio cuando alguien no quiere participar y poner límites cuando las resistencias de alguna persona atentan contra la continuidad del taller o el ambiente de respeto.

Comunicarnos entre quienes coordinamos: es importante que quienes coordinan trabajen en equipo, se miren, se escuchen y se comuniquen. Es fundamental intercambiar ideas; por ejemplo, si pensamos que hay que hacer algún cambio en la planificación del taller, pedir ayuda si la necesitamos, corroborar que se estén manejando bien los tiempos o indicarlo si es necesario acelerar un poco. Cuando trabajamos con temas sensibles, también puede suceder que algunas situaciones nos sobrepasen, o que algunas opiniones o relatos nos superen. Es importante poder apoyarse en otras personas de la coordinación cuando sentimos que no estamos en condiciones de abordar una situación.

Después del taller

Sistematizar: llamamos “sistematizar” a la elaboración de una memoria, de un registro de lo sucedido en el taller. Podemos hacerlo con las notas que escribimos acerca de lo que se fue diciendo y compartiendo. Este material ayuda a reconstruir el trabajo realizado y a evaluar cómo salió el taller.

Evaluar: podemos hacer una evaluación colectiva al final del encuentro con el grupo destinatario para saber cómo se sintieron, si se cumplieron sus expectativas, qué les gustó más y qué menos, si quedaron dudas, si hay algún tema que quisieran seguir trabajando, etc. También quienes lo coordinaron pueden realizar una evaluación posterior para analizar si se cumplieron las expectativas, cómo funcionó el equipo, cómo se sintió cada quien en los roles que asumió, qué dinámicas y recursos funcionaron para los objetivos propuestos, si se administraron bien los tiempos, qué se puede mejorar para el próximo taller, etc.

Considerando que en muchos casos esta propuesta de taller funcionará como una primera instancia de sensibilización y aproximación a una multiplicidad de problemáticas ligadas a las problemáticas de género y sexualidades en las universidades, resulta clave que las coordinaciones a cargo puedan capitalizar esta experiencia para construir y proyectar agenda, dándole así continuidad y profundidad al proceso iniciado.

Antes,
durante
y después
del taller

Esta apuesta político-pedagógica y las metodologías propuestas para desarrollarla pueden resultar desafiantes para nuestras experiencias en el ejercicio del rol docente en la educación superior. Invitamos a transitar esta experiencia partiendo de la idea de que la coordinación de talleres es un aprendizaje que lleva tiempo y práctica, y que mientras aprendemos nos transformamos y ayudamos a que otros transformen sus formas de sentir, pensar y actuar. Esta es la apuesta para una aplicación de la Ley Micaela feminista y popular que busca construir universidades públicas con igualdad de género y libres de violencias machistas.



LECTURAS RECOMENDADAS

- Algava, Mariano (2006): *Jugar y jugarse: las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*, Buenos Aires, América Libre.
- Brito Lorenzo, Zaylín (2008): "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire", en Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra y Anderson Fernandes de Alencar (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires, CLACSO. [Disponible en este enlace.](#)
- Chiodi, Agostina et al. (2020): *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Instituto MasCS-Iniciativa Spotlight. [Disponible en este enlace.](#)
- Fabbri, Luciano; Moltoni, Rocío; Rovetto, Florencia y Ridruejo, Alejandra (2020): "De la introducción a la transversalización. Experiencias, trayectorias y estrategias desde la FCPolit a la UNR", en Clara Attardo et al., *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*, Rosario, UNR Editora. [Disponible en este enlace.](#)

- Jara, Oscar (s/f): *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*, Costa Rica, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. [Disponible en este enlace](#).
- Korol, Claudia (comp.) (2007): *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Buenos Aires, Pañuelos en Rebeldía, coeditado por El Colectivo y América Libre. [Disponible en este enlace](#).
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGYD) (2020): *Claves para el traslado de contenidos en la práctica*, Buenos Aires, Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. [Disponible en este enlace](#).

2 Sexo, género y sexualidades

Este capítulo está orientado a revisar algunas nociones que articulan la denominada “perspectiva de género”, en tanto enfoque transversal a las capacitaciones previstas en el marco de la implementación de la Ley Micaela.

Algunas de estas categorías ya son parte de nuestro vocabulario cotidiano, más aún en los ámbitos educativos y universitarios. Quizás por eso mismo, solemos dar por sentado lo que comprendemos por cada una de ellas, suponiendo que compartimos con nuestras y nuestros interlocutores los mismos recursos (simbólicos, teóricos, epistemológicos) para hacerlas inteligibles. La comprensión de estas nociones se ve generalmente condicionada por nuestras trayectorias formativas, experiencias vitales, creencias personales, valoraciones éticas y políticas, y siempre está atravesada por la configuración de nuestras subjetividades sexuadas y generizadas.

En este sentido, hallamos pertinente y necesario orientar esta propuesta pedagógica a desnaturalizar y problematizar aquellos supuestos que condicionan nuestras comprensiones personales y colectivas en torno al sexo, el género y la sexualidad, dado que son conceptos constitutivos del andamiaje teórico y político de esta propuesta formativa.

APUNTES METODOLÓGICOS

En este capítulo, nos introduciremos en la crítica de la heterosexualidad (y cissexualidad) obligatoria, abriendo el abanico de las diversidades sexuales y de género, y presentando algunas

iniciativas impulsadas en nuestras universidades para avanzar en la institucionalización de políticas de género y diversidad.

El abordaje metodológico de estos contenidos se realizará a partir del intercambio en torno a las tres primeras afirmaciones incluidas en la dinámica del semáforo, en diálogo con el ejercicio realizado al responder la encuesta de la Comunidad Heterosexual Argentina presentada en el capítulo anterior.

I. La heterosexualidad es sólo una forma más de vivir la sexualidad

Frecuentemente, a esta afirmación se le asigna el color verde, ya que suele responderse en función de cómo el grupo cree que debería ser considerada la heterosexualidad o cómo querría que lo fuera. Y, salvo que haya posiciones que defiendan conscientemente una postura discriminatoria, se suele pensar que es o debería ser “sólo una forma más de vivir la sexualidad”. Esta afirmación, como casi todas las que se proponen en esta dinámica, juegan con picardía para habilitar la reflexión en clave de interpelación.

Las teorías feministas, fundamentalmente las provenientes del feminismo lésbico, señalan que la heterosexualidad no es “simplemente” una orientación sexual más, sino que es un régimen político. Esto apunta a que existe un conjunto de instituciones, de prácticas y de discursos que la instalan como un mandato normativo, como la única forma natural y legítima de vivir nuestras sexualidades.

Problematizar la respuesta grupal frente a esta afirmación en la puesta en común en la instancia plenaria nos invita a volver sobre la encuesta que respondieron individualmente al inicio del taller a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pasó al encontrarse con esos interrogantes en la encuesta? ¿Cómo se sintieron? ¿Quiénes se habían preguntado por qué

son heterosexuales o cómo se dieron cuenta de que lo eran? ¿Quiénes sienten que su heterosexualidad es un factor de riesgo y que pueden llegar a perder afectos, familiares, amistades o el trabajo por serlo?

En este punto, podemos observar que, si nunca se enfrentaron a estas preguntas, es porque la heterosexualidad funciona como norma. Y, como está naturalizada, nos exime de preguntarnos, de explicar, de confesar, de sentir miedos, culpas, angustias, vergüenza, o de tener que esperar tolerancia, inclusión o aceptación en torno a nuestra heterosexualidad.

En ese sentido, la encuesta ayuda a empatizar con quienes no son heterosexuales, mostrando esa multiplicidad de escenas en las que se piden o esperan explicaciones. A las personas no heterosexuales que la realizan, también les sirve para reconocer la naturalización de la heteronorma al recordarles que tuvieron que enfrentarse a estas preguntas y a las distintas situaciones de hostilidad y culpabilización que la encuesta hace explícitas.

Por otro lado, también podemos preguntarles si alguien se permitió dudar acerca de su presunta heterosexualidad, y si alguna vez pensaron si serían heterosexuales de no existir estos mandatos prescriptivos y normativos acerca de las orientaciones sexuales, afectivas y amorosas.

Esta encuesta ofrece además la posibilidad de reconocer que la heterosexualidad también puede funcionar como un corsé, que la sexualidad es dinámica y que las orientaciones de deseo pueden cambiar a lo largo de la vida, aunque generalmente no nos permitamos pensarlo de esa manera.

Por último, cabe hacer lugar a las reflexiones que subyacen a la encuesta y a la primera afirmación a fin de pensar colectivamente el desafío de construir políticas institucionales para que ninguna persona se sienta en riesgo por su orientación sexual e identidad de género en el ámbito universitario. No se trata de tolerar o incluir,

sino de celebrar la diversidad sexual y de género para que, quienes habiten nuestras instituciones, se sientan bienvenidos.

Incluir las efemérides del activismo de la disidencia sexual en el calendario institucional y en el diseño curricular puede ser una estrategia habilitante para dar estos mensajes de manera clara y contundente.¹⁰

II. El sexo es natural, biológico y ahistórico. El género es cultural y cambia a lo largo del tiempo

El color que se asigna a esta afirmación suele responder en gran medida a lo que se comprende por “sexo” y por “género”. En el intercambio grupal suelen emerger interpretaciones que sitúan estas nociones como categorías para el análisis de relaciones sociales o como características (corporales, identitarias) de personas particulares.

Si consideramos sólo la segunda oración, que afirma que “el género es cultural y cambia a lo largo del tiempo”, probablemente la mayoría le asignaría color verde porque el género, en tanto conjunto de discursos y prácticas que construye nociones diferenciadas sobre lo masculino y lo femenino, es una construcción cultural. Por ejemplo, hasta mediados del siglo **XX**, las feminidades en nuestro país no podían emitir sufragio, porque ese derecho político ciudadano era considerado monopolio masculino.

Por su parte, si consideramos esta afirmación asociando género no a los procesos sociohistóricos sino a la identidad singular de una persona, este también podría cambiar “a lo largo del tiempo”. De hecho, desde el año 2012 contamos con una Ley Nacional de Identidad de Género (n° 26.743) que permite acceder al cambio registral en la partida de nacimiento y el DNI, e incluso modificar

10 Para ampliar información al respecto, [ver este enlace](#).

nuestros cuerpos, a través del acceso público a tratamientos hormonales y quirúrgicos en el proceso de transicionar a un género distinto al asignado al momento del nacimiento.

Por otro lado, la primera parte de la afirmación, que refiere al carácter supuestamente “natural, biológico y ahistórico del sexo”, nos invita a detenernos y revisar su complejidad actual.

Durante buena parte del siglo *XX*, las teorías de género mismas consideraban que esta afirmación era correcta debido a que la teoría social moderna en gran medida estaba estructurada por la dicotomía naturaleza/cultura que, en este debate en particular, contribuyó a asociar sexo con naturaleza y género con cultura. Al poner el énfasis en la denuncia de la desigualdad de género y de lo arbitrario de la primacía de lo masculino por sobre lo femenino, esa teoría de género moderna terminó siendo tributaria de esta naturalización del sexo ya que dejó el sexo “intocado”, como si se tratara de un fenómeno de carácter exclusivamente biológico que nos es dado por la naturaleza.

A partir de las últimas décadas del siglo *XX*, con las contribuciones de las teorías sociales posestructuralistas, descoloniales, los estudios trans y *queer* se comenzó a advertir que aquello que hasta entonces se había entendido como “sexo biológico” también debía ser interrogado, historizado y politizado; que la categorización sexual binaria entre machos y hembras no siempre había existido, ni en todas las culturas, y que incluso tal diferenciación se basó en distintos criterios de clasificación en diversas épocas.

Además del de “sexo” y “género”, estas teorías contemporáneas introdujeron un tercer concepto: el de “cuerpos sexuados”, que sí refiere a los procesos biológicos que todos los cuerpos experimentan, desde su gestación, que hacen que adquieran determinados caracteres sexuales o elementos de la sexuación, como los genitales, los cromosomas y las gónadas.

Lo que esta reconceptualización busca mostrar es que de la multiplicidad de cuerpos sexuados con características sexuales diversas no se desprende “naturalmente” que haya sólo dos categorías de sexo diferenciadas de forma clara y excluyente sino que esa clasificación binaria es resultado de un proceso de interpretación cultural, histórica y política de los cuerpos. Ese entramado interpretativo es la matriz de género hetero-cis-patriarcal: “hetero”, porque se supone que hombres y mujeres se desean y complementan entre sí por naturaleza, como veíamos en la afirmación anterior; “cis” (prefijo que significa ‘del mismo lado’), porque supone que todas las personas se identifican con el mismo género que les fue asignado al nacer, y “patriarcal”, porque tributa a un sistema de organización social que tiende a dar preeminencia a todo lo atribuido al universo (cis-hetero) masculino.

Entonces, podríamos afirmar que si bien parte del proceso de sexuación de los cuerpos sí responde a procesos biológicos, el sexo no es natural ni biológico. Tampoco es correcto afirmar que el sexo es ahistórico, puesto que, como dijimos, sus criterios de clasificación han ido cambiando a lo largo del tiempo y, además, el acceso a tratamientos hormonales y quirúrgicos puede implicar modificaciones en el sexo de las personas.

III. Contar con cupo laboral travesti-trans da lugar a una universidad diversa e inclusiva

Si bien aún son pocos los casos de universidades públicas que han implementado medidas de inclusión laboral para personas travesti-trans –por ejemplo, estableciendo una política de cupos–, incluimos esta afirmación con el objetivo de poner en debate sus posibles alcances y limitaciones, dado que entendemos que es una política que abona a la incorporación creciente de las diversidades y disidencias sexo-genéricas en la comunidad universitaria

y que está orientada a la construcción de espacios más plurales, diversos e inclusivos.

Una crítica recurrente acerca de las políticas de cupos en general, y del cupo laboral travesti-trans en particular, gira en torno al cuestionamiento de la idoneidad de las personas ingresantes para esos cargos o puestos laborales en el marco de las universidades.

En primer lugar, vale aclarar que, salvo mediante concursos de antecedentes, no hay mecanismos formales para garantizar la capacidad de quienes trabajan en las universidades y que el porcentaje de trabajadoras y trabajadores docentes y no docentes que han atravesado tales instancias es generalmente muy bajo. Esto no pretende cuestionar las aptitudes de esas y esos trabajadores, sino mostrar que los cuestionamientos acerca de la idoneidad sólo suelen aparecer cuando se plantea la inserción laboral de una población vulnerada mediante cupos.

En segundo lugar, las medidas de acción o discriminación positiva están diseñadas precisamente para compensar las históricas exclusiones y vulneraciones padecidas por esos sectores. Los cupos por razones de género, sexualidad, pertenencia étnico-racial o discapacidad apuntan en ese sentido.

Los estereotipos de género y la discriminación por identidad y expresión de género consecuentes siguen provocando tal grado de vulneración, exclusión y violencia que la población travesti-trans tiene un promedio de vida de entre 35 y 40 años en nuestro país. Es decir, menos de la mitad que la esperanza de vida promedio que tiene, en general, la población cis-género.

Las universidades que pretendan avanzar en una orientación diversa e inclusiva, entonces, tendrán que considerar estos factores de vulnerabilidad y exclusión, y diseñar estrategias para compensarlos mientras todes, como sociedad, avanzamos en superarlos. En tal sentido, el cupo laboral para personas trans y

travestis puede constituir una política de referencia, cuyo impacto posiblemente sea más simbólico-cultural que material.

Por otra parte, consideramos que sería un error limitar estas inclusiones al claustro no docente y que deben diseñarse políticas integrales para que logren acceder y habitar la institución en todos los claustros y puedan así aportar sus trayectorias, experiencias y conocimientos a la construcción de la educación pública.

