

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SINGULAR PARA EL ABORDAJE DE LA TEMÁTICA DE LAS VIOLENCIAS POR RAZONES DE GÉNERO EN EL ESPACIO ESCOLAR

*Paula Soza Rossi¹, Adriana Rodríguez Durán², Lucía Trotta³,
Yamila Duarte⁴, Graciela Lofeudo⁵, Paola Santucci⁶*

1. Introducción: nuestra propuesta ante la convocatoria

El programa del Taller “Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar”, realizado du-

1 Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas (FLACSO) y en la Academia de Género (OIT-Italia). Se desempeña como docente de grado y postgrado en FaHCE y FCJyS de la UNLP. Ha dirigido y co-dirigido proyectos de extensión FaHCE-UNLP (2010, 2015-2019). Colaboradora en el CIMeCS e Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG-IdIHCS-UNLP).

2 Licenciada y Profesora en Psicología (FaHCE-UNLP). Especializanda en la Carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE, UNLP). Miembro del CINIG. Colaboradora en Proyectos de Investigación radicados en el CINIG y en el CIMeCS (FaHCE, IdIHCS). Coordinadora en Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante del “Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias” del Movimiento Justicia y Libertad.

3 Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Docente de grado y posgrado de la UNLP. Investigadora del IdIHCS-UNLP y extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Ha dirigido y co-dirigido proyectos de extensión de dicha casa de estudios (2015-2019).

4 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (UNLP). Docente en grado y posgrado en la FaHCE-UNLP e investigadora en formación con lugar de trabajo en el IdIHCS. Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante de Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Secundarias.

5 Abogada (FCJyS-UNLP). Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante del “Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias” del Movimiento Justicia y Libertad.

6 Profesora de Sociología (FaHCE-UNLP). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Se desempeña como docente de

rante el año 2017⁷ como parte de la oferta de formación de la Dirección de Inclusión Educativa perteneciente a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP a lxs docentes y preceptorxs de los Colegios preuniversitarios, intentó responder a la convocatoria de brindar una formación en la temática de violencias por razones de género, de carácter preventivo, que implicara instancias de intervención situada.

La problemática de interés respondía a la necesidad emergente de los equipos docentes de poder ampliar la formación con base en la capacitación de Educación Sexual Integral (ESI), específicamente en la temática de las violencias por razones de género, atendiendo a las relaciones intergeneracionales que se desarrollan en el espacio escolar.

En Argentina, según el registro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación del año 2020, cada 35 horas muere una mujer por femicidio⁸. Esto nos indica que, más allá de los avances legislativos, la inclusión en la agenda pública, los hitos del “Ni una menos” del año 2015, la “ola verde” del 2018, la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (nacional y provincial) desde 2020 y políticas sectoriales, los Protocolos de Actuación contra las violencias en las Universidades, etc., las estadísticas marcan la relevancia de seguir apostando a las capacitaciones en educación.

Nuestro posicionamiento para abordar las violencias por razones de género nos orientaba a destacar *acciones en proceso* para poder ir de la prevención a la responsabilización. Es decir, de la conciencia de la existencia de la problemática y sus implicancias hacia la posibilidad de diagramar algunas acciones de intervención y transforma-

grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). A su vez integra proyectos de investigación y ha participado en proyectos de extensión en dicha casa de estudios (2015-2019).

7 El equipo docente para la realización de los talleres estuvo compuesto por las autoras de este capítulo y por Antonella Giordano. En uno de los talleres se contó con la participación como asistente de Nilda María Vera Escobar, promotora comunitaria contra las violencias de género e integrante del EIA (Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres en situación de violencias del Movimiento Justicia y Libertad).

8 Obtenido de: <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/omfemicidio/homefemicidio.html>

ción. En particular, porque requería de una reflexión situada en el espacio escolar que alcanzara una sensibilización con base en las resonancias emocionales-corporales de las consecuencias de la violencia simbólica de las significaciones sociales reproducidas al interior de la institución educativa.

En este sentido, la propuesta del taller contempló el abordaje de distintos núcleos temáticos⁹ a partir de diferentes dispositivos y recursos didácticos, interpelando a los equipos docentes como sujetos¹⁰ activxs, y brindando un espacio de reflexión sentipensante¹¹ que permitió alojar las ansiedades y angustias que se producen ante la escasez de herramientas para intervenir en situaciones concretas.

En este escrito compartiremos nuestro posicionamiento teórico-metodológico, desde el cual se enmarcó la elaboración de la propuesta, así como el análisis de un dispositivo de trabajo particular.

A lo largo de los talleres, trabajamos, desde la perspectiva de género, con las categorías analíticas de *escucha atenta* de las violencias narradas sin juzgamiento de los relatos, y tomamos en cuenta la *distancia optima* (Velazquez, 2003) como concepto que apuntaba a que puedan acompañar desde el registro de los sentires frente a la violencia narrada, graduando el nivel de involucramiento emocional.

También aportamos un dispositivo de trabajo particular: “El espect-actor”, el cual, a partir de un lenguaje más propio de las artes escénicas, nos permitió andamiar lo conceptual desde un registro lúdico y creativo, mediante la disolución de los clásicos roles “actorxs

9 La propuesta pedagógica supuso el abordaje de los siguientes temas: genealogía legislativa, sociedad patriarcal y categorías analíticas claves, micromachismos y violentómetro, los mitos del amor romántico y su vinculación con las relaciones sexo-afectivas en vínculos violentos, nuevas modalidades de violencias, del Amor romántico al Amor confluyente, la escuela como productora y reproductora del orden social de género, herramientas para el trabajo (puertas de entrada de la ESI y ruta crítica ampliada), de la prevención a la intervención.

10 Utilizaremos la “X” para aludir al universal inclusivo, y si bien hay posturas que rechazan su uso en tanto la ligan al significado de “tachado” (Radi, 2020), rescatamos el valor de incógnita de la “X” para subrayar que el debate político-académico en torno a una nominación de conjunto que no produzca exclusiones continúa abierto.