Por último, es importante destacar que las políticas de inclusión en clave de género y diversidad sexual no se limitan a la aprobación y cumplimiento del cupo laboral trans. Todas las iniciativas presentadas en este cuadernillo en materia de políticas universitarias con enfoque de género implican pasos importantes para eliminar la discriminación y la violencia contra las mujeres y las diversidades y, en ese sentido, suponen un camino hacia instituciones universitarias más inclusivas. Pero, para profundizarlo, precisamos además pensar la inclusión en clave interseccional¹¹ y considerar tanto la multiplicidad de opresiones basadas en el género y la sexualidad, como en la clase, la procedencia étnica-racial, la pertenencia generacional, la nacionalidad y la discapacidad.

En suma, creemos que, como decía la referenta travesti Lohana Berkins, “cuando una travesti entra a la universidad pública, le cambia la vida a esa travesti; cuando muchas travestis entren a la universidad, le cambiará la vida a la sociedad”.

-
- 11 El concepto de “interseccionalidad” se asocia a la tercera ola feminista y propone el solapamiento de múltiples identidades sociales y sus sistemas de opresión. El término, acuñado en 1989 por la activista y académica afroestadounidense Kimberlé Crenshaw, indica que varias categorías –biológicas, sociales y culturales– como el género, la etnia, la raza, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad y la nacionalidad, entre otros ejes identitarios, interactúan en múltiples y a menudo simultáneos niveles.

ELEMENTOS CONCEPTUALES

El enfoque crítico de género es la mirada que permite problematizar cómo una persona llega a ser varón o mujer, por qué existen mandatos acerca de cómo deben ser varones o mujeres, y cómo esos mandatos generan relaciones desiguales y violentas que vulneran la libertad, la autonomía y la igualdad.

Esta perspectiva, además, nos permite entender por qué las mujeres y las diversidades y disidencias sexo-genéricas en general se encuentran en un lugar de poder subordinado respecto de la mayoría de los varones cis-género y heterosexuales.

Se trata de un enfoque crítico porque no sólo busca describir estas relaciones de género, sino también aportar herramientas para comprender por qué son injustas, para denunciar las formas de violencia y discriminación que se desprenden de ellas y para comprometernos a cambiar nuestras prácticas en un sentido igualitario.

El género como dispositivo

Como ya vimos, suele afirmarse que el sexo es natural y el género, aprendido culturalmente. Detengámonos en una forma alternativa de explicarlo: los seres humanos nacemos con diferentes características corporales, como resultado de procesos que sí son biológicos. Entre ellas, nacemos con diferentes genitales. Pero es la cultura en que nacemos, y no la naturaleza, la que hace de la diferencia genital *la* diferencia (que llamamos "diferencia sexual") que nos clasifica y divide entre machos (quienes nacen con pene y testículos) y hembras (quienes nacen con vagina y vulva). Pero ser machos o hembras no es un mero hecho biológico sino una interpretación cultural que hace que toda una variedad de cuerpos sea reducida a dos únicos sexos y que los cuerpos cuya genitalidad no se ajuste a estos criterios dicotómicos exhaustivos y excluyentes

–como es el caso de las personas intersexuales– sean patologizados y muchas veces sometidos a intervenciones quirúrgicas tortuosas.

Esa interpretación cultural es lo que llamamos “género”, en singular: un dispositivo de poder, un guion que socializa a los cuerpos con pene en la masculinidad para que se conviertan en varones y a los cuerpos con vagina en la feminidad para que se conviertan en mujeres.

Socialización de género: masculinidad y feminidad

Nuestras formas de actuar, de ser y de sentir no responden a diferencias naturales entre varones y mujeres, sino que son resultado de lo que llamamos “socialización de género”, es decir, de las formas en que nos crían y educan según los mandatos de masculinidad y feminidad vigentes en una cultura particular y en un determinado momento histórico.

Esa socialización de género es opresiva porque, aunque no nos demos cuenta, nos va condicionando poco a poco para que deseemos unas cosas y rechacemos otras, juguemos con ciertos objetos y no con otros, y para que nos expresemos, vistamos y desenvolvamos según un parámetro que establece qué es “de varón” y qué es “de mujer”. De ese modo, se vulneran nuestros derechos a desarrollarnos libremente y de forma autónoma.

Además, esa socialización no nos hace simplemente diferentes; también nos hace desiguales: mientras la masculinidad incita a los varones a competir por lugares de prestigio y de poder y les otorga la violencia como herramienta para acceder a ellos y sostenerlos, la feminidad exige de las mujeres sensibilidad y atención por las necesidades ajenas y no cuestionar los privilegios de los varones.

Heterosexualidad obligatoria

Comúnmente se considera que la heterosexualidad es la orientación sexual de aquellas personas que se sienten atraídas por el “sexo opuesto”. Sin embargo, esa misma cultura que hace que una variedad de cuerpos se construya en dos únicos sexos diferentes y desiguales es también la que postula que esos dos sexos además son complementarios.

El problema no radica en la idea de complementariedad –de hecho, todos buscamos complementarnos con otros para vivir en comunidad– sino en que, al suponer que sólo nos complementamos vinculándonos con el sexo opuesto, la heterosexualidad deja de ser una orientación posible para transformarse en regla y en la única orientación sexual normal y legítima. El concepto de “heterosexualidad obligatoria”, por tanto, describe de manera crítica este fenómeno.

La heterosexualidad obligatoria está íntimamente relacionada con el género porque los mandatos de masculinidad incitan a que a los varones les gusten las mujeres (y sancionan con discriminación a quienes no gustan o parecen no gustar de ellas), así como los mandatos de la feminidad socializan a las mujeres para desear y, sobretodo, para resultar deseables a los varones, imponiendo estereotipos de belleza, la competencia entre mujeres e ideales de amor romántico que llevan a soportar situaciones de desigualdad y violencia. El dispositivo de género y la heterosexualidad obligatoria van de la mano a la hora de limitar las expresiones diversas de los cuerpos y deseos.

Suele afirmarse que esta orientación es la normal porque es la que permite la reproducción humana. Sin embargo, esto puede refutarse en al menos dos sentidos. Primero, porque actualmente las vías de acceso a la reproducción son múltiples y no dependen exclusivamente de la interacción biológica entre un hombre y una

mujer cis-género y, segundo y más importante, ¿por qué creer que el fin primero y último de la sexualidad es la reproducción de la especie?

Violencias basadas en el género y la discriminación por identidad de género y orientación sexual

Cuando el mandato de heterosexualidad obligatoria es desafiado por aquellas personas cuya orientación de deseo sexual difiere de la que es considerada como norma, suelen darse diversas formas de discriminación y violencia. Así, se habla de “homofobia” para referirse al rechazo u odio irracional hacia los homosexuales; “lesbofobia”, cuando esta discriminación se dirige específicamente hacia las lesbianas, “bifobia”, cuando apunta hacia las personas bisexuales y “transfobia” cuando se dirige a personas travestis, transexuales y transgénero.

Aun cuando el activismo de las diversidades sexuales haya logrado transformaciones culturales y legales importantes, como la Ley de Matrimonio Igualitario (nº 26.618) en 2010, que habilita a las personas del mismo sexo a contraer matrimonio y a adoptar, entre otros derechos que históricamente les habían sido negados, persisten prejuicios culturales que se traducen en diversas modalidades de exclusión y vulneración de derechos.

Cuando se hace referencia a “personas trans”, término este último en el que suele incluirse a travestis, transexuales y transgéneros, se alude a quienes se identifican y perciben en un género distinto al que les fue asignado al nacer (por ejemplo, un varón trans es una persona a la que se le asignó el género “mujer” al nacer, pero que se identifica, construye y percibe como “varón”). Por el contrario, quienes se identifican con el género que les fue asignado al nacer se denominan “cis-género”.

La cultura patriarcal no sólo es heterosexista (es decir, privilegia la heterosexualidad y los valores a ella asociados) sino también

cisexista. Esto supone que quienes no cambien su género asignado (personas cis-género) gozarán de privilegios respecto de las personas trans, que padecen múltiples formas de estigmatización y discriminación. El ejemplo más contundente es el de las travestis, que se encuentran expuestas por la exclusión temprana de los ámbitos familiar, escolar, laboral y de la salud.

Aunque, como ya dijimos, la Ley de Identidad de Género (nº 26.743) permite modificar el DNI para adecuarlo al género y al nombre con el que alguien se identifica, aún hoy muchas universidades no cuentan con los protocolos administrativos y actualizaciones informáticas para que el acceso a este derecho impacte integralmente en los registros del sistema de datos e información de la comunidad universitaria.

Otra modalidad de violencia basada en el género es la dirigida hacia las personas cuya expresión de género (la forma en la que cada cual vive y expresa su identidad de género) no responde a los mandatos de socialización independientemente de su orientación sexual. Cuando se dice que un niño es “afeminado” o una niña “machona”, se está juzgando su expresión de género. Si bien este control es ejercido hacia todos y todas, cuando las personas se adaptan tempranamente a las expectativas culturales de género, ese disciplinamiento opresivo se hace menos explícito y evidente.

Una última clase de violencia basada en el género es la violencia machista, que corresponde a los diversos tipos (física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica) y modalidades (doméstica, institucional, laboral, obstétrica, contra la libertad reproductiva y mediática) de violencias ejercidas contra las mujeres en sus ámbitos interpersonales (tipificadas en la Ley 26.485). Retomaremos estas violencias en el ámbito universitario en el capítulo que sigue.

Como vemos, vivimos en una cultura machista, heterosexista y cisexista. Estos no son valores o prácticas aisladas, sino

el resultado de un sistema de organización social patriarcal, cuya ideología impregna las tradiciones, costumbres y religiones, y se reproduce en distintos espacios sociales (familia, escuela, justicia, medios de comunicación, industria del entretenimiento y universidades).

Si la socialización en un dispositivo de género binario y cis-heteronormativo nos hace desiguales, entonces, debemos apostar al diseño e implementación de políticas institucionales de formación, investigación, extensión, bienestar y gestión, entre otras, que ayuden a visibilizar, problematizar y desmontar esos mandatos de género para que podamos expresar nuestras múltiples diferencias y diversidades sin que estas devengan en jerarquías, desigualdades y modalidades de discriminación, exclusión y violencias.

ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA

Cupo laboral trans

En septiembre de 2018, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur estableció un cupo laboral para personas travestis, transgénero, transexuales y con identidades de género no hegemónicas en el ámbito universitario en proporción no inferior al 1% de la totalidad del personal (la ordenanza está [disponible en este enlace](#)).

También se han aprobado normativas en tal sentido en la Universidad Nacional del Comahue, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Universidad Nacional de Rosario ([ver en este enlace](#)) y en la Universidad Nacional de La Pampa ([ver en este enlace](#)).





Reconocimiento de la identidad de género autopercebida

La Universidad Nacional del Litoral (UNL), a través de su Programa de Extensión: Género, Sociedad y Universidad, ha sido pionera en el reconocimiento del derecho a la identidad de género: en 2011, su Consejo Superior aprobó el reconocimiento y respeto por la identidad sexual y de género adoptada por las personas trans. Ese mismo año, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba resolvió (Ordenanza n  9/2011) declarar a la universidad libre de discriminación por expresión e identidad de género y estableció que todas las dependencias debían reconocer la identidad de género adoptada y autopercebida de cualquier persona a su solo requerimiento cuando esta no coincida con su nombre y sexo registrados. Además, resolvió arbitrar las reformas administrativas y de los sistemas de información necesarias a fin de preservar la privacidad e intimidad de las personas, y propiciar instancias de sensibilización, formación, reflexión y capacitación con toda la comunidad universitaria a fin de generar acciones de prevención de la discriminación por identidad de género y orientación sexual ([ver en este enlace](#)).

La Universidad Nacional de La Rioja (Ordenanza n  140/2018; [ver en este enlace](#)), la Universidad Nacional de Hurlingham (RCS 064/2019; [ver en este enlace](#)) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Ordenanza n  152-CS; [ver en este enlace](#)) también han aprobado normativas en ese mismo sentido.



LECTURAS RECOMENDADAS

- Butler, Judith (1990): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Buenos Aires, Paidós.
— (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.
- Cabral, Mauro (2009): "Cisexual", *Suplemento Soy*, Página 12, 6 de diciembre. [Disponible en este enlace](#).

- Consejo de Derechos Humanos, ONU (2007): *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, marzo. [Disponible en este enlace](#).
- Dorlin, Elsa (2009): *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fabbri, Luciano (2014): "Ni meramente natural, ni remotamente universal: avatares de la teoría sexo/género", *Revista Izquierdas*, n° 19, pp. 143-157, agosto. [Disponible en este enlace](#).
- Fausto-Sterling, Anne (2006): *Cuerpos sexuados*, Barcelona, Melusina.
- Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Lamas, Marta (2003): "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Pueg.
- Lugones, María (2008): "Colonialidad y género", *Tabula Rasa*, n° 9, pp. 73-101.
- Maffía, Diana (2003): *Sexualidades migrantes*, Buenos Aires, Feminaria Editora.
 - (2004): *Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica*, Buenos Aires, Instituto Interdisciplinario de Género, Universidad de Buenos Aires. [Disponible en este enlace](#).
- Pecheny, Mario; Figari, Carlos y Jones, Daniel (2008): *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidad en Argentina*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Radi, Blas (2014): "Sobre la perspectiva de géneros en la universidad", participación en el panel Educación y Sexismo la Formación Universitaria, jornadas Degenerando, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [Disponible en este enlace](#).
 - (2014): "¿De qué no hablamos cuando hablamos de género?", 12° Simposio Internacional SIDA 2014 y 2° Simposio Internacional Hepatitis, Fundación Huésped, Buenos Aires. [Disponible en este enlace](#).
- Radi, Blas y Pérez, Moira (2014): *Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*. [Disponible en este enlace](#).
- Rich, Adrienne ([1980] 1996): "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana", *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, n° 10, pp. 15-45.
- Sabsay, Leticia (2011): *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós.
- Stolke, Verena (2004): "La mujer es puro cuento: la cultura del género", *Estudios Feministas*, 12(2): 77-105. [Disponible en este enlace](#).

- Wayar, Marlene (2018): *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Muchas Nueces.
- Wittig, Monique (1981): *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales.

3 Violencias machistas en la universidad: empecemos por “casa”

El abordaje de las violencias machistas en el marco de esta propuesta pedagógica para la sensibilización y formación en género y sexualidades constituye un objetivo de primer orden. Históricamente, han sido un motivo de padecimiento para muchas personas –mayoritariamente mujeres– puesto que generan sufrimientos, malestares y obstáculos para la continuidad de los procesos formativos, en la medida en que condicionan y afectan el desarrollo de trayectorias vitales en los planos personal, laboral y académico.

A su vez, las expresiones cotidianas de estas violencias han sido invisibilizadas y naturalizadas durante décadas. Esto se refleja tanto en el hecho de que casi la totalidad de los estatutos universitarios no cuentan con perspectiva de género como en los regímenes disciplinarios preexistentes, que no contemplan lineamientos específicos para detectar, prevenir, sancionar y erradicar dichas violencias.

Desde hace algunos años, en un proceso novedoso abierto por las luchas y las masivas movilizaciones del movimiento feminista, de mujeres y de diversidades sexo-genéricas, las universidades públicas comenzaron a generar espacios de reflexión para asumir esta problemática tan extendida que habita de diversas maneras la estructura de funcionamiento de las instituciones educativas y configura los vínculos y relaciones sociales que se establecen en ellas. Estas reflexiones derivaron en la construcción de respuestas procedimentales, espacios de atención, dispositivos de escucha y contención para abordar las situaciones de violencia machista que se reproducen en el ámbito universitario, y habilitaron distintas estrategias de acción orientadas a reconocer esta realidad para

transformarla. En ese marco surgieron los primeros protocolos para el abordaje de las violencias de género¹² y diversas acciones, que presentamos más adelante, en el apartado “Algunas iniciativas institucionales de referencia” de este capítulo.

APUNTES METODOLÓGICOS

Atendiendo a ese proceso histórico aún abierto, las afirmaciones propuestas para la discusión grupal de este tópico apuntan a propiciar el debate y la reflexión colectiva, señalando algunos de los mitos vinculados a las violencias en las universidades, contruidos alrededor de los procesos de implementación de los protocolos en nuestras instituciones. La discusión grupal sobre estas afirmaciones permite, por un lado, problematizar algunos de estos mitos e imaginarios que circulan en torno a la aplicación de estas herramientas normativas y, a su vez, es una invitación a desentrañar el sustrato ideológico que sostiene esas creencias, para avanzar en la conceptualización de las violencias machistas planteando su carácter estructural y transversal a todos los espacios sociales.

Para el trabajo concreto, recomendamos revisar el protocolo correspondiente a la universidad en la que se esté haciendo la capacitación, puesto que algunas de las dimensiones o aspectos

-
- 12 Los protocolos o procedimientos contra la violencia de género son normativas aprobadas por los consejos superiores de la mayoría de las universidades públicas argentinas en los últimos años que buscan estandarizar una respuesta institucional frente a una serie de faltas, situaciones discriminatorias o formas de violencia basadas en el género o la orientación sexual que se dan entre las personas que forman parte de dichas instituciones. Su elaboración e implementación ha dependido del trabajo mancomunado de activistas feministas con algún tipo de inserción universitaria, mayoritariamente docentes, pero también de estudiantes, no docentes e integrantes de diversas gestiones comprometidas con la lucha contra las violencias machistas.

procedimentales que presentaremos aquí pueden diferir de lo que ocurre en los espacios concretos de intervención.

IV. Las mujeres universitarias están menos expuestas a ser víctimas de violencia machista, así como los varones universitarios tienen menos posibilidades de ejercerla

Esta afirmación descansa sobre una idea muy sostenida en el tiempo y muy eficaz, pero profundamente errónea: que las violencias machistas son impensables –cuando no directamente imposibles– en sectores sociales con acceso a cierto nivel educativo o que cuentan con importantes recursos simbólicos.

Todes hemos escuchado alguna vez que el machismo “es una cuestión de educación”. El imaginario acerca de las manifestaciones más crueles y explícitas de las violencias machistas (golpes, abusos, etc.) las asocia a un estereotipo de violencia doméstica que principalmente afectaría a los sectores más vulnerables: las mujeres con muchos hijos, de sectores empobrecidos, que habitan barrios populares, sin acceso a la educación o al trabajo remunerado registrado.

En la misma línea de prejuicios, las distintas expresiones de la violencia se vinculan imaginariamente con el consumo problemático de sustancias, el desempleo, la pobreza o la falta de acceso a ciertos derechos.

Estas creencias, muy extendidas, dan lugar a lo que denominamos “mito ilustrado sobre las violencias”. El gesto moderno-colonial fraguado con la Ilustración, que proponía la superación del estado de barbarie mediante la educación científica o racional, que ilumina, libera y permite el progreso humano, impuso un engañoso modelo de análisis social. Es una anteojera que nos impide percibir y comprender las violencias machistas en espacios como la universidad, habitados por muchas personas con

trayectorias –a veces extensas y notables– en la educación formal. Es muy importante combatir este “mito ilustrado” porque, además de que refuerza estereotipos discriminatorios, invisibiliza las violencias machistas tal como se producen en los espacios educativos universitarios y en la forma en que las padecen o ejercen las personas que acceden a la educación superior.

La violencia machista es un fenómeno social estructural y transversal. Eso significa que atraviesa las diferentes clases sociales, edades, etnias y territorios. Sin embargo, esto no implica que se manifieste siempre de la misma forma; de hecho, una de las características del sistema de organización social que llamamos “patriarcado” es la capacidad de reproducir su carácter hegemónico adaptándose a distintas configuraciones sociales, contextos y ámbitos. Por eso, las violencias son de distintos tipos, y difieren en el grado de visibilidad y de sofisticación que adquieren dependiendo del contexto en el que se producen. Y, ciertamente, las condiciones que hacen que las mujeres y las diversidades sexo-genéricas sean vulnerables a las violencias machistas varían de acuerdo a, por ejemplo, las posibilidades de autonomía económica, de acceso al trabajo, de movilidad propia, etc. Siempre es importante considerar las condiciones generales (el contexto de las violencias) desde una perspectiva interseccional que es la que permite comprender la posición compleja que ocupa en un momento dado y en una sociedad determinada quien padece violencia, pero también posibilita construir un análisis en torno a las distintas estrategias de vulnerabilización que los diferentes agresores trazan para poder ejecutarla.

En el caso de los varones universitarios, su formación o recorrido académico no los excluye de ejercer violencias machistas de distinto tipo y con diversas modalidades ni de reproducir formas de discriminación, disfrutar los privilegios asociados a la masculinidad hegemónica, apropiarse del trabajo y tiempo de sus colegas,

o tener actitudes sexistas o abusivas hacia docentes, estudiantes o no docentes. Las universitarias, al margen de la imagen autosuficiente o de solvencia que en muchos casos proyectan, no están exentas de padecer violencia física, psicológica, distintas formas de acoso sexual u hostigamiento, discriminación o desigualdad en el ámbito laboral.

En síntesis, es importante desterrar este mito y asumir que quienes habitamos las universidades padecemos y ejercemos violencias machistas y así desnaturalizar los modos que estas asumen (en el plano laboral, académico y político, en los vínculos interpersonales y en las relaciones sexo-afectivas) a partir de visibilizarlas, nombrarlas y combatirlas. Pero también es útil discutir esta afirmación para cuestionar la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre las figuras de posibles “víctimas” y “victimarios”, y las supuestas condiciones (subjetivas, simbólicas, educativas y socioeconómicas) que refuerzan un estereotipo clasista y dejan en penumbras las distintas formas de violencias que se producen en los ámbitos universitarios.

V. El protocolo de abordaje de situaciones garantiza una universidad libre de violencias machistas

Esta frase también apunta a desnudar otro mito, que funciona especialmente en las instituciones públicas, según el cual aprobar una normativa específica es suficiente para detectar, abordar y erradicar las violencias machistas en ese ámbito. Sin embargo, la experiencia de varios años de implementación de protocolos en facultades y universidades demuestra lo contrario: que un marco normativo o regulatorio por sí solo no asegura cambios duraderos si no está acompañado por dispositivos de atención a cargo de personal especializado e idóneo, políticas de prevención y sensibilización con presupuesto asignado, y espacios institucionales

específicos para diseñar y sostener los abordajes y las iniciativas tendientes a desnaturalizar las violencias y a promover derechos. Esto no quiere decir que no sea importante contar con protocolos de actuación. De hecho, en muchos casos han permitido que los distintos actores relevantes de la institución acordaran cómo proceder ante situaciones de violencia machista, qué medidas tomar y cómo evitar la revictimización y exposición de quienes padecieron esas violencias. Pero es importante tener en cuenta que estos instrumentos no han sido creados para sancionar o aplicar medidas disciplinarias, sino para habilitar la escucha de una situación que podría o no devenir en denuncia.

Los protocolos y los espacios de atención de violencia de género (o consejerías) son fundamentales para construir universidades libres de violencias, al hacerlas visibles y nombrarlas, pero ningún ámbito o institución social se transforma aplicando normas procedimentales, sanciones o castigos. De ahí que la apuesta fundamental para erradicar las violencias machistas en las universidades sea transformar el contexto que las produce o hace posible que se produzcan. Para eso, es necesario diseñar políticas integrales que, entre otros, incluyan dispositivos de seguimiento y prevención destinados a varones que ejercen violencia, y formación de promotoras contra las violencias.¹³

También es clave generar articulaciones y espacios de diálogo con las militancias universitarias organizadas, sobre todo estudiantiles, comprometidas con la agenda feminista, en tanto promueven derechos y una vida libre de violencias. En este sentido, es fundamental potenciar las acciones positivas que desde allí surgen como iniciativas de las nuevas generaciones que han asumido las reivindicaciones feministas y disidentes en sus

13 Ver iniciativa de la Universidad Nacional de Rosario descrita en página 70.

prácticas cotidianas. Estos colectivos, a su vez, configuran espacios de cercanía y proximidad para quienes padecen violencias y discriminación.

Asimismo, se requieren acciones institucionales que se orienten claramente a hacer visibles las trayectorias LGBTIQ+ y que lleven adelante además iniciativas específicas que atiendan a las configuraciones propias de cada claustro, junto con otras que propicien instancias de encuentro interclaustro que aborden las asimetrías de poder entre estos y la consecuente reproducción de desigualdades que esa situación conlleva.

Estas apuestas, de las que en la actualidad se están haciendo eco distintas universidades, buscan transformar los niveles de tolerancia ambiental frente a las violencias y trabajan en la sensibilización de los diferentes actores para modificar las pautas de comportamiento y la cultura organizacional de esos espacios. En este sentido, si bien los protocolos son una herramienta fundamental, no pueden ser la única disponible. El cambio que precisamos debe ser global y la universidad no puede pretender ser una isla sin violencias en el marco de una sociedad profundamente machista.

ELEMENTOS CONCEPTUALES: TIPOS Y MODALIDADES DE LAS VIOLENCIAS

Si nos valemos de la idea de que lo que no se nombra no existe, observamos que resulta fundamental poner en palabras los hechos producidos por las violencias machistas, así como interpretar las causas y consecuencias que generan en la trama social que las produce. Hasta no hace mucho tiempo, las conductas violentas por motivos de género eran consideradas fenómenos privados, íntimos o del ámbito familiar. En esta misma línea,

también los femicidios, feminicidios,¹⁴ travesticidios y transfemicidios eran considerados crímenes pasionales. Sin embargo, en las últimas décadas se han producido importantes transformaciones sociales que, acompañadas de aportes teóricos y cambios jurídicos, nos han permitido nombrar y develar las raíces profundas de las violencias machistas.

Estas transformaciones se ven reflejadas en el instrumental normativo con el que hoy contamos. Estos avances se han venido produciendo desde la creación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU-CEDAW, 1979) y la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994). En ese período, muchos países de la región, incluido el nuestro, sancionaron las que hoy se conocen como “leyes de primera generación”, como la Ley Nacional de Protección contra la Violencia Familiar (nº 24.417/1994), que situaban el problema de la violencia machista en el ámbito doméstico o intrafamiliar. Una década más tarde, se comienzan a sancionar las llamadas “leyes de segunda generación”, que se diferencian de las primeras

-
- 14 Es importante diferenciar el concepto “femicidio” del de “feminicidio”. El concepto de “femicidio”, utilizado por primera vez por la escritora y activista feminista Diana Russel, surge como alternativa al término neutro “homicidio” con el fin de reconocer y visibilizar la violencia sistemática contra las mujeres que, en su forma más extrema, culmina en la muerte. Por su parte, Marcela Lagarde ha desarrollado el concepto de “feminicidio” para comprender un conjunto de crímenes perpetrados sobre los cuerpos de las mujeres y las niñas: secuestros, torturas, desapariciones, entre otros. Estos crímenes son producidos en el marco de un colapso institucional y una fractura en el Estado de derecho que favorece la impunidad ante estos delitos. “Feminicidio” alude a crímenes de Estado, confiriendo a este concepto un significado político con el propósito de denunciar la falta de respuesta y el incumplimiento de las obligaciones internacionales para garantizar investigar, sancionar y erradicar estos delitos.

porque identifican las causas estructurales de la violencia de género y definen los distintos tipos de manifestaciones y ámbitos en los que estas se producen, advirtiendo, también, que pueden darse por la acción u omisión del Estado. Con estas leyes se interpreta que las distintas formas de violencia machista son una violación a los derechos humanos y se definen medidas de protección integral que prevén la eliminación de prácticas jurídicas como la mediación o la conciliación, y proponen endurecer las sanciones, quitar los atenuantes e incluir programas de recuperación y atención de varones agresores.

Varias de las normativas más recientes de protección integral frente a la violencia contra las mujeres, sancionadas en la mayoría de los países de América Latina, también tipifican el feminicidio, y algunas incluyen sanciones contra al acoso sexual, laboral o callejero y la difusión de imágenes íntimas por medios electrónicos. Otras, además, han incorporado sanciones contra el acoso y la violencia política. También se han elaborado distintos tipos de leyes referidas al tráfico y trata de personas, a la creación de órganos especializados en diferentes ámbitos del Estado, a la implementación de sistemas de registro de los casos de violencia y a las medidas de protección de las víctimas, entre otros instrumentos legales.

Dentro de esta nueva generación normativa se ubica la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (n° 26.485/2009). La idea de integralidad plantea un horizonte de transformación cultural profunda que coloca al Estado como responsable de garantizar una vida libre de violencias para toda la ciudadanía, no sólo porque es el encargado de aplicar sanciones a través del sistema judicial (que aún presenta muchos déficits en relación con la perspectiva de género y el cumplimiento de los tratados del derecho internacional de los

derechos humanos) sino, también, porque es quien debe promover e implementar políticas públicas tendientes a remover y eliminar las condiciones que hacen posible que las violencias se produzcan, y asistir y proteger a quienes las padecen.

Los protocolos aprobados en las universidades recogen estos postulados e, incorporando la normativa vigente en nuestro país, definen la violencia contra las mujeres como “toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial [de la mujer], como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón” (artículo 4 de la Ley 26.485).

En este punto, es importante considerar los desarrollos teóricos que han complejizado la idea de que las mujeres son exclusiva o mayoritariamente receptoras de las violencias sexistas. Las relaciones interpersonales están atravesadas por la construcción heteronormada de nuestras sociedades y las violencias pueden ejercerse tanto sobre las mujeres como sobre todos aquellos cuerpos que no se adecuan a los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad.

En este sentido, es importante considerar los postulados de la Ley Nacional de Identidad de Género (n° 26.743/2012), contemplada ya en muchos protocolos, que en su artículo 2 considera que la violencia afecta a “aquellas personas que sienten subjetivamente su identidad o expresión de género mujer, de acuerdo o no al sexo asignado al momento del nacimiento, y de acuerdo a su vivencia interna e individual, incluyendo la vivencia personal del

cuerpo, y que puede involucrar o no la modificación de la apariencia o función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, cualquiera sea su orientación sexual, siempre que ello sea escogido libremente”.

A su vez, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en su Opinión Consultiva 24/2017) considera que la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género son categorías protegidas por el artículo 1.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) y resalta el deber del Estado de adoptar todas las medidas necesarias para asegurar su acceso a derechos en igualdad de condiciones y sin discriminación en todos los ámbitos.

La denominación “violencias de género”, entendida como toda forma de violencia (forzamiento, intimidación, amenaza) hacia una o varias personas por su expresión o identidad de género y/o su orientación sexual, es la más utilizada en los protocolos aprobados en nuestras universidades. En menor medida, se usan las expresiones “violencias sexistas” o “violencias machistas”, como hemos hecho aquí, para indicar que estas violencias son producto de un sistema hetero-cis-patriarcal, es decir, un sistema de dominación masculina que ejerce violencias de distinto tipo sobre mujeres, lesbianas, travestis, trans y no binaries, así como sobre personas intersex, *queer* y homosexuales.

También es importante reseñar los tipos y modalidades de violencias contenidas en el artículo 5 de la Ley Nacional n° 26.485:

- la violencia física (que se ejerce sobre el cuerpo y la integridad física),
- la violencia psicológica (que causa daño emocional),
- la violencia sexual (que incluye la explotación, esclavitud, acoso, abuso, etc.),

- la violencia económica y patrimonial (que supone el menoscabo o la limitación de recursos, posesión, tenencia o propiedad de bienes),
- la violencia simbólica (basada en estereotipos que transmiten y reproducen dominación, desigualdad y discriminación),
- contra la libertad reproductiva (alude a la Ley n° 25.673) y
- obstétrica (alude a la Ley n° 25.929).

Por otra parte, la ley también describe los distintos ámbitos donde pueden manifestarse estos tipos de violencias:

- doméstico (pareja y grupo familiar),
- institucional (toda institución pública o privada),
- laboral (ámbitos de trabajo públicos o privados),
- mediática (a través de cualquier medio de comunicación).