11 Más allá de muchos discursos “políticamente correctos” se observan resistencias en relación a identificar las violencias por razones de género como específicas (y por eso la necesidad de trabajar sobre los sentidos).

actuando” y “espectadorxs observando”, ampliando así las posibilidades de intervención ante situaciones específicas en el abordaje de las violencias (Boal, 2001).

2. Nuestra perspectiva del Taller

El equipo docente que constituimos para la realización de los talleres con lxs docentxs y preceptorxs de los Colegios de la UNLP surgió de la convocatoria a algunas de las integrantes del equipo que participaba desde hacía tres años en proyectos de extensión universitaria para la formación de *promotoras comunitarias contra las violencias por razones de género*¹², algunas de las cuales también formábamos parte del grupo de género del Movimiento Justicia y Libertad¹³.

Las reflexiones en el marco del proyecto nos permitieron catalizar aquellos aprendizajes teórico-prácticos-situados que se derivaron de la experiencia extensionista y poner en diálogo ese saber-hacer con una demanda puntual que nos presentaba la Dirección de Inclusión Educativa y también con las expectativas de lxs docentes y preceptorxs de modo de conformar un programa específico de trabajo con ellxs.

12 “Redescubriendo los lazos sociales *del affidamento*: promotoras para el reposicionamiento subjetivo contra la violencia de género con base en redes cooperativas- comunitarias” FAHCE – UNLP (2015), “Consolidando los lazos sociales del *affidamento*” FAHCE - UNLP (2016), “Multiplicando *affidamento*: promotoras comunitarias en acción” FAHCE – UNLP (2017), y luego “Nodos de *affidamento*: equipos de acción territorial. Promotoras comunitarias frente a la violencia de género” FAHCE-UNLP (2018). “Nuevos nodos de *affidamento* y prácticas en red. Promotoras comunitarias y estrategias situadas frente a la violencia de género” (2019).

13 El “Movimiento Justicia y Libertad” es una organización político-social local y se inserta en el marco de organizaciones de la economía popular. Junto con su organización del trabajo en base a cooperativas (textil, reciclado, limpieza), desarrolla acciones comunitarias en áreas de salud, educación, niñez, hábitat y género, en los siguientes barrios de las ciudades de La Plata y Berisso: Olmos, Los Hornos, Villa Elvira, Altos de San Lorenzo, Aeropuerto, Melchor Romero, San Carlos, Futuro, Malvinas, Abasto, City Bell, Etcheverry, Arana.

En ese sentido, considerando a la extensión universitaria como una dimensión fundamental del quehacer universitario en tanto lugar legítimo y *promisorio* de producción de conocimiento, recuperamos para la propuesta con lxs destinatarixs, aquellos elementos que identificábamos con potencialidad para la revisión crítica de la problemática de las violencias por razones de género en las instituciones educativas, que también nos permitían la búsqueda de sentidos y prácticas de transformación colectiva.

Es decir, la experiencia extensionista y el modo en que fuimos construyendo nuestras prácticas en una temática tan sensible como las violencias por razones de género nos invitó a nuevos retos¹⁴ que provenían más que de un balance crítico acumulado de las disciplinas, de las reflexiones y prácticas de intervención llevadas adelante ante problemas sociales y políticamente desafiantes (Pinedo, 2020). De allí, la pertinencia de abreviar de la experiencia extensionista para pensar herramientas institucionales ante un escenario de recrudescimiento de esta problemática. En un contexto de cada vez mayor visibilidad de la temática, potenciado con posterioridad al movimiento surgido en el año 2015 de NI UNA MENOS, se conjugaban la creciente interpelación de lxs estudiantes, así como la responsabilidad de las instituciones desde el Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género en la UNLP y el Programa Institucional contra la Violencia de Género para el ámbito de la UNLP, vigentes desde el año 2016. Esta configuración volvía relevante la necesidad de contar con mejores herramientas para abordar de manera situada y respetuosa esta problemática al interior de las instituciones.

Una dimensión central que dio singularidad a nuestra experiencia de extensión y al trabajo con las promotoras, y que enmarcó también

14 Algunos de estos desafíos se concretaron en nuevos proyectos de extensión u otras actividades de formación y difusión. Entre ellas la Muestra fotográfica “Urdimbre” de María Eva Genise Lofeudo, que se presentó en el transcurso de los talleres. Se puede visualizar en: https://urdimbre.wixsite.com/urdimbre?fbclid=IwAR0Fon6Slz0X_-4F_hy3ysif42fD2NmxvabCb_Q1hREzCQ02MRqTrjsNGa8

el trabajo con lxs docentes de la universidad, fue el encuadre dentro de la epistemología feminista y las metodologías dialógicas.

En relación con la primera, recuperamos, además de un posicionamiento crítico respecto de los sesgos androcéntricos en la producción de conocimiento desde la ciencia moderna tradicional, sus aportes en torno a la noción de experiencia y la valorización de los conocimientos situados (Campagnoli, 2018). En este sentido, la *epistemología feminista* adoptada propició la revisión de los dualismos, de los sesgos sexistas, clasistas, racistas, heteropatriarcales de nuestras propias prácticas y propuesta pedagógica, pero también permitió visibilizar y discutir cierta modalidad tradicional de una pedagogía educativa y profesional basada -y/o reproductora- del autoritarismo o de intervenciones profesionales colonizadoras (Soza Rossi y Rodríguez Durán, 2020). De allí que la experiencia previa de lo que fuimos co-construyendo con las promotoras como modalidad alternativa a la reproducción de posiciones subjetivas de sometimiento en la enseñanza guio nuestro hacer en los talleres con lxs docentes y preceptorxs.

En este camino, la *perspectiva de género* fue uno de los ejes-guía fundamental para el desarrollo de la propuesta en tanto configuró una mirada cognitiva común interdisciplinar, y habilitó un encuentro de saberes con lxs otrxs. Esta perspectiva, en tanto paradigma de pensamiento crítico, favorece la revisión del androcentrismo, propicia una pedagogía orientada a cuestionar el orden de género hegemónico y reinaugura la capacidad de realizar nuevas preguntas (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).

Desde allí recuperamos ciertos interrogantes nodales y disparadores de la experiencia de extensión pero que abonaban al objetivo de sensibilización y construcción de intervenciones colectivas y situadas en las instituciones educativas: ¿Qué conceptualizaciones sobre las violencias tenemos? ¿Qué estrategias alternativas a la violencia vamos situando como posibles?

Este anclaje buscaba incrementar la sensibilización y *disminuir el umbral de tolerancia* hacia la violencia naturalizada (Femenías, 2008).

La elección de esta estrategia fue también el resultado de la experiencia previa como extensionistas y militantes del feminismo popular, donde se detectó y se confirmó la necesidad de volver políticas las experiencias personales para acceder a la dimensión social de la problemática.

3. Resignificando las violencias en el espacio escolar: la ESI situada

La convocatoria a la realización del taller partió de una base en común: recuperar los aportes de la ESI para analizar las violencias por razones de género dentro de la escuela en el marco de sociedades patriarcales y coloniales. Nos interesó poder identificar su especificidad como espacios productores y reproductores de regulaciones, mandatos, discriminaciones y desigualdades sexo-genéricas, pero también relevar las resistencias y recreaciones. Así, la ESI y su perspectiva de derechos fue uno de los puntos de apoyo desde donde pensar la propuesta de formación.

Las instituciones educativas modernas, organizadas alrededor del principio de igualdad, tendieron históricamente a presentarse como neutrales, invisibilizando su rol en la socialización diferencial por género y en la heteronormatividad. La escuela se encuentra involucrada en la producción y en la reproducción de un imaginario social-genérico, que modela fuertemente el currículum formal, el currículum oculto y el currículum omitido, y es precisamente, *la sexualidad* el terreno político donde se disputan los sentidos legitimando unos modos de existencia por sobre otros (Morrone, 2007).

Por un lado, la ESI¹⁵ se enmarca en una perspectiva que piensa a la sexualidad en forma integral incluyendo aspectos sociales, psicológi-

15 Entre fines de los años 90 y los años 2000, se sancionó legislación específica sobre Educación Integral de la Sexualidad y/o se incorporaron contenidos de educación sexual con perspectiva de género en los sistemas educativos públicos de varios países de la región. Este ingreso a la agenda pública de la temática fue el resultado del interjuego en la arena política entre distintos actores (Estado, Iglesia, organismos

cos, afectivos, culturales, biológicos y éticos. A diferencia, de concepciones anteriores (el modelo biologicista y el moralizante), que dejaban por fuera una multiplicidad de elementos o prácticas que definen también nuestra sexualidad y su vinculación con el disfrute y el placer (las emociones, el deseo, los vínculos, las fantasías, etc.), la ESI prioriza un abordaje pedagógico en detrimento del enfoque sanitario. Lo que coincide con un viraje del paradigma tutelar (y adultocéntrico) al paradigma de derechos, entendiendo a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho y promoviendo la valorización de sus experiencias.

Por otro lado, la ESI como política pública contempla no solo el trabajo con lxs estudiantes, sino también el derecho de lxs docentes de formarse¹⁶ y contar con las herramientas necesarias para abordar múltiples situaciones que se presentan en las instituciones educativas desde el reconocimiento del carácter sexuado de los cuerpos (Martínez y Seoane, 2021).

Adoptar la perspectiva de la mencionada política educativa facilita el proceso de desnaturalización de las prácticas y concepciones del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista; muchas de las cuales se reproducen dentro de la institución escolar y contribuyen a legitimar e invisibilizar las violencias del sistema patriarcal.

En este sentido, al planificar el taller, le dimos relevancia a una de las “puertas de entrada” que propone la metodología de la ESI: la *reflexión sobre nosotrxs mismxs*, como punto de partida para la sensibilización sobre las violencias que brindan herramientas para las prácticas institucionales situadas y respetuosas.

internacionales, movimiento de mujeres, feministas, LGTBI+). Las luchas feministas que discuten los parámetros de lo privado/lo público fueron fundamentales para la visibilización de la necesidad de estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad. En este sentido, lograron poner en debate público temas que pertenecían a la esfera privada tales como aborto, educación sexual, abusos, y también violencias por razones de género, entre otros (Baez, 2015).

16 Para conocer experiencias con textos pedagógicos de maestrxs y profesorxs de arte puede consultarse *F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación* de María Agustina Peláez y val flores, 2017.

Compartimos con Andrea Beratz (2020) que profundizar en la reflexión sobre nosotrxs mismxs nos conduce a preguntarnos: ¿Qué nos pasa a nosotrxs en tanto docentes?, ¿nos pensamos como *sujetxs atravesadxs* por la Educación Sexual Integral o sólo como *espectadorxs* e *impartidorxs* de información y contenidos?

4. Principales núcleos conceptuales

4.1 *Sobre la inferioridad jurídica de las mujeres*

En los talleres desarrollados, siguiendo a Dora Barrancos (2000), nos propusimos dar cuenta, a través de un breve recorrido histórico, de la desigualdad jurídica entre los sexos, visibilizando el estatus de las mujeres dentro del ordenamiento jurídico argentino, desde la creación de las primeras normativas de derecho civil a fines del siglo XIX, con sus hitos modificatorios, hasta la sanción de la Ley Nacional 26.485 de Protección Integral de las Mujeres en 2010, inclusive; pasando por el marco normativo internacional¹⁷ y regional¹⁸ incorporado a nuestro plexo normativo¹⁹. Recortamos nuestra mirada sobre los derechos que hacen al reconocimiento de la individualidad y a la autonomía de la persona, en especial aquellos referidos a la situación de las mujeres casadas, basadas en que estas fueron reconocidas en su capacidad plena para actuar desde el marco de los derechos civiles muy posteriormente a la conquista y reconocimiento de los derechos

17 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1979).

18 Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, (Convención de Belem do Pará) (1994) y que constituye el primer instrumento internacional de naturaleza vinculante que se ocupa específicamente del tema de violencia contra las mujeres.