En el año 2019 se aprobaron dos modificaciones a la Ley 26.485 con las que se incorporaron dos formas de violencia:

- la violencia en el espacio público o acoso callejero, es decir, las ejercidas en cualquier lugar de acceso público (incluida por Ley n° 27.591) y
- la violencia público-política (esto es, aquella que impide la participación plena y libre de las mujeres en todo asunto público y político (incluida en la Ley n° 27.533).

Finalmente, resulta pertinente mencionar que las categorías y tipologías utilizadas para designar las manifestaciones de las violencias sexistas en los protocolos creados en las universidades pueden incluir variantes que permitan captar mejor las conductas, la interrelación entre estas y sus implicancias en esos ámbitos. Así, por ejemplo, en algunos protocolos se incluyen:

- hechos de violencia sexual descritos bajo la rúbrica “delitos contra la integridad sexual”, ubicados en el capítulo II, título III del Código Penal argentino, denominados “abuso sexual simple”, “abuso sexual calificado”, “abuso sexual con acceso carnal”, o los que en el futuro pudieran tipificarse;
- hechos de violencia contra las mujeres de acuerdo a lo establecido por los artículos 4 y 5 de la Ley Nacional nº 26.485;
- hechos de violencia sexual, verbal, psicológica, física y/o simbólica, incluyendo todo comentario reiterado (acoso verbal) o conducta con connotación sexual que implique hostigamiento o acoso, y que tenga por fin inducir a otra persona a acceder a requerimientos sexuales no deseados o no consentidos, y
- hechos con connotación sexista, en los que se incluye toda conducta, acción o comentario cuyo contenido discrimine, excluya, subordine, subvalore o estereotipe a las personas en razón de su género, identidad de género y/u orientación sexual que provoque daño, sufrimiento, miedo o afecte la vida, la libertad, la dignidad, la integridad psicológica o la seguridad personal.

Vale aclarar que estas violencias pueden producirse tanto en el emplazamiento físico de las universidades y sus dependencias edilicias como fuera de ellas, en espacios públicos o privados, o a través de medios telefónicos, virtuales o de otro tipo, siempre que estén enmarcadas en relaciones interpersonales laborales, educativas, recreativas y/o de servicios de las instituciones.

SURGIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS PROTOCOLOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Los protocolos elaborados para intervenir ante situaciones de violencias machistas en la mayoría de los casos han sido aprobados

por los consejos superiores de las universidades públicas y se han convertido en novedosos marcos regulatorios impulsados por docentes, no docentes, estudiantes y graduados feministas con el objetivo de intervenir prevenir, sancionar y reparar los daños que tales violencias provocan en quienes las padecen. Los primeros fueron aprobados en el año 2014 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue y por los consejos directivos de tres facultades de la Universidad Nacional de Rosario. Para finales de 2019, ya son cuarenta y cinco las universidades que cuentan con protocolos o procedimientos de este tipo, lo que representa el 73,8% del sistema universitario, mientras que el resto se encuentra diseñando herramientas similares que serán aprobadas próximamente.

Para su implementación, estas normativas requieren el trabajo de referentes, espacios, equipos, programas, secretarías o áreas, entre otras denominaciones institucionales, que reciben, acompañan y asesoran a quienes se acercan a consultar por alguna situación de violencia machista vivida en el ámbito de la universidad.

La mayoría de los protocolos aprobados prevé el diseño y la implementación de estrategias o políticas que apunten a la sensibilización, concientización y prevención del problema de las violencias machistas. A su vez, actualmente, muchos de ellos cuentan con espacios complementarios de asesoramiento jurídico y psicológico.

Estas normativas recogen también los principales lineamientos de las convenciones y leyes internacionales y nacionales que abordan la problemática de las violencias machistas y las situaciones de violencia y/o discriminación basadas en el género, orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género que tengan por resultado excluir, restringir, limitar, degradar, ofender o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos de las personas.

Los protocolos han sido pensados para intervenir cuando esas situaciones de violencia se producen en el marco de relaciones laborales y/o educativas entre funcionaries, docentes, no docentes, investigadores/as, estudiantes, personal académico temporario o visitante que preste servicios no académicos permanentes o temporales y casi todos contemplan hechos ocurridos en las instalaciones universitarias o fuera de ellas efectuados por medios físicos, telefónicos o virtuales.

Para finalizar, es importante recordar que en tan solo cinco años contamos con más de cincuenta universidades públicas con protocolos aprobados, lo que muestra el compromiso activo de nuestras instituciones con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

PRINCIPIOS RECTORES PARA EL ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS

Las intervenciones sobre las situaciones de violencia en las universidades siguen una serie de principios rectores establecidos como acuerdos, cuya meta es brindar contención inmediata a las personas agredidas, evitar la revictimización de las personas consultantes/denunciantes y que haya dilaciones en los procesos, y garantizar el avance de las investigaciones administrativas correspondientes.

Un primer punto es la no revictimización de quien consulta, que implica un compromiso de la institución para que esa persona no deba repetir innumerables veces su relato ni siga estando expuesta a la situación que denunció, y para evitar cualquier forma de exposición pública de los hechos en cuestión.

En segundo lugar, se busca garantizar el respeto y la confidencialidad respecto de las situaciones denunciadas y las personas

implicadas, es decir, resguardar lo más posible los datos personales, laborales y académicos de esas personas, aunque sin por eso dejar de tomar las medidas que el caso requiera.

En tercer lugar, se busca garantizar la celeridad en las respuestas institucionales, es decir, evitar la excesiva burocratización de los abordajes. Esto implica la debida diligencia en los trámites correspondientes y la no dilación en los plazos propuestos.

Como cuarto punto, se establece la gratuidad, transparencia y accesibilidad en la orientación.

Por último, para construir abordajes integrales e interdisciplinarios frente a cada situación es necesario tener en cuenta la complejidad y singularidad de los hechos de violencia. Es fundamental, entonces, contar con un equipo capacitado e interdisciplinario a la hora de actuar. Cada situación de violencia configura una vivencia particular y, por tanto, requiere un abordaje singular y situado que analice el contexto en que se produjo y construya una estrategia pertinente para ponerle fin, proteger a quien acude al espacio de atención y tomar las medidas necesarias para reparar esa situación.

Aplicar estos principios rectores en las intervenciones permite evitar la disparidad entre los distintos abordajes y las inconsistencias en los procesos, así como construir criterios comunes, acuerdos de funcionamiento y, sobre todo, una ética del cuidado desde la cual proyectar una universidad libre de violencias machistas.

DESAFÍOS ACTUALES

A pesar de los avances señalados en materia de prevención, abordaje, sanción, reparación y erradicación de las violencias machistas en las instituciones de educación superior, aún quedan muchos desafíos por delante. Si bien los protocolos de actuación

se han convertido en potentes dispositivos de visibilización y respuesta ante esta problemática, su implementación está atravesada por una serie de dificultades y tensiones que señalaremos brevemente a continuación.

Como ya se ha dicho, contar con este tipo de normativas en las universidades no las exime de su responsabilidad de asignar recursos suficientes y adecuados a la tarea que se realiza, ni de desarrollar una planificación a largo plazo que permita prevenir estas violencias en el futuro. Intervenir adecuadamente sobre una o varias situaciones de violencia mejora la situación de la/s persona/s que las padece/n, pero no es suficiente para erradicar esta problemática social en el ámbito de la universidad. A esto se suma el hecho de que muchas veces se hace más hincapié en las sanciones formales que pudieran establecerse que en la reparación y las estrategias pedagógicas que habilitan los protocolos en sus planes de implementación, orientadas a la sensibilización y la concientización. Una visión punitivista de la herramienta hace más foco en el castigo que en las alternativas o respuestas posibles ante cada situación.

De todas maneras, esto no significa descartar las denuncias y sanciones cuando estas sean pertinentes, dado que muchas veces son los únicos recursos con los que contamos. En definitiva, lo importante es atender al contexto particular y al marco de actuación de todas las personas intervinientes en cada caso, así como a las necesidades y reparaciones de quien/es son violentado/s. De ahí que a cada abordaje le correspondan distintas respuestas y que estas varíen según el tipo de intervención pautada (y los enfoques pedagógicos, psicológicos y socio-educativos utilizados), desde sanciones administrativas en el marco universitario hasta denuncias en el ámbito penal si fuera necesario.

Por lo demás, el desafío central es mejorar la articulación de los equipos de trabajo de los protocolos universitarios con los

dispositivos institucionales pertenecientes a los distintos niveles estatales (municipales, provinciales y nacionales) y con las organizaciones de la sociedad civil que cuentan con espacios de atención, planes y/o programas vinculados a estas problemáticas para ampliar los horizontes de las intervenciones cuando estas lo requieran.

Por último, queremos destacar que los grandes avances realizados en las universidades en los últimos años, al crear estas herramientas, discutirlos y mejorarlos en instancias de intercambio y articulación interuniversitaria, nos han permitido construir los saberes, las prácticas de reflexión y las estrategias de acción política colectivas indispensables para propiciar instituciones de educación superior libres de violencias.

ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA



Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

En el año 2015, el Consejo Superior de la UNC aprobó el Plan de Acciones y Herramientas para Prevenir, Atender y Sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC, cuyo objetivo general es generar un ambiente libre de violencias y discriminación por razones de género y/o identidad sexual, fortalecer el trabajo de sensibilización, capacitación, investigación e información para la promoción y defensa de esos derechos dentro de la comunidad universitaria, y garantizar un abordaje integral de la problemática de las violencias de género, desde la prevención hasta la sanción, si corresponde, de las situaciones denunciadas ([Resolución n° 1011/2015](#)).



Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

En el año 2016, el Consejo Superior de la UNSJ aprobó el proyecto de creación de la Oficina por la Igualdad de Género, contra las Violencias y la Discriminación, que no sólo contempla la creación de un procedimiento para la atención de la violencia de género, el acoso sexual y la discriminación basada en el género, orientación sexual, identidad de género o expresión de género de las personas que desarrollan actividades en el ámbito de la universidad, sino también la puesta en marcha de un observatorio de violencia en el ámbito universitario ([Ordenanza n° 019/2016](#)).



Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

Desde 2017, una comisión específica trabaja para la formulación de un plan de igualdad de género en la UNRN. A través de la Resolución n° 056/2019 se aprobó el Plan de Igualdad de Género 2019-2021, que tiene como objetivo general impulsar la igualdad de género en dicha universidad, y visibilizar, concientizar y promover la perspectiva de género en la comunidad universitaria. Dentro de este plan, el eje n° 5 contiene la prevención, asistencia y erradicación de las violencias basadas en el género desde una perspectiva integral y transversal ([Resolución n° 056/2019](#)).



Universidad Nacional de Rosario (UNR)

En 2017 comenzó a implementarse el Programa de Prevención Integral y Comunitaria Promotoras contra las Violencias de Género en una de las unidades académicas de la UNR. En 2019 amplió su alcance y en 2020 se constituyó el Programa Mil Micaelas para todos los institutos que conforman la universidad. Desde 2018, la UNR cuenta con el Protocolo de Atención de Situaciones de Violencia y Discriminación de Género (aprobado por la Ordenanza n° 734 del Consejo Superior). En 2020 se creó el Área de Género y Sexualidades (AGESEX), que lleva a cabo acciones como la creación de

un dispositivo de atención-derivación de personas en situación de violencia para acompañamiento psico-socio-terapéutico en el ámbito universitario (Centro de Atención Comunitaria –CEAC–) y la licencia por violencia de género (aprobada por la Ordenanza nº 725 del Consejo Superior) para todes les integrantes de la comunidad UNR que tengan vínculo laboral con la universidad. ([Más información.](#))



Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

En 2018, la UNSAM conformó la Dirección de Género y Diversidad Sexual, nutrida de la experiencia y el legado del Programa contra la Violencia de Género (2014-2018). La apuesta institucional de esa dirección es hacer de la perspectiva de género una política académica y un eje temático transversal a la formación de estudiantes. A su vez, reúne diversas líneas de trabajo orientadas a promover el derecho a una vida sin violencia ni discriminación hacia las mujeres, identidades disidentes u orientaciones sexuales diversas a través de la investigación, las capacitaciones, los espacios de formación de grado y posgrado, las campañas de sensibilización y diversas producciones artísticas y de difusión. La dirección cuenta con una consejería integral de atención y asesora a otros espacios y protocolos de intervención en situaciones de violencia de género (el protocolo de esta universidad se sancionó en 2015). ([Más información.](#))

Convenciones internacionales

AÑO	NOMBRE	LUGAR/EVENTO	LOGROS
1975	Primera Conferencia Mundial de la Mujer	México	La igualdad de género plena y la eliminación de la discriminación.
1979	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	Asamblea General de Naciones Unidas	Principal instrumento de derechos humanos de las mujeres.
1980	Segunda Conferencia Mundial de la Mujer	Copenhague	Reconocimiento de la disparidad entre los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercerlos.
1985	Tercera Conferencia Mundial de la Mujer	Nairobi	Establece que la igualdad de la mujer no es algo aislado sino que abarca todas las esferas de la actividad humana.
1993	Declaración Universal de los Derechos Humanos y Carta de las Naciones Unidas	Viena	Considera que los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales.
1994	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo	El Cairo	Propone promover la equidad y la igualdad de los sexos y los derechos de la mujer, eliminar la violencia de todo tipo contra la mujer y asegurarse de que sea ella quien controle su propia fecundidad. Reconoce los derechos sexuales y reproductivos.

AÑO	NOMBRE	LUGAR/EVENTO	LOGROS
1994	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)	Organización de Estados Americanos (OEA)	Establece que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos, que es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Señala, además, que la eliminación de la violencia contra la mujer es condición indispensable para su desarrollo individual y social y su plena e igualitaria participación social.
1995	Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer	Beijing	Nuevo compromiso internacional para alcanzar las metas de igualdad, desarrollo y paz de las mujeres de todo el mundo. Supone, además, la consolidación de los compromisos adquiridos durante la Década de la Mujer de las Naciones Unidas (1976-1985), en la Conferencia de Nairobi, y de los compromisos afines adquiridos en el ciclo de conferencias mundiales de las Naciones Unidas celebradas en el decenio de 1990.
2000	Objetivos de Desarrollo del Milenio	Declaración del Milenio de las Naciones Unidas	La Meta nº 3 promueve la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
	Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional	Palermo	Protocolo para prevenir y combatir la trata de personas, prestando especial atención a las mujeres y los niños.
2006	Principios de Yogyakarta	Consejo de Derechos Humanos, ONU	Establece principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

AÑO	NOMBRE	LUGAR/EVENTO	LOGROS
2007	Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe	Quito	Insta a adoptar las medidas necesarias, especialmente de carácter económico, social y cultural, para que los Estados asuman la reproducción social, el cuidado y el bienestar de la población como objetivo de la economía y como responsabilidad pública indelegable.
2010	Undécima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe	Brasilia	Los países de América Latina y el Caribe se comprometen a: - Fomentar el desarrollo y el fortalecimiento de políticas y servicios universales de cuidado. - Impulsar y hacer cumplir leyes de igualdad laboral que eliminen la discriminación y las asimetrías de género, raza, etnia y orientación sexual en el acceso a, y permanencia en, el mercado laboral. - Adoptar medidas para poner fin a todas las formas de violencia económica ejercidas contra las mujeres. - Promover y asegurar la transversalización del enfoque de género, raza y etnia en todas las políticas, especialmente en las económicas y culturales.
2019	Convenio n° 190 sobre la Violencia y el Acoso de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	Ginebra	Reconoce e incluye la violencia y el acoso por razones de género y llama a proteger a todas las personas del "mundo del trabajo" (entendido en sentido amplio, es decir, en todas sus formas contractuales, sectores y zonas).

Fuente: Elaboración propia en base a Carosio (2011).