19 Art.75 inc.22 CN: “Los tratados (...) tienen jerarquía superior a las leyes (...) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (...) tienen jerarquía constitucional, (...) y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos”.

políticos como el derecho al voto o de los derechos sociales como trabajadoras (Giordano, 2003).

Es en el ámbito del derecho civil, regulador de los vínculos interpersonales, la propiedad y la familia, donde hasta bien entrado el siglo XX perduró la limitación al pleno ejercicio de sus libertades individuales. De este modo, la diferencia sexual ha significado una manifiesta desigualdad legal en perjuicio de las mujeres. Desde sus orígenes, el derecho ha venido a mantener y reproducir un sistema de sujeción de las mujeres a partir de regulaciones restrictivas de sus capacidades y decisiones sobre lo económico, político y sexual, en contraposición al franco aumento de poder de los varones y legitimación de sus privilegios; justificando dentro del matrimonio, relaciones de sumisión y dependencia (Facio y Fries, 2005).

Esto se enmarca en una larga tradición del derecho romano y del derecho germano (Graziosi, 1997) en los que se inspiró nuestro orden legal para justificar las desigualdades jurídicas-legales²⁰.

En el marco del taller, enfatizamos que hasta el año 1926 de la reforma del código Civil la mujer estaba cercenada en su voz en el espacio judicial: la mujer casada no podía estar en juicio y la mujer soltera no podía ser testigo. Subrayamos este expreso silenciamiento de la voz de las mujeres y lo pusimos en tensión con los discursos

20 Así, en los orígenes del Código Civil de Vélez Sarsfield (1869) que rigió hasta 2015 se estableció un régimen de incapacidad para las mujeres, en la figura de la *capitis deminutio* (Barrancos, 2000), por el cual la mujer casada era incapaz de hecho relativa (art.55 inc. 2) y estaba bajo la representación necesaria de su marido (art.57 inc. 4). La mujer no estaba autorizada jurídicamente, entre otras desautorizaciones, a estar en juicio. El cónyuge era su representante necesario. La mujer soltera mayor de edad era plenamente capaz de hecho, pero estaba afectada por algunas incapacidades de derecho. Por ejemplo, no podía ser ni tutora, ni curadora, ni testigo. La Ley 11.357/1926 de ampliación de la capacidad civil de la mujer todavía dejaba a la mujer casada en condiciones inferiores: no la habilitaba para disponer a título gratuito de bienes propios; ni ejercer tutela o curatela sino a falta de hermanos y abuelos varones; ni dejar de habitar con el marido sino en caso de riesgo para la vida; ni ejercer la patria potestad de sus hijos menores. Restricciones mantenidas aún con la modificación de 1968 (Ley 17.711) que, a pesar de sentar expresamente el principio de plena capacidad para la mujer cualquiera sea su estado civil, en materia de derecho de familia, sostuvo fuertes desigualdades como la elección del domicilio y el ejercicio de la patria potestad hasta sus modificaciones en la década del 80.

sociales y jurídicos actuales que instan imperativamente a las mujeres a denunciar las violencias por razones de género que atraviesan en sus relaciones interpersonales. Es importante tener en cuenta las marcas que han quedado en la trama social y en las instituciones en relación con esa desautorización jurídica histórica, que tenía como contracara la obtención de privilegios de los varones en detrimento de los derechos de las mujeres. Llevamos aún hoy, menos de un siglo de legitimación de nuestras voces tras siglos de silenciamiento impuesto legalmente sobre las mujeres y sus consecuentes huellas en las subjetividades, prácticas jurídicas actuales y creencias de sentido común. Seguimos a Smart en su afirmación acerca de que el derecho es también lo que la gente cree que es (Smart,1992). Por ese motivo decidimos trabajar en el taller sobre cómo las prácticas y las creencias hacen perdurar las desigualdades por razones de género.

4.2 *Sociedad patriarcal y violencias*

En los encuentros con lxs docentes y preceptorxs, ofrecimos también una mirada cognitiva para intercambiar saberes desde algunos aportes de la perspectiva de género y de la epistemología feminista. Revisamos el carácter patriarcal de las sociedades a partir del siguiente interrogante: ¿Por qué es importante pensar el adjetivo patriarcal cuando analizamos las violencias contra las mujeres y disidencias en las sociedades contemporáneas?

La incorporación del adjetivo patriarcal supone ampliar la mirada sobre las desigualdades sociales agregando al vector tradicional de la clase social el vector de *jerarquización por género*²¹. Aún sin desarro-

21 El concepto de género, entre la amplia variedad de definiciones, refiere a “la forma de los modos posibles de asignación de propiedades y funciones a los seres humanos, en relaciones duales, familiares o sociales, imaginariamente ligadas al sexo” dicha noción fue acuñada para “poner de manifiesto el grado de dependencia cultural de los roles sexuales y los modos en que se ocultan los mandatos de género, vinculados por lo general al disciplinamiento del deseo, y su potencia en los procesos de socialización de los individuos” (Femenías, 2013, p.19).

llar de manera exhaustiva los alcances del paradigma de la interseccionalidad²² tuvimos en cuenta distintos vectores de subalternidad: clase, etno-raza, diversidad sexual, etc.

Para revisar el androcentrismo presente en las distintas formaciones disciplinares, siguiendo a María Luisa Femenías (2002), expusimos los aportes de la epistemología feminista en torno a la falacia de la parte por el todo (falacia *pars pro toto*). Refiere a una universalidad restringida, a la condición de sujeto=varón donde la naturaleza humana se reduce sólo a los rasgos propios de los varones, excluyendo a las mujeres y remitiéndolas a participar por defecto, carencia o contranaturalidad.

Realizamos ejercicios analíticos para ejemplificar los alcances de la falacia conectando el malestar de las mujeres (en lo individual) con las desigualdades de género como miembros de las sociedades actuales (Izquierdo, 1998, p.14).

En nuestras sociedades patriarcales entonces, las relaciones de género están sustentadas (según la distinción de Alicia Puleo, 1995) por el patriarcado de consenso y el patriarcado de coerción.