Normativas nacionales

AÑO	NOMBRE	Nº	LOGROS
1988	Ley Nacional contra Actos Discriminatorios	23.592	Medidas para quienes arbitrariamente impidan el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, dentro de las cuales se encuentran las violencias machistas.
2009-2019	Ley Nacional de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales	26.485	En su artículo 2, expresa que sus objetivos son promover y garantizar: <ul style="list-style-type: none"> a) la eliminación de la discriminación en todos los órdenes de la vida; b) el derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia; c) las condiciones aptas para sensibilizar y prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia; d) el desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional; e) la remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género; f) el acceso a la justicia de las mujeres que padecen violencia; g) la asistencia integral a las mujeres que padecen violencia en las áreas estatales y privadas.
2012	Ley de Identidad de Género	26.743	Establece que toda persona tiene derecho a: <ul style="list-style-type: none"> a) el reconocimiento de su identidad de género; b) el libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género, sin ser violentada por ello; c) ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.

AÑO	NOMBRE	Nº	LOGROS
2018	Estatuto de incorporación de la Red Universitaria de Género (RUGE) a las redes y organizaciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)	Resolución 1256 (CIN)	La red que nuclea las universidades de todo el país, incorporada como organización en el marco del CIN, se propone colaborar en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género en el Sistema Universitario Nacional.
2019	Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para Todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado	27.499	Busca asumir un compromiso integral contra las violencias machistas. Establece la obligatoriedad de recibir capacitación permanente en perspectiva de género para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Tras la reciente incorporación de Tucumán, en mayo de 2020, todas las provincias argentinas han adherido a esta normativa.

Fuente: Elaboración propia.



LECTURAS RECOMENDADAS

- Barrancos, Dora (2019): *Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*, compilado por Ana Laura Martín y Adriana María Valobra, Buenos Aires, CLACSO-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Blanco, Rafael (2014): "Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria", *Propuesta Educativa*, año 23, n° 42, pp. 55-64.
- Blanco, Rafael y Spataro, Carolina (2019): "Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas", *Revista Nómadas*, n° 51, pp. 173-189. [Disponible en este enlace](#).
- Carosio, Alba (2011): "La crítica feminista de los derechos humanos", en Maryluz Guillén (coord.), *Los derechos humanos desde el enfoque crítico*, Caracas, Defensoría del Pueblo-Fundación Juan Vives Suriá.

- Gamboa Solís, Flor de María (2019): "Acoso sexual en la universidad: de protocolos y protocolos", *Revista Nómadas*, n° 51, pp. 112-121. [Disponible en este enlace](#).
- Giberti, Eva; Fernández, Ana María y Bonder, Gloria (1989): *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Lagarde, Marcela (2006): "Presentación", en Diana Russell y Jill Radford (eds.), *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres*, México, UNAM, pp. 15-26.
- Luxán Serrano, Marta; Biglia, Barbara y Azpiazu Carballo, Jokin (2018): "Violencias sexuales: una asignatura pendiente", en Marta Luxán Serrano, Barbara Biglia y Jokin Azpiazu Carballo (eds.), *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.
- Osborne, Raquel (2008): "De la 'violencia' (de género) a las 'cifras de la violencia': una cuestión política", *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n° 15, enero-junio, pp. 99-124.
- Palumbo, Mariana (2017): *Pensar(nos) desde adentro: representaciones sociales y experiencias de violencia género*, San Martín, UNSAM Edita.
- Rovetto, Florencia y Figueroa, Noelia (2017): "'Que la universidad se pinte de feminismos' para enfrentar las violencias sexistas", *Descentrada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género*, 1(2): e026. [Disponible en este enlace](#).
- Torlucci, Sandra; Vazquez Laba, Vanesa y Pérez Tort, Mailén (2019): "La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades", *REVCOM. Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, año 5, n° 9. [Disponible en este enlace](#).
- Torricella, Andrea; Berruti, María Belén y Filippi Villa, Julieta (2019): "Las instituciones de educación superior frente a las desigualdades y violencias de género. Reflexiones a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata", *Entramados: Educación y Sociedad*, n° 6, pp. 1-15.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2019): *El protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Hacia una política integral con un enfoque de género*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vazquez Laba, Vanesa (2017): "Lo 'personal es política universitaria': incumbencias de las universidades nacionales frente al acoso sexual", *La Aljaba*, segunda época, vol. XXI, pp. 13-28.
- Vazquez Laba, Vanesa y Palumbo, Mariana (2018): "Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de la experiencia de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín", en Patricia Rojo y Violeta Jardon (comps.), *Los enfoques de género en las universidades*, Rosario, UNR Editora, pp. 96-109.

4 Políticas de género y despatriarcalización en el sistema universitario

Este capítulo está orientado a revisar y reflexionar críticamente sobre las desigualdades sexo-genéricas en el sistema universitario, cómo se expresan y de qué manera atraviesan, repercuten y afectan, de forma diferenciada, las trayectorias educativas, laborales y profesionales de quienes integran las universidades.

Para ello, comenzaremos recorriendo algunas nociones que han adquirido mayor resonancia pública en los últimos años a partir de las grandes movilizaciones (como las de Ni Una Menos y el 8M, entre otras) protagonizadas por los movimientos feministas y de la disidencia sexual en nuestro país y en muchos otros en todo el mundo.

Conceptos como los de “paridad de género”, “división sexual del trabajo”, “brecha de género”, “segregación vertical”, “techo de cristal” o “políticas de conciliación/cuidados”, que hoy forman parte de un vocabulario bastante extendido, tienen algunas décadas de desarrollo en múltiples tradiciones disciplinarias y son parte del corpus teórico elaborado por los estudios de género y feministas, entendidos tanto en términos de pensamiento crítico como de propuesta política profundamente articulada con las luchas por la igualdad.

APUNTES METODOLÓGICOS

Las afirmaciones VI y VII que se desarrollan en este capítulo nos invitan a pensar en el estado de situación de las desigualdades sexo-genéricas en las universidades, facultades o instituciones

de referencia donde se lleve a cabo la capacitación. Para ello, se recomienda indagar si se cuenta con diagnósticos elaborados e incluir esos datos con el fin de ilustrar la distribución sexo-generizada en cada claustro y campo disciplinar, y en los cargos, roles y funciones de los espacios de gestión institucional y de toma de decisiones. Asimismo, se sugiere recabar información sobre resoluciones, medidas o acciones diseñadas para garantizar la equidad de género en la gestión y acerca de la conciliación entre la vida familiar y laboral que hayan sido aprobadas en la institución donde se realice esta capacitación, con el fin de ilustrar con ejemplos situados los debates propuestos en este apartado.

También pueden consultarse los datos elaborados recientemente por organismos nacionales como las “Estadísticas sobre género en Ciencia, Tecnología e Innovación” del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) o “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019” de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Los datos sistematizados en estas fuentes, así como una selección parcial de medidas concretas implementadas en las universidades, pueden utilizarse como ejemplos para ilustrar los argumentos que desarrollaremos a continuación.

VI. La equidad de género en espacios de gestión política dentro de la universidad se irá dando naturalmente

Esta afirmación contiene algunos términos que buscan habilitar el debate dentro de los grupos y que pueden ser retomados en el momento de la puesta en común. En ese sentido, independientemente del color que se le haya asignado a la afirmación, desde la coordinación se puede repreguntar si los términos “equidad de género” o “naturalmente” suscitaron dudas o disensos. Por ejemplo, si se considera que con “equidad de género” se alude sólo a

varones y mujeres o se incluye a otras identidades, o si se detuvieron a reflexionar en particular sobre la palabra “naturalmente”. Es importante relevar si estas consideraciones estuvieron presentes en el debate y si influyeron en la elección del color asignado.

En la actualidad, si bien la idea de igualdad de género está ampliamente instalada en los discursos universitarios, persisten lógicas de funcionamiento institucional y formas históricas de discriminación que afectan las trayectorias educativas, laborales y profesionales de varones, mujeres y diversidades sexuales y de género que impiden que dicha igualdad sea ejercida en forma plena por todos. Estas desigualdades están ancladas en el entramado de dinámicas jerárquicas que se dan a partir de la lectura social sobre la diferencia sexual que, como hemos visto en el capítulo 2 de este cuadernillo, no tienen nada de naturales, sino que son construcciones de carácter cultural, histórico y relacional.

Dichas construcciones también fraguaron el origen de las instituciones universitarias públicas que, aún en el presente, se configuran como territorios del patriarcado y reproducen patrones culturales y reglas de juego basadas en la división sexual del trabajo –en los ámbitos público y privado– como orden social y base de sustentación del sistema capitalista y hetero-patriarcal de dominación que supone una apropiación diferencial, por parte de los varones, de las funciones más valoradas socialmente.

Podemos constatar de qué modo estas construcciones perduran en el sistema universitario al observar que, en el período 2019-2020, los rectorados están ocupados en un 87% por varones, cifra que o se ha mantenido estable o ha mostrado una brecha aún más pronunciada en las últimas décadas.

Si bien esta diferencia disminuye levemente en los cargos de vicerrectorado (31% mujeres), secretarías de universidad (35% mujeres), decanato (34% mujeres), y casi va camino a equipararse en los cargos de vicedecanato (47% mujeres), el acceso de las

mujeres a la cúspide de la pirámide organizacional de los cargos de gestión política está muy lejos de alcanzar niveles aceptables de equidad (SPU, 2020).

La escasa representación de las mujeres en los cargos más altos de poder y en los puestos de mayor responsabilidad en los distintos ámbitos laborales ha sido definida por los estudios feministas sobre la profesión como “techo de cristal” (traducción del inglés *glass ceiling*), concepto utilizado para designar una barrera invisible, pero con efectos reales, que dificulta o impide la promoción de las mujeres a lo largo del tiempo y aumenta la brecha salarial, independientemente de las calificaciones que estas tengan.

Si bien este fenómeno, también llamado “segregación vertical”, no es privativo de nuestro país ni de sus universidades, expresa de forma clara los desafíos que aún tenemos para remover de raíz los modos en que las desigualdades de género operan en nuestras instituciones y limitan o impiden alcanzar la equidad de género en espacios de gestión política universitaria.

Por otra parte, se constata que se viene dando un aumento en la participación de mujeres en la formación superior universitaria, proceso que se inició a partir de los cambios socioeconómicos y culturales producidos a lo largo del siglo *XX* en Argentina y que, para mediados de los sesenta, hizo que el porcentaje de mujeres tituladas pasara del 30% al 50%, igualando el de varones.

Cinco décadas más tarde, la cantidad de mujeres que cursan estudios universitarios es superior a la de varones: para 2018, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2020), el 58% de los ingresos y el 61,1% de egresos en carreras de grado correspondió a mujeres.

Estas cifras ponen en evidencia que una mayoría constante de mujeres puede no ser más que un “espejismo” de equidad si no cambian las lógicas de trabajo, las prácticas cotidianas, las

relaciones de poder y las formas en que se hace y se da sentido a la política en la universidad.

Al respecto, recientemente, algunas universidades han iniciado procesos de reforma de sus estatutos de funcionamiento o han aprobado normativas específicas que promueven la paridad en las listas electivas y en la distribución de cargos de representación política en los órganos de cogobierno.

Por otra parte, comienza a considerarse la inclusión de personas del colectivo travesti-trans a través de la aprobación de medidas que garanticen cupos anuales de ingreso laboral para esta población (algunos ejemplos pueden consultarse en el capítulo 2 de este cuadernillo).

Todas estas disposiciones procuran proyectar dentro de las instituciones universitarias públicas los cambios culturales operados en la trama intersubjetiva y social más amplia, que han subrayado el estatuto innegablemente político de las diferencias sexo-généricas y su impacto en los procesos de reconfiguración de un orden social de género. Estos cambios, además, forman parte de las transformaciones normativas en materia de derechos y ejercicio democrático que, en nuestro país, cuentan con el empuje de los movimientos de mujeres, feministas y de la disidencia sexual.

Hasta aquí pudimos reconocer que las desigualdades de género se perpetúan de una generación a otra y que no desaparecen ni se modifican “naturalmente”. También vimos que no es suficiente con que haya muchas mujeres en la universidad y que tenemos que redoblar los esfuerzos para que las diversidades de género y sexuales accedan a las instituciones de educación superior y transiten la vida universitaria para participar, también, de los espacios de gestión política. Pero si algo hemos aprendido desde la primera y masiva marcha de Ni Una Menos (3 de junio de 2015) es que los feminismos vienen dando pasos sólidos tanto fuera como dentro

de las universidades con una gran capacidad de interpelar, tensar y disputar las lógicas de la política para transformarla.

En este sentido, resulta relevante evocar la estrategia de despatriarcalización como “ejercicio de reorganización horizontal de los pactos relacionales y desarticulación del poder en tanto esquema relacional opresivo basado en la desvalorización de las diferencias y en el tratamiento estratificado, jerárquico e injusto de las mismas” (Uriona, 2012: 41). Esta interpelación feminista a los modos patriarcales de hacer política y de ejercer el poder nos permite visibilizar otros dos desafíos enormes en el proceso de sentar bases más sólidas para la equidad de género, para así apostar a trascender esos modos en un sentido despatriarcalizador.

En primer lugar, se vuelve necesario interpelar los estereotipos y roles de género en base a los que se producen y reproducen asimetrías en los espacios políticos pues no se trata sólo de lo que “falta” para que las mujeres lleguen, sino de problematizar los espacios de poder, sus modos, que han sido diseñados a imagen y semejanza de los sujetos –masculinos, cis-género y heterosexuales– que generalmente los monopolizan. En síntesis, para avanzar hacia mayores grados de igualdad real en la participación política de las mujeres y diversidades sexuales y de género, los varones también deben revisar las formas de acceder y sostener esos espacios, cuestionar y erradicar los privilegios, micromachismos y violencias allí ejercidos y, eventualmente, ceder su lugar para que otras lleguen y permanezcan.

En segundo término, la perspectiva de la despatriarcalización deja en evidencia que no todas las mujeres tienen iguales oportunidades para acceder a estos espacios y que transformar las universidades en un sentido feminista y popular también supone diseñar estrategias para el acceso, permanencia y desarrollo de las mujeres empobrecidas, racializadas, discapacitadas, migrantes, LGBTIQ+ en las instituciones universitarias públicas.

VII. Las políticas universitarias de conciliación entre vida doméstica-familiar y laboral-educativa favorecen la promoción de mujeres a cargos jerárquicos

En la puesta en común podemos tomarnos unos minutos para relevar las dificultades que se presentaron en los grupos para asignar un color a esta afirmación. La complejidad que puede acarrear esta consigna radica en que para debatir, confirmar o refutar este argumento es preciso identificar cuáles son las políticas de conciliación con las que se cuenta en la universidad, facultad o institución en la que se está llevando a cabo la capacitación y estas no siempre son fáciles de identificar, ya sea porque son tan elementales que no se consideran políticas de conciliación o porque directamente no existen.

Así, podemos comenzar señalando las políticas de conciliación entre vida familiar y personal y vida laboral más conocidas que, seguramente, son las que se han comentado en los grupos. Sin duda la primera que surge es la licencia por nacimientos (utilizamos el término “nacimientos” para no reforzar su asociación con el rol materno, aunque en muchos documentos, resoluciones y ordenanzas es probable que la denominación sea “licencia por maternidad”). Luego podemos detenernos en analizar qué características tiene esta licencia según los convenios colectivos de trabajo (CCT) vigentes para quienes trabajan en las universidades y, a partir de ahí, empezar a desgranar la información. Por ejemplo, ver cuántos días de licencia corresponden a mujeres y a varones según las categorías laborales o claustro al que pertenezcan. También podemos preguntarnos si los integrantes del claustro estudiantil cuentan con estas licencias y cómo se administran, y revisar las inconsistencias que se presentan cuando se trata de personas que pertenecen a más de un claustro (por ejemplo, una no docente que sea también estudiante).

Según el CCT de docentes y no docentes de las universidades nacionales aprobado en 2015, las licencias por nacimiento otorgan noventa días para la “madre” y quince para el “padre”.