El patriarcado de consenso opera a través de la socialización en mitos del amor romántico y en los estereotipos de género²³, binarios, heterocissexistas, organizados en torno a opuestos complementarios (activo-pasivo; vulnerabilidad-fuerza; racionalidad-emotividad; de-

22 El concepto de interseccionalidad, acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, es definido por su autora como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Crenshaw, 1989). Como perspectiva teórico-metodológica, el análisis interseccional feminista alerta justamente sobre la supuesta homogeneidad de la categoría “mujeres” y busca develar la relación significativa entre las distintas discriminaciones de clase, etnia, raza, diversidad sexual, diversidad funcional, etc. que se entrecruzan en las desigualdades sociales (Soza Rossi y Rodríguez Durán, 2020, p.220).

23 Por estereotipos de género entendemos generalizaciones acerca de lo que paradójicamente “es y debe ser” una mujer y un varón en una cultura determinada. Funcionan a modo de un ideal regulativo, con pretensión de naturalidad. Los términos femenino y masculino parecen simétricos pero sus diferencias están jerarquizadas asimétricamente. A su vez, los estereotipos de género niegan las similitudes entre mujeres y varones, refuerzan la polaridad desconociendo las diferencias intragénero e invisibilizan la existencia de otras adscripciones sexo genéricas y en especial, de las identidades sexuales no binarias (Rodríguez Durán, 2006, p.149).

pendencia-autonomía) y el patriarcado de coerción implementa el uso de la fuerza en “prácticas correctivas”.

Es decir, la reproducción de las coordenadas que reafirman la jerarquización por género, con base en la inferiorización de las mujeres, sustentan las violencias por razones de género.

Los movimientos feministas y luego, transfeministas, implementaron la estrategia central de politizar aquello que se creía una cuestión personal y privada. La circunscripción a lo individual desconocía la raíz estructural de la problemática y su carácter social y político (Soza Rossi, 2006, pp.184-185).

En la actualidad, existe cierto consenso de que se trata de un problema social que involucra a las subjetividades, permea a la sociedad toda, aunque presente modelizaciones y especificidades de acuerdo a las instituciones sociales donde se manifieste. En particular, y para el sentido de la formación brindada, los Colegios de la UNLP representaban el espacio de análisis privilegiado de abordaje de la temática.

4.3. Micromachismos

En nuestra conceptualización de las violencias por razones de género, nos nutrimos de los aportes de Luis Bonino Mendez (2008) sobre los micromachismos y las distintas concepciones de poder. Por ejemplo, trabajamos sobre la noción de poder de dominio y poder autoafirmativo. El primero es el que se dirige a intentar controlar las acciones y pensamientos de la otra persona para lograr imponer sus propias ideas o anhelos. Se sustenta en relaciones asimétricas entre los géneros y depende de la tenencia de recursos (o de hacer creer que se posee recursos de los que la otra parte carece), encontrándose en la base de todas las violencias y microviolencias. En cambio, el poder autoafirmativo es aquel que se sostiene en el “poder hacer” y existir como ser humano en el mundo. Es necesario contar con legitimidad social para ejercer ese poder (hasta hace poco estaban legitimados única-

mente los varones). En el trabajo de los talleres profundizamos en la identificación de los micromachismos como una de las manifestaciones más extendidas del poder de dominio. Estos se definen como prácticas de dominación masculina en la vida cotidiana, inscriptos en el orden de lo casi imperceptible. Son maniobras interpersonales que atentan contra la autonomía personal de la mujer y cuentan con un aliado poderoso: el orden social. Tienen por fines: mantener el dominio, reafirmar o recuperar dicho dominio y su supuesta superioridad sobre las mujeres (Bonino Méndez, 1995, pp.195-196). Operan por reiteración, que conduce inadvertidamente a la disminución de la libertad y de la autonomía femenina, si la mujer no puede contramanobrar eficazmente. Entre los tipos de micromachismos el autor ha descrito: los utilitarios, los coercitivos, los encubiertos y los de crisis²⁴.

Agudizar la identificación de los micromachismos en el marco del taller buscó contribuir a la disminución del umbral de tolerancia a las violencias por razones de género. Esa idea era reforzada en los talleres poniéndola en relación a la herramienta del violentómetro²⁵ que permitía ilustrar y visibilizar de forma rápida y contundente las categorías que representan un *continuum* entre las formas más sutiles de violencias (socialmente extendidas) y las formas extremas en que se manifiesta, paradigmáticamente, en los femicidios, feminicidios y transfemicidios (Segato, 2003)²⁶.

24 Los micromachismos (mM) utilitarios que tratan de forzar la disponibilidad femenina aprovechándose de diversos “aspectos domésticos y cuidadores” del comportamiento femenino tradicional; los mM encubiertos que intentan ocultar su objetivo apelando al afecto o socavando la autocrédibilidad de la mujer; mM de crisis que defienden la permanencia del *statu quo* desigualitario cuando esté se desequilibra (ya sea por aumento del poder personal de la mujer o por limitación del poder dominio de varón) y los mM coercitivos que sirven para retener poder a través de utilizar la fuerza psicológica, económica o moral masculina (Bonino Méndez, 2008).

25 El “Violentómetro” fue diseñado por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG), del Instituto Politécnico de México. Este instrumento tiene forma de regla y sirve para visualizar y alertar sobre las diferentes manifestaciones y tipos de violencias. Disponible en: <http://www.genero.ipn.mx/MaterialesDeApoyo/Paginas/violent%C3%B3metro.aspx>

26 En cuanto a la gradación queríamos hacer una salvedad respecto a las posibilidades concretas de anticipación porque si bien es cierto que cuando aparece la violencia física suele haber un contexto previo de otras violencias más sutiles:

Entre los aportes singulares de nuestro equipo se destaca el haber subrayado que la modalidad vincular puesta en juego corresponde al ejercicio del poder de dominio. Como se trata de una modalidad aprendida, no es privativa de un género específico. Si bien estos comportamientos suelen ejercerse por los varones cis hegemónicos particularmente (en el marco de relaciones de pareja heterocissexual), no obstante, es posible encontrarlos (con menor frecuencia y en menor medida) en mujeres y disidencias²⁷. Cuando se abordó esta temática hubo distintas reacciones en lxs docentes y preceptorxs entre las cuales podemos mencionar: risas, inquietud, la sensación de alivio transmitida por algunas docentes y preceptoras en la explicitación de violencias que viven en la cotidianeidad, que habilitó a ponerle palabras a un malestar de género. En ese sentido, significó un aporte para desenmascarar y desnaturalizar las violencias y microviolencias, así como pensar estrategias en conjunto.