Por otra parte, siguiendo el CCT de docentes, en muchas universidades se han resuelto ampliaciones en el marco de las mesas paritarias particulares. Por ejemplo, a la licencia de noventa días se le ha sumado un período similar de licencia luego del nacimiento. En algunos casos se ha considerado que, si las dos personas que forman la pareja prestan servicios en el ámbito de la universidad, la gestante tendrá derecho a decidir quién gozará de esa licencia.

Por su parte, las políticas de conciliación orientadas al cuidado de hijes a cargo son muchas y muy variadas. Algunas universidades cuentan con jardines o ludotecas con horario extendido para facilitar la organización de las jornadas de trabajo y/o de cursada y otras otorgan subsidios para guarderías o jardines que, generalmente, reintegran las obras sociales o las asociaciones sindicales que administran los recursos de sus afiliades. Sin embargo, la mayoría de estos recursos no comprenden al claustro estudiantil ni a trabajadores/as autónomos/as. Esta política resulta indispensable cuando no se cuentan con otros espacios públicos de cuidados para la primera infancia.

Estas son las políticas de conciliación que más rápidamente se suelen señalar porque, en efecto, existen en casi todas nuestras universidades, aunque no tengan el mismo alcance. Como se advierte, ambas están orientadas al cuidado de les hijes, y, en algunos casos, refuerzan el rol predominantemente “femenino” de esas tareas.

Este punto puede problematizarse a la luz de los debates precedentes en relación con cómo la heterosexualidad obligatoria permea las políticas institucionales generando desigualdades en el acceso a derechos según el sexo-género de las personas gestantes, los arreglos familiares y vinculares, el estatuto legal

de la comater-paternidad, etc. De igual manera, podemos señalar cómo la diferencia en la extensión temporal de las licencias impacta sobre las responsabilidades de cuidado y las trayectorias laborales, profesionales y académicas de las “mujeres”.

Otras políticas de conciliación que podemos incluir son licencias como la destinada a la atención de hijos menores de 12 años o discapacitados, que en algunas universidades otorgan el derecho a una licencia de seis meses corridos en caso de fallecimiento del cónyuge, o la licencia por atención de enfermos en el grupo familiar, que otorga un máximo de seis meses. Aquí vale la pena reflexionar acerca de qué entendemos por conciliación, relevando los saberes, opiniones o percepciones de les participantes del taller.

Luego de un breve intercambio, podemos hacer notar que el propio término “conciliación” expresa una tensión o problema a resolver. Si tenemos que conciliar, quiere decir que existe una tensión, una escisión conflictiva entre esas dos esferas de la vida, es decir, dos espacios antagónicos u opuestos donde se desarrolla nuestra existencia cotidiana: el espacio público (asociado al trabajo productivo en el mercado y al trabajo asalariado) y el espacio privado (asociado a lo íntimo, a los vínculos afectivos, pero también, y fundamentalmente, al trabajo reproductivo, gratuito y, por lo tanto, invisibilizado y no reconocido como trabajo).

Respecto de esta distinción, la economía feminista ha teorizado profundamente sobre los altos costos de escindir los ámbitos público/privado para las mujeres, para las personas que requieren de cuidados (niños, personas adultas mayores o discapacitadas), pero también para el conjunto de la sociedad.

Esta escisión, además de reforzar las desigualdades de género, refuerza las desigualdades de clase: quienes tienen más recursos disponen de un mayor acceso a servicios de apoyo y cuidados.

Ha quedado ampliamente demostrado que la inequidad en la distribución de las responsabilidades de cuidado, que recaen

sobre todo en las mujeres, es la causa de su persistente subordinación económica, al tiempo que condiciona sensiblemente su inserción y desarrollo en el mercado laboral.

La experiencia de los países europeos, donde las políticas de conciliación se encuentran más desarrolladas, da cuenta de una mayor inserción femenina en el mercado laboral y de una mejor atención del cuidado de niños y personas mayores, enfermas o discapacitadas. La evidencia empírica también muestra que, si bien las políticas de conciliación por sí solas no consiguen transformar las relaciones de género al punto de que se llegue a un reparto plenamente equitativo del cuidado entre varones y mujeres, sí permiten avanzar en ese sentido. Por el contrario, en América Latina lo que predomina es la debilidad de las políticas públicas en favor de la conciliación entre vida laboral y familiar, cuando no su total ausencia, lo que redundará en una desigual distribución de oportunidades y en la persistente inequidad socioeconómica y de género, y en este, como en otros sentidos, las universidades públicas no son la excepción.

La posibilidad de conciliar la vida laboral con familiar de una manera que permita efectivamente dedicarse y gozar de ambos espacios requiere una organización más flexible del tiempo, del trabajo y de la vida. También implica reconceptualizar lo que entendemos por trabajo que, históricamente, se asocia a la esfera del mercado y, por tanto, al trabajo productivo remunerado. Cuando pensamos en políticas de conciliación, necesitamos referirnos al tiempo y el trabajo de cuidado, y para ello tenemos que superar la idea clásica de trabajo como aquello que sólo se realiza afuera del hogar. Las de cuidado son tareas productivas diferidas, pero indispensables, para poder participar del mercado de trabajo. Cuando hablamos de “economía de cuidado”, ponemos en el centro del análisis la reproducción o, más bien, la sostenibilidad de la vida individual, comunitaria y social. Por eso, los aportes de la

economía feminista nos muestran que el cuidado es un trabajo no remunerado que insume tiempo (el destinado a las tareas, pero también el que insume proveer las condiciones necesarias para su realización y gestión).

En este sentido, las encuestas de uso del tiempo han puesto de manifiesto que las mujeres destinan casi siete horas promedio a las tareas de cuidado, casi el doble de las tres horas cuarenta que dedican los varones pero, además, han permitido medir la “pobreza de tiempo”¹⁵ de cada persona. Para el caso de gente con estudios universitarios completos, señalan que el 72% de las mujeres son más pobres de tiempo que los varones.

Ciertamente las tareas de cuidado, que son esenciales para la sostenibilidad de la vida, no son reconocidas ni valoradas en el mercado de trabajo y, si lo son, están muy mal remuneradas y suelen recaer sobre las mujeres empobrecidas, racializadas y migrantes. Asimismo, estas tareas implican una transferencia invisible o invisibilizada que pasa de los hogares al ámbito del mercado. El concepto de “organización social del cuidado”, como contracara de lo que se entiende por “organización social del trabajo”, nos permite dar cuenta de que el modelo de producción capitalista se sostiene a partir de la división sexual del trabajo que impone una sobrecarga de tiempo para las mujeres que, en consecuencia, sufren profundas inequidades a la hora de conciliar la vida laboral con la familiar y personal, y esto también ocurre en la universidad.

La participación de las mujeres en la educación superior reproduce un conjunto de inequidades que se dan en todo el entramado

15 La pobreza de tiempo es la falta de tiempo del que las personas disponen para descansar o disfrutar del ocio debido a una carga excesiva de trabajo, sea o no remunerado (como el trabajo doméstico). Las estimaciones de la pobreza de tiempo se hacen a partir de la información que brindan las encuestas de uso del tiempo. Más información en Esquivel (2011) y Zacharias (2011).

social y que podría sintetizarse en la noción de “trabajo doméstico universitario” (*academic house working*), que afecta de forma particular el desarrollo de sus carreras profesionales y académicas. Es decir, las profesoras dedican más tiempo que sus compañeros a tareas no remuneradas (centralmente, son las que se ocupan del cuidado y del acompañamiento de otras) y eso las aleja de la investigación y enlentece su ascenso profesional. El control del tiempo es un capital humano. Cuanto más poder e influencia tenemos, más podemos negociar a qué destinamos nuestro tiempo. Sin embargo, estadísticamente las mujeres dedican más tiempo a tareas administrativas, a la formación de recursos humanos y a la construcción de redes de vinculación con espacios extraacadémicos. En definitiva, tienen más responsabilidades menos valoradas.

Desde su incorporación masiva al mercado laboral, la multiplicidad de roles que han asumido las mujeres como principales responsables de las tareas del hogar y del cuidado de sus miembros y en cuanto agentes activos en sus propias comunidades las ha llevado a buscar la manera de ajustarse a esta presión sobre su propio tiempo. En la mayoría de los casos, dicho ajuste se realiza limitando las horas de descanso y el tiempo de ocio personal.

¿Qué desafíos nos presenta este diagnóstico? Por un lado, necesitamos profundizar los conocimientos rigurosos y sistemáticos acerca de cómo se produce y reproduce la organización social del trabajo, pero también la organización social del cuidado dentro de la universidad. Por otra parte, es necesario generar acciones que permitan el reconocimiento sostenido de las tareas de cuidado mediante políticas activas que las valoren y a través de un reparto equitativo de roles y funciones en el espacio universitario. Y, finalmente, es fundamental desmontar esas matrices culturales y estereotipadas que ubican a las mujeres como gestoras “naturales” del trabajo menos valorado (el cuidado del sostenimiento de la vida de todas) y a los varones como sujetos habilitados a

desresponsabilizarse de su implicación en la organización social de los cuidados. Vale entonces recordar esa consigna que reza: “Eso que llaman amor es trabajo no pago”.

Para terminar, podemos invitar a quienes participen del encuentro a imaginar y proyectar algunas políticas de conciliación que permitan mejorar las condiciones de existencia y de sostenibilidad de la vida universitaria, es decir, políticas que impliquen la provisión extendida, adecuada y accesible de servicios de cuidados a nivel micro, comunitario, de cada claustro, etc. También podemos pensar medidas que tengan que ver con la gestión del tiempo, como la flexibilidad horaria, los puestos de trabajo compartidos, la deslocalización de la actividad, los regímenes de licencias, la infraestructura de servicios de cuidado infantil y de atención a personas mayores o discapacitadas, los convenios con centros de cuidado infantil o de personas mayores o enfermas o discapacitadas o con servicios comunitarios de la zona, ofrecer beneficios monetarios, brindar información sobre oferta de guarderías, colegios y centros para personas mayores o discapacitadas y dar formación en gestión del tiempo. En definitiva, promover una cultura basada en los cuidados es ponerlos en el centro de la escena y de la gestión universitaria.

La reproducción de esquemas patriarcales y discriminatorios en las instituciones universitarias requiere transformaciones urgentes. Tales cambios no sólo favorecerán a las mujeres y diversidades de género en términos individuales o como grupo, sino que también redundarán en mayores beneficios para el conjunto social por el papel estratégico que las universidades tienen en el desarrollo de nuestro país.

ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA



Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

La reforma del estatuto, aprobada por el Consejo Superior de la UNSAM en 2019, incorporó el principio de paridad de género en la confección de las listas de candidatos/as a consejeros/as para las elecciones de claustros de todos los órganos colegiados (Consejo Superior y Consejos de Escuelas).



Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

En diciembre de 2019, el Consejo Superior de la UBA aprobó el proyecto de paridad de género para la conformación de las listas paritarias de representantes por los claustros de profesores, graduados y estudiantes. También dispuso que todos los jurados que se conformen en cualquier instancia institucional de la universidad deberán tener igual cantidad de mujeres y varones, tanto titulares como suplentes.



Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA)

En el año 2015 el Consejo Superior de la UNPA aprobó modificaciones al reglamento de estudiantes e incorporó las licencias estudiantiles por maternidad y defensorías universitarias para la resolución de conflictos y conciliación de obstáculos y dificultades que afecten ese claustro en su tránsito por la vida universitaria. ([Más información.](#))



Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

La sede de la ciudad Mar del Plata de la UNMDP cuenta con un jardín maternal desde 1991, que cubre el primer ciclo del nivel inicial, destinado para el personal docente, no docente y de investigación. La sede de la ciudad de Balcarce, en la unidad integrada por la Facultad de Ciencias Agrarias dependiente de la UNMDP y el

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), también cuenta con un jardín maternal. ([Más información.](#))

Universidad Nacional de Lanús (UNLA)



La UNLA cuenta con el Jardín Maternal Azucena Villaflor, creado mediante un convenio entre la universidad y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de género tanto para las trabajadoras docentes y no docentes como para las estudiantes. Tiene un horario extendido de funcionamiento, de 8 a 22 horas, para organizar las jornadas en función de las necesidades laborales y educativas de sus beneficiarias. ([Más información.](#))

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)



Desde 2015 la UNDAV cuenta con un espacio de ludoteca destinado a los hijos de 2 a 6 años de estudiantes, docentes y no docentes que funciona de 8 a 22 horas. Depende de la Secretaría de Bienestar Universitario y promueve el desarrollo y la formación integral de las infancias a través del trabajo con materiales didácticos, actividades lúdicas y talleres de exploración, apreciación y producción de artes combinadas (visuales, dramáticas, audiovisuales y corporales). ([Más información.](#))

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)



En diciembre de 2015 la UADER reformuló el régimen de licencias para estudiantes (Ordenanza n° 062) para que los integrantes del claustro estudiantil gocen de este derecho sin ver perjudicadas sus trayectorias formativas. La reforma incluye un amplio y variado número de licencias por distintas causas: maternidad y nacimiento; parto y posparto; adopción; atención a hijos menores; atención al grupo familiar; fallecimiento de familiares; matrimonio; eventos académicos, deportivos y culturales; donación de

órganos; actividades curriculares en otras universidades nacionales o extranjeras, entre otras. Asimismo, en su artículo 5, la ordenanza prevé la implementación de estrategias de seguimiento, tutoría y contención a través de la creación de un equipo pedagógico que garantice la continuidad o reinclusión de los estudiantes que lo necesiten luego de haber solicitado alguna de estas licencias. ([Más información.](#))



LECTURAS RECOMENDADAS

- Bonino, Luis (2017): *Micromachismos, 25 años después. Algunas reflexiones.* [Disponible en este enlace.](#)
- Esquivel, Valeria (2011): *La economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*, Panamá, PNUD, Centro Regional para América Latina, serie Atando cabos/Deshaciendo nudos. [Disponible en este enlace.](#)
- Faur, Eleanor (2019): *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Heijstra, Tamar et al. (2017): "Testing the concept of academic housework in a european setting: part of academic career-making or gendered barrier to the top?", *European Educational Research Journal*, 16(2-3): 200-214. [Disponible en este enlace.](#)
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) (2020): *Estadísticas sobre la situación de los géneros en ciencia, tecnología e innovación.* [Disponible en este enlace.](#)
- Pateman, Carole (1995): *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.
- Pérez Orozco, Amaia (2014): *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Madrid, Traficantes de Sueños. [Disponible en este enlace.](#)
- Rodigou Nocetti, Maite et al. (2011): *Trabajar en la universidad: (des)Igualdades de género por transformar*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez Enríquez, Corina (2015): "Economía feminista y economía del cuidado: aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad", *Nueva Sociedad*, n° 256, pp. 30-44. [Disponible en este enlace.](#)
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020): *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019.* [Disponible en este enlace.](#)

- Uriona, Pilar (2012): "Las 'jornadas de octubre': intercambiando horizontes emancipatorios", en AA. VV., *Pensando los feminismos en Bolivia*, La Paz, Conexión Fondo de Emancipación, pp. 11-65.
- Zacharias, Ajit (2011): *The measurement of time and income poverty*, working paper n° 690, Nueva York, Levy Economics Institute. [Disponible en este enlace.](#)

5 Transversalización de la perspectiva de género en las políticas universitarias

Este capítulo está destinado a debatir y reflexionar sobre la transversalización de la perspectiva de género en las actividades de formación, investigación, gestión y extensión universitarias, revisando algunos sentidos comunes, obstáculos y resistencias.

En el capítulo anterior, abordamos de qué manera impactan las desigualdades sexo-genéricas en la gestión institucional y en las trayectorias formativas y laborales de quienes participan de la vida universitaria. Aquí, nos centramos en revisar de qué manera esas desigualdades se reproducen en la formación de los profesionales, la producción de conocimiento, las subjetividades que lo producen, los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, y en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje. Problematizar estos aspectos resulta indispensable, no sólo por la relevancia de tales prácticas dentro de las universidades, sino por su repercusión en los distintos ámbitos de la vida social.

APUNTES METODOLÓGICOS

Dadas las incomodidades y resistencias que suele producir introducirse en estos debates, compartimos una serie de preguntas relacionadas con los ejes propuestos con el fin de contribuir a ampliar los horizontes de la reflexión colectiva y de la introspección.

- ¿Qué conocimientos consideramos válidos para enseñar y aprender en la academia, y bajo qué criterios y métodos de validación?

¿Qué experiencias, saberes y sujetos se encuentran explícita o tácitamente incluidos o excluidos y por qué?

- ¿Cuáles son las referencias epistémicas, teóricas y bibliográficas de nuestros campos de conocimiento? ¿Quiénes son los sujetos cognoscentes, cuántas mujeres y personas LGBTQ+ contienen nuestros programas de estudio?
- ¿Quiénes, cómo y qué enseñamos e investigamos? ¿Cómo se componen nuestros equipos docentes y de investigación? ¿Qué roles y jerarquías existen, cómo se distribuyen internamente las tareas y los recursos, y cómo se toman las decisiones?
- ¿Con qué lenguaje nos referimos a las personas con las que trabajamos, estudiamos, investigamos? ¿Les nombramos en masculino o exploramos modalidades alternativas en el marco de los usos inclusivos y no sexistas de la lengua?

Por último, al igual que en los capítulos anteriores, al final de este se reseñan, a modo ilustrativo, una serie de iniciativas vinculadas con las temáticas abordadas. Con el fin de situar estas reflexiones en el marco de la universidad, facultad o institución en la que se esté haciendo la capacitación, se recomienda compartir en la instancia de taller las propuestas desarrolladas allí para promover la igualdad de género en las tareas científico-tecnológicas, las propuestas de transversalización de la perspectiva de género en planes y programas de estudio, y las resoluciones sobre uso del lenguaje inclusivo y no sexista aprobadas en la institución.

VIII. El conocimiento científico se diferencia de los saberes y creencias por su carácter neutral y objetivo

Para reflexionar sobre esta afirmación, podemos comenzar revisando qué entendemos por ciencia y por conocimiento científico. En términos clásicos, la ciencia se caracteriza como una actividad que expresa un tipo de conocimiento racional, sistemático, objetivo, exacto y verificable. Esta escueta definición es el resultado de un desarrollo histórico que se consolidó en la Modernidad a través del método experimental y de una estructura lógica deductiva del saber: el conocimiento válido refleja el mundo tal como es. El problema que subyace a esta idea es que a lo largo de la historia se ha sedimentado la creencia de que los varones son capaces de distanciarse de sus objetos de estudio para poder generar juicios que no se encuentren alterados por componentes subjetivos, mientras que las mujeres serían seres en principio emocionales a quienes les cuesta, o les resulta imposible, generar juicios de esta clase. Tradicionalmente se ha asociado lo racional y objetivo a lo masculino y lo emocional y subjetivo a lo femenino de manera binaria y dicotómica, exhaustiva y excluyente (como si las propiedades de cada sexo no pudieran ser compartidas por ambos).

Las críticas feministas a la ciencia positivista y sus propuestas epistemológicas innovadoras han revolucionado la manera de entender los procesos de producción de conocimiento científico y las prácticas mismas. Sus aportes han evidenciado las falacias científicas que justificaron (y aún pretenden hacerlo) la desigualdad entre varones y mujeres como producto de unas capacidades "naturales" diferenciadas entre los sexos. Si bien las teorías feministas han proporcionado elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina y de las diversidades sexuales y de género, sin embargo, a pesar de que la mayor parte de estos avances teóricos y metodológicos

son producto del trabajo de las académicas en las universidades, no han sido estas instituciones las que mejor han acogido estos aportes para transformarse a sí mismas.

La expulsión histórica de las mujeres y disidencias sexo-génericas de la ciencia (como de otras construcciones culturales humanas) ha tenido un doble resultado: impedir su participación en las comunidades epistémicas donde se construye y legitima el conocimiento, y eliminar las cualidades consideradas “femeninas” o “feminizadas” de tal construcción e, incluso, considerarlas como obstáculos.

De ahí que, tras cuarenta años de desarrollo de las epistemologías feministas, sus propuestas no hayan penetrado lo suficiente en las comunidades científico-académicas y sigan estando fuera tanto de los paradigmas y enfoques predominantes como de los métodos habitualmente utilizados por la ciencia misma para evaluar sus conocimientos.

El sustrato ideológico de este estado de situación es el sexismo –brillantemente señalado por muchas epistemólogas– presente tanto en las teorías científicas (producto) como en la composición de las comunidades científicas y sus modos de legitimación (proceso).

El modelo de conocimiento imperante en la ciencia moderna, que surge a finales del siglo XVII, propone que quienes producen saber son capaces de objetividad, es decir, de separar sus propios intereses y desarrollar conocimientos sobre los aspectos del mundo sin poner en juego su punto de vista.

Esa idea de objetividad se sostiene en el mito de la neutralidad valorativa que se impone al sujeto de conocimiento, que ha de borrar sus emociones, preferencias e inclinaciones para producir solamente un testimonio de lo que ve.

Otro mito construido en torno de este ideal de ciencia es la literalidad en el lenguaje del conocimiento científico, que consiste en

producir un vocabulario específico para la ciencia, neutral y despojado de marcas subjetivas. Sin embargo, bien sabemos que no podemos avanzar de manera neutral. Las metáforas y las emociones, que son las que nos permiten comprender y dar significado a la realidad, han sido consideradas obstáculos epistemológicos que deben ser eliminados para lograr esa pretendida neutralidad valorativa del conocimiento científico.

Uno de los aportes feministas más fértiles para revisar la pretensión de objetivismo científico fue situarlo y exponer la operación ideológica que pretende esgrimir la objetividad científica. De esta manera, avanzamos en identificar que mientras el conocimiento objetivo se presenta como desencarnado –en un intento de anular los cuerpos y las marcas subjetivas de quien lo produce–, sus resultados y sus métodos están contruidos desde un punto de vista parcial y androcéntrico que erige la experiencia y la mirada masculina hegemónica como universal.

Situar el conocimiento implica asumir la posición desde la cual se produce, siempre parcial, limitada y localizada. Esto, para las epistemologías feministas contemporáneas, no supone renunciar a la rigurosidad en el quehacer científico sino asumir reflexiva y críticamente la propia parcialidad. La pretensión objetivista, pues, niega la parcialidad y la esconde tras un método y sobre todo, una retórica que desubjetiviza y deshumaniza una labor intrínsecamente social y política como es la científica.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos de este debate y la crítica al conocimiento científico androcéntrico.

Emily Martin (1991 y 2001) hace referencia a las narrativas sexistas en torno a la reproducción humana y desnuda las peculiares expresiones utilizadas para describir el proceso de fecundación y las células implicadas: el óvulo, que se describe como una célula grande pero pasiva (cual “bella durmiente”), es “liberado” del ovario en vez de desprenderse por sí mismo; tampoco se

mueve o se traslada, sino que es “transportado o barrido” hasta el útero. Como contracara, se afirma que los espermatozoides son pequeños pero vivaces, numerosos y activos, y nadan enérgicamente impulsados por su potente cola hasta alcanzar victoriosos al “paciente” óvulo.

A esta altura de la producción científica, se ha reunido suficiente evidencia que ha demostrado que eso que se presenta como relato científico es una ficción mediante la cual el espermatozoide aparece como el responsable activo de la reproducción. Para Martin, esa narrativa construye un “heroico vencedor que sobrevive a un viaje lleno de peligros a través de un útero hostil”, “el fogoso espermatozoide [...] atraviesa victorioso la envoltura gelatinosa del apacible óvulo [...] que lo espera a la entrada del útero”. En esta metáfora, los espermatozoides se han “militarizado” como “aguerridos guerreros que tienen una misión: asaltar el óvulo y conquistarlo”.

Con este ejemplo se puede observar, además de la falta de rigor científico de las interpretaciones que sostienen la construcción de un estereotipo femenino pasivo, frágil y claramente devaluado, una jerarquización de los procesos biológicos donde lo masculino adquiere un rango superior.

La crítica feminista a la construcción del conocimiento biológico ha generado en las últimas décadas cuidadosas investigaciones que han demostrado que la mentada movilidad de los espermatozoides no es tan eficiente como se creía. En realidad, estas células tienen una fuerza propulsora muy pequeña, pues se desplazan con un impulso casi diez veces mayor hacia los lados que hacia delante. Además, se ha observado que, cuando está cerca del óvulo, el espermatozoide proyecta un largo filamento, que puede interpretarse como una “llamada de auxilio”, que le permite adherirse a la membrana ovular y conseguir llegar hasta su meta. Estos acontecimientos, observados con precisión gracias

a las nuevas tecnologías, han contribuido a arrojar serias dudas sobre esa tendencia abrumadoramente mayoritaria que atribuye actividad y fuerza motriz al componente masculino en la fecundación y relega la participación femenina a un rol pasivo y facilitador. De ahí que, en el presente, se proponga liberar el proceso reproductivo de tanta carga androcéntrica y observar la interacción de ambas células reproductoras sin plantear predominancia alguna de una sobre otra.

Estas interpretaciones, para nada ingenuas, también se manifiestan en mecanismos de ingreso, permanencia y promoción de los sujetos en el campo del conocimiento científico-académico.

Existen múltiples ejemplos históricos que evidencian la discriminación de las mujeres en la actividad científica como consecuencia de una construcción desigual de roles y funciones. Como hemos visto en el capítulo anterior, los modos en que se expresa la segregación de género redundan en que actualmente se sigan diferenciando ocupaciones y estudios considerados tradicionalmente femeninos o masculinos, a partir de arraigados roles y estereotipos de género que operan desde las primeras etapas de la socialización. Estas discriminaciones también se reproducen en el mercado laboral argentino y se traducen en peores condiciones laborales y mayores niveles de desempleo, precarización e inestabilidad para las mujeres.

Es importante registrar que estos estereotipos se perpetúan en el presente y afectan las trayectorias y el desempeño de quienes participan de los espacios e instituciones científico-académicas. Incorporar la perspectiva de género en los procesos de evaluación, de recolección estadística y de análisis de datos permite visualizar esas asimetrías y promover cambios en el imaginario colectivo universitario sobre el lugar y la participación de todas en las funciones sustantivas de ese campo. Veamos un ejemplo ilustrativo.

El experimento Jennifer & John fue un ejercicio realizado por la Universidad de Yale en 2012. Se les pidió a docentes de los departamentos de ciencias (física, química y biología) de seis universidades estadounidenses que valoraran la solicitud presentada por un estudiante (John) o una estudiante (Jennifer) ficticios para ocupar el cargo de *lab manager* (se puede traducir por ‘persona responsable del laboratorio’) en sus departamentos. Se escogieron tres zonas geográficas diferentes y, dentro de cada una, dos grandes universidades, una pública y otra privada.¹⁶

La peculiaridad del experimento estriba en que la documentación que tenían que evaluar los directores/as de departamento era la misma: la única diferencia era el nombre y el sexo de la persona solicitante. Ciento veintisiete responsables recibieron el material, sesenta y tres el de Jennifer y sesenta y cuatro el de John. Para evaluarlo, se les indicó que tuvieran en cuenta tres aspectos: 1) competencia (*competence*), 2) contratabilidad (*hireability*) y 3) nivel de tutorización (*mentoring*). Además, se les pidió que establecieran una remuneración en función de los méritos. El sexo del evaluador también se consignó como posible factor de valoración.

Entre los resultados se observó que Jennifer fue significativamente peor valorada que John en los tres aspectos, y fue merecedora de una remuneración más baja (a John le hubiera correspondido un 10% más que a ella). La mayor contratabilidad de John reafirmó el estereotipo por el cual fue percibido como más competente que Jennifer. El sexo del/de la evaluador/a no mostró diferencias sustantivas.

Estos resultados pueden interpretarse a la luz de las discusiones que se compartieron en el capítulo precedente respecto de las

16 El experimento fue realizado por un equipo dirigido por la psicóloga Corinne A. Moss-Racusin y sus resultados se expusieron en el artículo “Science faculty’s subtle gender biases favor male students”. [Disponible en este enlace](#).

brechas de género en posiciones jerárquicas. Es decir, la menor valoración social del trabajo de las mujeres y las diferencias salariales por género no pueden explicarse como consecuencia de un menor nivel educativo. También se pudo constatar la existencia de un sesgo de género, que opera tanto en varones como mujeres, que determina la valoración desigual de las competencias de las jóvenes aspirantes a las carreras científicas.

Estos resultados, asimismo, tienen un correlato en la escasa y/o desigual participación de las mujeres y diversidades en disciplinas científicas como las STEM (llamadas así por la siglas en inglés de *science, technology, engineering y mathematics*; “ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas”), que suelen ser las que mayor financiamiento reciben.¹⁷

Gracias a los aportes feministas se ha demostrado que en cualquiera de los campos de conocimiento científico los sesgos de género, de raza y de clase en la investigación influyen sobre la efectividad de los resultados y, por tanto, sobre la calidad científica. El resultado de transversalizar los aportes feministas y de otras corrientes de pensamiento crítico, como el pensamiento descolonial, evidencia la perdurabilidad de tales sesgos y sus vínculos con las relaciones de poder. El desafío consiste en desarrollar estrategias para revertirlos.

17 Respecto de la distribución por género en las áreas del conocimiento en nuestro país se puede consultar el informe recientemente publicado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) (2020). [Disponible en este enlace](#).

IX. La perspectiva de género puede ser incorporada en las currículas de todas las disciplinas y carreras

Esta afirmación se relaciona con la anterior y nos invita a seguir revisando colectivamente qué entendemos por incorporar la perspectiva de género en las currículas, planes y programas de estudio de nuestras instituciones educativas.

A nivel curricular, esta incorporación suele estar vinculada con su relación potencial con el área u objeto de estudios. Se observa que su inclusión en las ofertas curriculares de grado sigue siendo excepcional y en general optativa, y que está limitada a los ciclos superiores de algunas pocas carreras vinculadas con las ciencias sociales y humanas, o sólo se da en algunos posgrados especializados en la temática.

Esto último se debe a que se tiende a pensar que resulta difícil o imposible incorporarla en las llamadas “ciencias duras” o “exactas”.

Si bien es probable que algunas áreas de conocimiento sean más permeables que otras a sumar los aportes teóricos de los estudios de género, como vimos en los ejemplos expuestos más arriba, incluso en la descripción de fenómenos aparentemente objetivos (como el proceso de fecundación humana) hay sesgos de género, que son los de quienes producimos conocimiento en el marco de una cultura y bajo ciertas coordenadas espaciales, temporales, institucionales y relacionales que pueden ser problematizadas desde el enfoque de género.

Si no nos ocupamos de identificarlos y revisarlos, estos sesgos, resultado de una socialización diferenciada de género que nos atraviesa a todos independientemente de nuestros recorridos disciplinares, se naturalizan y se reproducen.

Asumiendo la invitación, incómoda, pero sumamente potente y transformadora, que nos hacen las perspectivas feministas a quienes tenemos inserción en la docencia y en los campos de

producción de conocimiento, podemos preguntarnos por la incidencia del género y la sexualidad en nuestros objetos de estudio y en nuestros enfoques disciplinares, y revisar la intersección del género y la sexualidad con otras dimensiones, como la clase, la etnia, la edad o la discapacidad.

En este punto, cabe recordar lo que trabajamos en la encuesta y en el capítulo 1 acerca de la noción de género como pregunta por las relaciones de poder y las formas en que las construcciones históricas, políticas y culturales sobre lo femenino y lo masculino condicionan nuestras matrices de interpretación e interacción social. Entre otras cosas, eso impacta en la producción y reproducción de asimetrías en función de las identidades, expresiones de género y sexualidades de las personas, y, como ya dijimos, condiciona sus trayectorias vitales, es decir, su posibilidad de acceder a la educación en sus diferentes niveles, para alcanzar un título o un cargo docente, y para ser considerados sujetos aptos para producir conocimiento científico.