5. Metodología

Nuestra metodología implementada en los talleres fue teórico-práctico-vivencial, es decir, implicó la alternancia de momentos expositivos y lúdicos donde se expuso la articulación del marco conceptual desde la dimensión senti-pensante. De esta manera, se invitó a revisar el rol docente desde la *reflexión sobre nosotrxs mismxs* como atravesadxs por esa trama compleja y multidimensional que perpetúa múltiples opresiones, atendiendo al carácter histórico, situado y cambiante del patriarcado y sus reactualizaciones, así como también la capacidad de agencia de lxs sujetxs.

Las actividades de reflexión y lúdicas propuestas apuntaron a con-mover actitudes y prácticas, que incluían un involucramiento desde

tales como las violencia psicológica, simbólica, sexual y económica; no siempre hay instancias intermedias que permitan anticipar a tiempo el desenlace.

27 Especialmente hemos observado en adolescentes los micromachismos coercitivos del uso expansivo del tiempo y espacio para sí y en el de la insistencia abusiva.

el cuerpo, el juego y los afectos lo cual fortaleció el lazo de confianza entre lxs participantes de los talleres y generó un espacio de aprendizaje que valoriza la dimensión emocional, las singularidades y los lazos sociales. Este posicionamiento nos permitió abandonar una autopresentación (habitual en el rol docente) como “espíritus descorporeizados” (bell hooks, 1999), es decir, sólo desde lo racional-intelectual, evitando poner el cuerpo-los afectos-las emociones en juego (en línea con la separación entre mente-cuerpo que aún impregna los procesos de enseñanza-aprendizaje-formación tradicionales) y comprometernos en una experiencia corporal-afectiva e intelectual como un todo, posibilitando así una conexión que potenció el objetivo de sensibilización y construcción de posibles intervenciones ante las discriminaciones y violencias por razones de género.

En síntesis, nuestra metodología taller de la sensibilización a la intervención generó un clima de confianza ante las necesidades de configuración y reconfiguración de la trama de vínculos *affidamento* de lxs docentes y preceptorxs que les permitiera pensar intervenciones institucionales situadas. Esto requirió la puesta en práctica de diferentes técnicas que involucraron fuertemente al cuerpo y las emociones, sin restarle importancia a los momentos de reflexión consciente (Soza Rossi *et al.*, 2021).

6. El espect-actor

El valor pedagógico de la “reflexión sobre unx mismx” fue trabajado desde la dimensión de lo corporal y lo temporal con lxs docentes y preceptores participantes anclada en aportes que provienen del Teatro del Oprimido, corriente teatral creada y sistematizada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal, en la década del 60. Esta corriente tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales a través del cuerpo. Un cuer-

po que nos brinda herramientas valiosas para transformar nuestras realidades y que se presenta como portador de experiencias, placeres, deberes, mandatos, dolores y silenciamientos.

La técnica del espect-actor propone, a través de una escena teatral transformar al espectador -ser pasivo- en *espect-actor*, sujeto creador y protagonista de la acción dramática, buscando que quien participa reflexione sobre su pasado y modifique la realidad en el presente y “a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación” (Boal, 2001, p.398).

En nuestro caso, lo utilizamos con el objetivo de poner en acción el cuerpo ante situaciones de opresión y así ampliar el mapa de intervenciones posibles ante una situación específica.

Recuperando la potencialidad de este recurso, en el taller, diseñamos la siguiente actividad: lxs participantes divididos en grupos debían elegir y dramatizar una situación de violencia en la calle, familia, trabajo, escuela (a cada grupo se le asignó un ámbito distinto) procurando que en el armado de esa escena se tuviera especial reparo en representar la intensidad del conflicto, es decir, que la violencia aparezca con diferentes grados de explicitación. En esta línea, y como parte de las condiciones del juego, se dejaba manifiesto que lxs espectadores podían intervenir para frenar la violencia ejecutada o para incidir en la resolución del conflicto.

Esta actividad estuvo orientada por un doble propósito: *ex ante*, que lxs docentes pudieran poner en común -en la intimidad del grupo pequeño- sus diversas representaciones sobre la violencia; *ex post*, trabajar la noción de “disminución del umbral de tolerancia hacia la violencia” (Femenías, 2008) y reflexionar crítica y colectivamente sobre las implicancias de intervenir de manera situada ante las violencias por razones de género.

6.1 El cuerpo como lupa analizadora

Retomando lo planteado por Guacira Lopez Louro (2004) de que “es en el cuerpo y a través del cuerpo, que los procesos de afirmación o trasgresión de las normas regulatorias se realizan o se expresan [...] lo que importa es examinar cómo ocurren esos procesos y sus efectos” (p.3), sostenemos la potencia de este recurso que otorga la oportunidad pedagógica de poner el cuerpo en situaciones recreadas, donde la distancia, ajenidad, empatía, sensibilización, incomodidad fueron, según el caso, condiciones de posibilidad para crear o imaginar respuestas para la intervención *in situ* o reflexión *a posteriori*.

Luego de las dramatizaciones de las escenas con la técnica del *spect-actor*, habilitamos un espacio para poner palabras, verbalizar emociones y expresar las resonancias de lo registrado en el cuerpo.

Previamente se aclaró que este espacio de reflexión no buscaba culpabilizar a quienes habían representado a lxs agresores o a quienes no habían podido intervenir ante la emergencia de las violencias. Más bien se invitaba a identificar lo que habían sentido, “lo que les había pasado por el cuerpo”. Este ejercicio, en tanto suponía un alto grado de vulnerabilidad y exposición, exigía un tratamiento cuidadoso de los sentires de lxs participantes.