Las disidencias sexo-genéricas, salvo excepciones, siguen estando excluidas de las instituciones universitarias, tal como las mujeres lo estuvieron durante siglos. La problematización en torno a qué subjetividades y corporalidades transitan por nuestros espacios educativos, y con qué roles y funciones lo hacen, es una las múltiples variables para incorporar la dimensión de género en las currículas.

En este punto, podemos retomar algunas de las preguntas que sugerimos más arriba: ¿cuáles son las referencias epistémicas, teóricas y bibliográficas de nuestros campos de conocimiento? ¿Quiénes son los sujetos cognoscentes, cuántas mujeres y personas LGBTQ+ contienen nuestros programas de estudio?

Con este ejercicio, podemos observar que las teorizaciones en torno a la incorporación de la perspectiva de género en las currículas muestra que las relaciones de producción de conocimiento

son también relaciones sociales de poder, de las cuales las universidades no se encuentran exentas, que naturalizan y reproducen o problematizan y transforman las históricas exclusiones y subordinaciones ancladas en el género y las sexualidades.

Esto se debe no sólo a que interrogan nuestros sesgos naturalizados, sino también las posiciones y relaciones socioeducativas que habitamos. En este punto, podemos incorporar otras preguntas: ¿cómo se componen nuestros equipos docentes y de investigación? ¿Qué roles y jerarquías existen, cómo se distribuyen internamente las tareas y los recursos, y cómo se toman las decisiones? ¿Existe alguna relación entre esa distribución de roles y jerarquías y las identidades sexo-genéricas de les integrantes?

La incomodidad interpeladora nos conduce sin duda a volver a preguntarnos por aquello que creíamos conocer acabadamente, incluso sobre nosotres mismos y nuestras prácticas, y por ende nos corre del lugar de certeza y solidez en el que se sostiene el estatus académico.

A partir de aquí, invitamos a les participantes de este taller a asumir un principio epistemológico indispensable para el desarrollo de un pensamiento crítico: la sospecha. Si creemos que el género no tiene nada que ver con lo que enseñamos y aprendemos, ¡sospechemos!

Una posición de curiosidad y apertura puede ser un buen punto de partida para formular nuevas preguntas para descubrir otros aportes y otras miradas y, en ese camino, enriquecer nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de los estudios de género no sólo está avalada por el trabajo sostenido, aunque históricamente marginado, de feministas y personas LGBTQ+ en nuestras instituciones, sino también por una multiplicidad de actores sociales e institucionales, y por convenciones internacionales y marcos normativos que en los últimos cincuenta años reconocen que la perspectiva

de género es una dimensión central en la configuración de la trama social, y en la construcción y consolidación de sociedades democráticas y libres de violencias.

En este punto del debate, y a modo de síntesis, podemos señalar la relevancia de la transversalización de la perspectiva de género en el conjunto de las prácticas formativas, investigativas, de extensión y gestión universitaria no sólo para modificar positivamente las relaciones de género dentro de esas comunidades, sino por el potencial transformador que tienen las instituciones de educación superior para el conjunto de la sociedad.

X. El lenguaje inclusivo no es apropiado para la comunicación institucional y académica

Sobre este punto suelen presentarse varias controversias y resistencias que, en buena medida, reducen todo el debate al uso de la E, de la @ o de la X y a discutir cuán apropiadas o no se consideran esas formas en los intercambios institucionales.

Por empezar, vale aclarar que las modalidades de lenguaje no sexista son múltiples. Además de las ya mencionadas, podemos considerar otras más tradicionales, como el desdoblamiento femenino/masculino o la adopción de las llamadas estructuras de reemplazo sin connotación de género (por ejemplo, hablar de estudiantado, personal docente, ciudadanía, etc.).

Lo que tienen en común todas estas modalidades es que parten de la necesidad –y de la decisión política– de desmontar la idea de que el masculino plural es neutral y universal, y que, por lo tanto, toda la humanidad debería verse representada en él.

Veamos un ejemplo histórico para ilustrar esto: en 1789, como resultado de la Revolución francesa, que reivindicaba el fin del absolutismo monárquico y postulaba los ideales de igualdad,

libertad y fraternidad, se proclamó la declaración “universal” de los derechos del “hombre” y del “ciudadano”.

Si, efectivamente, por “hombre” entendiéramos “humanidad” y por “ciudadano” el “conjunto de la ciudadanía”, entonces las mujeres deberían haber sido alcanzadas por tales derechos y, sin embargo, siguieron estando excluidas de los derechos ciudadanos. Dos años más tarde, Olympe de Gouges publicó la declaración universal de los derechos de la mujer y la ciudadana para denunciar esa falsa universalidad y terminó en la guillotina por haberlo hecho.

Las mujeres y feminidades, desde pequeñas, deben hacer el esfuerzo mental de dilucidar si cuando se dice “todos” se las está incluyendo o no. Hay numerosas frases escolares que ilustran esto: cuando se saluda con un “buenos días, chicos”, “chicos” se refiere tanto a chicos como a chicas, mientras que si se dice “los chicos forman a la derecha y las chicas a la izquierda”, incluye sólo al colectivo masculino.

Ejemplos como estos se dan en distintos ámbitos y, por supuesto, también en la universidad: cuando estamos hablando ante un público compuesto mayoritariamente por mujeres usando el femenino y advertimos la presencia de un varón, seguidamente tendemos a “corregirnos”: para incluirlo, y para que no se sienta incómodo, pasamos a hablar en masculino. Es por eso que decimos que en el lenguaje se ponen en juego relaciones de poder y privilegios, y que naturalizar la invisibilización de las feminidades es una forma de violencia simbólica que debe ser puesta en debate en el marco de nuestras universidades; sobre todo, cuando hemos asumido el compromiso institucional de abordar, prevenir y erradicar todas las formas de violencias y discriminaciones basadas en el género.

Además de la exclusión discursiva de las mujeres y feminidades, también debemos considerar que hay identidades no binarias, es decir, que no se reconocen ni como masculinas ni como

femeninas que, por ejemplo, en lugar de duplicar el artículo (“el o la estudiante”), lo construyen con E (“le estudiante”), o usan “elle” y “todes” en vez de “él o ella” y “todas y todos”.

Es entendible que resulte incómodo este uso porque todo nuestro sistema de pensamiento está anclado en una cultura binaria. Pero aún más incómodo es que no se respete la identidad de género autopercebida que, además, cuenta con el respaldo de una ley nacional sancionada en 2012. Si en nuestras aulas hay personas que se identifican como no binarias y eligen las formas con E, es nuestra responsabilidad respetarles aunque no nos resulte fácil. Es notoria la diferencia que hay entre intentar hacerlo respetuosamente, asumiendo que nos podemos equivocar, o menospreciar los planteos o ridiculizarlos.

Si estos usos del lenguaje generan tanta polémica no es porque “están de moda”, “son el capricho de una nueva generación” o “son la idea loca de una vanguardia”, sino que su carácter disruptivo radica en que se trata de una práctica profundamente política que tiene tres rasgos centrales:

Es performativo: su politicidad está dada porque en el acto de nombrar la realidad, la construye. Y, como en el lenguaje mismo, lo que no se nombra no existe.

Es prefigurativo: el uso de lenguaje no sexista anticipa las formas de un mundo por venir, las relaciones sociales que queremos conformar, las universidades que deseamos y anhelamos construir.

Es inclusivo porque empatiza con todes: reconoce identidades y subjetividades históricamente negadas e invisibilizadas, y respeta las identidades autopercebidas.

Recientemente, varias universidades, facultades e instituciones educativas, al igual que otros espacios institucionales público-estatales y privados, han aprobado resoluciones y ordenanzas que

reconocen y habilitan el uso del lenguaje inclusivo y no sexista en las producciones académicas. Estas propuestas prevén diferentes estrategias y modalidades, algunas más abiertas, flexibles y habilitantes, otras más acotadas y reguladas, acompañadas de guías y manuales de uso. En ninguno de esos casos se intenta imponer su uso o se condena a quien no lo usa, sino que apuntan a, en primer lugar, reconocer y proteger institucionalmente el derecho de las personas que optan por estas formas de la lengua, oral o escrita, acotando los abusos de autoridad de quienes no acuerdan con ello. En segundo lugar, y en menor medida, prevén su progresiva incorporación a las comunicaciones administrativas e institucionales con el objetivo de desnaturalizar y desmontar el uso extendido del masculino como género no marcado a fin de reconocer y visibilizar las diversidades que habitan nuestras instituciones desde el acto político-institucional de nombrarlas.

Por último, queremos señalar que la popularización de las formas y los usos del lenguaje no sexista son parte de un proceso inacabado, fluido e inestable. Es por eso que no hay una única manera de ponerlo en práctica ni una forma correcta de hacerlo. Sin duda, lo más interesante de su aparición es el movimiento semiótico y político que genera el hecho de poner en la escena pública que el significado de lo masculino como universal está en disputa, al igual que los roles de poder que las masculinidades hegemónicas ejercen en la sociedad patriarcal.

ALGUNAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA

#MujeresEnCiencia ONU Mujeres + Unesco



En 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó establecer el 11 de febrero como Día Internacional de las Mujeres y las Niñas en la Ciencia y la Tecnología con el fin de promover su acceso



y participación plena y equitativa en las disciplinas científicas. En los últimos años, las universidades y diversos organismos vinculados con la ciencia y la tecnología realizan acciones que apuntan a crear conciencia sobre la necesidad de emprender transformaciones en estos ámbitos.



Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT)

En junio de 2020, el MINCYT creó el Programa Nacional para la Igualdad de Géneros, que se gestó de manera colaborativa y en articulación con el Observatorio de Violencia Laboral y de Género del CONICET y el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, y tiene entre sus objetivos principales garantizar la participación igualitaria de las mujeres y de la población LGBTQ+ en todos los niveles y ámbitos del sistema científico tecnológico y promover la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de investigación, desarrollo e innovación desde su diseño. ([Más información.](#))



Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Desde el año 2018 la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP viene dictando talleres de sensibilización en género dirigidos a estudiantes que llevan a cabo el curso introductorio en cualquiera de sus diecisiete facultades. Constituyen una instancia de formación que brinda una aproximación conceptual a la temática mediante una estrategia participativa de problematización y desnaturalización de discursos y prácticas sexistas y machistas, concientizando respecto de la importancia de construir tramas relacionales igualitarias y respetuosas. En ese marco se comparte información sobre el Programa Institucional contra la Discriminación y la Violencia de Género, el protocolo específico y los dispositivos y herramientas institucionales para promover y proteger

los derechos de mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no binarias. ([Más información.](#))



Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)

La UNGS desarrolla el curso TransFormando, un taller para incorporar la perspectiva de género en los programas de las asignaturas orientado a docentes, estudiantes avanzadas de la UNGS e integrantes de la comunidad con labor educativa en instituciones del territorio. Se integró a la oferta formativa planificada en el marco de la implementación de la Ley Micaela. ([Más información.](#))



Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

Desde 2019 la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA cuenta con el Circuito de Formación Feminista de Sociales (CIRFFEM), que habilita a estudiantes de las cinco carreras a cursar las materias optativas sobre feminismos, géneros, sexualidades y afines sin tener que hacer un trámite adicional. Esto multiplica la oferta de formación en esta agenda, fomenta el intercambio interdisciplinar en las aulas y potencia la visibilidad de los equipos docentes que vienen trabajando estas temáticas desde hace años. ([Más información.](#))



LECTURAS RECOMENDADAS

- Fabbri, Luciano y Rovetto, Florencia (coords.) (2020): *Apuntes epistemológicos. Colección Cuadernos feministas para la transversalización 1*, Rosario, UNR Editora. [Disponible en este enlace.](#)
— (coords.) (2020): *Apuntes sobre género en currículas e investigación. Colección Cuadernos feministas para la transversalización 2*, Rosario, UNR Editora. [Disponible en este enlace.](#)
— (coords.) (2020): *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo. Colección Cuadernos feministas para la transversalización 3*, Rosario, UNR Editora. [Disponible en este enlace.](#)
- Figari, Carlos; Bennett, Jane y Acha, Omar (2010): "Política, epistemología y ética en la investigación social: reflexiones a partir de los estudios sobre

sexualidades. Conversación entre Silvia Chejter, Ana Lía Kornblit y Omar Acha", *Argumentos*, nº 11, Buenos Aires, IIGG, Instituto de Investigaciones Gino Germani. [Disponible en este enlace](#).

- Fox Keller, Evelyn (2000): *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*, Buenos Aires, Manantial.
- Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Martin, Emily (1991): "The egg and the sperm: how science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles", *Signs*, nº 16, pp. 485-501.
— (2001): *The woman in the body: a cultural analysis of reproduction*, Boston, Beacon Press.
- Moss-Racusin, Corinne et al. (2012): "Science faculty's subtle gender biases favor male students" en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41): 16474-16479.

MATERIAL GRÁFICO PARA LA COORDINACIÓN DEL TALLER



[En este enlace](#), o a través de este código QR, incluimos los recursos didácticos para los tres momentos que articulan la metodología de esta propuesta pedagógica.

- 1º MOMENTO: línea de tiempo para la breve genealogía de los abordajes de las violencias machistas en las universidades.
- 2º MOMENTO: encuesta de la Comunidad Heterosexual Argentina.
- 3º MOMENTO: dinámica del semáforo y afirmaciones.

Lo acompañamos de un breve instructivo para editarlos, en caso de que sea necesario adecuarlos a las particularidades de la institución y ámbito donde se lleve adelante el taller (por ejemplo, si se quiere incluir en la línea de tiempo la fecha de aprobación de los protocolos de las facultades y universidades locales).

Este cuadernillo se encuentra disponible [en este enlace](#).

RUGE, Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género
y contra las Violencias

<http://ruge.cin.edu.ar/>
ruge@cin.edu.ar

Rectora coordinadora

Prof. Sandra Torlucci, Universidad Nacional de las Artes

Coordinadora ejecutiva

Dra. Vanesa Vazquez Laba, Universidad Nacional de San Martín

Comisión ejecutiva 2018-2020

Universidad Nacional de San Martín (CPRES Metropolitano)
Universidad Nacional de General Sarmiento (CPRES Metropolitano)
Universidad Nacional de La Plata (CPRES Bonaerense)
Universidad Nacional de Rosario (CPRES Centro)
Universidad Nacional de Río Cuarto (CPRES Centro)
Universidad Nacional de Jujuy (CPRES NOA)
Universidad Nacional de Misiones (CPRES NEA)
Universidad Nacional de Cuyo (CPRES Nuevo Cuyo)
Universidad Nacional de la Patagonia Austral (CPRES Sur)

Equipo de trabajo para este cuadernillo

Redacción general: Florencia Rovetto y Luciano Fabbri

Prólogo: Néstor "Yuyo" García

Capítulo 3: Noelia Figueroa y Rocío Moltoni

Colaboración gráfica: Dolores Castellà

Coordinación editorial: Marina Malfé

Corrección: Brenda Axelrud

Diseño y maquetación: Gustavo Ibarra

Edición compuesta en tipos Parque Chas HT.

Agradecemos los valiosos aportes de Mailén Pérez Tort y Leila Zimmermann

ISBN 978-987-47765-0-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

*Ley Micaela en el sistema universitario nacional:
propuesta pedagógica para la formación
y sensibilización en género y sexualidades /
Florencia Rovetto... [et al.]. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
RUGE-CIN, 2020.
Libro digital, PDF*

Archivo digital: descarga
ISBN 978-987-47765-0-1

1. Perspectiva de Género. 2. Diversidad
Sexual. I. Rovetto, Florencia
CDD 306.76



con el apoyo de la iniciativa Spotlight



Iniciativa
Spotlight