A continuación, detallamos algunas respuestas surgidas en la puesta en común:

1) Muchas veces respondían a la consigna interviniendo con alguna frase o acción pertinente para introducir un límite a la situación de maltrato, representando la gradación de menor a mayor intensidad del nivel de violencia.

2) En algunas ocasiones, intervenían de manera paradójal en relación a la consigna, pues detenían la escena para acrecentar la violencia representada (en lugar de frenarla o atenuarla).

3) En otras situaciones se observaba poca gradación en la intensificación del conflicto, que suponía pasar en muy poco tiempo a la violencia explícita.

4) En otras, no intervenían en ningún momento de la escena. Algo que podría interpretarse como un efecto de bloqueo o letargo por el gran impacto emocional (como una de las consecuencias más frecuentes).

5) En menor escala, observamos que recurrían a explicar *in situ* en el transcurso de la escena, proveyendo aclaraciones sobre el tipo de intervención que querían realizar (priorizando la palabra por sobre la puesta en juego del cuerpo).

Entre las sensaciones e impresiones que compartieron emergió con mayor presencia la paralización o la imposibilidad de intervenir por no saber cómo hacerlo; en otros casos, aparecía como factor la especulación o la espera a que sea otrx quien asuma el rol de intervención. En este aspecto, se diferenció, por un lado, la ausencia de intervención en el sentido de ausencia de sensibilización/responsabilidad, o de falta de herramientas para actuar. Cabe aclarar que aunque se cuente con herramientas, las situaciones escenificadas de violencias pueden producir desborde, rechazo, paralización o retirada, obstaculizando la importancia de saberse con recursos propios y colectivos de acuerdo a la singularidad de las circunstancias.

Por otro lado, se reflexionó sobre los efectos grupales tanto desde las complicidades como desde las cooperaciones. Es decir, desde las miradas cómplices y/o los silencios que naturalizan las situaciones de violencias, así como desde la irrupción de alianzas (incluso entre desconocidxs) que posibilitan detener la violencia y cambiar el rumbo de esa situación escenificada. Esto habilitó, en instancias posteriores, un permiso tácito entre ellxs mismxs que llevó en algunos casos a la búsqueda de alianzas para no hacerlo de manera individual.

En otro arco de intervenciones, especialmente se valoraron aquellas situaciones que fueron resueltas desde el humor y la creatividad, generando matices y aportes innovadores, distanciándose de la expectativa (normativa) de cómo sería deseable intervenir, o socavando la idea de una única manera correcta de intervenir.

Como corolario de la actividad del espect-actor, se subrayó la importancia de evaluar el riesgo de cada situación particular de violencia, propiciando poner en juego las herramientas que posibiliten identificar y anticipar estrategias de seguimiento y acompañamiento de lxs estudiantes a corto y largo plazo, lo cual resulta especialmente importante en contextos institucionales educativos.

7. Consideraciones finales

Tomando como punto de partida la invitación a volver sobre la experiencia de los talleres desarrollados en el 2017 para repensarla, plantear interrogantes y entablar una "...lectura dialogal en la que hacemos hablar a la experiencia y ella -a su vez- nos interroga..." (Jara, 2021), nos adentramos en una serie de reflexiones derivadas de este proceso de escritura.

En este sentido, el desafío para nosotras fue doble. Por un lado, aprovechar e interpelar nuestros marcos de referencia que nos habían servido en la formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género en pos de situarlos en un nuevo contexto institucional y con nuevxs destinatarixs. Por otro lado, co-pensar con lxs docentes y preceptores estrategias de carácter preventivo que implicaran instancias de intervención dentro de las instituciones educativas. Esto supuso reconocer que lxs nuevxs destinatarixs ya venían con algunas respuestas ensayadas y efectivas tales como colaborar en la promoción de un pensamiento crítico y autónomo en sus estudiantes, aportando a la autoestima, fortaleciendo lazos de confianza y apoyándolxs en la continuidad de sus estudios, entre otras.

Nuestra propuesta fue una respuesta situada desde una singularidad conceptual y metodológica atravesada por distintas perspectivas tales como: la perspectiva de género, la epistemología feminista, la educación popular, la ESI.

Se propiciaron acciones para que lxs destinatarixs pudieran expresarse, tomaran la palabra, compartieran sus sentires en relación a la temática a abordar articulando las categorías conceptuales con las experiencias docentes.

En ese sentido, valorizamos a lo largo de este proceso y en el encuentro con todxs lxs participantes, el aporte de una metodología centrada en lo “sentipensante”, que nos permitió aportar en este camino, por momentos tenso y con vaivenes, por momentos contenedor y festivo, de la sensibilización hacia la responsabilización frente a las violencias por razones de género en el espacio escolar.

Bibliografía²⁸

- Baez, Jesica (2015). “Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual”, *Documentos de Trabajo*, CLACSO. Disponible en: “http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacion-sexual_2015.pdf”
- Barrancos, Dora (2000). “Inferioridad jurídica y encierro doméstico” en *Historia de las Mujeres en la Argentina*, Buenos Aires: Alfaguara.
- Beratz, Andrea (2020). “El campo de la ESI: Sobre obligaciones y posibles espacios habitables” En *Revista Exlibris*, Número 10, marzo 2021
- Boal, Augusto (2001). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial, S.I.U. Barcelona.
- Bonino Mendez, Luis (1995). “Develando los micromachismos en la vida conyugal. Una aproximación a la desactivación de las maniobras masculinas de dominio” En: Corsi, J. y otros *Violencia masculina en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.

28 Más allá de las normas de citación, fueron consignados los nombres completos de autorxs para visibilizar marcas de sexo-género y que no quede solo el apellido (predominantemente de línea paterna).

- Bonino Mendez, Luis (2008). “Micromachismos: el poder masculino en la pareja ‘moderna’”. En *Voces de hombres por la igualdad*, compilado por Lozoya, José Ángel y Bedoya, José María, España: Chema Espada Calpe.
- Campagnolli, Mabel (2018). “Por una investigación científica libre de sexismos” En De Ortuzar, María Graciela *Ética, ciencia y política. Hacia un paradigma ético integral de la investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>.
- Crenshaw, Kimberle (1988). “Race, Reform and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Anti Discrimination Law”, *Harvard Law Review*, 101, pp. 1.331-1.387.
- Jara, Oscar (2021). “Prólogo” en *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Candela Victoria Díaz y Jerónimo Pinedo (Editores). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 8. serie Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/1>
- Facio, Alda; Fries, Lorena (2005). “Feminismo género y patriarcado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* de Buenos Aires, Año 3, Número 6.
- Femenías, María Luisa (2002). “Contribuciones de la Teoría de Género a la Antropología Filosófica.” En Revista *Clepsydra*. N°1, pp.31-45, enero 2002.
- Femenías, María Luisa (2008). “Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama” en *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Elida Aponte Sánchez y María Luisa Femenías (Compiladoras), La Plata: Editorial EDULP.
- Femenías, María Luisa (2013). *Multiculturalismo, identidad y violencia*. Rosario: Prohistoria.

- Giordano, Verónica (2003). “Ciudadanía universal / Derechos excluyentes: la mujer según el código civil en Argentina, Brasil y Uruguay (c 1900-1930)” en *Jornadas Gino Germani*. IIFCS, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
- Graziosi, Marina (1997). “En los orígenes del machismo jurídico, la idea de la inferioridad de la mujer en la obra de Farinaccio”. *Jueces para la democracia*, ISSN 1133-0627, N° 30, pp. 49-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=829> [Consultado el 20/12/2021]
- hooks, bell (1999). “Eros, erotismo e o processo pedagógico” en Lopes Louro, Guacira (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Izquierdo, María Jesús (1998). *El malestar en la desigualdad* Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia, Madrid: Ed. Cátedra.
- Lopes Louro, Guacira (2004). “Marcas del cuerpo, marcas del poder” en *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo: Ed. Auténtica.
- Martínez, María Elena y Seoane, Viviana (2021). “Celebraciones y luchas por la educación sexual en América Latina”. En: *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones* Campagnoli; Mabel; Herrera, María Marta y Valobra, Adriana (Coordinadoras) CINIG, IdIHCS, CONICET. Temperley: Editorial Tren en Movimiento.
- Morróni, Laura (2007). “Generando géneros Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista” en *El Monitor* n° 11 5° época, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf [Consultado el 20/12/2021]
- Peláez, María Agustina y flores val (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*, La Plata: EDULP. Disponible en: <https://www.editorial.unlp.edu.ar/educacion/fricciones-18204>

- Pinedo, Jerónimo (2020). “Oficio, oficiantes y extensión universitaria. Notas a favor de una sociología modesta en una universidad de poros abiertos”, enero 2020, Revista *Cuestiones de Sociología* N°21.
- Puleo, Alicia (1995). “Patriarcado” En Amorós, Celia (Directora) *10 palabras sobre Mujer*, España: Editorial Verbo divino.
- Radi, Blas (2020). “Epistemología del asterisco” en: *Apuntes epistemológicos / Cuadernos feministas para la transversalización / Diana Maffía [et al.]*. 1a ed. Rosario: UNR Editora.
- Rodríguez Durán, Adriana (2006). “Armando el rompecabezas. Factores que intervienen en la violencia de género”. En *Feminismos: De París a La Plata*, Femenías, María Luisa (comp.). Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Rodríguez Durán, Adriana y Soza Rossi, Paula (2017). “Affidamento, prácticas en red y estrategias situadas frente a la violencia de género. Una experiencia de extensión universitaria” Workshop 14: “Formación e intervenciones con perspectiva de género”. *XIII Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género “Estallido de los binarismos y nuevas experiencias vitales en tiempos de violencias. Reflexiones desde las teorías psicoanalíticas y los estudios de género”*. 3 y 4 de noviembre de 2017. Universidad Argentina John F. Kennedy, CABA. Publicado en soporte electrónico, ISBN: 978-950-99014-9-0.
- Smart, Carol (1992). “La teoría feminista y el discurso jurídico”. En *El derecho en el género y el género en el derecho*, Birgin, Haydée (compiladora) Buenos Aires: Biblos 2002.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Soza Rossi, Paula (2006). “La herida está allí antes que el cuchillo esté allí? Revisando la mirada sociológica sobre la violencia de género”. En Femenías, María Luisa(Comp.) *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Soza Rossi, Paula y Rodríguez Durán, Adriana (2020). “Feminismos desde el sur: reflexiones en torno a modalidades descoloniales y

despatriarcales de formación de Promotoras comunitarias contra la violencia de género”, en *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Viviana, Seoane y María Elena, Martínez (Comp.) Rosario: Prohistoria Ediciones.

Soza Rossi, Paula; Trotta, Lucía; Rodríguez Durán, Adriana; Duarte, Yamila; Giordano, Antonella; Muro, María. y Lofeudo, Graciela (2021). “Construyendo affidamento contra la violencia de género: de un nos-otras a un nosotras”. en *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Candela Victoria Díaz y Jerónimo Pinedo (Editores). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 8. serie Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/19>

Velázquez, Susana (2003). Cap. 16: “Efectos de ser testigo: el cuidado de los cuidadores”. En Velázquez, Susana *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar* Buenos Aires: Paidós Ibérica, pp. 172-189.

Documentos

Constitución de la Nación Argentina. Sancionada en 1994. Disponible en: <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>

Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 1979. Aprobada por argentina mediante la Ley 23.179 en 1985, con jerarquía constitucional (art. 75, inc. 22, CN). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/26305/norma.htm>

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención Belem Do Para”. Suscripta en Brasil en 1994. Aprobada por Argentina mediante la Ley:

- 24.632 en 1996. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/36208/norma.htm>
- Ley 26.485/2009-texto actualizado. “Ley Nacional de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155/actualizacion>
- Ley 26.150/2006. “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Programa institucional contra la violencia de género en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, 2015 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101812>
- Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata, 2015 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101804>